



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**PRÁTICAS DE TRABALHO COLETIVO COLABORATIVO NOS
FÓRUNS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Fernanda Freitas Silva Prado

Professora-orientadora Mestre Juliana Fonseca Duarte
Professora monitora-orientadora Dra Jeane Medeiros Silva

Brasília (DF), Maio de 2013

Fernanda Freitas Silva Prado

**PRÁTICAS DE TRABALHO COLETIVO COLABORATIVO NOS
FÓRUNS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Msc Juliana Fonseca Duarte e da Professora monitora-orientadora Dra Jeane Medeiros Silva.

Brasília (DF), Maio de 2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Fernanda Freitas Silva Prado

PRÁTICAS DE TRABALHO COLETIVO COLABORATIVO NOS FÓRUNS DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Msc Juliana Fonseca Duarte – UnB
(Professora-orientadora)

Msc Fabiana Margarita G. Lagar – UnB
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas pela oportunidade de contribuir com a construção deste trabalho, bem como aos educadores, que de maneira significativa, fizeram desta pesquisa valorosa com suas concepções e participações.

A cultura colaborativa supõe uma aposta pelo rompimento do isolamento dos professores por meio da criação de um clima que facilite o trabalho compartilhado e que esteja fundamentado em um acordo de respeito de valores e princípios que a escola deve buscar, e em uma concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional

MARCELO, 1996, p. 23 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 164

RESUMO

Em torno do Projeto “Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica”, esta pesquisa buscou compreender e analisar as práticas colaborativas desenvolvidas neste período de implantação do projeto nos Fóruns de Coordenação Pedagógica da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, bem como, suas implicações na significação das coordenações pedagógicas das escolas envolvidas, como espaço formador, sistematizado e organizado na promoção de práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas por intermédio de seus educadores. Nesse sentido, a pesquisa mostra que a partir do diálogo e discussões sobre a própria realidade escolar entre seus sujeitos e entre as escolas é possível consolidar um trabalho colaborativo, entre os mesmo, que promova a significação dos espaços da coordenação pedagógica como espaço formador e provedor de uma reflexão-ação das práticas pedagógicas desenvolvidas neste ambiente escolar.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, coordenação pedagógica, formação continuada.

LISTA DE ABREVIATURAS

AI – Anos iniciais do ensino fundamental.

CRA – Centro de Referência em Alfabetização.

CRERE – Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas.

EI – Educação Infantil.

GREB – Gerência de Educação Básica.

SEAA – Serviço de Apoio à Aprendizagem.

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	12
1.1 Trabalho coletivo colaborativo.....	12
1.2 Formação continuada <i>in locus</i>	15
1.3 Coordenação pedagógica.....	17
2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	20
3 CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO COLABORATIVO.....	23
3.1 Discussões na GREB (Entre 14 a 28/04).....	23
3.2 Apresentação do projeto no Fórum de Coordenação Pedagógica (28/09).....	24
3.2.1 Organização do espaço.....	24
3.2.2 Características do grupo escolar.....	25
3.2.3 Formação.....	26
3.2.4 Liderança.....	26
3.2.5 Estrutural.....	27
3.3 Comunidade de aprendizagem (17/10).....	28
3.4 Comunidade de aprendizagem (4ª Formação da EI – 21/11).....	30
3.5 Fórum (23/11): Implantação do projeto e orientação dos planos de ação.....	31
3.6 Fórum (07/12): Implantação do projeto e apresentação parcial dos planos de ação.....	33
3.7 Aplicação dos questionários (07/12).....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	43
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	44

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura das coordenações pedagógicas das escolas do Recanto das Emas, do Distrito Federal (DF), a Coordenação da Regional de Ensino do Recanto das Emas (CRERE), por intermédio da Gerência de Educação Básica (GREB), vem visualizando esse espaço como um propício ambiente de formação continuada de sua comunidade de educadores.

Com esse intuito, constitui-se, no segundo semestre de 2012, um diálogo entre CRERE, GREB, coordenadores intermediários, articuladores do Centro de Referência em Alfabetização (CRA), gestores, coordenadores pedagógicos locais, supervisores pedagógicos, orientadores pedagógicos, equipes de Serviço de Apoio à Aprendizagem (SEAA), equipes de educação especial e professores das escolas do Recanto das Emas, em torno do projeto intitulado “Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica”, com o objetivo de constituir “comunidades de aprendizagens”. Para tanto, o projeto estabelece como pressuposto

a necessidade de investir na formação continuada dos gestores, professores, coordenadores e supervisores pedagógicos para:

- a) O aprofundamento teórico com vistas à associação da teoria com a prática;
- b) A construção de relações interpessoais colaborativas;
- c) Subsidiar o trabalho pedagógico que esses profissionais desenvolvem na escola;
- d) Aperfeiçoar as práticas pedagógicas num processo de ação-reflexão-ação;
- e) O compartilhamento de experiências numa mesma escola e entre escolas (GREB, 2012, p.2).

E propõe por meio da realização de fóruns de coordenação pedagógica entre coordenadores pedagógicos, supervisores pedagógicos, coordenadores intermediários e articuladores do CRA da GREB, divididos por áreas afins e blocos de aproximação, promover

- a) Aprofundamento teórico.
- b) Avaliação da atual organização das coordenações pedagógicas com os coordenadores pedagógicos.
- c) Elaboração do Plano de Trabalho das coordenações pedagógicas por meio de Oficinas envolvendo os professores.
- d) Discussão com compartilhamento de experiências de coordenação pedagógica.
- e) Planejamento de atividades para dinamizar e significar a coordenação pedagógica.
- f) Socialização de práticas de formação (oficinas, palestras, estudos, debates entre outros).
- g) Estudos de casos.

- h) Avaliação contínua da formação que se dá na escola.
- i) Acompanhamento e avaliação das estratégias de formação propostas por cada escola no Plano de Trabalho das coordenações pedagógicas (GREB, 2012, p.4-5).

Com base nesse projeto, esta pesquisa se apoiou nos fóruns que subsidiaram a implantação do projeto no grupo da Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI), com periodicidade quinzenal no período de setembro a dezembro de 2012.

Cabe ressaltar que o projeto, também contempla mais dois grupos: os dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como o da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e DF Alfabetizado, os quais não serão foco da pesquisa.

Os Fóruns da EI e AI são compostos por quatro escolas de educação infantil, sendo uma conveniada¹, e 16 escolas que atendem de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Devido à grande extensão das ações do projeto mencionadas acima, em contraposição ao curto espaço de tempo da pesquisa, e da própria dinâmica e sistematização dos fóruns, a mesma se propôs a acompanhar e analisar os itens do projeto da Coordenação da Regional de Ensino do Recanto das Emas.

Assim, a pesquisa buscou compreender os caminhos que se constituíram com esse grupo de educadores para a construção de um trabalho colaborativo entre seus sujeitos. É imprescindível ressaltar que toda construção que tem como princípios a democracia e o diálogo podem gerar conflitos e divergências, porém não podemos os considerar como empecilhos para a construção de um trabalho coletivo, mas sim, como fortes instrumentos de reflexão crítica sobre nossas próprias convicções. É a partir dessa reflexão que passamos a reconhecer as potencialidades e as singularidades dos seus sujeitos numa perspectiva de construção da coletividade e democratização das decisões e ações educativas.

Dessa forma, um dos aportes dessa pesquisa será entorno da configuração da proposta da GREB e sua implantação, os pontos positivos e negativos desta construção colaborativa, bem como sua interferência na formação dos educadores e o que os mesmos julgam dessa forma de trabalho. Essas informações serão coletadas a partir do diálogo e discussões do grupo da Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental(AI).

¹São instituições privadas sem fins lucrativos com capacidade de autofinanciamento, podendo contar, por meio de convênios e parcerias, com apoio financeiro e técnico do poder público, de entidades privadas e não-governamentais (Orientações pedagógicas do convênio entre a secretaria de Educação do Distrito Federal e Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de Educação Infantil, 2013).

Mediante isso, configura-se como problema da pesquisa a seguinte questão: é possível estabelecer um trabalho colaborativo que favoreça a formação continuada a partir da teorização das práticas educativas desenvolvidas nos Fóruns de Coordenação Pedagógica?

Dessa forma pretende-se analisar a proposta do projeto “Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica” e os caminhos para a construção do trabalho colaborativo entre seus sujeitos, a partir do diálogo e discussões nos fóruns e suas implicações para a formação continuada na coordenação pedagógica.

Para tanto a pesquisa se propôs a

- analisar as concepções do grupo sobre a coordenação pedagógica e o trabalho colaborativo;
- refletir sobre os processos interativos nos fóruns, voltados para a construção do trabalho pedagógico colaborativo para as coordenações pedagógicas;
- e avaliar as possíveis implicações ou impactos dessa forma de trabalho nos fóruns para a formação continuada dos educadores envolvidos.

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa os gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores pedagógicos, pedagogos e professores da EI, dos AI e demais equipes da comunidade escolar da EI e AI pertencentes à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas.

