



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA NO ESPAÇO/TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Carne-Lúcia Rodrigues de Araújo Costa

Professora-orientadora Dra. Rosana César de Arruda Fernandes
Professora tutora-orientadora Mestre Maria Antônia Tolentino

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

Carne-Lúcia Rodrigues de Araújo Costa

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA NO
ESPAÇO/TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Dra. Professora-orientadora Rosana César de Arruda Fernandes e da Professora tutora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino.

TERMO DE APROVAÇÃO

Carne-Lúcia Rodrigues de Araújo Costa

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA NO ESPAÇO/TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

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

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

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

Mestre Evanílson Araújo Santos – SEEDF
(Examinador externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico esse trabalho à minha família, pelo amor incondicional, aos meus amigos, por estarem sempre presentes, e às tutoras e orientadoras, pela força que me deram nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha família pelo apoio, pela paciência e convivência, pelo zelo e pelo carinho que me dedicaram no decorrer da minha vida.

Agradeço em especial aos meus amigos e orientadores pela generosidade, solidariedade e parceria, por acreditarem e me ajudarem a trilhar um ideal educacional voltado para uma educação que se contrapõe a um saber compartimentado e linear.

Agradeço ainda à professora e amiga Josy, pela força e por dividir comigo a riqueza da sua prática pedagógica. E aos alunos, com quem tive o prazer de conviver no decorrer da minha profissão; com eles aprendi que cada ser é único e que deve ser tratado na sua unicidade para que se torne autônomo; com eles aprendi também que aprimorar a minha prática, numa constante busca para um ensino de qualidade, é condição essencial para o ideal de educação em que eu acredito.

*Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua
ignorância se não supero permanentemente a minha.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve o propósito de investigar como ocorre a formação continuada no espaço tempo da coordenação pedagógica. Foi definido como campo empírico uma escola da rede pública das séries iniciais do Distrito Federal. Procurou-se investigar nesta pesquisa as seguintes questões: concepção de educação continuada, como ocorre a formação continuada no espaço tempo da coordenação pedagógica e quais as contribuições da formação continuada na coordenação pedagógica para o ensino aprendizagem. Participaram desta pesquisa três (03) professoras, sendo duas do turno matutino e uma do turno vespertino. Foi utilizado para a coleta de dados os seguintes procedimentos: observação e uso de questionário, numa abordagem metodológica de cunho qualitativo. A pesquisa identificou que a escola ainda não consegue um efetivo trabalho de formação continuada, pois há a ausência do uso coerente do tempo e do preparo da equipe gestora e dos coordenadores pedagógicos para efetivá-la.

Palavras-chave: Educação Continuada, Formação Continuada, Coordenação Pedagógica e Prática Pedagógica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Concepção de formação continuada.

Gráfico II: A coletiva contribui para a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos?

Gráfico III: Busca formação continuada em outros espaços?

Gráfico IV: A iniciativa em buscar formação em outros espaços partiu de quem?

Gráfico V: Carga horária do último curso.

Gráfico VI: Temática do último curso de formação.

Gráfico VII: Acompanhamento da equipe gestora nos momentos de formação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. METODOLOGIA DE PESQUISA	13
2. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	17
2.1. Coordenação pedagógica e prática pedagógica	21
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
CONSIDERAÇÕES.....	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE A	42
APÊNDICE B.....	46

INTRODUÇÃO

A tarefa de ser professor encontra-se diante de várias mudanças. A sociedade não é mais a mesma, e os alunos mudaram decorrente do avanço da sociedade. A instituição escolar não se encontra distante da sociedade, muito menos imune às suas tensões. Percebe-se, portanto, que as transformações, que ocorreram na sociedade e nos alunos nas últimas décadas, requerem mudanças não só na formação dos docentes, mas também na organização do espaço/tempo do fazer pedagógico (SACRISTÁN, 2005).

A organização do espaço/tempo escolar envolve o planejamento do trabalho pedagógico que será realizado. Portanto, a prática educativa deve ser refletida coletivamente, pois com ela o trabalho se enriquece. A troca de experiências, a partilha de dúvidas, a cooperação, o replanejamento e a elaboração de intervenções para superar obstáculos consolidam espaços de formação mútua.

A coordenação coletiva constitui-se em um desses espaços, pois é o momento em que todos os professores da escola se reúnem para estudar e também para discutir assuntos relevantes ao trabalho pedagógico. Os docentes da Rede Pública do Distrito Federal contam com 15 horas semanais para atividades de coordenação pedagógica da sua jornada de 40 horas semanais. A Secretaria de Educação indica na Portaria n.27, de 2 de fevereiro de 2012, que a coordenação coletiva será realizada todas as quartas-feiras, na unidade escolar.

Um dos princípios do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)¹, conforme descrito nas Diretrizes Pedagógicas (2012), é a formação continuada dos professores, numa visão crítico-reflexivo, que dá suporte para uma prática que atenda as diversidades. Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica constitui-se num espaço privilegiado de formação continuada, pois favorece a reflexão da prática pedagógica com vistas a uma melhor organização do trabalho e conseqüentemente do ensino e da

¹ Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é a estratégia utilizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Pública de Ensino no Distrito Federal.

aprendizagem com mais qualidade. Fernandes (*apud* VEIGA, 2012, p. 97), ao discorrer sobre a coordenação pedagógica, destaca que esse “é o espaço e tempo tanto de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, quanto de reflexão do trabalho docente por meio das ações de educação continuada”.

