



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

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO  
PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
PESQUISADOR**

**Josimara Xavier**

Professora-orientadora Doutora Rosana César de Arruda Fernandes  
Professora tutora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino

Brasília, 18 de maio de 2013

**Josimara Xavier**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO  
PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
PESQUISADOR**

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 Dra Rosana César Arruda Fernandes e da Professora tutora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Josimara Xavier**

### **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR**

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

---

Dra Rosana César Arruda Fernandes  
- FE/UnB  
(Professora-orientadora)

---

Mestre Maria Antônia Honório  
Tolentino – UnB/SEEDF  
(Tutora-orientadora)

---

Prof. Evanilson Araújo Santos  
SEEDF  
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013.

## RESUMO

O foco central desta pesquisa reside na compreensão da coordenação pedagógica como espaço privilegiado para a formação do professor pesquisador, buscando compreender se a formação continuada docente realizada no espaço da coordenação pedagógica oportuniza a formação do professor pesquisador. A base teórica escolhida para fundamentar este trabalho pautou-se na produção de autores que trabalham na perspectiva crítico-emancipadora dos profissionais da educação no Brasil tais como, (GHEDIN, 2008), (FERNANDES, 2010), (ALMEIDA, 2008), (VEIGA, 2012) e que visa construir a indissociabilidade da teoria com a prática, constituindo a práxis; e no materialismo histórico dialético o qual elegeu a realidade objetiva e a ação do ser nessa realidade como capaz de produzir transformações histórico-sociais. A compreensão dos aspectos envolvidos na formação continuada docente se configura num desafio metodológico, para tanto, torna-se necessário alicerçar o desenvolvimento desta pesquisa tendo como base uma postura reflexiva, adotando os princípios contidos na Epistemologia Qualitativa que defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, enfatizando-o como produção e não como apropriação linear do objeto de pesquisa. As construções aqui apresentadas não se constituem como único caminho para a consolidação da coordenação pedagógica como espaço privilegiado para a formação do professor pesquisador, mas representam um convite destinado a todos os educadores com a finalidade de abrir um canal de diálogo e reflexão que possibilite a compreensão do espaço da coordenação pedagógica como um dos espaços educativos capazes de gerar a formação docente.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica, Formação Continuada, Professor Pesquisador

## **DEDICO**

A meus amores Novais, Filipe e Tiago pelo ensino cotidiano e amor incondicional.

## **AGRADEÇO**

A Deus, Pai zeloso e fonte inesgotável de energia renovadora, presente e atuante em todos os momentos da minha vida.

Aos meus filhos Filipe Xavier e Tiago Xavier pela compreensão da minha ausência (mesmo eu estando presente), pela respeito à minha distância (mesmo eu estando ao lado). Tenho aprendido a ser melhor com vocês, meus professores!

Ao meu amor, Novais, pelos cuidados e conselhos. Por entender quando eu precisava ficar só e quando eu precisava de companhia. Quando eu precisa escrever e quando eu precisava descansar.

Às queridas, Regina Maria e Maria Antonia, pela competência e dedicação ao me orientarem nessa construção. A contribuição de vocês não tem valor calculável.

À minha querida amiga, Elisângela Duarte Almeida Mundim, pelas conversas produtivas, pela orientação, conselhos, incentivo e orações.

À minha amiga e chefe, Aldenice Solino, por me proporcionar momentos de alegria, de crescimento e de aprendizagem.

Aos professores da escola pesquisada por me permitirem adentrar em lugares e momentos mais profundos da rotina de suas atuações.

Aos meus colegas de trabalho, educadores apaixonados.

Todos fizeram e fazem a diferença na minha vida!

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	07
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	12
1.1 Instrumentos Metodológicos .....	13
1.2 Análise dos Dados .....	14
1.3 Sujeitos e Local da Pesquisa .....	15
1.4 Campo da Pesquisa .....	15
CAPÍTULO 2 – A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	17
2.1 A coordenação pedagógica no DF .....	18
2.2 O coordenador pedagógico no “seu” espaço .....	20
2.3 O espaço da coordenação pedagógica: Privilegiado para a formação docente? .....	23
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR .....	29
ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES .....	33
Analisando as expressões dos sujeitos da pesquisa – Complemento de Frases .....	34
Analisando as expressões dos sujeitos da pesquisa – Questionário .....	39
CONSIDERAÇÕES .....	49
REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO .....	54
APÊNDICE .....	56

## INTRODUÇÃO

Considerando o processo formativo dos professores, mediante análises, críticas e pesquisas, observamos a necessidade de um movimento de valorização e ressignificação da formação profissional no tempo/espaço da coordenação pedagógica, pois entendemos a coordenação pedagógica como um espaço pensado para dar suporte multidimensional e contínuo ao trabalho docente (LIMA, 2010).

Para que esse espaço se concretize com toda a sua riqueza como espaço de formação, faz-se necessário que os atores envolvidos com a educação, se apropriem não só de conceitos, mas de concepções, capazes de promover mudanças de atitudes. Tais mudanças são fundamentais, afinal elas fazem parte da nossa condição humana, porque somos seres inacabados e buscamos sempre algo novo, somos inquietos, curiosos, insatisfeitos e é tudo isso que nos impele à mudança. (VEIGA e QUIXADÁ VIANA, 2012)

Ainda vemos hoje, uma “formação que fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas” (VEIGA e QUIXADÁ VIANA, 2012, p.17) o que impede o professor de transformar a realidade na qual está inserido, pois sua capacidade de análise e investigação a partir da sua realidade se torna limitada pelo seu próprio olhar apenas. Para remetê-lo a uma busca constante de transformação das estruturas sociais que rompam com a ideologia dominante, ele terá que dialogar com a sua história e com a história dos outros, se relacionar, constituir e fortalecer o trabalho coletivo do grupo que compõem.

Ainda, no que se refere à formação docente, há que se considerar o acervo pessoal que cada professor traz em função de suas experiências pessoais, tornando o processo formativo “singular e social, histórico e concreto” (ALMEIDA, 2010, p. 10). Há que se perceber o professor em sua relação orgânica com sua classe, sabendo que suas concepções, valores e crenças derivam de suas experiências pessoais aliadas às concepções que agrega a si. A formação do professor deve ser pensada a partir de objetivos educacionais,

levando em conta como o professor percebe e concebe o mundo, os sujeitos da aprendizagem, a escola, como se percebe enquanto professor e como concebe sua atuação na possibilidade de produzir conhecimento capaz de gerar transformações de valores e novas concepções de mundo, de cidadania, de vida (ALMEIDA, 2010).

Sendo assim, a formação possibilitará ao professor ver o que vem dificultando sua ação e perceber o que vem se configurando como obstáculo para a resolução de problemas comuns à educação. E ele compreenderá a formação no tempo/espaço da coordenação pedagógica como gerador de reflexões a partir de seu cotidiano e promotor e descobertas para futura socialização das mesmas com seus pares.

A conquista do tempo/espaço da coordenação pedagógica para formação foi resultado da constante luta da classe dos professores pela melhoria das condições de trabalho (FERNANDES, 2012). É com certeza um espaço legitimado para o desenvolvimento da formação em serviço, pois favorece estudos e pesquisas no coletivo, com a colaboração dos pares e do coordenador pedagógico.

Entretanto, o próprio sistema ainda não a concebe como um espaço de produção de conhecimento. As Diretrizes Pedagógicas nos afirmam que a coordenação pedagógica “caracteriza-se como um espaço conquistado para debate, discussões, avaliação e planejamento para o **exercício da prática do ensino**<sup>1</sup> interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa” (2008, p. 95). A importância de debater, discutir, avaliar e planejar visa tão somente, o aprimoramento da prática, a formação do professor “competente”<sup>2</sup>. Sem minimizar o valor do documento em questão, a conquista do espaço tempo da coordenação pedagógica, possibilita a reflexão da prática, e suscita a análise e a necessidade de se transcender a epistemologia da prática, a ideia

---

<sup>1</sup> Grifo nosso.

<sup>2</sup> No Brasil, é a partir dos anos 90, que o conceito de competências começa a surgir na literatura sociológica juntamente com os estudos sobre os processos de reestruturação produtiva e suas repercussões, em termos da qualificação dos trabalhadores. (Saber, saber-fazer e saber-ser tornaram-se os pilares da educação para o século XXI (DELORS, 1999) Anped - GT 08 – Formação de Professores, Roselane Fátima Campos

da competência, para a formação de sujeitos que buscam, a partir de sua práxis, produzir conhecimentos significativos.

Como afirmam Veiga e Quixadá Viana (2012), o professor deve se tornar pesquisador da realidade na qual está inserido, ser atuante, preparado tanto para a vida profissional como para a vida pessoal capaz de gerar mudanças nos espaços nos quais atua, ou seja, dentro e fora da escola.

A formação continuada, no espaço da coordenação pedagógica, deve se efetivar no sentido de transpor os modelos já instituídos socialmente ao longo dos anos, tais como a formação do professor transmissor de conhecimento e o professor “competente” e chegue à autonomia da crítica, à epistemologia da práxis, sendo agente social, como nos propõe Veiga (2012).

Dessa maneira, torna-se fundamental que o coordenador pedagógico tenha consciência de seu papel, e conduza o grupo à autonomia emancipadora e dessa forma, levar os professores a transcenderem os limites da sala de aula, a conceberem seu trabalho não apenas como técnico - onde se reflete apenas sobre a sua prática - mas que o reconheça como intelectual, operacionalizando o movimento simultâneo entre a teoria e a prática, o histórico e o escolar.

O coordenador deve ainda, propor estudos reflexivos que visem à ligação da prática com o processo emancipatório do próprio docente, para que ele venha a reconhecer seu trabalho como uma construção social com possibilidades de transformação do contexto no qual está inserido e é agente transformador.

Nesse sentido, Ghedin (2008, p. 134) afirma que “toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico” e deve estar a favor de “cumprir as vitais e historicamente importantes funções de mudança” da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Desta forma, torna-se imprescindível que os coordenadores de maneira responsável, crítica e consciente planejem momentos de formação, chamando todos os envolvidos para o enfrentamento crítico das determinações do sistema. Pois assim, teremos possibilidade de usufruir de uma nova realidade,

em que a partir da reflexão e da crítica da nossa atuação venhamos a produzir novos conhecimentos que legitimem uma mudança estrutural da sociedade.

Ler a própria atuação possibilita ao professor refletir sobre própria prática e quanto mais se desenvolve a habilidade de ler a própria experiência, mais se apropria da práxis, entendida aqui como o movimento que une teoria e prática em que o fim de uma é o início da outra.

A apropriação da formação em serviço como oportunidade de construção de conhecimento para uma mudança profunda de concepções histórico-sociais, é fundamental. “É preciso transpor o modelo prático reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social.” (GHEDIN, 2008, p.132)

Nesse sentido, vemos a necessidade de pensarmos no professor pesquisador como aquele que, a partir da reflexão de sua prática, não busca somente a melhoria dessa prática, mas busca respostas para os problemas educacionais como um todo. O professor pesquisador aqui referenciado será aquele que “produz conhecimento sobre seu trabalho” (CURADO, 2008, p. 07), aquele que é capaz de, colaborativamente, se posicionar como concretizador de mudanças que vão além do espaço escolar no qual atua.

Portanto, ter o espaço da coordenação pedagógica para formação em serviço é um avanço no que se diz respeito à formação continuada dos professores e deve ser bem aproveitado.

Em decorrência das reflexões desenvolvidas até aqui, pretendemos a partir de um olhar investigativo, buscar respostas para as seguintes indagações: **A formação continuada docente, realizada no espaço da coordenação pedagógica, tem se constituído visando a formação do professor pesquisador?** Que concepções os coordenadores trazem a respeito do tempo/espaço da coordenação pedagógica na condição de lócus de formação? Em que condições essa formação tem sido construída?