1 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Neste capítulo foram feitas abordagens teóricas acerca do trabalho coletivo colaborativo, da formação continuada in lócus e sobre coordenação pedagógica, a fim de subsidiar e nortear as discussões, as análises e conclusões da pesquisa.

1.1 Trabalho coletivo colaborativo

A construção de um trabalho coletivo não é uma prática fácil, pois exige dos sujeitos respeito às concepções do próximo, a clareza de que suas próprias concepções serão julgadas pelo outro, e que, a partir do diálogo, ocorre a mediação das convergências e divergências, proporcionando, assim, o consenso democrático do grupo. A organização desse modo de trabalho coletivo é denominada por alguns autores como trabalho coletivo colaborativo.

Sendo assim, para uma compreensão maior desta pesquisa é necessário ter clareza sobre as concepções que norteiam esta organização do trabalho coletivo. Para tanto, é necessário entender a concepção de grupos colaborativos que, segundo Parrilla, “são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (PARRILLA, 1996 apud DAMIANI, 2008, p. 214).

Nessa lógica, o trabalho coletivo parte de uma perspectiva democrática, contrapondo-se a ideia de divisão de tarefas e fragmentação do trabalho coletivo. Sendo assim, o trabalho coletivo colaborativo compreende os seus sujeitos como seres sociais e políticos em suas ações, e no caso dos profissionais da educação, em suas práticas educativas.

Da mesma forma, tais relações têm o intuito de provocar a reflexão crítica das atuais práticas educativas desenvolvidas na escola.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão (sic), pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH; SHLINDFWEIN, 2001, p.121 apud DAMIANI, 2008, p.221).

Entretanto, a ressignificação da prática, a partir do trabalho colaborativo, gera um movimento de convergência e divergência, como mencionado anteriormente, entre os sujeitos participantes deste processo. O que significa que, segundo Branco e Mettel, “na convergência de objetivos, observa-se a existência de compatibilidade entre os objetivos dos indivíduos em interação, o que poderá conduzir o grupo a um processo de cooperação que o leve aos fins desejados” (BRANCO; METTEL, 1995 apud RAPOSO; MACIEL, 2005, p.310).

Na divergência, os objetivos de cada uma das partes no processo interativo são incompatíveis. De acordo com essa perspectiva, em contextos de interação social, divergências podem representar um movimento que favorece a emergência de novos elementos de informação e, conseqüentemente, podem conduzir a uma atividade reconstrutiva que resulta em novos padrões de interação. O movimento de divergência para convergência, muito frequentemente observado em processos interativos, conduz à ocorrência de processos de negociação, através dos quais, conflitos de objetivos podem ser coordenados para possibilitar o surgimento da compatibilidade e, conseqüentemente, ao alcance dos objetivos coletivamente estabelecidos (BRANCO; VALSINER, 1994 apud RAPOSO; MACIEL, 2005, p.310).

Seguindo essa linha de pensamento, a construção e a consolidação do trabalho coletivo colaborativo apresenta instabilidade em suas relações, fato que não se pode caracterizar como impedimento para a construção dos diálogos e tomadas de decisões. O princípio de negociação, consenso e democratização deve permear esse trabalho entre os sujeitos de forma significativa coletiva e individualmente. Coletivamente a partir do momento que ressignifica as práticas educativas, e individualmente no instante em que o sujeito contribui, ativamente, no processo a partir de suas concepções e em alguns momentos na ressignificação das mesmas.

Se os professores da escola conseguem estabelecer uma atmosfera de respeito mútuo, na qual as divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas e soluções comuns buscadas, poder-se-á dizer que, de fato, a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal (RAPOSO; MACIEL, 2005, p.311).

Por conseguinte, é imprescindível repensar a formatação organizacional das escolas. Quem são seus profissionais? Qual é o seu papel perante a sociedade? E como a interação entre seus membros influenciam na concretização das ações desenvolvidas neste espaço? Segundo Moreno “Trabalhar ‘com os outros’, ‘aprender com os demais’ significa saber colocar em funcionamento uma dimensão básica para o desenvolvimento da colaboração entre colegas: a comunicação” (MORENO, 2004 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 151). Sendo assim, o

ato de comunicar-se, na tentativa de fazer-se entender, remete-nos a mais do que uma condição humana, a uma forma de organização social que se desenvolve a partir das interações em grupo.

O diálogo é o principal instrumento dessas interações, pois é através do diálogo que se articula o pensamento e se constrói o conhecimento. É através do diálogo que se movem, de maneira harmoniosa e enriquecedora, as relações sociais e é por meio dele que as argumentações e questionamentos, ganham consistência e força para a promoção de mudanças na dinâmica social.

É possível observar uma crescente discussão em torno do trabalho colaborativo. Pesquisas já realizadas como a de Parrilla e Daniels (2004), teorizam e analisam a implantação e os impactos da criação e desenvolvimento dos Grupos de Apoio entre Professores (GAEPs) de escolas do ensino primário espanhol. Em um dos capítulos do livro, Chamorro e Llorente mencionam as características comuns e constantes dos GAEPs que repercutiram em seus participantes, quais sejam:

- O diálogo como forma de comunicação que esclarece e aproxima pontos de vista, em oposição ao confronto e ao isolamento.
- A reflexão sobre os acontecimentos, ao contrário do habitual, e as respostas imediatas às demandas urgentes.
- A ação de ouvir, em vez de privilegiar apenas o que se quer escutar. Atitudes que fomentam a compreensão, a fim de analisar, conhecer, compartilhar conhecimentos como forma de solucionar ou minimizar os problemas.
- A expectativa positiva do melhor de cada profissional, do que cada um pode trazer de contribuição desde seu ponto de vista. [...]
- A aproximação entre profissionais, na certeza de que não há distâncias, nem diferenças de status, nem censuras. O conhecimento teórico é colocado a serviço da prática pedagógica, adaptando-se as necessidades e circunstâncias reais dos centros, dos professores e de sua cultura.
- A colaboração que supõe empenho para conhecer, pensar, buscar, rever, em suma, “fazer em conjunto” em oposição ao individualismo que empobrece, à repetição de rotinas, à rigidez, às estruturas que atendem a formalismo.
- O ambiente tranquilo e sem tensões se traduz em melhores relações interpessoais e estruturas mais flexíveis. Os níveis de ansiedade são diminuídos [...]. Ao mesmo tempo isso garante, em termos gerais, maior saúde “psicológica” [...] Pode-se dizer, também, que a melhoria no ambiente de relações humaniza a prática pedagógica e seu cotidiano.
- A complementação, uma consequência da coordenação e da vontade de colaborar de todos os envolvidos na tarefa. Assim a palavra ‘participante’ adquire uma nuance importante, a do compromisso durante todo o processo, em oposição a tradicional divisão de funções e tarefas compartimentalizadas, às vezes enfrentadas (CHAMORRO; LIORENTE, 2004 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p 152-153).

As possibilidades apresentadas nesses grupos mostram o quanto é prolífero o trabalho coletivo colaborativo não só em aspectos organizacionais, mas, também, na qualidade das interações sociais e profissionais, bem como na satisfação pessoal dos envolvidos.

Em um ambiente onde essas características não se perpetuam e se consolidam, a organização escolar tende a reproduzir as mazelas caóticas de um ensino individualista, meritocrata e burocrático onde

as demandas do ensino em geral, além daquelas trazidas pelas contínuas e quase permanentes mudanças dos últimos anos, incluindo a atenção à diversidade, podem gerar situações de estresse e esgotamento profissional. [...] Não é difícil que esses professores cansados e isolados diante das dificuldades da docência, reproduzam um ciclo de reações que terminem por agravar o problema quando este talvez pudesse ter sido resolvido e enfrentado pelo próprio professor, se houvesse sido tratado dentro da escola, entre companheiros (PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 10).

Faz-se urgente a necessidade de um olhar mais apurado e reflexivo sobre a escola e as interações sociais e profissionais que acontecem neste espaço. Nóvoa acredita que

a escola precisa mudar institucionalmente, pois o contexto em que exercemos nossa atividade influencia fortemente o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, sugere que o professor veja a escola não só como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. Considera que a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas, que tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos (NÓVOA, 2001, apud RAPOSO; MACIEL, 2005, p.311).

Nesse sentido, a troca de experiências, o diálogo e as discussões constantes e permanentes em grupo, e a busca coletiva pela resolução de problemas educativos no ambiente escolar veem ao encontro de uma nova sistematização da organização escolar fortalecendo as relações interpessoais e profissionais do grupo, contribuindo para a dinamização do saber de forma a significar, ressignificar e construir novos conhecimentos.