O espaço/tempo da coordenação pedagógica consolida a troca de experiências e a reflexão coletiva para que haja avanços na organização do trabalho e no processo educativo; proporciona a interação entre os pares, a sistematização dos estudos e o avanço nas práticas pedagógicas, além da superação das dificuldades encontradas; orienta ainda o replanejamento e a elaboração de intervenções para superar obstáculos, tornando-se, portanto, um espaço de formação mútua. Segundo Lima e Santos (2007, p.85),

É no sentido de tessitura que se constrói o trabalho pedagógico, mas a partir e por meio de muitas mãos. Neste sentido, a ação coletiva de administração de conflitos e encaminhamentos poderá ter um direcionamento mais coeso e prudente, respondendo sem omissão às recorrências da escola e seus pares, quer sejam políticas, profissionais e/ou de outra índole.

Para que este espaço/tempo da coordenação pedagógica se concretize e viabilize uma educação continuada, faz-se necessária uma articulação com todos os atores envolvidos para que haja realmente uma reflexão sobre a própria prática pedagógica e, a partir disso, detectarmos os obstáculos e promovermos mudanças. Nessa ação/reflexão, tendo-se um ambiente dialógico, tenta-se entender e explicar os conflitos que aparecem no dia a dia, dentro da prática pedagógica. Vasconcelos (2008, p.125) discorre que:

O núcleo de trabalho da reunião pedagógica, portanto, é a prática transformadora, ou seja, o tempo todo, mesmo quando da necessidade de recorrer a estudos mais sistematizados, a referência e o horizonte é a prática (ponto de partida e de chegada da reflexão).

Sendo a prática pedagógica o foco da formação, há então a necessidade de considerá-la ponto de pauta nos estudos da coordenação coletiva, a fim de organizar o trabalho pedagógico a ser realizado. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do BIA (2012, edição revisada), o BIA apresenta uma organização curricular em ciclos de aprendizagem e tem como proposta a reorganização do tempo e do espaço escolar para atingir um processo de alfabetização com qualidade. Essas diretrizes norteiam o trabalho pedagógico, organizam o espaço/tempo do fazer pedagógico,

com sugestões para atividades a serem realizadas na coordenação pedagógica de 15 horas semanais, e incluem a participação em cursos, palestras e fóruns planejados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

A formação continuada no espaço escolar possibilita a sistematização da própria prática pedagógica. O espaço e o tempo favorecem um espaço coletivo de reflexão da prática dos professores. Numa ação-reflexão, percebem-se os aspectos positivos, e também os negativos, para rever e aprimorar a prática docente. Esta formação, que deve ser articulada com a prática pedagógica, favorece não somente a prática individual do professor, mas todo o coletivo da escola. Nesse sentido, são muito importantes a revisão e o aprimoramento da prática no âmbito escolar para desenvolver um trabalho colaborativo e de equipe a fim de superar as dificuldades. Por isso, Tolentino (*apud* VEIGA, 2012, p. 136) observa que “esses espaços necessitam de ações bem orientadas e partilhadas para ganharem vida pedagógica, de uma maneira coletivamente estruturada”.

A coordenação coletiva propicia este espaço de formação, e o coordenador pedagógico tem um papel relevante neste processo de formação continuada, pois compete a ele coordenar ações que viabilizem a formação do grupo, favorecendo ainda um clima dialógico para que todos contribuam com as suas ideias. Mediante o contexto apresentado, pretende-se, a partir de um olhar investigativo, analisar e buscar respostas sobre o trabalho coletivo desenvolvido no espaço da coordenação pedagógica, sobretudo no que tange à formação continuada de professores e à contribuição do coordenador pedagógico nesse processo. Este trabalho de pesquisa tem como objeto de investigação: **Como a formação continuada, que ocorre no espaço/tempo da coordenação pedagógica, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem?**

Dessa forma, torna-se objetivo geral da pesquisa:

- analisar as contribuições da formação continuada, que ocorre no espaço/tempo da coordenação pedagógica, para o processo de ensino e aprendizagem.

Para responder a questão central, há que se determinar como objetivos específicos:

- investigar as contribuições da formação continuada dos professores para o processo de ensino aprendizagem;

- identificar a concepção da formação continuada realizada no espaço/tempo da coordenação pedagógica;
- investigar como ocorre o planejamento da formação continuada realizada no momento da coordenação coletiva.

A pesquisa teve como universo de investigação a escola em que atuo como coordenadora. Trata-se de uma escola pública de ensino da rede do Distrito Federal, da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. Por ser a escola em que atuo isso facilitou o acesso a informações que contribuíram para responder as questões referentes à pesquisa. Foram realizados questionários e observação, no decorrer das coordenações coletivas, sobre o processo de formação continuada e sua contribuição para o ensino e aprendizagem, visando perceber como são planejados os momentos de coordenação coletiva e como se concretizam.

A escola está situada em Brasília, no entanto a maioria dos seus alunos reside em outras regiões administrativas e têm atendimento também na Escola Parque, na qual os alunos são atendidos uma vez por semana no mesmo turno de aula.

1. METODOLOGIA DE PESQUISA

As mudanças que ocorrem na sociedade requerem professores atualizados e competentes para desenvolver um ensino de qualidade e uma prática voltada para a construção de cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade e transformá-la. Isto requer do docente reflexão constante e formação permanente. De acordo com Vasconcelos (2008, p.15, grifo do autor), “mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a **roda viva** já existente”.

Nesta roda viva que envolve a educação, tenho me dedicado ao trabalho em sala de aula, como professora da rede pública do Distrito Federal, desde 1993. Atuei na área do Ensino Especial, Educação Infantil, Alfabetização e outras turmas integrantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, atuei também na Supervisão Pedagógica e, atualmente, exerço a função de coordenadora pedagógica. Todos esses anos na área de educação sempre buscando a formação continuada, por entender que ela é muito importante e relevante para desenvolver uma prática pedagógica com qualidade.