Dessa forma, o problema central desse trabalho pretende investigar a função do coordenador como sujeito que promove o processo de mudança da concepção da formação no espaço da coordenação, na intenção de incentivar o surgimento do professor/pesquisador.

Para isso, torna-se fundamental conhecer a realidade concreta de atuação dos coordenadores pedagógicos para que, de forma crítica e reflexiva, possamos apontar caminhos que colaborem para a ruptura de concepções que inibem a concretização da produção de conhecimento no espaço escolar, o que torna essencial definir como OBJETIVO GERAL da pesquisa:

- Compreender se a formação continuada docente, realizada no espaço da coordenação pedagógica, possibilita a formação do professor pesquisador.

Na busca de informações para responder a questão central dessa pesquisa, torna-se necessário definir com OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Investigar a concepção da formação continuada, realizada no tempo/espaço da coordenação pedagógica;

- Investigar se a construção da formação, realizada no espaço/tempo da coordenação pedagógica, oportuniza a formação do professor pesquisador;

- Compreender quais as condições para a construção da formação no espaço tempo da coordenação pedagógica;

Para compreender o tempo/espaço da coordenação pedagógica como espaço e tempo utilizados pelos coordenadores pedagógicos para mediar e organizar ações promotoras da formação do professor/pesquisador torna-se necessário conhecer a realidade da escola onde se realizará a pesquisa.

Todavia, diante das mudanças mundiais que também geraram uma nova relação da escola com o ensino, com os pais, com o saber e com a formação de professores. Fomos impelidos a buscar uma nova concepção de formação docente e diante de tal necessidade, alguns questionamentos veem a tona. Que formação atenderia tal demanda? Que profissionais precisamos formar?

## PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa se pauta na abordagem qualitativa. Esta opção se desencadeia pela convergência conceitual, pelos elementos do contexto do problema apresentado, pelas questões de pesquisa, pelos objetivos e pela fundamentação teórica.

Quando se propõe compreender o problema dessa pesquisa a intenção também foi a de manter uma relação significativa entre a questão a ser pesquisada e os pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual há cinco características básicas, propostas por Lüdke e André (1986, p. 11.):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; (grifo do autor);
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Além disso, este trabalho visou, a partir da interação entre os participantes e o pesquisador, proporcionar a produção significativa de conhecimento. O que se diz com isso é que não nos detemos ao simples registro da frequência com que aconteceram os fenômenos no ambiente pesquisado, fomos além, no intuito de fazer a análise dos elementos da formação no espaço da coordenação pedagógica que influenciam e colaboram para a formação do professor pesquisador, propondo reflexões.

Desta forma, empregou-se a abordagem qualitativa, porque o estudo do fenômeno pesquisado se deu em seu ambiente real em um contexto muito específico. A proposição de tal abordagem também se deu pela necessidade de conhecer a realidade do ambiente pesquisado e sobre como são importantes os elementos contextuais para uma pesquisa de caráter social como esta.

Ademais, em nossas conclusões emergiram respostas que buscam apresentar o contexto do como e por que o fenômeno da formação, das relações e do aprendizado docente se concretizam daquela forma, naquele ambiente.

O quadro teórico foi determinante no encaminhamento da opção pela pesquisa qualitativa. Neste sentido Triviños (2008, p. 124) diz que os fatores que ajudam a delimitar a definição qualitativa de uma pesquisa são “as bases teóricas do pesquisador”.

Ampliando a justificativa da abordagem escolhida, afirma-se que nesse trabalho optou-se pelo uso desta abordagem, pois ela permitiu reunir um conjunto de técnicas interpretativas a partir da nossa percepção do fenômeno visto naquele dado contexto.

### **Instrumentos Metodológicos**

Partindo das concepções epistemológicas da pesquisa qualitativa, foram utilizados instrumentos que privilegiaram as relações dialógicas. Os instrumentos utilizados foram:

**Complemento de frases:** que possibilitou a expressão intencional dos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2005). Na complementação de frases os participantes apresentam indicadores, em poucas palavras, a partir de ideias consideradas importantes para o tema abordado pelo pesquisador. Nesse momento, os pesquisados, deixam fluir, sua subjetividade. De acordo com González Rey (2005), por meio da complementação de frases os sentidos subjetivos que são mais significativos ao sujeito fluem, revelando o que os momentos da pesquisa lhes provocaram;

**Questionário aberto:** que facilitou a expressão da maior quantidade de informações possível por parte do sujeito.

O uso desse tipo de questionário se justifica por que:

Um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos de pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema de pesquisa (GIL, 2006, p. 129).

Gil (id, p.145) comenta que com o uso de questionários é possível observar as seguintes vantagens:

- Economia de recursos materiais e humanos;
- Possibilidade de atingir grande número de pessoas;
- Atende ao nosso ambiente pesquisa que é uma escola;
- Minimiza possibilidades de distorções e de enviesamento oriundos da participação direta do pesquisados;
- Maior segurança ao público-alvo em decorrência do anonimato.

O questionário aplicado ao público-alvo previamente definido está em APÊNDICE e traz questões abertas onde o esforço de abordar os elementos referentes à compreensão da coordenação pedagógica como espaço privilegiado para a formação do professor pesquisador na escola em questão será uma constante. Sobre as questões, foram formuladas com base no que Triviños (2008, p. 146) afirma quando diz que “elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já colheu sobre o fenômeno social que interessa”.

No decorrer da pesquisa, foram marcados encontros com os sujeitos pesquisados para que fosse criado um vínculo que se transformaria em um canal de diálogo e gradativamente esse canal levasse ao desenvolvimento satisfatório da pesquisa.

### **Análise dos dados**

Sobre a análise dos dados coletados por meio dos questionários e dos complementos de frases destacam-se três fases neste processo que são a

codificação dos dados, a apresentação de modo compreensível e adequado à nossa pesquisa e uma análise aprofundada dos mesmos com base no contexto deste trabalho e em nosso quadro teórico (BODGAN e BIKLEN; 1994).

### **Sujeitos e Local da Pesquisa - Público-alvo**

Para Triviños (2008), em uma pesquisa, geralmente, há uma relação entre problema de pesquisa, objetivos e público-alvo. Em outras palavras, o que definirá nosso público-alvo serão nossos objetivos de pesquisa pois, necessariamente, teremos que trazer à tona as opiniões e declarações dos coordenadores e dos professores da escola pesquisada sobre a questão que pesquisa visa responder.

Participarão dessa pesquisa dois Coordenadores Pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental e dois Professores Regentes que também atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na mesma instituição de ensino. Tais sujeitos foram escolhidos porque atuam naquele ambiente de maneira ampla e singular nos possibilitando compreender o fenômeno pesquisado à luz das práticas por eles ali desenvolvidas.

### **Campo de Pesquisa**

A pesquisa ocorreu em uma instituição pública, rural, de ensino fundamental da SEDF que faz parte da CRE – Sobradinho.

Os sujeitos e o local da pesquisa foram denominados por pseudônimos, conforme os princípios éticos da pesquisa.

A escola pesquisada fica localizada na área rural da Coordenação Regional de Ensino – Sobradinho (DF), a qual iniciou em 2012 o movimento de estudos teóricos mais aprofundados a respeito da formação docente e

momentos reflexivos sobre a prática pedagógica, a organização do trabalho pedagógico, a construção e implementação do PPP, etc. no espaço da coordenação pedagógica coletiva.

Atende alunos que moram em núcleos rurais próximos a ela, a maioria dos estudantes atendidos mora em regiões que não possuem infraestrutura, praças, escolas públicas, posto policial, posto de saúde e saneamento básico. São 246 alunos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Nela atuam 14 professores, sendo 10 em sala de aula, 1 na Sala de Recurso, 1 na coordenação da Educação Integral, 2 na coordenação pedagógica, além de 2 professores na equipe gestora, a diretora, o vice-diretor e 1 como apoio técnico/administrativo. Tem 4 auxiliares da conservação e limpeza, 4 vigilantes e 2 cozinheiras e conta ainda com uma chefe de secretaria.

Foi inaugurada em novembro de 1998, completará em 2012, 14 anos de história. Atualmente as crianças são atendidas pela Educação Integral, sendo oferecida aos alunos duas refeições diárias. Não há telefone fixo e nem internet. A comunicação com a CRE ocorre via expediente. Avisos, formulários, convites, memorandos e circulares, dentre outros, são recebidos via e-mail da regional de ensino, quando acessados por um modem de uso pessoal.

Sabe-se que sem o investimento do Estado como provedor no atendimento das necessidades de espaço físico e de pessoal, o trabalho dos gestores, coordenadores e professores se torna mais penoso, até porque a escola pública sofre há anos, recebendo investimentos muito aquém do que seria realmente necessário para uma provisão qualitativa das demandas de recursos tanto físicos, matérias, como humanos e tecnológicos. E apesar das mudanças trazidas pela renovação tecnológica, a facilitação da gestão por meio de tais avanços tecnológicos, a escola pública ainda está à margem de tais renovações.

## A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Não obstante, vivermos as contradições e imposições do mundo capitalista, a escola deve assumir seu preponderante papel de transformar a sociedade a partir da formação do professor para que realize uma “atividade docente crítico-reflexiva, em um contexto facilitador dessa atividade emancipatória”. (FERNANDES, 2012, p. 85)

E esse contexto no qual se configura o desafio de formar o professor é o espaço da coordenação pedagógica e tal desafio deve ser encarado pelo coordenador pedagógico como uma excelente possibilidade de transformação de ações e concepções que superam a fragmentação do trabalho que pode estar sendo realizado na escola.

No espaço da coordenação pedagógica que o coordenador terá a possibilidade de a partir da leitura das necessidades observadas ou declaradas pelo grupo, planejar suas ações. Esse planejamento de ações dos coordenadores pedagógicos que fará com que a coordenação pedagógica seja significativa.

A respeito da importância da organização da coordenação pedagógica pelos coordenadores, Souza (2001) sugere a organização de pauta, o registro das discussões, avaliação dos encontros e a intervenção nas falas dos professores sempre que pertinente. Para a autora, a organização dos momentos da coordenação pedagógica,

propicia sua ascensão a outros movimentos, e a cada nova estrutura de funcionamento as pessoas crescem no e pelo grupo, pela oportunidade de vivenciar diferentes papéis, de encarar e lidar com as diferenças, percebendo-se como igualdade e diferença, num movimento dialético constante. (SOUZA, 2001, p. 34)

Como se pode constatar, a organização do trabalho pedagógico dos coordenadores deve provocar a reflexão teórica e a reflexão da prática para que todos possam elaborar suas próprias teorias de ensino, transpondo-as

para a realidade social de conhecimento e de respeito aos saberes e às condições do outro.

## **A Coordenação Pedagógica no Distrito Federal**

Que espaço hoje, se configura como privilegiado para tais reflexões e transformações? O tempo/espaço da coordenação pedagógica<sup>3</sup>. Este foi conquistado como resultado da constante luta da classe dos professores pela melhoria das condições de trabalho e, hoje, como se pode observar, nas normas para a coordenação pedagógica 2013, está estruturado da seguinte forma:

1. A coordenação pedagógica local abrigar-se-á no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, no que se refere às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas.
  - 1.1 A coordenação pedagógica deverá constar do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.
2. As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do professor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência.
3. Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação Especial, inclusive o professor intérprete educacional, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, devendo atender, no mínimo, a disposição abaixo:
  - a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;
  - b) as terças-feiras e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada;
  - c) as segundas-feiras e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar. (APÊNDICE A - PORTARIA Nº 29, DE 29 DE JANEIRO DE 2013

---

<sup>3</sup> A LDB assegura um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;” assim como a Lei 4.075/2007-DF no Art. 10, garante “ao servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e do PECMP no exercício da regência de classe nas instituições educacionais o percentual de, no mínimo, 20% (vinte por cento) de sua carga horária semanal para atividades de coordenação pedagógica, na forma a ser regulamentada pela Secretaria de Estado de Educação.”