1.2 Formação continuada *in locus*

Pensando a escola como espaço de disseminação e construção do conhecimento, abre-se uma gama de possibilidades onde não só o aluno se configura como centro das práticas educativas, mas também, o professor se faz presente nessa relação e construção do conhecimento. A aprendizagem se configura em ações e práticas bilaterais, onde ambos,

professor e aluno, são os coautores dos processos educativos. Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar que cada coautor do processo educativo cumpre um papel específico nessa relação com o conhecimento. Mais especificamente, o professor precisa estar consciente de seu papel, pois o mesmo cumpre uma função fundamental e de grande responsabilidade, o de transformar a partir de práticas educativas críticas e reflexivas.

Não há como se construir espaços de disseminação e construção do conhecimento, associados ao diálogo e à democratização da escola sem um exercício constante de escuta sensível às vozes que emergem desse espaço. Vozes essas carregadas de experiências e anseios, mudanças e medos, certezas e dúvidas, alegria e dor. Discutir, significar e ressignificar, compreender essa realidade são válvulas propulsoras que constituirão a escola como espaço de disseminação e construção de conhecimento humano como parte do ser social, histórico e crítico.

A partir desse diálogo, podemos perceber o movimento que se tem construído sobre a escola como espaço formador de seus educadores. E como o entrelaçamento entre teoria e prática se faz necessário para a compreensão e transformação da realidade complexa da escola, suas práticas educacionais, por que não, também, a sociedade.

Segundo Nóvoa,

a escola é vista como *locus de formação continuada do educador*. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua “*práxis*”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação (NOVOA, 1991 apud COSTA, 2004, p.70).

Ainda, sobre essa reflexão Costa coloca que,

a fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela (COSTA, 2004, p. 71).

O conhecimento é sempre uma construção coletiva a partir das interações com o outro e no confronto com nossas próprias concepções e a realidade. Sendo a escola um espaço de construção de conhecimento, seus profissionais não podem ser alheios a essas questões, muito

menos se condicionarem na posição de detentores do saber, e do monopólio das decisões da educação de seus alunos. Mais um motivo pelo qual as ações educativas desenvolvidas na escola e para o aluno devem ser pensadas na coletividade, é de responsabilidade de todos a garantia das aprendizagens no cerne escolar.

Assim, a formação no *locus* da escola deve se pautar em

organizar a ‘formação em serviço’ em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores. Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum:

- a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociologia, antropologia, história, filosofia);
- b) estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento);
- c) conhecimentos que tratam diretamente o tema em questão (KRAMER, 1989, p.203 apud COSTA, 2004, p. 71).

E, por conseguinte, na interação dialógica entre seus profissionais para resolução de problemas, para a consolidação das aprendizagens, para a construção do conhecimento e a formação de cidadãos.

Para tanto, a valorização dos conhecimentos dos professores é imprescindível, pois

uma atuação que possui todo sentido na atuação colaborativa é o reconhecimento do saber trazido pelos profissionais da educação. O apoio se assume como uma atividade (Parrilla, 1996) que leva à reconstrução curricular, cujo o fim é a melhoria da escola por meio do questionamento e da análise que os professores, colaborativamente, podem fazer não só de seus pensamentos, valores, concepções, como também de sua atividade profissional (PARRILLA, 2004 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 51).

1.3 Coordenação pedagógica

As escolas do Distrito Federal têm constituído e garantido em sua organização espaços valiosos para a formação continuada de seus profissionais. Tais espaços denominados coordenação pedagógica, se bem significadas e planejadas, pode trazer reflexões críticas a respeito das práticas sob um olhar pesquisador e questionador, onde as teorias subsidiam as práticas e as práticas iluminam as teorias. Silva(2007) afirma que,

o processo de formação docente centrado na escola tem como pressuposto o fato de ser o professor quem melhor conhece a sua realidade com as problemáticas e questões que emergem no seu contexto de trabalho.

Problemáticas e questões que devem ser refletidas pelo coletivo de professores no espaço concreto de coordenação pedagógica(SILVA,2007, p. 2).

Sistematizada no Projeto da Escola Candanga, a coordenação pedagógica do Distrito Federal é compreendida como

um espaço privilegiado para a discussão e implementação do projeto político-pedagógico da escola, possibilitando a reavaliação das práticas institucionais, docentes e discentes, troca de experiências entre as escolas, bem como realização de atividades de reflexão do trabalho docente, como conselho de classe, sistemática de avaliação, etc. (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, 1996 apud SILVA,2007, p.10).

Contudo, os espaços da coordenação pedagógica nas escolas têm sido algumas vezes, negligenciados e esvaziados de seus propósitos, deixando de ser um espaço formador reflexivo, tornando-se um ambiente burocrático, rotineiro, condicionado a práticas veladas e inquestionáveis.

Mediante pesquisa realizada com professores em formação no curso de pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental de duas instituições de ensino superior do Distrito Federal, nos anos de 2004 e 2005, na proposição de compreender o espaço de coordenação pedagógica e suas implicações na organização do trabalho da escola como um todo, Silva (2007) constatou, nas entrevistas realizadas, que os profissionais da pesquisa veem nesse espaço um ambiente de estudos e trocas de experiências importantes nas práticas educativas. Porém, ao serem confrontados com a imagem ideal e a configuração real das coordenações pedagógicas, boa parte das entrevistadas constatou a ausência ou o uso inadequado desses espaços, o que do ponto de vista de Silva, traz sérias implicações na constituição deste ambiente.

A ausência do espaço de coordenação ou sua utilização inadequada implica não se criar condições mínimas para que um projeto de escola seja assumido coletivamente, e em decorrência, minar as possibilidades de mudanças, além de pôr em risco um espaço conquistado com muita luta da categoria docente (SILVA, 2007, p. 11).

De acordo com Fernandes(2010), outra pesquisadora na área da coordenação pedagógica do DF, mostra-nos que idealmente a coordenação pedagógica é um potencial espaço de trocas de experiências e formação continuada. Entretanto, para a concretização deste espaço, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido.

As interlocutoras da pesquisa entendem que a coordenação pedagógica Coletiva tem constituído espaço e tempo de educação continuada, de forma parcial porque, além dos estudos, cursos e trocas de experiências, também ocorrem nessas coordenações os repasses de assuntos administrativos, produção de trabalhos manuais e muitos avisos que causam atropelos e que não deveriam acontecer na Coletiva, mas em outros momentos da coordenação por série/etapa e individual (FERNANDES, 2010, p. 18-19).

Dessa forma, o trabalho desenvolvido nas escolas assume características fragmentadas e individualizadas em suas ações pedagógicas, pois as ações educativas planejadas pelo professor não partiram de um diálogo com seu grupo de trabalho, mas de imposições ou ações isoladas que se restringem ao espaço e tempo da sala de aula, com a visão limitada de apenas um profissional.

Romper com essa lógica é um desafio que compete às escolas e seus profissionais. Há de se significar o espaço-tempo das coordenações pedagógicas de maneira colaborativa, garantindo a formação continuada a partir do confronto da teoria com a prática realizada no cerne educacional.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Para responder o questionamento inicialmente proposto para esta pesquisa, foram utilizados os registros dos encontros como fonte de informações, além de questionários respondidos pelos participantes dos fóruns. Também fizeram parte da análise da pesquisa os registros dos encontros com os professores da educação infantil nas comunidades de aprendizagem.

Tanto nos registros como nos questionários respondidos pelos participantes foram contemplados os posicionamentos e as reflexões críticas dos mesmos em torno desse processo, que teve como questão chave a possibilidade do estabelecimento de um trabalho colaborativo que favoreça a formação continuada a partir da teorização das práticas educativas desenvolvidas nos Fóruns da Coordenação Pedagógica.

A pesquisa se moldou como um estudo de caso, visto que busca a análise e compreensão de um fator delimitador de uma realidade, no caso a construção do trabalho colaborativo dos Fóruns de Coordenação Pedagógica.

Segundo Martins, o estudo de caso tem por objetivo

o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalista), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado –problemas da pesquisa-, o Estudo de Caso possibilita a penetração na realidade social (MARTINS, 2008, p.xi).

Com base nos autores Martins (2008) e André (2001) a construção da pesquisa baseia-se numa pesquisa qualitativa onde a descrição, compreensão e interpretação dos fatos são pontos cruciais para o entendimento, interação e possíveis transformações da realidade social. Não se tratando, assim de uma pesquisa generalista, mas que parte de uma realidade específica e concreta, de maneira dialógica e reflexiva sobre o contexto e os sujeitos analisados.

Segundo Silva e Menezes, a pesquisa qualitativa

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É

descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e o seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENENZES, 2005, p.20).

Para tanto foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os registros dos encontros presenciais e um questionário aplicado no último encontro, em dezembro. Nesse sentido, “o pesquisador observador torna-se parte integrante de uma estrutura social – Estudo de Caso –, e na relação face a face com os sujeitos da pesquisa realiza a coleta de dados e informações” (MARTINS, 2008, p.25).

Nesse caso específico, o pesquisador apresenta características de mediador em meio às discussões apresentadas pelo grupo, de modo que a sua participação não descaracterizasse as concepções dos sujeitos da pesquisa, no suporte à implantação do projeto e na análise da construção coletiva.