Quando ingressei na Secretaria de Educação, o espaço/tempo para a coordenação pedagógica ocorria uma vez por semana, e cada professor regente tinha duas turmas, situação que dificultava a consolidação da formação continuada dentro da escola. Nessa época, também não havia o cargo de coordenação pedagógica, e, para que o professor pudesse coordenar, contava com a participação do professor Dinamizador (TOLENTINO, 2007, p. 15-16).

A coordenação pedagógica é um espaço conquistado pelos professores no qual devem acontecer debates, discussões, avaliações e principalmente planejamento e formação continuada (BRASÍLIA, Portaria 27, 2012). Este espaço/tempo propicia troca de experiências e promove reflexões sobre o trabalho pedagógico com todo o coletivo da escola. Dentro deste espaço, o coordenador pedagógico se torna um dos atores que compõem o coletivo da escola, uma vez que desenvolve o papel de mediar esse processo, articula e intervém nas questões que interferem no bom funcionamento do trabalho pedagógico e promove a formação do grupo com vistas a um ensino e aprendizagem de boa qualidade.

Entretanto, apesar da existência deste espaço/tempo assegurado e da presença do coordenador pedagógico como mediador e articulador do trabalho pedagógico, ainda existem inquietações que nos levam a alguns questionamentos, o que enseja a pesquisa, ou seja, a busca por informações que colaboram para a compreensão de uma situação. Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p.16),

A elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema.

Para compreender os pontos críticos que afetam o desenvolvimento efetivo da coordenação pedagógica como espaço de formação continuada, foi utilizado a pesquisa qualitativa. Para Neves (2012, p. 01), “a pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumentos estatísticos para a análise de dados”. O autor diz que dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Para tanto, utilizei a observação² e o questionário.

De acordo com Moroz e Gianfaldani (2006, p.77), a observação “é uma atividade que ocorre diariamente, no entanto, para que possa ser considerado um instrumento metodológico é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controle de precisão”. As autoras (2006, p. 78) alertam que o pesquisador deve ter clareza do que vai observar para não se desviar do foco nem registrar aspectos que não são relevantes ao seu problema. Em relação ao questionário, as autoras (2006, p.78) afirmam que “é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador”.

Portanto, com vistas a analisar as contribuições da coordenação pedagógica para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de reflexões coletivas em torno da prática pedagógica, faz-se necessário conhecer a escola na qual foi realizada a pesquisa.

A pesquisa tem como universo de investigação a escola em que atuo como coordenadora. Esta Escola Classe foi inaugurada em maio de 1960 e é uma das

² A observação foi realizada por meio de registros escritos.

pioneiras da Asa Sul. É uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal, pertencente à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro.

Na escola, atuam vinte e dois professores, quatorze em sala de aula, um na Sala de Recurso, um no Serviço de Orientação Especializado (SOE), dois na sala de informática, dois no apoio técnico-pedagógico, dois na coordenação pedagógica e um na equipe gestora (diretora). O atual vice-diretor integra a carreira assistencial. A escola também conta com a participação de duas cozinheiras, quatro vigias, quatro auxiliares da conservação e da limpeza, dois porteiros, um chefe de secretaria e um auxiliar.

A escola atende duzentos e sessenta e sete alunos, dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, em 14 turmas nos turnos matutino e vespertino. A maior parte dos seus alunos reside em outras regiões administrativas e cidades do entorno, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2011).

A partir de 2005, a escola passou a receber alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se uma escola inclusiva no ano de 2006 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005). Atualmente, a escola, como todas as escolas públicas do Distrito Federal, vivencia a gestão democrática.

Participaram desta pesquisa as professoras Isadora, Luna e Tamara³ que atuam nesta escola como regente em turmas de 3º ano. De acordo com as informações obtidas nas avaliações realizadas no primeiro bimestre (2011), a turma da professora Isadora encontrava-se aquém do esperado em relação ao ano de escolaridade e também em relação à idade dos alunos prevista nessa etapa, conforme propõe a Estratégia de Matrícula (2011). A professora Isadora trabalha na SEDF há dezenove anos, já atuou como alfabetizadora coordenadora pedagógica e também como vice-diretora. Tem formação como pedagoga com magistério e pós-graduação em Gestão Escolar. Sua experiência em alfabetização pode oferecer informações importantes sobre o planejamento e o desenvolvimento da formação continuada no espaço/tempo da coordenação coletiva.

O ciclo de Alfabetização, no DF, conforme descrito na Proposta Pedagógica do BIA (2012), adota a organização da escolaridade em ciclos que se dividem em duas etapas, do 1º ao 3º ano, e do 4º ao 5º ano. São matriculadas no 1º ano as

³Na intenção de garantir o sigilo das informações, foi atribuído às participantes da pesquisa nomes fictícios.

crianças com idade de seis anos, que, provavelmente, concluirão o 3º ano com nove anos. Há retenção apenas no 3º e 5º anos.

Dessa forma, analisar o contexto que envolve a turma do 3º ano de escolaridade poderá contribuir com indicadores para compreender o problema dessa pesquisa.

A análise dos dados transcritos possibilita o entendimento desses conjuntos de dados, que se tornam informações e apontam para a explicação do problema para o qual se busca uma resposta, conforme propõem Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 85), “tornando-os inteligíveis:” Depois são organizados “de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar”.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA

Vivemos em uma sociedade marcada por mudanças sociais, culturais e econômicas. Essas mudanças requerem profissionais atualizados e competentes para desenvolver uma prática voltada para a construção de cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade e transformá-la. Para que isto aconteça efetivamente, vários aspectos se tornam relevantes, como o conhecimento que o docente tem da sua prática, da sua postura e dos procedimentos que vai desenvolver para que a aprendizagem se torne significativa. Assim, o desenvolvimento de um trabalho sistemático, para que o aluno se aproprie do conhecimento formalmente organizado, faz parte da reflexão constante e da formação permanente do docente.