Não há dúvidas que essa organização das horas da coordenação trouxe outra perspectiva à organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Vale ressaltar aqui, que o tempo e o espaço destinados à coordenação pedagógica nas escolas de rede pública de ensino do Distrito Federal é resultante de lutas históricas. As lutas não terminaram, mas já renderam bons frutos tais como a implantação da jornada ampliada, isto é, as 15h da jornada de trabalho do professor que são destinadas para a coordenação pedagógica individual e coletiva.

Desta maneira, é possível visualizar mais claramente na tabela abaixo, como está organizada hoje, segundo a atual portaria de distribuição de carga horária, a coordenação dos professores dos anos iniciais.

<b>Horas/ Dia</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
3	Coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.	Coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada.	Coordenação coletiva na unidade escolar.	Coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada.	Coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

Numa visão otimista, se pode constatar que há um apontamento para que a coordenação pedagógica se configure de fato, como um espaço de ações emancipatórias e dialógicas sob uma perspectiva histórico-cultural, tendo o estudo e a formação como princípios.

Nessa mesma linha reflexiva, destacamos ainda a Lei nº 4.075 de 28/12/2007 na qual se institui o Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, em que de acordo com o Art. 2º, inciso X,

X- A Coordenação Pedagógica: é o conjunto de atividades destinadas à qualificação, ao aperfeiçoamento profissional e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelos docentes, dão suporte à atividade de regência de classe;

Assim, os regulamentos citados dão diretriz aos educadores para a organização e consolidação da coordenação pedagógica como um espaço de refletir sobre a prática e o papel dos coordenadores como o de liderar os estudos teóricos, constituindo a práxis.

Sendo assim, o tempo da coordenação pedagógica deverá ser pensado, planejado e organizado para a reflexão das ações e concepções educacionais que o grupo de professores traz, favorecendo a participação de todos por meio do diálogo e permitindo que as ações pedagógicas possibilitem o aprendizado dos alunos e seu desenvolvimento como seres cognoscentes.

Para tanto, não basta um cabedal de leis que regulamentem a coordenação pedagógica, há que se efetivar no interior das escolas, por meio das ações intencionais dos coordenadores, mudanças qualitativas no processo didático. Dialogar, articular, aprender, ensinar, avaliar, formar e transformar práticas a partir de um movimento dialógico e dialético.

### **O Coordenador Pedagógico no “seu” Espaço**

Diante da regulamentação da coordenação pedagógica como espaço de formação, reflexão, avaliação, etc., o trabalho do coordenador pedagógico naquele espaço deverá ser direcionado para que se concretize como mediador das transformações necessárias para que as relações com o ensino e a aprendizagem apareçam como atividades fundamentais.

De acordo com o Regimento Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, Art. 21. O Coordenador Pedagógico deverá:

- I - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;
  - II - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;
  - III - articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e da Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações;
  - IV - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica, inclusive as de formação continuada;
  - V - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;
  - VI - divulgar, estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas;
  - VII - orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;
  - VIII - propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas;
  - IX - propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e a recuperação do processo de ensino e aprendizagem.
- Art. 22. O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Local são de responsabilidade dos integrantes da Direção da instituição educacional, bem como dos supervisores e dos coordenadores pedagógicos, com a participação da equipe de professores em consonância com as equipes de Coordenação Intermediária e Central.

Como visto, há a algum tempo a preocupação em se organizar o funcionamento da coordenação pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal e dar diretriz à atuação dos coordenadores, estabelecendo claramente que aquele é o seu espaço de atuação.

Em 2008, foi publicada a Portaria nº 27, a qual versava a respeito dos requisitos para ser coordenador pedagógico. Para exercer a atividade de coordenador pedagógico o professor deverá: [...]

e) Ter os requisitos a seguir: habilidade para promover o intercâmbio de experiências; ser aberto a críticas e sugestões; cultivo das relações interpessoais e profissionais; aptidão para estimular o trabalho coletivo e reflexão entre os docentes; compromisso e responsabilidade com a função de educador e com o desenvolvimento curricular, coerente com a política e a filosofia educacional da Rede Pública de Ensino; capacidade de liderança dos docentes, apoiando-os nas atividades curriculares; habilidade para identificar e analisar situações pedagógicas, propondo soluções; e orientar os docentes quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Considerando o exposto acima, a atuação do coordenador não poderá ser limitada a metodologias informais individuais, pois dessa maneira, os conflitos cotidianos o fariam cair em profunda frustração diante do que não conseguiria administrar. A partir do momento que o professor assume a função de coordenador pedagógico, pressupõe que compreenda as implicações dessa função.

Nesse sentido, será com a apropriação da concepção de sua atuação e das reais atividades a serem realizadas, que o coordenador pedagógico deverá reivindicar para si conhecimentos e procedimentos que consolidem sua prática como fio condutor de ações intencionais com a finalidade de formar e transformar a práxis pedagógica no espaço no qual atua.

Assim, o ato de coordenar deverá possibilitar uma melhor organização do trabalho coletivo, favorecer a construção de diretrizes que possibilitem a intervenção na realidade na qual atua e direcionar o processo de formação docente. Dessa maneira, à medida que a atuação do coordenador for ganhando força, se construirá um espaço colaborativo voltado para o diálogo, para a participação coletiva e para o desenvolvimento da autonomia dos docentes.

Nessa perspectiva, o ato de coordenar o trabalho docente necessita de planejamento para que atitudes imediatistas e descontextualizadas sejam evitadas. André e Vieira (2007) afirmam que vivendo os sucessos e insucessos próprios do processo de se relacionar com as pessoas ao vivenciarem estratégias diferentes de formação dos professores, o coordenador se deparará com conflitos e incertezas que o levarão, muito provavelmente, a pensar e

repensar o seu próprio processo de formação e o processo de formação que desenvolve na escola. Esse fazer transformador instigará os professores a também pensarem e repensarem suas práticas, a transformarem seu ensino.

Coordenar um grupo de seres tão singulares, com histórias de vida tão diferenciadas “implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, (...) melhor qualidade do ensino e da aprendizagem.” (SOUZA, 2010, p. 48)

E nessa complexidade, dos sujeitos, da sala de aula, da coordenação pedagógica, da escola, do sistema, o coordenador pedagógico, “enquanto líder do processo educativo na escola” (SOUZA, 2010, p. 99) deverá ter a sensibilidade e a sabedoria de conduzir o grupo à constituição da sua identidade.

Então, o coordenador pedagógico também necessita de formação específica para que compreenda sua atuação e se constitua como sujeito de ações que venham de fato constituir a coordenação pedagógica como um espaço inovador das práticas e concepções dos pares visando à transformação da escola, dos alunos e da sociedade na qual está inserido.

### **O Espaço da Coordenação Pedagógica: Privilegiado Para a Formação Docente?**

Como já apontado anteriormente, o tempo/espaço da coordenação pedagógica foi conquistado e por esse motivo, deve ser valorizado como espaço privilegiado para a formação docente.

As discussões a respeito da formação docente no Brasil é antiga, (EVANGELISTA, 2003), há muitos anos se levantam questões e apontamentos reflexivos a respeito desta temática o que vem trazendo sensíveis impactos no contexto educacional.

No entanto, quando se pensa no que vem a ser FORMAR, surgem várias interpretações e defesas ideológicas e cabe aqui ressaltar que para

muitos, formar significa profissionalizar ou (con)formar o professor ao sistema para que transmita o que é produzido pela classe dominante.

Contudo, concebe-se a formação como um meio de desenvolvimento profissional contínuo e singular que leva o professorado a estabelecer uma nova relação com o conhecimento e com a sua prática. E essa nova relação será apoiada na reflexão a partir da visão dialética da realidade social com a intenção de transformá-la e na autorreflexão onde cada um possa examinar-se a si mesmo, examinar suas concepções e suas atitudes a fim de que reconfigure o seu fazer pedagógico.

Segundo Veiga e Quixadá Viana, (2012, p. 20)

No sentido etimológico, a palavra “formação” vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa.

Considerando o exposto acima, compreende-se que a formação terá um começo, mas nunca um fim. E a formação preconizada no espaço da coordenação pedagógica, dentre outras coisas, deverá considerar o professor como um ser em formação e que a partir da reflexão das suas experiências pessoais, ampliará seu foco de atuação para a realidade social mais ampla.

Assim ganhará materialidade não se restringido a conhecimentos apenas e nem em atitudes apenas, mas deve buscar novos saberes e motivar o professor a atuar de forma surpreendente, criativa e dialética com novo na constituição da práxis (PLACCO e SILVA, 2011).

Deverá também, possibilitar a reflexão dos professores a respeito dos aspectos que possibilitam a produção de conhecimento capaz de gerar transformações dos valores estabelecidos socialmente e que não condizem com a sua formação de ser social, cognoscente e cidadão, de forma que venham a contribuir para a formação de novas concepções e perceba a necessidade de se ensinar novos valores e atitudes para a transcendência da ordem social hegemônica.

No que diz respeito ao tempo de coordenação pedagógica como fundamental para a formação continuada, podemos afirmar que antes da ampliação da jornada de trabalho (25 h/aula semanais e 15h/coordenação semanais) o tempo da coordenação pedagógica não possibilitava a formação continuada dos professores, o seu tempo apenas possibilitava, com muita dificuldade, a preparação de material.

Hoje, o espaço da coordenação pedagógica é visto como um espaço privilegiado para se discutir, analisar, planejar ações e formar os docentes. E as relações que se desdobram nesse contexto social, histórico e cultural, vem favorecendo a troca, o diálogo, o agir coletivo.

Nesse sentido, a formação tem se configurado como capaz de trazer transformações que contribuem para o desenvolvimento tanto pessoal como profissional de todos que participam dos momentos planejados pelos coordenadores, pois é por meio das relações que se torna possível lidar com críticas, expor ideias, trocar saberes, confrontar posicionamentos, crescer como ser humano.

Mas por que, que o espaço da coordenação se configura como um espaço privilegiado para a formação docente?

Pelo fato de ser um momento destinado especificamente para se pensar a própria realidade escolar, o próprio contexto tanto de alunos como de professores para se agir, planejar e organizar estratégias novas de ensino e de intervenções junto aos alunos e aos professores com a clara intenção de transformá-lo.

A partir do momento que as reflexões não partem de visões gerais e de problemas distantes e hipotéticos, partem do chão da própria escola, a escola com toda sua riqueza, produz resultados significativos, promove o diálogo crítico entre os pares e conseqüentemente promove reflexões aprofundadas.

Esse entrelaçamento de ideias, reflexões, diálogos e construções se torna especialmente diferenciado se mediatizado pelos coordenadores e culminará em ações mobilizadoras de expressões, criatividade, emoções e conhecimentos significativos em prol da constituição de um agir docente

verdadeiramente preocupado com a qualidade da educação e seu papel transformador da sociedade.

Tal espaço possibilita ainda, a construção de um clima organizacional favorável, em que a parceria gera confiança e isso se torna um estímulo à produção de ideias significativas para o próprio contexto educacional e para todos os envolvidos naquele contexto.

Contudo, se esse espaço não for utilizado para promover relações dialógico-reflexivas, se constituirá como espaço social “monolítico” e como afirma Gonzáles Rey (2005), os vínculos autênticos, e que crescem no diálogo desvanecerão, suplantados pelo medo e pela subordinação.

De fato, o espaço da coordenação pedagógica se constitui em elemento fundamental para a construção da interatividade tão necessária para a geração de vínculos afetivos capazes de gerar mudanças qualitativas nas ações e nas concepções dos professores. Afinal, o espaço aberto para o diálogo franco e para reflexões a partir da realidade de cada um funcionam como via de desenvolvimento profissional dos educadores.

Sendo assim, é fundamental que o coordenador tenha a fina percepção da condição dos professores como sujeitos reais e ativos, participantes, atuantes e interventores das necessidades e conflitos que surgem dia a dia, encaminhando ações entre coordenação e professores que concretizem formas de reelaboração, de criação e recriação do espaço da própria coordenação e de outros espaços dentro da instituição educacional onde as ações se baseiam histórica e socialmente em necessidades reais.