Dado que a pesquisa se deu com base nos fóruns de coordenação pedagógica, segue abaixo as datas estabelecidas para os encontros e suas respectivas programações:

- 14/09 – Análise dos dados do IDEB do Recanto das Emas.
- Entre os dias 14 e 28/09 – Discussão na GREB sobre o projeto.
- 28/09 – Apresentação do Projeto no Fórum.
- 17/10 – Comunidade de Aprendizagem.
- 19/10 – Avaliação Institucional (31/10).
- 09/11 – Cancelada.
- 21/11 – Comunidade de Aprendizagem (4ª Formação da EI).
- 23/11 – Implantação do projeto e orientação dos planos de ação.
- 07/12 – Implantação do projeto e apresentação parcial dos planos de ação.
Avaliação das ações desenvolvidas até esta data.

Cabe ressaltar que, os fóruns dos dias 14/09 e 19/10, por contemplarem temáticas específicas, não direcionadas à consolidação desta pesquisa, não foram contemplados na coleta e análise das informações.

Já os fóruns do dia 17/10 e 21/11 destinados aos encontros com a Comunidade de Aprendizagem da Educação Infantil (CA/EI), abrangendo quatro das escolas pertencentes ao fórum pesquisado, mostraram, de maneira simplificada, como se deu esta discussão juntos aos professores com relação ao projeto e como se deu a 1ª Formação continuada nos moldes do mesmo.

Sendo assim, foram utilizados para análise das informações as discussões e planejamentos realizados em seis dos nove encontros mencionados anteriormente, incluindo os encontros com a comunidade de aprendizagem da educação infantil.

Há de se ressaltar que nas demais comunidades, também se deram as mesmas discussões do projeto; contudo por ocorrerem simultaneamente e pela função que esta pesquisadora ocupava na GREB no período da pesquisa, como coordenadora intermediária da educação infantil, tornou-se inviável o acompanhamento de mais alguma comunidade, além dos fóruns de coordenação pedagógica da EI.

3 CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO COLABORATIVO

Pelo curto espaço de tempo da pesquisa, a mesma não apresentou conclusões definitivas sobre a construção do trabalho coletivo colaborativo dos fóruns. Os mesmos estão em andamento no ano de 2013, não sendo coerente emitir conclusões finais sobre esse trabalho. Sendo assim, a pesquisa fez indicativos para uma posterior avaliação do trabalho realizado nesse período.

A pesquisa proporcionará alguns apontamentos sobre como se deu esta construção as possibilidades e questionamentos vinculados ao trabalho coletivo colaborativo, a formação continuada *in locus* e as propostas de organização das coordenações pedagógicas das escolas de EI e AI do Recanto das Emas promovidas pelos fóruns.

Também é necessário informar que, como a presença dos participantes das escolas (coordenadores pedagógicos, supervisores pedagógicos, equipe do SEAA, Equipe do EAA, gestores e orientadores educacionais) foi alternada durante os encontros, tendo a presença de uns ou outros nos mesmos, a pesquisa não se aterá as respectivas funções dos seus integrantes e os tomará como profissionais da educação em seu conjunto, considerando que apesar de funções distintas todos tem o mesmo objetivo: um ensino-aprendizagem de qualidade social.

3.1 Discussões na GREB (entre 14 a 28/09)

A princípio, foram feitos, na GREB, alguns estudos abarcando a função de coordenador pedagógico nas instituições de ensino, que serviram de base para as discussões que se sucederam no período anterior ao Fórum do dia 28/09. Nas discussões foram contemplados alguns pontos cruciais que são: Como estão acontecendo às coordenações pedagógicas nas escolas? A um diálogo entre seus profissionais sobre a importância e as ações a serem desenvolvidas neste espaço? Como estão organizadas essas ações? Estão em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, assim como proporcionam aos educadores formação continuada nesses espaços?

Outro ponto discutido nesses encontros foi a respeito do trabalho coletivo colaborativo. Quais as concepções que o trabalho colaborativo transmite ao grupo? O que esse tipo de trabalho poderá contribuir nas discussões e consolidações dos fóruns? Como potencializar a construção de relações interpessoais colaborativas nos espaços de discussões entre educadores, seja eles no lócus das escolas, ou entre escolas?

Percebeu-se nessas primeiras discussões que o trabalho coletivo colaborativo é uma forte ferramenta na consolidação de uma formação continuada sólida nos espaços de coordenação pedagógica e de uma educação mais qualitativa nas escolas. Porém, a construção de um trabalho com essas características desestrutura padrões já consolidados em nossa sociedade como o individualismo, a meritocracia e a competitividade, tornando essa construção um grande desafio nos espaços escolares e nos fóruns de coordenação pedagógica.

3.2 Apresentação do Projeto no Fórum de Coordenação Pedagógica (28/09)

Partindo da premissa que o Projeto tem como objetivo central consolidar os espaços-tempos das coordenações pedagógicas como um momento de formação continuada, reflexão e produção do trabalho pedagógico, foi solicitado aos presentes que diagnosticassem de forma bem sucinta como veem acontecendo as coordenações pedagógicas de suas escolas. Para tanto, os grupos foram divididos por instituição de ensino. Na ocasião eles teriam que apontar as potencialidades, as fragilidades e os pontos a serem melhorados nas respectivas coordenações pedagógicas.

Para uma melhor visualização e análise dos apontamentos realizados pelo grupo os mesmo foram classificados em cinco categorias: organização do espaço (de que forma tem ocorrido a organização dos trabalhos realizados nos espaços da coordenação pedagógica nas escolas); características do grupo escolar; formação (*in locus*); liderança; e estrutural (que está além das competências da escola).

3.2.1 Organização do espaço

De um modo geral, apesar de algumas escolas destacarem ser um espaço democrático, organizado e um momento privilegiado à construção e desenvolvimento do PPP da escola, apresentaram nas discussões aspectos que precisam ser reavaliados para que de fato esse espaço seja efetivamente democrático e sistematicamente organizado para atender as demandas pedagógicas da instituição.

Entre os aspectos citados pelo grupo estão a falta de prioridade dos assuntos a serem tratados, bem como a sistematização da organização, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas dentro e fora das coordenações pedagógicas. Outros casos foram apresentados pelos presentes como falta de planejamento contínuo, excesso de informações não pedagógicas,

dificuldades de traçar metas e alcançá-las e a necessidade de melhorar a otimização do tempo destinado a este espaço.

Outra queixa levantada com relação à organização desse espaço, refere-se à organização coletiva, sendo a falta de planejamento em grupo, desencontros entre grupos do mesmo turno e turno contrário, bem como a falta de articulação entre o próprio grupo de coordenadores da escola que acabam, conseqüentemente, por fragmentar as ações construídas neste espaço e desconstroem a democratização do mesmo dentro das escolas.

Observou-se que, tanto a organização coletiva como a organização do espaço-tempo da coordenação pedagógica nas escolas, encontram dificuldades em sistematizar o trabalho que deveria ser desempenhado nesses momentos. Conseqüentemente, as demandas educativas são prejudicadas, por não haver momentos de construção coletiva, de acompanhamento contínuo e de formação continuada consistente, configurando-se assim em ações educativas fragmentadas.

3.2.2 Características do grupo escolar

Com relação aos grupos, as escolas mostraram-se heterogêneas apresentando uns grupos mais harmônicos e outros mais conflituosos. Contudo, no processo de construção coletiva colaborativa, isso se mostrou positivo a partir do momento que seus membros se respeitam e conseguem chegar a um consenso.

Entretanto, algumas características citadas pelos participantes merecem atenção e um posicionamento crítico do grupo para que o trabalho pedagógico desenvolvido não seja fragmentado por posturas individualistas e pela falta de integração de seus profissionais. Por conseguinte, não é uma tarefa fácil, pois,

As razões para esse individualismo profissional, como assinala Nias, “são profundamente culturais” (1993:141). Tanto a formação que os professores recebem como a organização escolar parecem dificultar o desenvolvimento de culturas que facilitam a interação profissional e conhecimento partilhado entre colegas (DANIELS, 2004 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 18).

Há, ainda, que se ressaltar as características de alguns grupos diante das mudanças e novas propostas, mostrando-se muitas vezes hostis e resistentes. O que por um lado é um processo natural diante de uma atual estabilidade e acomodação, por outro, em se tratando de aprendizagem e da própria dinamização do conhecimento, desenvolvimento humano e global, tais profissionais precisam ser incentivados e sensibilizados estrategicamente de maneira que nossos educadores percebam que se o mundo mudou, o nosso aluno também mudou e,

consequentemente, nossa postura e ações necessitam ser revistas a fim de atender da melhor maneira possível às necessidades de nosso público alvo.