Para formar sujeitos críticos e atuantes no exercício da cidadania, faz-se necessário que o educador acompanhe a evolução social na qual está inserido, além de romper com a prática fragmentada e dissociada da realidade. Para isso, o docente precisa ter competência. Fusari⁴ (2012, p.27) ressalta que:

A competência docente não é inata ("dom") e neutra, mas sim construída e inserida num tempo e num espaço. O que significa afirmar que, ela varia nos diferentes momentos históricos, estando sempre comprometida com uma camada ou outra da população, dependendo do nível de consciência dos educadores.

A humanização é um processo de educação que ocorre ao longo da vida. Assim, a globalização, o avanço tecnológico, a mudança nas relações familiares são desafios que o docente precisa enfrentar. O professor não se encontra pronto, pois é um ser em construção, em constante formação. É por meio de uma educação continuada que ele vai melhorar a qualidade da sua prática desenvolvendo a aquisição de conhecimentos que o torne capaz de adquirir habilidades essenciais para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, é preciso que o docente tenha uma postura reflexiva da sua prática em busca da transformação social na qual a sua prática está inserida. Atualmente, houve uma mudança no papel que as famílias exercem sobre os seus

⁴ Professor da Faculdade de Educação da USP e da Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC.

filhos, a qual acaba por refletir na indisciplina que se vive na escola. Vivencia-se, ainda, uma crise na educação por meio de baixos salários, salas de aulas superlotadas, falta de material nas escolas e até mesmo certa descrença da sociedade em relação ao papel do professor. No entanto, independentemente desses momentos de incerteza, os alunos estão na escola para construir o conhecimento formalmente organizado. Por isso, cabe aos educadores encarar o problema, promover ações de reflexão e o aprimoramento da nossa prática no âmbito escolar (VASCONCELOS, 2008).

Nessa mesma linha de pensamento, Fernandes (*apud* VEIGA 2012, p.84-85) declara que:

A escola, mesmo convivendo com essas contradições, pode ser espaço para ampliar conhecimentos e contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos a fim de que se constituam cidadãos da sociedade na qual se inserem. Para isso o professor precisaria cumprir seu papel transformador por meio de uma atividade crítico-reflexiva, em um contexto facilitador.

Para incentivar atitudes crítico-reflexivas, há que se envolver com a educação continuada. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009/2013, p.95),

A formação continuada dos profissionais da educação precisa se voltar para o trabalho de repensar a concepção da aprendizagem, da função social da escola, do papel mediador do educador e de tantas outras temáticas relacionadas, não somente por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, como também numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao docente uma reflexão da prática pedagógica e uma reconstrução de seus saberes.

Mudar a postura não é tarefa fácil, no entanto é preciso aprimorar a prática docente, promover momentos de reflexão no “chão da escola” onde se vivencia os conflitos, refletir sobre eles e ainda sobre os objetivos e metas que se quer alcançar. É por meio de um trabalho colaborativo e de equipe, numa ação-reflexão para ampliar os conhecimentos, que será possível mudar a prática pedagógica. Esta formação, segundo Vasconcelos (2008, p.122-123), “não se dá necessariamente a priori: pode se dar antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação)”.

A formação continuada no âmbito escolar não irá sozinha resolver os problemas da educação atual, mas será relevante para desenvolver um ensino com

mais qualidade, além de contar com professores envolvidos em um trabalho voltado para uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é importante construir um currículo que imprima uma identidade à escola e aos que dela participam, constituindo-se num conjunto de ações que cooperem para a formação humana em suas múltiplas concepções constitutiva⁵. Posto isso, vê-se a necessidade de aproveitar o espaço/tempo da coordenação para refletir um currículo voltado para a formação humana.

A competência dos professores necessita ser formada, tendo a prática como referência. A escola, portanto, é um local privilegiado para que isso aconteça, pois nela se encontram as questões que nos afligem. A coordenação coletiva no âmbito escolar propicia um espaço/ tempo para fazer uma reflexão entre a teoria e a prática, desde que seja um espaço no quais todos tenham voz e participem do processo contínuo de discussão, o que favorece uma atitude crítica em relação à prática, criando assim um aprimoramento do fazer pedagógico.

Portanto, torna-se fundamental investir na formação continuada dos professores, possibilitando e facilitando espaço e tempo para que eles reflitam a sua prática com vistas à promoção de uma aprendizagem significativa. A aprendizagem se dá por meio da interação, quando ela é construída com a participação do sujeito da aprendizagem e quando o professor atua como mediador desse processo, intervindo, facilitando e colaborando para a promoção da aprendizagem. Para que isso aconteça, o trabalho do professor deve ser sistemático, organizado e cauteloso com o aprendizado dos alunos.

De acordo com Madruga (In Coll *et al*, 1996, p.70):

A tarefa do docente consiste em programar, organizar e sequenciar os conteúdos de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, a aprendizagem memorística ou repetitiva.