Além disso, diante das necessidades do mundo em que vivemos, Fernandes (2012, p. 88) nos afirma que a formação do professor precisa “contemplar temas que possibilitem a reflexão crítica da realidade social, pois todos almejamos que o mundo possa ser um lugar mais justo, plural e solidário”.

Nessa ótica, a formação de professores deve se desenvolver na perspectiva da consolidação da educação crítica e emancipadora na qual o professor venha a se constituir como pesquisador, envolvido de fato com as causas sociais. E para que isso verdadeiramente se concretiza, o sentido da

formação deverá ser de levar o professor a pensar e agir em favor do lado social mais fragilizado, como Veiga (2012, p. 21) nos leva a refletir:

precisamos inovar, urgentemente, a proposta de formação de professores a fim de atender as necessidades dos alunos provenientes das camadas mais pobres da população.

De olhos bem abertos para essa contradição social, formar o aluno para enfrentar e transformar sua condição social se torna fato urgente, mas para isso, o professor deve cumprir seu papel transformador, exercendo suas atividades e se posicionando de maneira crítico-reflexiva. (FERNANDES, *apud* VEIGA, 2012).

Para que essa atuação aconteça como propõe Fernandes, será fundamental, o planejamento dos coordenadores contemplando, planejamento de aula, estudos do currículo, construção do PPP, discussões sobre metodologias e teorias de ensino e avaliação de todos os processos. E como pensar nessa dinâmica sem pressupor a participação dos professores? A participação de todos nos momentos coletivos é imprescindível, pois é nessa construção coletiva, na interação com seus pares que os professores ativam seus mecanismos reflexivos e usam de estratégias para fortalecer conhecimentos relevantes à sua formação e constituição profissional.

Como se pode constatar, a organização do trabalho pedagógico da escola é de responsabilidade do coordenador pedagógico e essa organização, deve ir no sentido de fortalecer o trabalho coletivo, enquanto que a fragmentação do trabalho pautado na individualização vai na contra-mão das transformações sociais, aumenta os índices de retenção e evasão. Assim, a escola perde o seu valor, deixa a sua posição privilegiada de construtora e disseminadora de conhecimentos. (FERNANDES, 2012).

Vivendo nesse entremeio, o professor também deve assumir seu papel de formador, sendo crítico, reflexivo, possibilitando o diálogo aberto também com seus alunos propondo mudanças efetivas ao pensar e agir discentes.

Analisando o exposto até aqui, acreditamos que o espaço da coordenação pedagógica é de fato privilegiado para a formação docente, pois

valoriza e favorece as relações entre os pares, evidencia ações e concepções dos que transitam naquele espaço, promove estudos reflexivos explicitando a dimensão sociopolítica da escola, organiza o tempo/espaço escolar e possibilita a transformação dos seres humanos que nele interagem e permite consequentemente, a transformação dos demais espaços nos quais cada um atua.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Como já visto no item anterior, a formação docente, aspecto fundamental para a concretização de uma educação cada vez mais preocupada com o político, histórico e social, deverá proporcionar aos docentes o desenvolvimento de habilidades reflexivas e de investigação da própria realidade com fundamentos do currículo vigente com o objetivo de desenvolver o fazer pedagógico para que atenda as necessidades educacionais e sociais dos envolvidos no processo educativo.

Esse agir pedagógico reflexivo/dialógico, se revelará libertador e levará professores a buscarem a concretização de uma educação que ultrapassará os muros altos das escolas e nesse sentido Meszáros (2012, p. 76) afirma que “a nossa tarefa educacional é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”.

E no que diz respeito à pesquisa, o que seria PESQUISAR?

Primeiramente, é interessante lembrar quanto ao fato de haver a algum tempo um distanciamento entre a pesquisa educacional e o que é produzido no chão da escola, por inúmeros motivos.

Zeichner (2007) afirma que foram dois os motivos; um deles foi o fato de a academia rejeitar a pesquisa do professor na escola por considerá-la trivial e o outro motivo foi o fato de o professor na escola não perceber a pesquisa educacional acadêmica relevante para sua vida na escola.

Entretanto, independente do que aconteceu até agora, é bem interessante perceber o movimento que estamos vivendo hoje, onde o professor no exercício de sua profissão já começa a se enxergar como um pesquisador que a partir da observação e do estudo de sua realidade tem possibilidades de alavancar transformações da realidade pessoal, profissional e social dele e de seus alunos.

Bem, mesmo que as pesquisas que brotam aos borbotões do chão da escola ainda não sejam acolhidas pela academia, a nossa preocupação aqui, nesse momento, com esse estudo, é compreender que a pesquisa realizada

pelos professores a partir da sua realidade escolar considerada por muitos acadêmicos como trivial, pode e deve mexer com concepções e ações dos professores, coordenadores, gestores e como uma onda, venha a ser ampliada ao ponto de alcançar as mais diversas esferas sociais.

Considerando o que já foi pensado e dito até aqui, PESQUISAR para nós, será “forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo em sala de aula, e criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali”, (CHARLOT, 2008, p. 89.) na dinâmica escolar com a intenção de o professor aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho “de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”. (ANDRÉ, 2006, p. 123).

Refletir como o professor percebe e concebe a formação, a pesquisa, o ensino, a aprendizagem, e seu papel diante deles pode ser condição impactante na busca por uma formação que transcenda o refletir sobre sua própria prática caminhando para uma perspectiva menos reprodutiva e mais produtiva de conhecimento a partir de seu cotidiano.

Sabemos que toda prática se fundamenta em alguma teoria e toda teoria se iniciou a partir de uma prática, portanto o objetivo principal do professor em sala de aula é perceber que a teoria deve abranger seu cotidiano não apenas professoral, mas também o lado humano, histórico e social. E para isso, ele deverá incorporar ao seu dia a dia, o pensamento crítico à vida e ao seu papel enquanto professor, profissional intelectual.

A cada dia, o professor está se relacionando com novos conhecimentos e esse relacionamento deve se dar em nível dialético, onde ele, o próprio professor, se conceba como produtor de novos conhecimentos e profundo conhecedor do conhecimento que a cada dia é produzido por ele mesmo optando por se posicionar como observador atento e interventor dessa produção intencional de conhecimento. E nesse ir e vir produtivo, o espaço escolar se configurará como um espaço de criação e recriação de conhecimento significativo não apenas para aquele espaço, mas para a sociedade e por consequência a transformação dela mesma.

Nesse sentido, Paulo Freire (2003, p. 19, grifos do autor), nos afirma que “quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento” e Chizzotti acrescenta que a pesquisa deve ser uma atividade cotidiana do professor onde haja “um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução dos problemas concretos que as pessoas enfrentam”. (CHIZZOTTI, 2001, p. 105).

Indo ao encontro do exposto acima, busca-se evidenciar nesse capítulo, o que é fundamental para que a formação do professor caminhe para a produção de conhecimento significativo buscando uma atuação mais eficiente não apenas dentro dos limites dos muros da escola, mas além deles, socialmente.

Entende-se que independente de o professor ser ou não reconhecido como pesquisador pela academia, o que ele produz com seus alunos, a partir de uma relação dialógica, no sentido de colaborar com a construção de uma sociedade menos desigual e mais humanizada deve ser reconhecido e valorizado principalmente pela comunidade na qual está inserido.

O professor pesquisador ao qual nos referimos aqui então, não é aquele que está dentro da universidade orientando alunos sobre o conhecimento atual e os incentivando a ir a campo verificar como se reproduz nas escolas o conhecimento já produzido. O professor pesquisador do qual nos referimos aqui, é aquele professor que tem um olhar investigativo, que investiga seus próprios alunos, que enxerga concepções e crenças que subsidiam discursos, que busca compreender os sujeitos para desvendar os mecanismos de aprendizagem singularizados a partir de um agir não padronizado, que age criativamente ligando o conhecimento com as experiências dos alunos criando e produzindo novos conhecimentos.

Partindo então, do pressuposto de que o professor é sujeito de sua formação, que sua profissão é eminentemente intelectual e de que a sua formação não pode ser isolada e pontual, concluímos que formar o professor em seu próprio contexto de trabalho, analisando a sua própria atuação, vem a

ser uma oportunidade e uma possibilidade ímpar de ver a produção de conhecimento que brota do chão da escola se consolidar como fonte de pesquisa, de novas reflexões, de novas produções intelectuais e de real transformação de ações, de relações e de concepções histórico-sociais.

Mas ser um professor pesquisador, não é apenas mudar de atitude, é desenvolver habilidades, mesmo que básicas, de investigação e para isso, o papel do coordenador será preponderante.

Caberá ao Coordenador Pedagógico levantar discussões e levar para as coordenações pedagógicas orientações que ensinem os professores a “identificar e selecionar fontes de consulta, formular questões orientadoras, construir instrumentos para coleta e registro de informações,” analisar e interpretar dados e relatar tais atividades. (ANDRÉ, 2006, p. 127)

Tais questões apontam a necessidade de investigar se a formação continuada docente realizada no tempo/espaço da coordenação pedagógica tem oportunizado a formação do professor pesquisador.

É público e notório que a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas passa incontestavelmente pela melhoria da formação docente uma vez que o cerne do ato educativo está na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Sendo assim, torna-se imprescindível investigarmos a formação continuada realizada dentro da escola para entendê-la e fortalecê-la como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente. E é essa investigação *in lócus* que veremos a seguir.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A investigação apresentada nesta pesquisa possibilitou o contato com a complexidade vivenciada no contexto pesquisado, o que nos oportunizando compreender as situações, aqui relatadas, a partir das análises que pudemos tecer entre as questões vivenciadas.

O espaço/tempo da coordenação pedagógica conquistado, pelos professores do DF, apresenta uma realidade que possibilita a participação crítico-reflexiva de todos os docentes nas decisões e construções coletivas, pois consideramos que as 15h semanais de tempo para a coordenação pedagógica se constitui como primordial tanto para o bom desenvolvimento do trabalho docente, quanto para uma melhor organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos, inclusive no que diz respeito à formação em serviço.

Por meio da observação e da reflexão da análise das respostas dadas pelos coordenadores e pelos professores, buscou-se entender se o espaço da coordenação pedagógica tem se constituído como *lócus* privilegiado para a formação do professor pesquisador. Dessa forma, a análise de cada instrumento utilizado buscou informações que contribuíram para a compreensão dessa questão.

Partindo das concepções epistemológicas da pesquisa qualitativa, foram utilizados instrumentos que privilegiaram as relações dialógicas. Tais instrumentos foram o complemento de frases e o questionário aberto.

Os sujeitos pesquisados compõem dois grupos:

**Grupo 1:** duas Coordenadoras Pedagógicas. Mara tem 16 anos de atuação na Secretaria de Educação, fez magistério, é graduada em Letras pelo Uni-CEUB, pós-graduada em psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco e gestão escolar pela Escola de Gestores da UnB e compõe a equipe da escola há um ano e meio.

Elisa tem 18 anos de atuação na Secretaria de Educação, fez o ensino médio regular, para atuar como professora fez o **Projeto Crescer**<sup>4</sup>, é graduada em Pedagogia pela AEUDF, pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Escola de Gestores e compõe a equipe da escola há um ano e meio.

**Grupo 2:** duas Professoras Regentes. Esther tem 23 anos de atuação na Secretaria de Educação, fez o magistério, é graduada em Pedagogia pela UnB (Professor em Exercício no Início de Escolarização - PIE)<sup>5</sup> e compõe o grupo de professores da escola há um ano e meio.

Claudenice, tem 12 anos de atuação na Secretaria de Estado de Educação, fez o magistério, é graduada em pedagogia pelo Uni-CEUB e compõe o grupo da escola há um ano e meio.