3.2.3 Formação

Em se tratando de formação continuada, os participantes manifestaram que nas coordenações pedagógicas há uma preocupação em fazer dos momentos coletivos um espaço formador através de momentos de estudos e compartilhamento. Porém, pode-se notar, em algumas falas, que nem sempre os estudos realizados têm implicações diretas nas práticas de seus educadores.

De acordo com o grupo, há obstáculos que dificultam a transposição da teoria para prática que precisam ser revistos para que as formações continuadas *in locus* venham a dar sentido às práticas pedagógicas nas escolas.

Outro ponto relevante é a valorização do próprio conhecimento do grupo de educadores que se fazem presente. O olhar do educador sobre a sua prática é o que dá sentido ao ato formador. Ao buscar compreendê-la ele constrói uma ponte entre a teoria e a prática interligando-as e dando sentido a essas duas esferas, que apesar de distintas são indissociáveis na formação do ser e na valorização de seu conhecimento.

3.2.4 Liderança

Foi observado o quanto as pessoas que ocupam posições de liderança e organização desses espaços, especialmente o coordenador pedagógico, encontram-se sem um norteamento preciso de suas ações, assim como apoio por parte da equipe gestora a qual pertencem.

Nesse sentido, torna-se urgente a definição do papel do coordenador pedagógico e a construção de uma identidade profissional que o direcione em suas atribuições de maneira descentralizada e coletiva, afim de que possa resolver desafios presentes no ambiente escolar em prol de uma educação de qualidade.

Contudo, Moscovici (1998) nos alerta

que é usual e enganoso pensar os membros do grupo desempenhando apenas duas funções distintas: liderança e participação simplesmente. Para ela a liderança não pode ser tão marcada e continuamente desempenhada por apenas um membro do grupo. Outros membros assumem liderança informal, de acordo com as diferentes situações por que passa o grupo em seus processos de interação (MOSCOVI, 1998 apud RAPOSO; MACIEL, 2005 p.316).

Dessa forma, o trabalho desempenhado por essas funções deve ter como base o diálogo e a colaboração perante os seus membros, de forma a construir ambientes democráticos propícios para a resolução de problemas e consolidação da disseminação de saberes e construção de conhecimentos.

3.2.5 Estrutural

Há que se ressaltar fatores de competência externa que implicam diretamente e indiretamente na organização e funcionamento desses espaços de organização pedagógica e formação continuada citada pelos grupos: a falta de espaço físico apropriado e adequado; a grande rotatividade de educadores dificultando a construção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do trabalho entre pares; os desvios de função da coordenação pedagógica para preencher falta de professores e outras demandas da escola; e a grande quantidade de alunos por turma estabelecida pela estratégia de matrículas que implicam no planejamento de ações pedagógicas desenvolvidas nas coordenações pedagógicas.

Assim, foi proposto ao grupo que fosse iniciado o estudo do projeto aqui analisado, e, após esse estudo, fosse feito o confronto da proposta do projeto com a realidade exposta das coordenações pedagógicas, a fim de se consolidar um projeto que atendesse às reais necessidades desses espaços

Para a formação dos grupos de estudos e discussão da proposta, foi feita uma nova organização dos grupos, agora separados aleatoriamente por cores, e tendo entre os grupos uma pessoa escolhida como mediadora e outra como relatora para o registro das conclusões do grupo sobre a proposta.

O intuito dessa nova formação foi estimular conversas e discussões sobre a proposta entre atores de escolas e funções diferenciadas, de maneira que suas singularidades contribuíssem para a troca de interações e experiências, assim como enriquecessem as discussões finais a partir dos consensos e dissensos que se formassem a partir das conclusões dos grupos.

Ao término das discussões, todos os participantes se acomodaram no grande grupo para exposição das discussões sobre a proposta e as interrelações diagnosticadas das coordenações pedagógicas de modo que o projeto atendesse as necessidades e a formação continuada desses espaços-tempos.

Pontos relevantes apresentados

- ✓ Definição de papéis de cada profissional e sua importância na construção e efetivação destes espaços de organização coletiva nas escolas;
- ✓ Formação continuada com implicações diretas nos educadores e indiretas nos alunos;
- ✓ Construção das escolas/acordos assumidos de maneira colegiada e na prática (democrático e participativo);
- ✓ A coordenação como um momento para estudo, reflexão, valorização e motivação profissional;
- ✓ Otimização do espaço da coordenação pedagógica, baseada na experiência do professor e na realidade da escola (Registro do encontro, 2012).

Pontos a serem melhorados

- ✓ Mapeamento das funções e ações dos profissionais envolvidos, com destaque a coordenação pedagógica. O que cada coordenação faz? Funciona? Como valorizar essa função? Casos de sucesso. Valorização profissional;
- ✓ Respeito às especificidades de cada escola;
- ✓ Propor momentos de estudos entre os grupos de professores dos dois turnos;
- ✓ Prever momentos pedagógicos de interação entre as escolas promovida pela CREERE;
- ✓ Articular a participação da direção nesta construção;
- ✓ Promover a integração entre a direção, a supervisão e coordenação pedagógica a respeito do projeto;
- ✓ Oferecer formação para o gestor, supervisor e coordenador;
- ✓ Realizar formação ao conselho escolar a respeito do papel dele na escola;
- ✓ Realização de fóruns direcionados às modalidades de ensino, e com frequência mensal;
- ✓ Exposição dos projetos pela escola serem opcionais;
- ✓ Cronograma: deve ser estendido, dando continuidade às ações;
- ✓ Incentivar a coletividade na escola e entre escolas;
- ✓ Plano de ação aplicável (Real);
- ✓ Buscar estratégias onde o referencial teórico provoque uma prática (transponha);
- ✓ Transparência – participação (efetiva) da família;
- ✓ Explicitar meios e estratégias de efetivação da proposta (Registro do encontro, 2012).

O anseio por novas possibilidades de ressignificações das coordenações pedagógicas fez com que os sujeitos dessas escolas vissem no projeto a oportunidade de contribuição significativa, dando ao projeto uma identidade própria.

3.3 Comunidade de Aprendizagem (17/10).

Uma proposta similar ao primeiro fórum foi realizada no encontro com os professores da educação infantil ao que se seguiram as seguintes reflexões:

A democracia parte da participação, com uma proposta significativa da coordenação pedagógica. (P1)

É necessária uma escuta profunda, querer entender o outro. (P2)

Não há uma acolhida adequada ao professor que acabou de entrar na Secretaria de Educação, não se apresenta o Projeto Político Pedagógico, o Currículo da Etapa. (P3)

A necessidade de criar mecanismos de participação efetiva da comunidade escolar, fortalecer o Conselho de Classe. (P4)

O princípio da autonomia consiste em se responsabilizar, é uma conquista. (P5)

As comunidades de aprendizagem serão profícuas na possibilidade de aliar a prática com a teoria, nas situações complexas que emergem dentro da escola. (P6)

A antecedência das discussões para programação do projeto é positiva, para que o ano de 2013 já comece com um direcionamento. (P7)

Estudos de caso são importantes, para solucionar problemas específicos de aprendizagem. (P8)

Transição Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mecanismos de integração entre as etapas. (Referente a junção das duas etapas nos fóruns de coordenação pedagógica). (P9)

Apesar de

O modo tradicional de trabalhar na Educação e, muitas vezes, a própria organização das escolas fragmentam a responsabilidade educativa e situam o professor em uma posição que limita sua ação à sala de aula ou à disciplina que leciona (PARRILLA, 2004 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 46).

As posturas dos professores mostraram indícios de que essa forma de trabalho não atende mais suas necessidades, muito menos as da comunidade escolar. Ao mesmo tempo veem no projeto possibilidades de mudanças e uma significação do trabalho pedagógico.

Com relação à formação continuada centrada na escola, os professores julgaram-na necessária, se bem fundamentada e elaborada. Os mesmos destacaram a importância de uma maior comunicação entre educadores e troca de experiências que contribuam para a prática pedagógica. Também compreenderam que as discussões são valorosas e pertinentes para a otimização das coordenações pedagógicas, considerando essa construção um grande ganho para

a coletividade e uma ampliação do conhecimento holístico da realidade educacional. Os professores também consideraram a formação continuada *in lócus* válida para construção de novos conhecimentos e um momento que subsidia e norteia o trabalho pedagógico da escola.

Em decorrência da formação continuada *in locus*, o projeto previu a constituição de Comunidades de Aprendizagens (CA) para a formação continuada e troca de experiências entre escolas. De acordo com os professores, essas comunidades são necessárias e enriquecedoras para o próprio trabalho e para práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Os mesmo também ressaltaram que devem acontecer de maneira integrada e com objetivos comuns aos das escolas, auxiliando no processo de construção de um projeto político pedagógico condizente com suas realidades.

3.4 Comunidade de Aprendizagem (4ª Formação da EI - 21/11)

Antes desse encontro foi realizada uma reunião com os coordenadores das instituições de Educação Infantil a fim de se delimitar as ações e responsabilidades que cada escola, juntamente com a equipe de educação infantil da GREB, desempenharia na formação continuada no dia 21/11. Dessa forma, cada escola contribuiu com a realização da formação continuada de seu grupo, ao mesmo tempo em que compartilhou e trocou experiências entre escolas por meio das suas próprias práticas pedagógicas.