Para que a aprendizagem aconteça efetivamente, vários aspectos se tornam relevantes, não somente em relação ao sujeito da aprendizagem, que é o aluno,

⁵ Revista Projeção e Docência, v. 2, n. 2, p. 19-29 set. 2011 ARTIGO ...
revista.faculdadeprojecao.edu.br/revista/index.php/projecao3/.../113 Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat.

mas também em relação ao professor, a sua postura e aos procedimentos que desenvolverá para que a aprendizagem se torne significativa. Como descreve Coll (In Coll *et al*, 1996, p.397):

A distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem repetitiva remete a existência ou não-existência de um vínculo entre o material a ser aprendido e os conhecimentos prévios: se o aluno consegue estabelecer relações "substanciais e não arbitrarias" entre o novo material de aprendizagem e seus conhecimentos prévios, ou seja, se o integra em sua estrutura cognitiva, será capaz de atribuir-lhe alguns significados, de construir uma representação ou um modelo mental do mesmo e, em consequência, terá feito uma aprendizagem significativa; se, pelo contrário, não consegue estabelecer tal relação, a aprendizagem será puramente repetitiva ou mecânica; o aluno poderá recordar o conteúdo aprendido, durante um período mais ou menos longo, porém não terá modificado sua estrutura cognitiva, não terá construído novos significados.

Ainda segundo Coll (In Coll *et al*, 1996, p.397):

O fato interessante a destacar é que a própria definição do conceito de aprendizagem significativa encontramos os três elementos implicados no processo de construção do conhecimento na escola: o aluno, o conteúdo e o professor.

No entanto, segundo Coll (In Coll *et al*, 1996, p.400):

A aprendizagem significativa não é simplesmente o resultado de juntar as contribuições do aluno, as contribuições do professor e as características próprias do conteúdo. A aprendizagem significativa é antes o fruto, como diríamos antes, das inter-relações que se estabelecem entre estes três elementos.

Busca-se, portanto, promover a construção de um currículo no qual os conteúdos técnicos e científicos estejam aliados às questões sociais relevantes à formação humana, pautados na construção do conhecimento a partir da vivência dos alunos para que gere novos conhecimentos.

O professor tem um papel fundamental tanto no planejamento do currículo quanto na sua execução. As decisões curriculares fazem a mediação da organização do trabalho pedagógico. Portanto, os professores poderiam ter o domínio das competências e habilidades que possibilitassem construir um currículo comprometido com a formação do cidadão. Os cursos de formação, por sua vez, devem capacitar os educadores para que eles entendam o currículo nas suas

dimensões técnicas, políticas, estéticas e éticas. Por isso, todos devem buscar continuamente um aperfeiçoamento.

Cabe à escola propiciar situações que possibilite ao aluno a formação de novos conceitos, a partir de sua vivência, para que reconstruam e ampliem aprendizagens anteriores. Nesse processo, o educador renuncia a centralização e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino como sujeito da aprendizagem.

É valorizando e respeitando os interesses dos alunos, trabalhando com suas experiências e sensações, que se conseguirá uma aprendizagem dinâmica e eficaz. Posto isso, é importante (I) propor atividades que promovam o trabalho colaborativo; (II) criar espaços para que todos reflitam sobre as questões propostas; (III) fazer com que os alunos exercitem suas habilidades comunicativas na busca de solucionar problemas e socializar suas descobertas; (IV) ofertar um trabalho sistemático com vistas a desenvolver nos alunos o conhecimento formalmente organizado, possibilitando a formação de novos conceitos; (V) romper, assim, com a prática fragmentada, criando condições para que os alunos se apropriem do conhecimento, desenvolvam sua autonomia e sejam atores do seu conhecimento.

Portanto, o professor que faz a ligação entre a teoria e a prática, num processo reflexivo, estará não somente melhorando a sua prática, mas também buscando respostas para os problemas educacionais como um todo. Nesse sentido, o espaço/tempo da coordenação pedagógica tem um papel relevante, pois colabora para que os professores reflitam sobre a sua prática com vistas a ampliarem competências e habilidades para desenvolverem uma mediação competente entre os educandos e os conteúdos curriculares.

2.1 Coordenação pedagógica e prática pedagógica

A coordenação pedagógica é um espaço de diálogos e trocas de experiência. Um espaço/tempo que favorece uma educação compartilhada e contextualizada. O coordenador pedagógico é peça fundamental⁶ neste espaço/tempo, pois desenvolve um papel de mediador, articulador e também de

⁶ O papel do coordenador pedagógico da atualidade escolar. Disponível em www.artigonal.com.

formador do coletivo da escola. Esse trabalho requer do coordenador, além de conhecimento, uma ação mais efetiva em enfrentar desafios para uma educação igualitária, participativa (ORSOLON, 2003).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2008. p.95-96), a coordenação pedagógica tem sido considerada o:

espaço (que) deve promover a reflexão sobre os objetivos e as metas da instituição educacional, sendo articulador da proposta pedagógica, com a participação de todos os envolvidos na construção da autonomia da instituição e do professor. Dessa forma a troca de experiências prazerosas do educar, do aprender e do planejamento escolar favorece um clima de organização propício à reflexão coletiva e constante sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição educacional. Focalizando a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos e buscando a qualidade da educação.

Para que a coordenação pedagógica se concretize como esse espaço, necessita-se de um articulador, ou seja, de alguém para planejar, organizar e realizar o trabalho de formação. Coordenar o trabalho pedagógico requer do coordenador pedagógico o entendimento de sua função para desenvolver um trabalho efetivo. Assim, é importante que esse profissional tenha consciência do seu papel e tenha uma boa formação continuada para exercer a sua função formadora, articuladora e transformadora, a fim de favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo. Cabe ao coordenador integrar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, articulando e estabelecendo uma dinâmica de interação com o grupo para facilitar o trabalho e o crescimento do próprio grupo.

O acompanhamento efetivo do coordenador no cotidiano escolar é essencial para o bom andamento de todo o processo de ensino e aprendizagem. Para que este acompanhamento aconteça, é necessário, além de uma parceria entre o coordenador e a equipe gestora, que esse profissional tenha conhecimento do currículo, do Projeto Político Pedagógico da escola, das metodologias propostas e da escola como um todo, como, por exemplo, saber quais os alunos apresentam dificuldades, quais professores necessitam de auxílio ou quais temas proporem para as reuniões de estudo. Ou seja, é um trabalho que requer tempo para o preparo.