Como já mencionado anteriormente e buscando garantir os princípios éticos da pesquisa e visando a integridade dos participantes e dos demais do corpo docente e equipe da direção da escola envolvida, os pesquisados serão identificados por pseudônimos. Portanto, o Grupo 1: Coordenadores Pedagógicos serão identificados por pseudônimos antecédidos das letras CP e o Grupo 2: Professores Regentes serão identificados também por pseudônimos antecédidos pelas letras PR.

### **Analisando as expressões dos sujeitos da pesquisa – Complemento de frase**

Para a análise das informações reveladas na complementação das frases sugeridas pela pesquisadora foram construídas 04 tabelas (APÊNDICES 1A e 1B), cada grupo referindo-se a uma determinada categoria de

---

<sup>4</sup> O Projeto Crescer representou um programa de Educação a Distância. Lançado em 1985 e oferecia oportunidades de estudos a uma clientela interessada em alcançar sua formação profissional para o exercício do Magistério no Ensino Fundamental, que hoje corresponde aos Anos Finais;

<sup>5</sup> Curso oferecido pela SEEDF em convênio com a UnB, aos professores que atuavam nos Anos Iniciais mas não tinham habilitação em nível superior.

participantes onde 1A se refere às expressões das Coordenadoras Pedagógicas e 1B se refere às expressões das Professoras Regentes.

A partir das tabelas, foram eleitas categorias, para agrupar as informações. Foram apresentadas 7 (sete) frases de cada participante abordando o tema pesquisado.

Para articular as informações obtidas pelo instrumento utilizado na coleta de dados, hora sendo o complemento de frases, e buscando instituir um olhar investigativo-reflexivo que venha a responder os questionamentos levantados, optou-se por instituir duas categorias para análise: o **coletivo** onde cremos que todos envolvidos no espaço pesquisado buscam apoio e crescimento e é por meio do qual as relações se concretizam na troca, nos relatos de experiência e na comunicação entre os pares; e a **formação**, na perspectiva da pesquisa do contexto no qual os atores educativos atuam tendo a coordenação pedagógica como espaço coletivo e privilegiado para tal.

Expressões dos sujeitos quanto ao **coletivo**:

Voltando um olhar investigativo, reflexivo a essa categoria, é possível levantar um conjunto de hipóteses acerca das relações travadas no espaço da coordenação pedagógica. Os complementos de frases 3 da CP Mara “tamo junto”(sic) e 7 “os professores só esperam atitude de nós e não assumem suas responsabilidades”, demonstram a necessidade de se estabelecer parceria entre coordenadores pedagógicos e professores regentes. O complemento 4 “tranquilos mas desgastantes, porque fica só em nível de conversa” nos mostra o desejo que CP Mara de ver o resultado de tudo que está sendo discutido coletivamente de maneira concreta, de ver o comprometimento de todo o grupo. Isso nos leva a crer que o coordenador pedagógico sente prazer e segurança ao desempenhar sua função, mas espera um maior apoio do grupo de professores materializado num fazer juntos, criando e transformando as ações pedagógicas coletivamente.

Nesse sentido, os complementos 3 e 7 demonstram um certo incômodo vivido pela CP Mara, que decorre do baixo nível de envolvimento efetivo dos professores em agir de acordo com o que foi discutido e planejado coletivamente. Esse fato sugere que apesar de as relações não serem

conflituosas, ainda não chegaram ao nível de se estabelecer reais parcerias para a efetivação do trabalho coletivo.

O mesmo sentimento é observado na fala da CP Elisa quando no complemento 7 em que afirma que “os professores estagnam na autodefesa deles mesmos diante dos fracassos em sala de aula.”, notou-se um grande distanciamento entre o desejado e o que de fato tem sido transformado em ações efetivas dos professores quando se colocam na defensiva ao invés de utilizar seu cotidiano, sua realidade para pensar em novas estratégias de ação e intervenção junto aos seus alunos.

Fica claro que a parceria entre professores e coordenadores ainda não está bem articulada, pois os professores, na fala dos dois coordenadores pedagógicos, ainda não interiorizaram a necessidade de se construir juntos meios de superar ou minimizar a distância entre o seu ensino e a aprendizagem de seus alunos. Porém, vemos que o espaço não é monolítico, não vimos expressões de medo nem de subordinação, os sujeitos tem espaço para se expressar. (GONZÁLEZ REY, 2005)

E quando a PR Claudenice enfatiza que os momentos de coordenação às vezes são cansativos, que ela não quer mais discutir teoria e que sofre com discussões que não os levarão a nada (1, 2, 7), deixa claro que há uma carência na compreensão nesse caso, da estreita e indissociável relação entre a teoria e prática na constituição da práxis onde a valorização dos momentos de discussão deve começar a partir dele mesmo além de que, se há o espaço de discussão adquirido ele tem o direito de se expressar no sentido de levar os demais do grupo a refletirem a respeito do teor e da importância do que está sendo colocado em pauta. Afinal, o diálogo entre professores regentes e coordenadores pedagógicos deverá ser pautado na sinceridade. E, refletir sobre a dinâmica educacional visando a construção de propostas de mudanças significativas de concepções e de atitudes é uma tarefa de todos, não só dos coordenadores pedagógicos.

Nos itens 4, 5 e 6, PR Esther, reconhece que a ação dos coordenadores pedagógicos como de liderança pedagógica onde há o investimento na formação, na reflexão, no diálogo para o salutar estreitamento das relações e

fortalecimento do coletivo. Demonstra também, que sua atitude diante das atitudes dos coordenadores pedagógicos deve ser pró-ativa para que ela venha a contribuir de forma significativa com a organização do trabalho pedagógico fortalecendo as relações e conseqüentemente o trabalho coletivo.

Interessante é observar também, que o PR Esther, além de se posicionar como um profissional responsável, pró-ativo e seguro da importância de seu papel no processo educativo, no complemento 3 mostra a necessidade de um feedback do seu trabalho. E ainda, ser elogiada ou ter reconhecido o seu esforço individual como reflexo do planejado coletivamente.

No que diz respeito às relações, interações e coletividade, Souza (2001) considera que para se formar um grupo, deve-se considerar a individualidade de cada um e as relações ali estabelecidas influenciarão tanto o trabalho individual como o crescimento do próprio coletivo. Afirma ainda que a constituição do coletivo é um processo e que é nessa constituição que o grupo se emancipa.

Expressões dos sujeitos quanto à **formação**:

As frases complementadas pela CP Mara no item 6 revela que, de fato, há uma organização por parte das coordenadoras para a realização da formação nas coordenações pedagógicas.

O posicionamento relatado pela coordenadora em afirmar que a coordenação tem sido organizada dentre outras coisas para o “formar” nos permite afirmar que esse caráter formador da coordenação pedagógica será positivo e poderá sustentar a prática docente de maneira que os momentos de estudo e reflexão possibilitarão aos professores atitudes investigativas que além de embasarem as práticas cotidianas favorecerão a transformação de questões sociais.

Diante do complemento 1 da CP Elisa, “de estudo, formação, reflexão e transformação de ações.” Percebeu-se que o coordenador pedagógico valoriza os momentos de reflexão e por isso os planeja com a intenção de formação entendendo estes momentos como oportunidade de crescimento. Entretanto, não cabe apenas ao coordenador pedagógico valorizar tais momentos os professores também devem percebê-los como oportunidade de formação e de

mudança de muitas concepções cristalizadas. Notou-se a partir desses complementos que a coordenadora pedagógica se posiciona como agente transformador da realidade na qual atua e vem trabalhando em prol da constituição identitária tanto de professores como da instituição na qual está atuando. E como visto no complemento 5 da CP Elisa, o espaço não se restringe à formação mas visa também atender as demandas externas, pois quando ela afirma que a coordenação pedagógica é “pensada a partir das demandas da CRE e das necessidades da escola.” Foi observado que a coordenação pedagógica está sendo organizada a partir tanto da leitura das demandas das instancias superiores como da leitura das necessidades da própria comunidade escolar, o que se transformará a cada dia em experiências positivas de crescimento profissional onde a ação pedagógica se constituirá certamente na autonomia e na identidade que a escola tem buscado (SOUZA, 2011).

Interessante verificar, que nas expressões da PR Esther, essa organização para a formação nos parece consolidada, pois apesar de ela se referir nos itens 4 e 6 à reflexão, estudo e aprendizado, a ausência de palavra formação não nos remete à falta dela, ao contrário, as palavras utilizadas nos dá clareza tanto da intenção formativa dos coordenadores pedagógicos e como do caráter formador do espaço da coordenação pedagógica. E apesar da PR Claudenice em sua expressão do item 6, que se refere de maneira direta à perspectiva do trabalho na coordenação pedagógica não se referir à formação, no item 2 quando ela relata que sente “muito prazer em discutir atividades concretas e não teorias”, deixa claro que há a formação com estudos tanto da prática como da teoria e no item 1, quando se refere aos momentos da coordenação pedagógica como sendo de aprendizagem, nos faz concluir que a coordenação pedagógica tem mesmo um caráter organizado para o estudo, a reflexão, a formação. O que é fundamental para reflexões, tomadas de decisões e transformação do mundo em que vivemos em um mundo mais justo. (FERNANDES, 2012)

Reconhecendo a importância da formação docente no espaço da coordenação pedagógica, ainda assim, nos vem um questionamento

inquietante. Essa formação tem sido na perspectiva de formar o professor “competente” ou na perspectiva de formar o professor pesquisador da realidade na qual atua com vistas a preparar “o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual”? (VEIGA E QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 32).

Ainda segundo Veiga (2012), a formação deve se constituir em ato político comprometido com a construção da emancipação do professor.

Bem, para aclarar a visão do tipo de formação que tem ocorrido na escola pesquisada e responder a questão acima, nos reportaremos agora à análise das respostas dos questionários abertos.

### **Analisando as Expressões dos Sujeitos da Pesquisa - Questionários Abertos**

#### **GRUPO 1: Coordenadoras Pedagógicas**

Na intenção de deixar este trabalho menos enfadonho, analisando questão por questão, optou-se por agrupá-las e analisá-las em dois blocos. O primeiro bloco será das expressões das Coordenadoras Pedagógicas e o segundo bloco das expressões das Professoras Regentes.

Analisando o Item A do APÊNDICE B que diz respeito a atuação delas, CP Mara relata que elas conseguem “realizar estudos, discussões, planejamento coletivo, mas se sente desmotivada por causa da falta de mudança das práticas dos professores, enquanto que CP Elisa não se declara mas por sua expressão denota temerosa com a reação do grupo caso ela aja como gostaria de agir. É importante observar que apesar da questão pedir que as coordenadoras analisem sua atuação, as duas se reportam às atitudes dos professores, o que vem a fortalecer a nossa crença de que o coordenador pedagógico não trabalha no isolamento e sua atuação influencia e é influenciada pelo agir do outro.

No item B do mesmo APÊNDICE tanto CP Mara quanto CP Elisa também se referem às atitudes das professoras que apesar de participarem dos momentos planejado por elas no espaço da coordenação pedagógica, atuam em sala de aula de forma individualizada (Mara), isoladamente (Elisa). Fica clara para nós a necessidade de se estabelecer maior integração da teoria com a prática na constituição da práxis e maior interação entre os pares para que se constitua de fato a coletividade do grupo (SOUZA, 2001) e o trabalho pedagógico tenha um salto qualitativo. A tarefa de coordenar é complexa, pois o coordenador pedagógico se defronta com a diversidade do grupo e deverá por meio do diálogo, explicitar suas angústias e suas alegrias mostrando para os professores, que é membro do grupo, e que também tem seus sentimentos e suas limitações. A constituição da identidade do grupo se efetivará no enfrentamento conjunto das dificuldades que surgem pelo caminho e por meio da consolidação do trabalho coletivo.

Tais depoimentos revelam que muitas vezes o professor reconhece a necessidade da troca, da renovação de concepções e atitudes, mas prefere a zona de conforto do senso comum. Para romper com esse senso comum há que o espaço de formação possibilitar aos atores envolvidos se apropriarem não só de conceitos, mas de concepções que promovam mudanças. Atitudes irrefletidas de repetição de ações, transformadas em capacidade de analisar e investigar o contexto no qual se está inserido, buscando a transformação de estruturas sociais que viabilizem verdadeiras rupturas.