Para tanto foram selecionadas e distribuídas pelo grupo atividades que poderiam ser desenvolvidas no encontro da Formação:

- Palestra sistematizando as questões étnico-raciais e diversidade na infância (Responsáveis GREB);
- Oficinas:
 - Brincadeiras e jogos (Responsáveis GREB);
 - Literatura (Responsáveis Escola 1);
 - Culinária (Responsáveis Escola 2);
 - Cultura (Responsáveis Escola 3);
 - Apresentação teatral e musical (Responsáveis Escola 4).

No dia da formação cada escola ilustrou de forma significativa suas próprias experiências educativas de maneira a propiciar ao grupo de educadores um novo olhar reflexivo sobre as questões étnicos raciais (tema abordado na formação continuada proposta). Contudo, nas falas de alguns profissionais, observou-se que, muitas vezes, as ações desenvolvidas nas escolas, mesmo sendo muito boas, são solitárias, pois não há adesão muito menos participação

e interação da equipe pedagógica. Em se tratando de um espaço coletivo, e acima de tudo educativo a escola deveria desempenhar um trabalho mais colaborativo.

Segundo Arnaiz, “a falta de cobertura institucional e de apoio e comprometimento dos próprios companheiros é um aspecto inibidor da formação orientada à mudança e que tenha a pretensão de impacto institucional” (ARNAIZ, 1997 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 54).

Outro fato que é necessário ser destacado é que, apesar de a formação e a temática terem sido acordadas junto ao grupo de professores, observou-se que antes do término das atividades um número considerável de educadores haviam se ausentado antes da conclusão das atividades e reflexões sobre a temática. O que leva o discurso de alguns educadores a serem tão contrários as suas práticas? Como a escola, que trabalha com o coletivo da comunidade escolar, pode ser tão incoerente, transformando seus espaços em áreas individualizadas e seus profissionais em sujeitos solitários? E como devemos proceder para romper com essa lógica que massifica, aliena e deforma o coletivo escolar?

Se a inovação e a colaboração têm como ponto positivo a redistribuição de responsabilidades, devemos estar atentos diante da aparição de eventuais aspectos negativos, sendo a possível falta de responsabilidade um dos mais frequentes: que outros inovem, que haja mais recursos, que as condições sejam as mais propícias etc. (ESTEPA, 2004 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 165).

Por vezes, a responsabilização do outro coloca o sujeito em situação de conforto e passividade diante de suas próprias responsabilidades levando-o a inércia e a descredibilidade do sistema ao qual está inserido. Contudo, apesar da visível dificuldade apresentada é necessário olhar àqueles que persistem em fazer a diferença através de seu compromisso com a educação por meio do apoio e valorização das suas práticas formadoras. Concomitantemente, é importante o desvelamento de práticas arcaicas e individualistas que corroboram para a fragmentação educacional, a fim de levar à discussão e reflexão a atual conjuntura educativa, na tentativa de contribuir para formação de educadores mais críticos e proativos na disseminação de saberes e construção de novos conhecimentos.

3.5 Fórum (23/11): Implantação do projeto e orientação dos planos de ação

Diante dos pontos levantados nos primeiros encontros, alguns aspectos foram selecionados para a discussão no presente fórum. Sendo assim, questões pertinentes ao Projeto

Político Pedagógico (PPP) e seus responsáveis, bem como sua vinculação com as coordenações pedagógicas, foram temas abordados e discutidos neste encontro.

A partir de sensibilização do grupo surgiram algumas concepções a respeito do caminho a percorrer e do acompanhamento dos processos da escola em relação ao PPP.

Dando continuidade às discussões, a equipe mediadora acrescentou mais alguns aspectos que poderiam ser relacionados ao PPP: construção coletiva, direcionamento pedagógico, avaliação e a importância do documento para a escola.

Diante dessa discussão foi levantado o seguinte questionamento: Sendo uma construção coletiva, quem são os responsáveis por essa construção? Mediante esse questionamento foi exposto aos participantes o regimento institucional da SEDF onde foi apresentado qual é papel de cada sujeito da comunidade escolar na construção, implementação, execução e avaliação do PPP da escola. Sendo assim, o grupo chegou à conclusão de que toda a comunidade escolar é responsável na articulação das ações que configuram o PPP da instituição.

A relação e a atribuição de papéis que se estabelece em uma situação de demanda de apoio são essenciais. Se esses elementos forem como nos modelos técnicos para o assessor, isso pode criar uma situação na qual o poder e sua valorização podem ocorrer em detrimento do professor ou da instituição que realiza a demanda. Se, ao contrário, a busca de soluções e a análise das situações são protagonizadas por todos os participantes do processo, incluídos os que fazem a solicitação de demanda de apoio, a comunidade escolar aumenta a sua percepção sobre a capacidade de aprendizagem, e também sua autogestão para enfrentar os problemas e o próprio desafio da diversidade (PARRILLA, 2004 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 51).

Em se tratando de PPP, o grupo apresentou alguns fatores que interferem nas ações desenvolvidas para esse fim: falta de envolvimento de todos, de articulação e organização, percepções individualizadas, conflitos, fragmentação, as inúmeras demandas da escola que colaboram na sobrecarga de funções de alguns atores da escola, acomodação, falta de uma escuta sensível. Há de se destacar, também, os pontos positivos apontados: formação continuada, ressignificação da coordenação pedagógica, interação, diversidades de opiniões que colaboram na construção de mudanças.

Outro fator importante levantado pelo grupo foi a necessidade da participação da família nesta construção e o compartilhamento das ações desenvolvidas a partir da proposta do PPP da instituição.

Segundo Veiga,

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2002, p. 3).

Para tanto, devemos entender que a instituição educativa

não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (VEIGA, 2003, p.277).

Talvez esse seja o trabalho mais árduo que a escola precisa vivenciar para se atingir a almejada igualdade e qualidade social. E a atuação coletiva na construção e decisões no âmbito escolar são imprescindíveis para não só se construir o PPP, como também, romper com a lógica individualista e excludente do sistema capitalista, em prol de uma sociedade democrática, inclusiva e que promova o bem estar social. Porém, a conscientização dessa responsabilidade, tanto por parte da comunidade escolar quanto pela comunidade local, ainda é uma prática a ser construída no espaço social, por isso a urgência de instituí-la enquanto unidade cidadã de exercício da cidadania.

Por fim, foi feita a inter-relação pelos mediadores entre o plano de ação das coordenações pedagógicas com o PPP da instituição. Seguidamente, foram feitas algumas considerações sobre o plano de ações e sua elaboração que seriam realizadas pelas escolas, para o qual conforme as possibilidades de cada uma, e que no próximo encontro seria apresentado, se não todo, pelo menos o esboço dos planos de ação das coordenações pedagógicas de cada instituição de ensino para o ano de 2013.

Também foi sugerido às escolas que se utilizassem do regimento interno da SEDF para um estudo mais aprofundado junto à comunidade escolar sobre o papel e a responsabilidade de cada um para com a proposta pedagógica da instituição.

3.6 Fórum (07/12): Implantação do projeto e apresentação parcial dos planos de ação.

Dando continuidade às atividades, as escolas apresentaram apontamentos do “Plano de Ação da Coordenação Pedagógica” para 2013. Os planos tiveram como enfoque a formação

continuada, a construção coletiva do PPP e os projetos que seriam desenvolvidos nas escolas em 2013, elucidando que essa construção foi realizada nas escolas junto aos professores. Entre as ações foram citadas o planejamento coletivo, estudo sobre currículo, acompanhamento pedagógico ao professor e aluno e fortalecimento da relação escola-família. É importante destacar que das 20 escolas que deveriam se fazer presente apenas 17 compareceram. Ao término das apresentações foram feitas algumas considerações pelo grupo mediador, tais como a importância de todos os aspectos e ações desenvolvidas nas coordenações pedagógicas, e as atividades que já fazem parte do calendário da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e CRERE estarem contempladas no plano de ação.

3.7 Aplicação dos questionários (07/12)

Neste encontro foram aplicados 29 questionários, sendo 23 autorizados à sua utilização na pesquisa, contendo três questões com a intenção de avaliar:

- 1) Os pontos positivos e negativos da construção e implementação do trabalho desenvolvido a partir do projeto no período de setembro a dezembro de 2012;
- 2) Se houve um trabalho coletivo colaborativo neste período;
- 3) Quais foram as implicações ou impactos causados por este tipo de configuração do trabalho?

Com relação ao primeiro item do questionário o grupo apresentou pontos positivos e negativos que foram classificados em quatro categorias Sistematização das Coordenações Pedagógicas (SCP); Formação; Trabalho Colaborativo (TC) e Organização e Tempo das Ações Realizadas (OTAR). A tabela abaixo dá um panorama quantitativo, positivo e negativamente, destes aspectos perante a visão do grupo.