O trabalho executado nesses moldes resulta em uma parceria de qualidade. No entanto, a rotina escolar **massacra** em parte o desenvolvimento do trabalho. São muitos os fatores que interferem na prática consistente e eficaz do coordenador

pedagógico, que, muitas vezes, fica sem saber como reverter este quadro e resgatar o seu papel. Por exemplo, para o gestor da escola, é mais prático ter um coordenador cobrindo uma turma de 30 alunos, porque o professor faltou, do que desenvolvendo um projeto de reagrupamento ou um projeto interventivo com os professores, ou, ainda, desenvolvendo formação continuada com o grupo. Segundo Lima e Santos (2007, p.82), quando o coordenador consegue realizar sua tarefa:

tendo a prática e o olhar do docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa.

Cabe à equipe gestora da escola buscar alternativas para solucionar os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, assim como também compete aos coordenadores promover debates em relação aos assuntos correspondentes ao coletivo da escola. Mediante as situações que ocorrem ao desenvolver seu trabalho, o coordenador deve buscar uma maneira que possibilite, a ele, executar sua prática pedagógica, desempenhando seu papel no acompanhamento do trabalho docente, solucionar as dificuldades e, ainda, transformar estes momentos em um espaço de discussão em que prevaleça a participação e a democracia, concretizando, assim, um trabalho construído com competência e qualidade. Para Vasconcelos (2008, p.89), “o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo”.

O espaço/tempo para articular tais situações, conforme as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012, p.54), tem sido:

A coordenação pedagógica (que) deve ser entendida como o espaço-tempo privilegiado de articulação do projeto político-pedagógico, na medida em que nela se organiza a reflexão, a participação e os meios para a implementação do projeto.

O Projeto Político Pedagógico, além de ser um instrumento teórico-metodológico que define as ações educativas, é o plano global da escola e colabora para superar a prática fragmentada, incluindo as ações para implementar a formação pedagógica. O projeto define a identidade da escola e ajuda na conquista da autonomia e da instituição de uma educação de boa qualidade. Cabe ao

coordenador, com o apoio do gestor, abrir um canal de diálogo e discussão coletiva, fortalecendo o grupo para enfrentar os conflitos na busca de uma proposta coletiva pautada no diálogo em detrimento da fragmentação do trabalho. O coordenador pedagógico exerce um papel relevante na gestão democrática, porque é ele o articulador do Projeto Político Pedagógico da escola. Portanto, é muito importante rever e aprimorar a prática no âmbito escolar, desenvolver um trabalho colaborativo para superar as dificuldades e trabalhar com a diversidade.

O espaço/tempo da coordenação coletiva favorece a organização do trabalho pedagógico. Nas escolas da Rede Pública do DF, o professor tem 15 horas semanais de coordenação pedagógica, espaço conquistado com luta pela categoria e que deve ser valorizado (FERNANDES 2012).

O espaço e o tempo de coordenação pedagógica são muito importantes para a constituição do coletivo e, conseqüentemente para a organização do trabalho pedagógico da escola e dos professores, pois possibilitam uma construção coletiva de um projeto político-pedagógico, em contraposição a um trabalho fragmentado, individualizado, descontextualizado e que reproduza a exclusão social de professores, por meio da desvalorização profissional, e a dos alunos, pelos índices de retenção, nos anos iniciais, e pela evasão escolar. (FERNANDES *apud* VEIGA 2012, p. 96).

Vivencia-se um momento de muitos entraves na educação, além das mudanças que advieram com o desenvolvimento da globalização e das tecnologias. Os professores sofrem muito com esses entraves e muitas vezes sentem-se perdidos com a responsabilidade jogada em seus ombros. Por isso, o quadro atual da educação brasileira é de professores desmotivados e sem condições adequadas de trabalho. Muitos profissionais, esgotados físicos e psicologicamente, têm que exercer seu papel em salas de aulas superlotadas e sem apoio dos órgãos (políticas públicas) que deveriam lhes dar suporte. Por outro lado, há alunos muitos fragilizados que, às vezes, sequer são acompanhados adequadamente pela família, o que dificulta o trabalho da escola e do professor.

A escola não se encontra à margem da sociedade, e o trabalho pedagógico está inserido neste contexto. A sociedade passou por transformações através do tempo até chegar à forma de organização atual, que é a capitalista. A prática pedagógica é, portanto, um processo social que influencia e é influenciada pelo meio social. De acordo com Villas Boas (2002, p.176), “A escola sempre desempenhou

uma função social. Ela não existe simplesmente para ensinar a ler e escrever, mas para preparar a criança para o desempenho de um papel social”.

Sobre o professor, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE *apud* FERNANDES, 2004, p. 17) define a docência:

[...] como trabalho pedagógico, como base da identidade profissional de todo educador, que requer: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social do profissional; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporar a concepção de formação continuada; avaliação permanente dos cursos de formação.

O trabalho docente requer não somente a interação do professor e do aluno, mas também do contexto social em que eles estão inseridos. Ao discorrer sobre o trabalho docente, Tardif e Lessard (*apud* FERNANDES, 2007, p. 124) afirmam que:

O trabalho docente comporta uma dimensão organizacional de registros, planejamentos, avaliação, e uma dimensão de interações humanas que se estabelecem entre os atores do processo de escolarização, os saberes, os objetivos e o resultado do trabalho. O trabalho docente é o ato pedagógico desenvolvido, não como uma simples atividade, uma ação fragmentada, mecânica, mas como um trabalho articulado com a reflexão crítica.