Essa dificuldade que os coordenadores tem de gerar a mudança de atitudes nos professores pode gerar isolamento e frustração em ambos os grupos.

Compreendemos então que o diálogo reflexivo e franco deve constituir um recurso fundamental para que os sujeitos se avaliem, confrontem desejos pessoais e necessidades coletivas para que novas ações e posicionamentos possam engendrar mudanças qualitativas no cotidiano escolar. Concluímos que as relações travadas naquele espaço tem tudo para favorecer a formação na perspectiva do professor pesquisador de sua própria realidade.

No que se refere à participação dos professores nos momentos da coordenação pedagógica, item B do APÊNDICE B, ambas respondem que eles são participativos (CP Mara) e colaborativos (CP Elisa) todavia quando relacionamos ao exposto acima, constatamos a lacuna que há na constituição do trabalho colaborativo pois ele não se restringe aos momentos da coordenação pedagógica mas pressupõe a abrangência de todos os momentos do dia a dia da escola que impelem o grupo a alcançar seus objetivos, a atingir suas metas comuns.

Após compreender as relações que afloram no grupo, é necessário adentrar no cerne da nossa questão que é a formação do professor pesquisador. Observam-se pontos relevantes nas respostas das Coordenadoras Pedagógicas nos itens C, D e E do APÊNDICE B que foram agrupados em mais um bloco por serem afins e se intercomplementarem na relação da coordenação e da formação.

As Coordenadoras Pedagógicas, compreendem o tempo/espço da coordenação pedagógica para formação (CP Mara), estudo (CP Elisa) e planejamento (ambas), mas é muito interessante ver que há divergência na forma de como elas concebem a instituição desse tempo. CP Mara afirma que a coordenação pedagógica é “tempo/espço instituído pelo sistema educacional para planejamento e formação” enquanto que CP Elisa diz que “é o tempo conquistado por nós para que possamos estudar, planejar e confeccionem materiais. É também o espço reservado para nós professores refletirmos sobre nosso cotidiano, trocar experiências e mudar muitas posturas”. Constatamos a partir dessas respostas que CP Mara e CP Elisa tem visões diferenciadas de como esse tempo/ espço de coordenação pedagógica foi institucionalizado, uma vê como imposição do sistema e a outra como fruto de uma conquista. Essa diferenciação pode refletir em como cada uma tem se constituído enquanto coordenadora e no modo de atuação naquele espço. Pois temos a tendência a valorizar as coisas que conquistamos com muito esforço.

No tocante à formação, elas a concebem como “estudos” e “aprendizagem” que os professores realizam durante suas trajetórias

profissionais. Apontamos aqui outro fato intrigante quando confrontamos as expressões de ambas. Verificar que enquanto CP Elisa em toda a sua resposta se inclui no grupo de professores, CP Mara se exclui.

Voltando a análise das respostas, vemos que é aqui o ponto chave, está claramente explícito nas falas de ambas que a formação realizada por elas no tempo/espaço da coordenação pedagógica se dá na perspectiva do aprimoramento das ações dos professores para uma ação mais “competente” em sala de aula como vemos nos trechos transcritos abaixo.

Formação continuada: Como o próprio nome diz, é a formação, as aprendizagens que perduram pela vida do professor para que ele seja um professor que busca **agir de maneira mais eficiente em sala de aula**. (CP Mara, Item C, APÊNDICE B.)

Formação continuada são os estudos realizados no decorrer da vida profissional que contribuem para que nós, profissionais, sejamos mais críticos e venhamos a **aprimorar nossa ação em sala de aula**. (CP Mara, Item C, APÊNDICE B, grifo nosso.)

Constata-se que ambas compreendem a formação do professor como a busca de conhecimento, a partir de estudo e reflexão, para a transformação da **prática** visando a aprendizagem dos alunos. É muito interessante perceber que elas de fato buscam favorecer a formação do professor não só suscitando discussões a partir de estudos e mais estudos, mas também articulando estudo, reflexão e ação pois acreditam que a formação deve ganhar materialidade não se restringindo a conhecimentos apenas e nem em atitudes apenas, mas deve buscar novos saberes e motivar o professor a atuar de forma surpreendente, criativa e dialética com o novo na constituição da práxis (PLACCO e SILVA, 2011).

E no que diz respeito aos fatores favorecem a realização dos momentos de coordenação pedagógica e de formação na escola, item E, APÊNDICE B as Coordenadoras Pedagógicas alegam ter o apoio da diretora, o que fortalece a imagem delas perante o grupo, legitimando as ações por elas propostas

naquele espaço e fortalecendo o papel da formação como fator preponderante à constituição da identidade do grupo.

É muito interessante observar a expressão das duas coordenadoras quando alegam que não deixam suas atividades para atenderem a demanda da falta de professores, pois sabemos, pela nossa realidade de professora, que o relatado por elas não é regra na SEEDF. Como se vê nas expressões, o trabalho delas não se pauta em resolver questões emergenciais do cotidiano escolar, o que a nosso ver é um ganho, pois permite que o trabalho de coordenar, que deve ser bem planejado e organizado (SOUZA, 2001), tenha bons resultados e contribua de fato para a melhoria da prática do professor.

Exemplificando todas as suas falas, as Coordenadoras Pedagógicas no item F do APÊNDICE B, listam as ações técnico-pedagógicas realizadas por elas que contribuem, segundo a concepção delas, com a formação do professor pesquisador CP Mara disse que:

Basicamente discutimos, pensamos em projetos e atividades a partir do diagnóstico dos alunos. Esse diagnóstico faz com que nós, coordenadores, pensemos no que fazer para colaborar com a atuação dos professores e faz com que os professores pensem em intervenções que venham de fato contribuir para o aprendizado dos alunos. (CP Mara, item F, APÊNDICE B).

A CP Elisa acrescentou que:

Estudamos, debatemos, sugerimos, orientamos, pensamos e criamos projetos e atividades a partir da análise dos resultados dos nossos diagnósticos. Bimestralmente, nós, juntamente com a pedagoga e a prof. da Sala de Recursos, fazemos o diagnóstico (mapeamento) e a partir dele pensamos nos estudos, nos projetos e ações que implementaremos para melhoria da qualidade do ensino oferecido por nós. (CP Elisa, item F, APÊNDICE B).

As falas das participantes comprovam o quanto consideram importante a organização e o planejamento do seu trabalho, se não fosse assim, suas ações se restringiriam à resolução de questões do dia-a-dia o que culminaria em poucos resultados e grandes frustrações.

Contudo, apesar da preocupação com a organização, o planejamento, as discussões, as reflexões, os estudos e a formação, não conseguimos enxergar o trabalho no sentido de formar o professor pesquisador.

Dessa maneira, observamos que o grupo está no caminho entre mudança e acomodação e que esse processo “crítico-reflexivo-criativo” (GHEDIN, 2008) iniciado por eles nas coordenações pedagógicas vem possibilitando a abertura de novos horizontes de ações que rompem com a reprodução mecânica de fazeres e levam os docentes a se tornarem críticos e autônomos. E que em um futuro bem próximo, elas possam trabalhar para a transformação social, rompendo com as ideologias dominantes tendo seu foco na formação do professor como pesquisador atuante e engajado no ideal de transformar a realidade social mais ampla. (VEIGA, 2010).

## GRUPO 2: PROFESSORAS REGENTES

Se ouvíssemos apenas as Coordenadoras Pedagógicas incorreríamos no grave erro de ouvir apenas um lado da história, portanto, agora, passaremos para a análise das questões respondidas pelas Professoras Regentes, dando vez a elas e reforçando o que por nós até agora tem sido postulado.

Ao lermos as expressões das Professoras Regentes, notamos algumas diferenças quanto a participação e quanto a concepções que elas trazem em si.

E por uma questão de simplificação e clareza, optamos por analisar todas as questões de cada professor individualmente e iniciaremos pela PR Claudenice. Ela de início, alega que pouco participa dos momentos da coordenação coletiva (item A, APÊNDICE 3) vemos aqui que se coloca numa posição de passividade, o que não é a proposta dos momentos coletivos, mas logo em seguida, nos itens B e C, APÊNDICE 3, ela demonstra saber o que vem a ser coordenação pedagógica, formação docente e diz que “planeja coletivamente, faz sequencias didáticas, retira habilidades do currículo, faz oficinas de assuntos” que todo o grupo tem dificuldade e que “lê muito”. Nesse sentido, percebemos a contradição em suas expressões o que nos traz a ideia

de que ela se sente segura com seus pares no planejamento prático mas ainda se mostra insegura quanto ao expressar suas ideias e seus posicionamentos pois quando diz: “mais ouço que participo”, nos faz compreender que ela ouve mas não fala.

Quando questionada sobre como seria um professor-pesquisador, ela demonstra mais uma vez sua insegurança quando diz: “Sinceramente? Não sei ao certo. **“Acho (grifo nosso) seria aquele que investiga as situações, observa os alunos e pensa em maneiras de fazer o aluno aprender.”** O que reforça nossa crença de que ela ainda se sente insegura quanto as concepções que embasam suas ações profissionais. PR Claudenice precisa compreender que a formação do professor não se dá na individualização, no silêncio, pois

a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada, não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada. (VEIGA, 2012, p. 28)

e que será por meio dessa partilha, na reflexões das amplas questões sócio-educacionais que ela se constituirá professora pesquisadora.

Encerrando suas Expressões, no Item E, APÊNDICE 3, PR Claudenice, consegue ver a organização do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas quanto à formação quando diz que:

Acho que quando utilizam o tempo da coordenação pedagógica para a gente mostrar o que está fazendo em sala e refletir a necessidade de mudança ou de melhoria, quando fazem o diagnóstico e levam a tabulação dos dados pra gente pensar em atividades que favoreçam a mudança daquele quadro, etc.

Porém, fica evidente que a formação realizada, não vai ao encontro da formação para a pesquisa, mas sim para a aquisição de competências para melhoria da prática como vemos na fala da professora no ponto em que ela diz: “utilizam o tempo da coordenação pedagógica para a gente mostrar o que está fazendo em sala e refletir a necessidade de mudança ou de melhoria(...)” e que melhoria seria essa? A melhoria da própria prática.

Tal postura apesar de não ir na perspectiva que cremos ser a fundamental para efetivarmos mudanças sociais, não nos assusta considerando que os documentos que versam a respeito da coordenação pedagógica vão nessa direção.

Contudo, como um profissional intelectual, que tem como uma de suas funções promover a aprendizagem se torna natural a necessidade de PR Claudenice se constituir como pesquisadora de sua própria realidade para que venha a exercer de forma gratificante a sua função formadora de cidadãos críticos e conscientes do poder que tem de decidir seus destinos. (VEIGA, 2012).

Como o universo escolar é dinâmico e heterogêneo, portanto rico, vemos nas expressões da PR Esther, algumas posturas e concepções diferenciadas das da sua colega. Ela se disse participante “efetiva”(Item A, APÊNDICE 3) dos momentos da coordenação coletiva e se enxerga dentro do processo de formação quando nos afirma que “é muito interessante ver tudo que somos capazes de fazer” (Item C, APÊNDICE 3). Essa fala reflete o sentimento de pertença que ela tem em relação ao grupo e esse sentimento sem dúvida que fortalece o trabalho coletivo.

Ela também demonstra segurança quando afirma que “acredita” que o professor pesquisador é aquele que “olha pra sua turma focando as possibilidades e nunca as dificuldades. E a partir daí procura planejar de maneira que potencialize a aprendizagem dos alunos”. Todavia também volta seu olhar para a melhoria de sua prática. Não se pretende aqui, dizer que esse olhar para a sua própria ação seja incorreto ou desnecessário, o que queremos é dizer que esse olhar é insuficiente para constituir o professor como pesquisador.