Tabela 1: Panorama quantitativo do trabalho desenvolvido nos fóruns

	Positivo	Negativo
SCP	16	0
Formação	23	0
TC	23	6
OTAR	3	19

Fonte: Organizado por Fernanda Prado (2013)

Através dos dados levantados, observou-se que o trabalho coletivo colaborativo desenvolvido nos Fóruns de Coordenação Pedagógica refletiu positivamente na sistematização das coordenações pedagógicas nas escolas e na formação continuada do grupo durante a realização dos encontros.

Segundo o grupo, a significação da coordenação pedagógica implicou na valorização desse espaço como lugar privilegiado para formação continuada, bem como para o planejamento, sistematização e avaliação das ações pedagógicas realizadas nas escolas.

Com relação à formação proporcionada por meios dos fóruns, os participantes da pesquisa enfatizaram que o espaço criado para o diálogo, a troca de experiências, as discussões levantadas e os apontamentos relevantes foram enriquecedores para a construção colaborativa. As reflexões feitas a partir da própria realidade das escolas, do PPP que as regem, e o incentivo ao estudo e formação dos profissionais da educação através dos fóruns e da criação das Comunidades de Aprendizagem foram os outros pontos destacados, positivamente, pelo grupo.

A significação da teoria a partir das práticas e realidades destes profissionais e mesmo a teorização de suas experiências na busca de compreender o fazer pedagógico são peças chaves na formação continuada dos mesmos.

O debate teórico é, pois, condição para dispor de uma bagagem coerente de idéias que nos capacitem melhor para o entendimento de como funcionam as práticas [...] é necessário suprir esse mecanismo mental [...] de que a discussão teórica é tarefa de uns e que a proposta de uma resposta prática aos problemas reais encargo de outros (GIMENO e PEREZ, 1989:7 apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 149).

Em se tratando do trabalho coletivo colaborativo realizado nos fóruns, a maioria do grupo acredita que o envolvimento de várias instâncias da Regional de Ensino do Recanto das Emas contribuíram para um trabalho mais direcionado, interativo e de crescimento profissional. Além disso, o compartilhamento das dificuldades encontradas pelo grupo ajudou-os a dividir o fardo de suas responsabilidades na busca de soluções para os problemas encontrados. Contudo, trabalhos como este são passíveis de discórdia, resistência, falta de comprometimento e não valorização das ações realizadas.

No entanto, Cabrera (2004) nos mostra que situações como essas podem promover o aparecimento de papéis distintos que corroboram significativamente para o trabalho colaborativo.

Professor entusiasmado que estimula a experiência, lidera e motiva. É indispensável para a manutenção do grupo.
Professor cético quanto aos resultados, mas comprometido com o trabalho. Mostra-se menos entusiasta, é mais crítico. Essa figura também é importante para o Grupo na manutenção da experiência, mas a longo prazo”.
(CABRERA, 2004apud PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 141).

Nesse sentido a colaboração pode se dar de forma direta ou indireta, mas sempre pautada pelo comprometimento e responsabilidade dos sujeitos da ação.

Diante de tantos pontos positivos, o quesito organização e tempo das ações realizadas foi o item que pesou mais negativamente na avaliação do grupo. Segundo o grupo, o tempo destinado às discussões foi insuficiente para um aprofundamento maior dos temas levantados no primeiro encontro, bem como para a execução de um trabalho melhor. Encontros espaçados, saídas constantes das instituições de ensino, a não conclusão dos trabalhos ao término de 2012, o fato de ela não ter iniciado no início do ano e sim mais ao final, foram pontos destacados pelos participantes.

Cabe salientar que, construções como essa requerem tempo e comprometimento de seus sujeitos, o que nem sempre é fácil, considerando que esses mesmos sujeitos têm outras atribuições que lhes exigem, também, atenção e responsabilidade. Contudo, demandas como a desse projeto, destacada por seus participantes como essencial para significação das coordenações pedagógicas, ao esperarem por um momento propício para sua discussão, correriam o risco de não haver tempo e cair no esquecimento.

Entretanto, a pesquisa também mostrou que as discussões promovidas nesse curto espaço de tempo, foram bastante frutíferas em suas reflexões e criticidade de seus participantes. Há, ainda, que ressaltar que o mesmo não se encerrou neste período, sendo prevista a sua continuidade no ano de 2013, permitindo aos sujeitos a continuação das discussões, reflexões, consolidações dos trabalhos e avaliação dos processos desencadeados pelo projeto. A ânsia pelos resultados pode nos condicionar à não valorização do processo de construção, e isso pode implicar em uma avaliação desconexa e incompleta sobre os fatos.

Ao serem questionados se acreditavam que durante os fóruns foi realizado um trabalho coletivo colaborativo segundo a concepção de Parrilla, onde “são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (PARRILLA, 1996 apud DAMIANI, 2008, p. 214), foram obtidas 15 respostas positivas e cinco negativas.

Todos os seguimentos foram ouvidos e puderam dar contribuições para essa construção. Na escola o que ouvi dos professores foi que tinha sido muito bom participar, foram discussões verdadeiras, cada um tinha colocado o que realmente pensava e sentia da realidade local. (P10)

Penso que foi feito um trabalho onde, diante do apresentado em cada encontro, foi dada a oportunidade de se fazer questionamentos e respostas as dúvidas mais frequentes. (P11)

Entendo que juntos somos capazes de produzir grandes feitos na educação e obtermos a tão sonhada qualidade no sistema de ensino, que merece e precisa ser eficaz. (P12)

Eu acredito que tenha havido o compartilhamento e respeito às opiniões do grupo. E a colaboração é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho. (P13)

Acredito que nem todos tem levado a sério essa proposta de trabalho colaborativo, mas ao mesmo tempo, que no próximo ano os objetivos serão alcançados e todos poderão compartilhar desse trabalho que apresenta ótimas propostas de renovação dentro do ambiente escolar. (P14)

Grupo muito grande com interesses diversos. Pouco apropriação da importância do trabalho. Necessidade de maior sensibilização da comunidade escolar e romper com hábitos antigos. (P15)

Toda discussão deve partir do pressuposto de que o outro é livre para aderir ou não tais propostas. (P16)

O sentimento de pertencimento e valorização de suas próprias concepções fez com que o grupo desse um novo sentido a suas práticas e observasse nas concepções do outro a extensão ou mesmo a complementação de seus próprios ideais de educação, e mesmo de um bom trabalho. Ainda que houvesse dificuldades em desenvolver um trabalho colaborativo, a maioria dos participantes apontou que além de ser um caminho propício para a qualidade da educação, é também, um modo de trabalho desejado e almejado.

Na terceira questão, com relação às implicações ou impactos dessa forma de trabalho, a maioria, mostrou entusiasmo com os ganhos que a coordenação pedagógica e as escolas obtiveram neste período. Em suas respostas destacaram o significativo apoio dos professores na construção dos planos de ação; um melhor embasamento para as coordenações pedagógicas; o clima de coletividade entre as escolas; o fortalecimento de laços da comunidade escolar; a elucidação de possibilidades, a inquietações que fizeram com que os membro/comunidades saíssem da inércia; e discussões intensas tanto no sentido de contribuição para essa construção, quanto de sensibilização daqueles que, ainda, não se convenceram que essa forma de trabalho pode trazer ganhos significativos a educação do Recanto das Emas.

Substancialmente, houve um ganho profissional, pessoal e organizacional tanto dos sujeitos como das instituições envolvidas nessa construção. Mesmo aqueles mais resistentes, proporcionaram aos demais um olhar mais crítico sobre a realidade escolar, e o anseio por mudança despertou a necessidade de continuarem a se fortalecer na coletividade e a buscar sensibilizar aqueles que se mostram mais resistentes às mudanças e às formas de trabalhar e pensar coletivamente.

Neste sentido, as três questões apresentadas aos sujeitos da pesquisa tiveram em comum dois aspectos: o trabalho colaborativo desenvolvido entre seus membros e a falta de comprometimento de alguns.

Em sua totalidade, o pouco comprometimento de alguns dos participantes teve pouca interferência na consolidação das práticas colaborativas implicadas no projeto, contudo, tal comportamento é percebido pelo grupo como algo que foge das expectativas de mudança almejada pela maioria. Interessante perceber que o mesmo comportamento não se configurou como um empecilho, para a maioria, pelo contrário, o posicionamento divergente desses participantes levou o grupo a uma reflexão crítica sobre as suas práticas e a busca de soluções para sensibilizar os mais resistentes da importância do trabalho colaborativo tanto para as suas práticas educativas, quanto nas suas relações pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa refletiu-se sobre os processos de construção do trabalho coletivo colaborativo a partir dos fóruns de coordenação pedagógica da EI e AI do Ensino Fundamental da CRERE, e as implicações que essa prática pode trazer aos seus sujeitos, à coordenação pedagógica das escolas e à formação continuada *in locus*.