A escola é um lugar privilegiado para a promoção do conhecimento, uma vez que educação requer busca de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Aos educadores, é preciso assumir o papel de formadores da própria prática, refletindo sobre os conflitos que aparecem no seu desenvolvimento. Procurando soluções numa ação-reflexão constante, com a prática pedagógica sempre atrelada à reflexão teórica.

Essa reflexão sobre o cotidiano e os problemas que permeiam o âmbito escolar propicia a formação em serviço, favorecendo autonomia pedagógica e competência para desenvolver uma prática voltada para a construção de cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la. O currículo, pautado na construção do conhecimento a partir da vivência dos alunos, deve articular conteúdos técnicos e científicos com as questões referentes à formação do ser humano. Segundo Fernandes (2004, p. 149), “A superação do trabalho individual, fragmentado se dá na prática crítico-reflexiva que envolve tanto o contexto da educação continuada, como da organização do trabalho pedagógico, no espaço e no tempo da coordenação pedagógica”.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu texto que a educação de qualidade é direito de todos, dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade. Isto supõe que os profissionais da educação devem ter competência, visão crítica e reflexiva.

A escola é um espaço de construção e reconstrução dos conhecimentos. Os educadores têm a obrigação de elaborar um currículo adequado para a própria realidade. Logo, são responsáveis por encontrar tempo para discuti-lo e acrescer determinados conteúdos que permitam aos estudantes terem um ensino de boa qualidade. Assim, a escola deve ter uma proposta curricular que favoreça a formação de cidadãos, com conteúdos e atividades que desenvolvam sua autonomia. Um currículo ideal deve primar pelos conhecimentos necessários para que os educandos tenham condições de entender o mundo em que vivem, e de saber que este mundo pode ser transformado pela ação humana.

A conquista que as escolas públicas da rede do Distrito Federal oferecem aos professores por meio de sua proposta permite contemplar uma educação de qualidade, pois facilita esses momentos reflexivos, favorecendo a educação continuada no espaço/tempo da coordenação coletiva, para que os docentes se tornem atores da sua prática e rompam com a prática fragmentada.

Atualmente, com a implantação da jornada ampliada, cada professor é responsável por uma turma e a carga horária semanal é de 40 horas, distribuídas em 25 horas de regência e 15 horas de coordenação pedagógica, que deve acontecer no horário contrário ao da regência (BRASÍLIA, 1995). De acordo com a Portaria nº 27, de 02 de fevereiro de 2012, a coordenação deve ser organizada em momentos individuais e coletivos. Ainda de acordo com a Portaria, as quartas-feiras devem ser destinadas à coordenação coletiva. Nesse momento, devem ser desenvolvidos planejamentos e formação continuada.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A investigação permeia o trabalho pedagógico conforme aborda Freire, (1996, p. 32) ao dizer que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Para o autor, o "professor tem que ser pesquisador. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. É preciso pesquisar para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar novidades".

A característica de indagar algo deve permear o trabalho docente. Posto isso, é importante compreender o fenômeno que ocorre na escola em que foi realizado esse trabalho. As informações obtidas foram analisadas relacionando as descobertas aos objetivos propostos.

A análise das informações recolhidas deu corpo ao problema pesquisado, oportunizando compreendê-lo, conforme expõem Moroz e Gianfaldani (2006, p.85), ao dizer que a análise dos dados:

É a etapa que o conjunto de materiais e as informações coletadas passará por um processo de análise, termo que apresenta significados dentre eles decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente.

Considerando os dados obtidos, por meio da pesquisa e do referencial teórico, informações relevantes ao assunto investigado foram selecionadas. Moroz e Gianfaldani (2006, p.91) comentam que "representar os dados tabulados é permitir que os dados possam ser visualizados de forma clara e precisa", o que foi realizado por meio da análise, a fim de clarear a compreensão da pesquisa realizada.

Por meio das observações, foi possível acompanhar tanto as atividades coletivas quanto as desenvolvidas em sala de aula. Ressalta-se que, em relação aos questionários aplicados, todos foram transcritos na íntegra, pois foram a fonte para a análise apresentada neste texto.

No relato das professoras quando questionados sobre o que entendem de formação continuada, percebe-se que, além de terem a concepção de formação continuada como buscas contínuas de conhecimento, reflexão e aprimoramento da prática, os professores entendem-na como relevante para o desenvolvimento de uma prática de qualidade. Ressalta-se, ainda, a responsabilidade da instituição

nessa formação, além do fato de que esta formação deve ser sistematizada e planejada, conforme exposto no Gráfico I, referente à Questão I do Apêndice A:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos na pesquisa.⁷

As professoras pesquisadas apontaram que “a formação continuada é o momento destinado ao estudo do profissional para aprimoramento dos conhecimentos e enriquecimento da sua prática” (ISADORA). “A formação continuada é o empenho do profissional e da empresa no sentido de garantir a atualização e avanço na sua formação. Algo que garanta ao profissional, conhecimento do que há de melhor e mais atual em sua área” (LUNA). “A formação continuada é o momento de estudo e pesquisa entre os membros da instituição. No entanto, essa formação deve ser sistematizada e planejada” (TAMARA), o que denota a compreensão da concepção de formação continuada.

Em relação ao questionamento do que acontece na coordenação coletiva da escola, descrita na questão II do Apêndice A, os relatos foram os seguintes: “As coordenações são destinadas ao planejamento das aulas, discussões e planejamentos de projetos que serão realizados; organização do calendário anual e muitos repasses administrativos” (ISADORA). “A demanda nem sempre permite o encontro e compartilhamento de experiências entre os colegas. Muitas reuniões sempre urgentes, nunca concluídas, enfim...! Não conseguimos assimilar o que está em vigência e ‘já vem novidades’” (LUNA). “A coordenação coletiva acontece, na maioria das vezes, para repasse de informações administrativas” (TAMARA).