E quando questionada sobre as ações e orientações das Coordenadoras Pedagógicas que contribuem para a formação dela enquanto professora pesquisadora (Item E, APÊNDICE 3) ela mais uma vez afirma seguramente:

Ah, acredito que todas as ações que visam nossa mudança de postura a partir da análise e reflexão da nossa realidade para **mudar nossas atitudes** e favorecer o crescimento dos alunos e o nosso crescimento também, colaboram para que eu me constitua uma professora pesquisadora (grifos nossos).

Está claro para nós que ela ainda não se deu conta do que realmente vem a ser o professor-pesquisador, entretanto quando consegue perceber a importância do “estudo do currículo” no sentido de confrontar com a prática, das “discussões sobre o processo de desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos”, do compartilhamento de experiências com professores de outras escolas, da construção do PPP em conjunto, do “mapeamento da escola” como propulsor de criação de estratégias para melhoria do ensino, da formação, do planejamento coletivo e afirma que as Coordenadoras Pedagógicas “incentivam a estudar, sair da nossa acomodação, criar, transformar nossa situação de reprodutor de coleções para pensadores que criam seus instrumentos de avaliação, diagnóstico e intervenção”, temos a clareza de que ela está construindo seu caminho de emancipação a partir da construção de seus saberes e de seus próprios valores.

A constituição do profissional pesquisador será embasada na significação social de suas ações enquanto sujeito construtor de sua história e forte influenciador das demais histórias que com a dele se inter-relacionam. Por isso, o professor tem sempre que questionar, dividir experiências de sala de aula, opinar, criticar, aprender, transformar(se).

Ao participar ativamente dos momentos das coordenações pedagógicas coletivas, espaço formador, os professores tem a oportunidade de compartilhar sucessos, partilhar angústias, trocar experiência, refletir sobre sua prática e crescer enquanto sujeito de sua própria constituição. (SOUZA, 2010.)

Essa constituição caminhará no sentido de se produzir conhecimento a partir da análise de sua própria realidade com a intenção de transformá-la. Tal postura investigativa será muito difícil se os próprios coordenadores pedagógicos não tiverem também, uma postura reflexiva/investigativa, incentivando os professores a se indagarem e indagarem sua própria condição.

Os depoimentos das Professoras Regentes nos leva a confirmar que a reflexão está inevitável e historicamente ligada ao concreto: contexto social, político, econômico e histórico, sendo assim, a reflexão a partir do contexto vivido por elas as levará a um vir-a-ser relevante para a construção de saberes pedagógicos fundamentados e sistematizados numa perspectiva crítica e emancipadora.

E como nos aponta Veiga(2012, p.20), “temos que estar conscientes da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural”.

## CONSIDERAÇÕES

A complexidade das relações que se concretizam entre coordenadores pedagógicos e professores, no espaço tempo da coordenação pedagógica, foi analisada com o intuito de compreender as ações dos coordenadores como possibilidade de transcender a epistemologia da prática e se tornarem recursos de orientação de práticas, reflexões críticas e posturas de transformações sociais dos docentes.

A interpretação dos indicadores apontou para a compreensão das concepções que embasam a prática e as falas dos sujeitos pesquisados, e também a dinâmica organizacional referente à formação do professor pesquisador.

Tal percurso nos conduziu compreender a importância de nos constituirmos professores pesquisadores da nossa própria realidade, pois a partir dessa postura investigativa compreenderemos que os desafios que surgem ao longo da nossa trajetória precisam ser encarados como possibilidade de superação e transformação para a nossa constituição docente e constituição cidadã.

Nessa breve, mas significativa caminhada, buscamos compreender o significado do ato de coordenar um grupo de seres históricos-culturais que carregam em si, histórias, vontades, medos e anseios (Souza 2010).

Percebemos a necessidade dos coordenadores pedagógicos se enxergarem como sujeitos de suas ações, de as construir de forma intencional e planejada estabelecendo metas para sua atuação. No espaço pesquisado, as Coordenadoras Pedagógicas demonstraram que coordenar é um processo de constituição de si mesmas enquanto profissionais, pois as possibilidades de aprendizado são constantes.

Por meio de suas expressões, vimos o fazer pedagógico refletido, organizado, planejando, coordenado e articulado de maneira coerente com as demandas e necessidades que surgem naturalmente do contexto escolar vivido.

Foi possível perceber que elas, Coordenadoras Pedagógicas, no espaço da coordenação pedagógica, oportunizam momentos de reflexão, avaliação e reelaboração das estratégias e práticas e tem gerido a formação dos professores para que eles busquem cada vez mais sua profissionalização.

Observou-se ainda, que no espaço/tempo da coordenação pedagógica o diálogo e as diversas situações de formação continuada, tem fortalecido o trabalho coletivo, mediado pelo processo ação/reflexão/ação do ato educativo.

Contudo, ainda não está bem clara a formação do professor na perspectiva da pesquisa com a produção de conhecimento significativo levando o professor a uma atuação mais eficiente não apenas dentro dos limites dos muros da escola, mas além deles, socialmente.

As coordenadoras pedagógicas tem se constituído como sujeitos de suas práticas na medida em que se mostram capazes de desenvolver sua consciência em relação ao ato de coordenar, ao participarem e promoverem a reflexão crítica das atividades pedagógicas fundamentais para a produção de conhecimento significativo.

A apropriação da condição de sujeito, pelas coordenadoras pedagógicas, tornou-se fundamental no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto escolar impõe e favoreceram a transposições desses limites, gerando novas opções de ação e criação dentro do contexto social em que elas atuam.

Nesse processo, professores regentes e coordenadores pedagógicos necessitam interagir entre si, gerando com isso, oportunidades para a abertura de um espaço dialógico, crítico e reflexivo. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico deixa de centralizar em si o domínio da prática pedagógica e convida os professores a participarem de forma ativa no processo pedagógico, tornando-se também sujeitos da dinâmica pedagógica.

As análises das expressões das Coordenadoras Pedagógicas nos remetem a ampliar as possibilidades de compreensão das singularidades e do meio escolar no qual os sujeitos singulares interagem, pois como agentes educativos, elas estão situadas em uma função que exige uma prática social significativa que deve ter como marca o comprometimento com sua profissão, com seus pares, com os alunos, com a comunidade e com a sociedade em geral.

Diante do exposto, pode-se concluir que as Coordenadoras Pedagógicas não se limitam à reprodução dos conhecimentos já produzidos e disseminados pelas esferas superiores do sistema se posicionando como meras transmissoras dos conhecimentos já produzidos por outros pesquisadores. (FREIRE, 1987)

Elas são bem atuantes e preocupadas com as demandas que surgem e são próprias dos espaços do contexto escolar, mas ainda não extrapolam sua atuação para esferas mais amplas da sociedade e ainda pautam suas reflexões em suas práticas buscando a eficácia de sua atuação como professoras competentes.

Por esse forte motivo, se torna imprescindível que a formação dos profissionais que vão assumir a coordenação pedagógica das escolas seja na perspectiva de levá-los à reflexão crítica, à ruptura de padrões impostos pela sociedade e favoreça, conseqüentemente, a formação de professores pesquisadores, reflexivos, críticos de sua condição social, conscientes tanto dos seus direitos e deveres como também os dos estudantes, buscando transformar as condições em que vivem e de todos os que com ele interagem e se constituem nos espaços escolar e social.

Para colaborar com a formação dos professores na perspectiva da pesquisa, sintetizamos alguns dos pontos relevantes, evidenciados pelos nossos estudos e que serão fundamentais para transcender a formação do professor competente à formação do professor pesquisador:

- Análise reflexiva da realidade na qual se está inserido;
- Rejeição do que está posto como verdade, de forma impositiva;
- Reconhecimento da sua condição de eterno aprendiz;

- Reconhecimento da sua condição de profissional intelectual;
- Reconhecimento da sua condição de profissional agente social;
- Apresentação de diretrizes intencionais e sistematizadas pelos coordenadores pedagógicos;
- Valorização dos sujeitos como capazes de transformar o meio em que atuam;
- Valorização dos sujeitos como capazes de transformar a sociedade da qual fazem parte;
- Disposição ao abandono de concepções e práticas arraigadas pelo senso comum;
- Valorização do sujeito professor;
- Valorização do sujeito coordenador;
- Construção de parceria entre coordenadores pedagógicos, equipe gestora e professores regentes;
- Diálogo significativo nos momentos da coordenação pedagógica;
- Apresentação de metodologias apropriadas para a organização do tempo e do espaço da sala de aula;
- Valorização das histórias e experiências dos pares;
- Respeito e valorização das singularidades como instrumento de aprendizagem;
- Constituição de espaços dialógicos, inclusive em sala de aula.

Tais pontos são desafiadores se considerarmos a atual realidade social em que vivemos, mas apresentam uma bela possibilidade de se explicitar a

dimensão sociopolítica da educação e da escola, além de pôr em evidência a estreita vinculação entre a forma de organização do trabalho pedagógico de toda a escola na sociedade capitalista, fortalece a identidade do profissional no seu papel de agente social, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipatórios. (VEIGA, 2012, p. 20).

Assim, compreendemos a dinâmica social da escola e sua constituição na complexidade vivenciada pelos sujeitos concretos e reflexivos que nela

convivem e a premente necessidade da formação do professor enquanto pesquisador.

Concluimos assim, que há a inconclusão das possibilidades que o tema nos oferece e afirmamos que não há meios de colocarmos um ponto final neste processo reflexivo.

Aproveitamos para desfrutar da sabedoria de Freire, que nos leva a tessitura constante de pensamentos que não se restringem a uma escola e nem se esgotam em uma pesquisa, mas nos leva a reconhecer que:

Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um “*eu penso*”, mas um “*nós pensamos*”. Não é o “*eu penso*” o que constitui o “*nós pensamos*”, mas, pelo contrário, é o “*nós pensamos*” que me faz possível pensar. (1981, p.86)

Sendo assim, as construções aqui apresentadas não se constituem como único caminho para a consolidação da coordenação pedagógica como espaço privilegiado para a formação do professor pesquisador, mas representam um convite destinado a todos os educadores com a finalidade de abrir um canal de diálogo e reflexão que possibilite a compreensão do espaço da coordenação pedagógica como um dos espaços educativos capazes de gerar a formação docente em uma outra perspectiva, a de formar profissionais que trabalhem para a construção de uma sociedade verdadeiramente diferente onde o “eu” cede lugar ao “nós”, o “meu”, ao “nosso” e o “individual” se torna “coletivo”.

### **Considerações especiais**

Acreditamos que todos, ao lerem esta pesquisa, perceberam que pulsa a necessidade de um olhar mais focado na formação dos Coordenadores Pedagógicos. Aliás, perceberão que pulsam muitas outras possibilidades de novas pesquisas que o ambiente escolar nos oferece. Fico feliz por isso...

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível.** In. O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Ensinar a pesquisar... Como e para quê?** in *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.* Recife: XIII ENDIPE (2006): 221-233.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. Análise de Dados. In.: **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Ed., 1994.

CHARLOT, Bernard. **Formação de Professores:** a pesquisa e a política educacional. In Professor Reflexivo no Brasil, Gênese e crítica de um conceito. Cortez Editora, São Paulo, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa** in *Temas e textos em metodologia do ensino superior* 3 (2001): 103-112.

CORSETTI, Berenice; **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa.** UNlrevista - Vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006)

CURADO, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores com Formação *stricto sensu* e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: Realidade, Entraves e Possibilidades. Tese, Goiânia, 2008.

**Diretrizes Pedagógicas** - 2009/2013, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **A Formação Universitária do Professor:** o Debate dos Anos 1920 e a Experiência paulista dos Anos 1930, in Iluminismo às Avessas, Produção de Conhecimento e Políticas de Formação Docente. Dp e A Editora, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **A educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões,** in A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores! Papirus, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** Cotidiano do Professor. Paz e Terra, São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica, Ed. Cortez, São Paulo, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos da construção da informação.** São Paulo: Thomson, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson, 2005a.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital,** Boitempo Editorial, São Paulo, 2008.

PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. IN: **O coordenador pedagógico e a formação docente.** Edições Loyola, São Paulo, 2011.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores,** in O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. Edições Loyola, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico,** in O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. Edições Loyola, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade,** in O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras,** in A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores! Papirus, São Paulo, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Papirus, São Paulo, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, Mercado de Letras. ABL, 1998. pp. 207-236.

## APÊNDICE A

<b>Tabela 1 - Complemento de Frases Coordenadora Pedagógica Mara</b>	
Frases apresentadas pela pesquisadora	Complementação realizada pelos sujeitos pesquisados.
1) Os momentos de reunião pedagógica dos quais participo são...	...de profunda reflexão
2) Sinto muito prazer em discutir sobre...	...estratégias de intervenção.
3) Desejo ouvir...	...tamo junto.
4) Os diálogos travados entre coordenadores e professores são...	...tranquilos mas desgastantes, porque fica só em nível de conversa.
5) As coordenações são estruturadas de forma...	...planejadas, pensadas, organizadas com uma semana de antecedência.
6) A organização das coordenações são estruturadas de forma que favoreçam...	...o pensar, o formar, o intervir...
7) Sofro nas coordenações quando...	...os professores só esperam atitude de nós e não assumem suas responsabilidades.

<b>Tabela 2 - Complemento de Frases Coordenadora Pedagógica Elisa</b>	
Frases apresentadas pela pesquisadora	Complementação realizada pelos sujeitos pesquisados.
1) Os momentos de reunião pedagógica dos quais planejo são...	...de estudo, formação, reflexão e transformação de ações.
2) Sinto muito prazer em discutir sobre...	...erros e acertos, superação e aprendizagem de professores e dos alunos.

3) Desejo ouvir...	...aquela estratégia discutida por nós na coordenação está dando certo na minha sala de aula.
4) Os diálogos travados entre coordenadores e professores são...	...francos.
5) As coordenações são estruturadas de forma...	... pensada a partir das demandas da CRE e das necessidades da escola.
6) A organização das coordenações são estruturadas de forma que favoreçam...	...a formação.
7) Sofro nas coordenações quando...	...os professores estagnam na autodefesa deles mesmos diante dos fracassos em sala de aula.

**Tabela 3 - Complemento de Frases Professora Claudenice**

Frases apresentadas pela pesquisadora	Complementação realizada pelos sujeitos pesquisados.
1) Os momentos de reunião pedagógica dos quais participo são...	Organizados e de aprendizagem mas são cansativos às vezes .
2) Sinto muito prazer em discutir sobre...	Atividades concretas e não teoria.
3) Desejo ouvir...	... vou te ajudar com os alunos com dificuldade.
4) Os diálogos travados entre coordenadores e professores são...	Hora ricos, hora repetitivos...
5) As coordenações são	Organizada.

estruturadas de forma...	
6) A organização das coordenações são estruturadas de forma que favoreçam...	... maior integração entre o que nós professores planejamos.
7) Sofro nas coordenações quando...	As discussões se alongam ou se pautam no nada. (não nos levarão a lugar algum)

**Tabela 4 - Complemento de Frases Professora Esther**

Frases apresentadas pela pesquisadora	Complementação realizada pelos sujeitos pesquisados.
1) Os momentos de reunião pedagógica dos quais participo são...	Riquíssimos.
2) Sinto muito prazer em discutir sobre...	...novas estratégias de ensino. (A gente sempre pensa em várias juntos)
3) Desejo ouvir...	... Parabéns! Seu trabalho está seguindo a perspectiva do planejado coletivamente.
4) Os diálogos travados entre coordenadores e professores são...	De efetiva reflexão e aprendizado.
5) As coordenações são estruturadas de forma...	Sistematizada.
6) A organização das coordenações são estruturadas de forma que favoreçam...	O estudo, as discussões, o aprendizado...
7) Sofro nas coordenações quando...	Não sofro. Aqueles momentos serão bons para crescer e aprender porque eu faço parte deles e gosto disso!

## **APÊNDICE B**

**Item A**

1- Como você avalia sua atuação como Coordenador Pedagógico?	
CP Mara	CP Elisa
Apesar de conseguirmos realizar estudos, discussões, planejamento coletivo, às vezes me sinto desmotivada. Porque a gente fala, fala, fala, e fala, mas vê pouca mudança de fato.	Considero minha atuação aquém do que realmente poderia ser. Sei que poderíamos trabalhar com estudos mais aprofundados, porém a impressão que tenho é que os professores me odiariam!

### Item B

2 - Qual a sua opinião a respeito da participação dos professores na coordenação pedagógica?	
CP Mara	CP Elisa
São bem participativos, mas ainda percebo uma atuação em sala de aula individualizada, o que me soa então como incoerência entre teoria e prática.	São muito colaborativos nas coordenações. No entanto tem aqueles que trabalham isoladamente em sala parecendo ignorar nosso trabalho.

### Item C

3 - O que você entende por coordenação pedagógica e formação
--

continuada?	
CP Mara	CP Elisa
<p>Coordenação Pedagógica: Tempo/espaço instituído pelo sistema educacional para planejamento e formação.</p> <p>Formação continuada: Como o próprio nome diz, é a formação, as aprendizagens que perduram pela vida do professor para que ele seja um professor que busca agir de maneira mais eficiente em sala de aula.</p>	<p>Coordenação pedagógica é o tempo conquistado por nós para que possamos estudar, planejar e confeccionem materiais. É também o espaço reservado para nós professores refletirmos sobre nosso cotidiano, trocar experiências e mudar muitas posturas.</p> <p>Formação continuada são os estudos realizados no decorrer da vida profissional que contribuem para que nós, profissionais, sejamos mais críticos e venhamos a aprimorar nossa ação em sala de aula.</p>

#### Item D

4 - Que resultados você espera da formação realizada por vocês no tempo/espaço da coordenação pedagógica ?	
CP Mara	CP Elisa
<p>Que os professores percebam que a teoria embasa a prática e a prática alimenta a teoria.</p>	<p>Espero que os professores sejam mais críticos, reflitam mais sobre a sua condição de intelectual e que vejam sua atuação como fundamental para a formação de cidadãos críticos e sujeitos de sua própria vida.</p>

**Item E**

5 - Fale sobre os fatores que favorecem ou impedem a realização das coordenações/formação aqui na escola.	
CP Mara	CP Elisa
<p>Favorecem: Apoio da direção. A gente não vai pra sala de aula quando falta um professor. SEMPRE temos coordenação, planejamento e estudo.</p> <p>Impedem: Nada nos impede. Fazemos e pronto.</p>	<p>Alguns fatores que favorecem a realização das coordenações e a formação é a participação da diretora nos planejamentos. Ela vê como se dá o processo, opina e compreende a importância dele para o grupo e para a constituição da nossa identidade. Queremos ser vistos como profissionais que estudam. Que sabem o que estão estudando e o porque estudam. Outro fator que favorece é a gente nunca, nunca mesmo assumir turma de professores de LTS (licença para tratamento de saúde). Nós já iniciamos o ano com a rotina de estudos e planejamento nas coordenações das quartas-feiras, então, nada tem nos impedido. Lógico que quando os professores trazem suas demandas específicas, a gente adia, reorganiza, mas sempre faz.</p>

**Item F**

6 - Quais as principais ações técnico-pedagógicas desenvolvidas por você que vem a contribuir para a formação do professor pesquisador?	
CP Mara	CP Elisa
Basicamente discutimos, pensamos em projetos e atividades a partir do diagnóstico dos alunos. Esse diagnóstico faz com que nós, coordenadores, pensemos no que fazer para colaborar com a atuação dos professores e faz com que os professores pensem em intervenções que venham de fato contribuir para o aprendizado dos alunos.	Estudamos, debatemos, sugerimos, orientamos, pensamos e criamos projetos e atividades a partir da análise dos resultados dos nossos diagnósticos. Bimestralmente, nós, juntamente com a pedagoga e a prof. da Sala de Recursos fazemos o diagnóstico (mapeamento) e a partir dele pensamos nos estudos, nos projetos e ações que implementaremos para melhoria da qualidade do ensino oferecido por nós.

## APÊNDICE C

### Item A

1- Como você avalia sua participação nas coordenações coletivas da sua escola?	
PR Esther	PR Claudenice
Efetiva. Estou sempre questionando, levando minhas experiências de sala de aula, opino, critico, aprendo.	Eu mais ouço que participo.

### Item B

2 - O que você entende por coordenação pedagógica e formação continuada?	
PR Esther	PR Claudenice
Coordenação pedagógica são os momentos que nós conquistamos para planejar, estudar e confeccionar matérias. Formação continuada é a nossa trajetória, nossa constituição enquanto professores são os textos lidos, reflexões feitas, troca de experiências com os colegas, etc.	Coordenação pedagógica é o tempo que temos no turno contrário pra gente organizar nossas ações de sala de aula e as questões de escrituração de diário e relatório e formação continuada são os cursos que fazemos durante nossa vida para que nos tornemos professores mais competentes.

**Item C**

3 - Como você vê a formação realizada pelos coordenadores no tempo/espço da coordenação pedagógica ?	
PR Esther	PR Claudenice
É excelente. As coordenadoras sempre trazem textos a respeito do que está sendo construído ao nível de SEDF, mas também trazem reflexões a respeito das nossas necessidades. Estudamos currículo, atualizamos o PPP e construímos instrumentos de avaliação dos nossos alunos. É muito interessante ver tudo que somos capazes de fazer.	Muito boa! A gente planeja coletivamente, faz as sequencias didáticas, retira as habilidades do currículo, faz oficinas de assuntos que temos dificuldade. Ah, e lê muito!

**Item D**

4 - Em sua opinião, como seria um professor pesquisador?	
PR Esther	PR Claudenice
Eu acredito que é o professor que olha pra sua turma focando as possibilidades e nunca as dificuldades. E a partir daí procura planejar de maneira que potencialize a aprendizagem dos alunos.	Sinceramente? Não sei ao certo. Acho seria aquele que investiga as situações, observa os alunos e pensa em maneiras de fazer o aluno aprender.

**Item E**

5 - Quais as principais ações/orientações técnico/pedagógicas dos coordenadores que contribuem para a sua formação enquanto professor pesquisador?	
PR Esther	PR Claudenice
Quando iniciaram o estudo do currículo e nos levaram a confrontar com nossa prática, quando levantaram discussões sobre o processo de desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos, quando convidaram a Angela* para falar sobre letramento do professor, quando criaram conosco uma rotina de trabalho, quando construímos juntas o nosso PPP, quando iniciaram o ano com o mapeamento da escola e trouxeram o “retrato” para nós refletirmos e criarmos estratégias de melhoria, quando discutiram as circulares que chegaram da CRE (principalmente a circular 45), quando criamos juntos várias sequencias didáticas, quando oferecem formação, quando incentivam e contribuem para a realização do PI (Projeto Interventivo)... Ah, acredito que todas as ações que visam nossa mudança de postura a partir da análise e reflexão da nossa realidade para	Acho que quando utilizam o tempo da coordenação pedagógica para a gente mostrar o que está fazendo em sala e refletir a necessidade de mudança ou de melhoria, quando fazem o diagnóstico e levam a tabulação dos dados pra gente pensar em atividades que favoreçam a mudança daquele quadro, etc.

mudar nossas atitudes e favorecer o crescimento dos alunos e o nosso crescimento também, colaboram para que eu me constitua uma professora pesquisadora.

Ps.: Elas nos incentivam a estudar, sair da nossa acomodação, criar, transformar nossa situação de reprodutor de coleções para pensadores que criam seus instrumentos de avaliação, diagnóstico e intervenção. Isso tudo eu vejo na prática. Eles fazem com a gente!

\*Nome fictício.