Sendo assim, observou-se nesses momentos coletivos de diálogos e discussões que os sujeitos participantes têm uma nítida clareza que a atual organização e sistematização das coordenações pedagógicas nas escolas não estão conseguindo atender de maneira satisfatória as demandas pedagógicas e formativas do grupo. Tornando-se urgente repensar sobre as configurações desses espaços, de forma que o grupo os reconheça como um espaço de diálogo, entre seus pares, das questões pedagógicas da escola, através da troca de experiências e do confronto e transposição da teoria para prática, e vice versa, fazendo deste espaço um espaço formador, e, por conseguinte, proporcionando a consolidação das relações interpessoais e colaborativas.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa viram nos fóruns uma oportunidade de pensar e construir diferente, num processo coletivo colaborativo, consolidando em suas bases escolares o sentimento de pertencimento e participação das decisões que envolvem o pedagógico e a sua própria formação. Ainda que tal processo não tenha sido concluído até o término desta pesquisa, nota-se que ao se respeitar e valorizar as concepções e saberes dos educadores na significação das coordenações pedagógicas e na formação continuada *in locus* nesses espaços, os sujeitos da pesquisa viram nessa configuração de trabalho a oportunidade de um trabalho mais integrado, onde o isolamento e as ações solitárias estão sendo gradativamente substituídos por momentos mais reflexivos e críticos das próprias práticas, até então realizadas nas coordenações pedagógicas.

Mesmo aparecendo no processo posicionamentos contrários e pessimistas dessa perspectiva de trabalho coletivo, constatou-se, através das falas dos participantes, que tais posicionamentos, apesar de muitas vezes serem inibidores e desestimulantes durante esse processo, trouxe aos demais sujeitos uma posição mais crítica a respeito dessa forma de trabalho. Ao mesmo tempo, levaram-nos a repensar não só em estratégias de sensibilização que levassem os mais céticos a se sentirem participantes desta construção, como também, as suas próprias práticas através das convergências e divergências que se estabeleceram nos diálogos e confrontos de suas concepções com as concepções do outro.

Consequentemente, a formação continuada *in locus*, nesse formato, promoveu aos sujeitos a oportunidade de construir e reconstruir, significar e ressignificar os conhecimentos instituídos na escola e nas suas próprias práticas através da interação com seus pares, do diálogo promovido entre teoria e prática, da identificação das necessidades e fragilidades educacionais e na busca da resolução dos problemas encontrados coletivamente.

Nesse sentido, os impactos promovidos pelo trabalho colaborativo nos fóruns foram significativos e promoveram entre os sujeitos participantes o diagnóstico de suas realidades, a busca pela significação das coordenações pedagógicas das escolas por meio do diálogo e participação em seu grupo e entre escolas, de forma a ampliar as potencialidades desses espaços, ao mesmo tempo em que, reconheceram em seus educadores agentes pesquisadores e formadores através da valorização de suas experiências e conhecimentos consolidando o enriquecimento da formação continuada *in locus* através da significação da teoria pela prática, e da reflexão da prática com base nas teorias.

Por vezes, a construção de trabalho coletivo colaborativo pode se caracterizar numa tarefa árdua e desestimulante considerando que o próprio sistema capitalista impulsiona ao individualismo, à fragmentação do trabalho e à competitividade entre os sujeitos. Contudo, ao se promover espaços mais coletivos e dialógicos, onde as interações são valorizadas, as concepções divergentes ou não são respeitadas, o consenso é buscado e rompe-se com essa lógica.

Neste sentido, trabalhos como os desenvolvidos nos Fóruns de Coordenação Pedagógica das instituições de ensino de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, da CRERE, mostra que é possível estabelecer um trabalho colaborativo que favoreça a formação continuada nas escolas, e entre escolas, a partir da teorização das práticas educativas e da significação do espaço-tempo das coordenações pedagógicas.

Só valorizando e estimulando trabalhos assim, bem como os profissionais que corroboraram para a sua concretização e significação é possível visualizar um sistema educacional mais democrático e escolas responsáveis para com a qualidade do ensino através da reflexão ação de suas práticas, da disseminação e construção de conhecimentos e na formação de cidadãos mais conscientes e participativos em suas realidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, p. 51-64, julho de 2001. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/file.php/3/Prof_Wanessa/ANDRE_RIGOR.pdf> Acesso em: 01/dez/2012.
- COSTA, N. M. de L. A formação continuada de professores: novas tendências e novos caminhos. *Holos*, ano 20, dezembro de 2004, p. 63-75. Disponível em: <http://www.google.com.br/webhp?source=search_app#hl=pt-BR&sclient=psy-ab&q=A+FORMA%C3%87%C3%83O+CONT%C3%8DNUA+DE+PROFESSORES+%E2%80%93+NOVAS+TEND%C3%84NCIAS+E+NOVOS+CAMINHOS&oq=A+FORMA%C3%87%C3%83O+CONT%C3%8DNUA+DE+PROFESSORES+%E2%80%93+NOVAS+TEND%C3%84NCIAS+E+NOVOS+CAMINHOS&gs_l=serp.3..0.2201308.2201308.1.2201695.1.1.0.0.0.347.347.3-1.1.0...0.0...1c.1.FzUftgipOFA&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=dc027b920c5e6cdf&bpcl=35466521&biw=910&bih=400> Acesso em: 26/out/2012.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n.31, p. 213-230, 2008. Disponível em <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/mod/resource/view.php?id=1005>> Acesso em: 15/set/2012.
- FERNANDES, R. C. de A. Educação Continuada de Professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, 2010. Disponível em: <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?id=680>> Acesso em: 26/out/2012.
- GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO RECANTO DAS EMAS (GREB). *Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica*, 2012, 7p.
- MARTINS, G. de A. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 101p.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e Desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores*. Tradução de Glória Cortés Abdalla e Rodrigo Esteves de Lima-Lopes. São Paulo: Loyola, 2004, 220p.
- RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na Co-construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Dez/2005, V.21, n.3, p. 309-317. Disponível em <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/mod/resource/view.php?id=1005>> Acesso em: 15/set/2012.

SILVA, E. F. da. A Coordenação Pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas-SP: Papirus, 2007, 21p. Texto utilizado para estudo nas coordenações pedagógicas da GREB.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC, 4. ed., 2005, 138p. Disponível em:<http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3439.pdf> Acesso em: 01/dez/2012.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. Ed. Papirus: Campinas, 14. ed., 2002. Disponível em: <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?id=680>> Acesso em: 30/jul/2012.

_____. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cad. Cedes*: Campinas, vol.23 nº 61, p. 267 a 281, dezembro de 2003. Disponível em: <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?id=680>> Acesso em: 30/jul/2012.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1. Durante este período de construção e implementação do projeto “Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica” (setembro a dezembro de 2012), destaque os pontos positivos e negativos desta construção, de forma a visualizar o que você julga dessa forma de trabalho.
2. Mediante a concepção de Parrilla sobre trabalho colaborativo, que “[...] são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Você acredita que durante os fóruns esse tipo de trabalho foi contemplado? E por que?
3. Conforme o trabalho realizado nos fóruns de Coordenação Pedagógica, e os apontamentos feitos para o Plano de Ação das Coordenações Pedagógicas das escolas envolvidas, para o ano de 2013, avalie as implicações ou impactos dessa forma de trabalho nas discussões realizadas com os professores nas comunidades de aprendizagem e nas escolas.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado(a) pelo(a) pesquisador(a) (**Fernanda Freitas Silva Prado**) a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade do questionário fornecido para a pesquisa (**Construção do trabalho colaborativo nos Fóruns de Coordenação Pedagógica do Recanto das Emas**). Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

Esclarecimentos a respeito da pesquisa:

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a proposta no Projeto “Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica” e os caminhos para a construção do trabalho colaborativo entre seus sujeitos a partir do diálogo e discussões nos fóruns e suas implicações para a formação continuada na coordenação pedagógica.

A pesquisa se apoiará na metodologia de estudo de caso utilizando de memórias dos encontros, questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, e base teórica científica sobre a temática abordada pela pesquisa.

A exposição das próprias concepções não é uma prática fácil, e por isso pode gerar desconfortos para os sujeitos. Porém, é garantida a confidencialidade das informações geradas das identidades dos sujeitos e a privacidade da pesquisa.

Além das reflexões suscitadas desse trabalho de pesquisa, os sujeitos do processo poderão se valer da mesma como um dos métodos avaliativos dessa construção. A fim de colocar em discussão os pontos relevantes da mesma.

A participação é voluntária e há a possibilidade de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.

Caso haja eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa, os sujeitos da mesma poderiam entrar em contato por meio e-mail ou telefone, informado abaixo, para melhores esclarecimentos.

Recebimento de cópia deste termo.

Contatos:

Pesquisador(a) responsável: Fernanda Freitas Silva

Prado

Orientadora: Profa. Dra. Jeane Medeiros Silva