Partindo do princípio de que a coordenação coletiva é um espaço/tempo de formação continuada, reflexão e reelaboração do trabalho pedagógico, espaço em

⁷ Todos os gráficos desse capítulo foram elaborados pela pesquisadora com base nas informações obtidas por meio da pesquisa.

que o planejamento coletivo desenvolvido busca uma identidade para a instituição, esse espaço/tempo deve ser bem aproveitado. Deve-se priorizar a coordenação coletiva na perspectiva de um trabalho não fragmentado. Para Arroyo (*apud* VASCONCELOS, 2008, p. 120), “a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo de práticas mais comprometidas”.

Como ficou evidenciado na fala das participantes, muitos momentos das coletivas são utilizados para repasses administrativos. Também são realizadas atividades de planejamentos de projetos interventivos e planejamentos coletivos, com os professores agrupados por ano de escolaridade. No entanto, percebe-se a ausência de estudos sobre as problemáticas que ocorrem na escola, na intenção de compreender os fatos para além do senso comum, o que somente pode ocorrer quando há reflexão crítica à luz de fundamentação teórica pautada no conhecimento acumulado.

Os documentos observados comprovam o registro dos repasses administrativos, mas não contemplam as situações pedagógicas, além de não evidenciar em quais momentos e periodicidades ocorrem as coletivas. Alguns professores reclamam que são pegos de surpresa em relação ao agendamento das coletivas, pois as mesmas são comunicadas somente via e-mail, (Item 2.2 Roteiro de observação – Apêndice B). Sugeriram em conversa informal na sala dos professores que, além da comunicação via e-mail, seja afixado no mural da sala dos professores o aviso a respeito das coletivas. Nas mesmas conversas informais, os professores relatam a importância de participarem das coletivas, entretanto apontam a falta de sistematização delas, conforme declara Isadora: “o problema é que, se a gente não abre o e-mail, somos pegos de surpresa”. Sem dúvida, esse tipo de situação jamais deveria acontecer uma vez que, de acordo com a Portaria nº 29 (2013), as quartas-feiras devem ser destinadas às coordenações coletivas na unidade escolar. Posto isso, tanto equipe de direção quanto professores deveriam estar preparados para realizar a coordenação coletiva semanalmente.

Quando questionados sobre quais situações ocorrem nas coordenações coletivas, quais são consideradas importantes e porque assim as consideram (ITENS 2 e 3 do APÊNDICE A), as professores relataram que “há o planejamento dos projetos pretendidos, e que são importantes porque possibilitam uma organização do trabalho coletivo e que o compartilhamento de experiências e de

informações são sempre positivas”, pois acreditam que “sozinhos não conseguimos atingir todos os pontos”. Entretanto, uma das professoras relatou que não considerava “nenhuma situação importante, pois as coletivas só cumprem a finalidade administrativa”.

É deveras importante o espaço/tempo para a reunião coletiva, e, portanto “ele deve ser bem utilizado. Caso contrário, em pouco tempo esvazia-se, torna-se mais uma rotina burocrática” (VASCONCELOS, 2008, p. 126). O espaço/tempo das coletivas deve ser sistematizado e organizado com questões relevantes para que o professor enriqueça a sua prática no dia a dia.

De acordo com o documento do BIA (2012, p. 50),

Para se promover a aprendizagem dos estudantes é fundamental o investimento na formação do professor num processo de desenvolvimento profissional docente que possibilite a ele olhar para a própria trajetória profissional de forma reflexiva e assumir o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, descobrindo o que ainda precisa aprender e desafiando-se a aprimorar suas práticas pedagógicas a cada dia.

Quando as professoras foram questionadas se é possível utilizar em sua sala de aula alguma atividade a partir de situações promovidas nas coletivas (ITEM 4 do APÊNDICE A), somente a professora Isadora relatou que houve essa possibilidade, comentando que “sim. As sugestões de atividades, seleções de livros de literatura e material relacionado aos projetos”. As outras professoras relataram que “não, pois as atividades utilizadas não foram discutidas nas coletivas”.

Conforme o comentário apresentado pode-se perceber que o grupo necessita se engajar na consolidação de um projeto participativo. De acordo com Vasconcelos (2008, p. 125), “fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis é tarefa árdua, por isso deve haver parceria entre equipe e professores na sua construção”.

Diante do exposto e das observações realizadas, percebe-se que o grupo precisa buscar meios para efetivar uma coordenação coletiva voltada para a formação continuada. No entanto, já ocorrem momentos de formação, uma vez que há envolvimento do grupo em compartilhar experiências, procurar soluções para conflitos, reflexão da prática, mas sem a fundamentação teórica que aborda o tema em questão, ainda que haja ausência de uma coordenação coletiva sistematizada.

No período de observação, em uma reunião pedagógica (ocorrida em 14/02/2013), foi constatada que a concepção de formação continuada que a equipe

gestora tem necessita ser ressignificada para uma concepção de uma formação voltada para o ambiente escolar, conforme aborda Fernandes (In VEIGA, 2012, p.112) ao dizer que:

A continuidade da sistematização dos encontros coletivos nas coordenações representa a possibilidade de avanços das práticas pedagógicas, bem como a superação dos pontos de tensão, por suscitar reflexões coletivas e engajamento de todos na construção do projeto político-pedagógico da escola, contemplando o desenvolvimento de todos.

Quando a gestora foi questionada do porquê de não haver continuidade na realização das coletivas (ITEM 3.2 do APÊNDICE B), relatou que “o fato de não ter as coletivas não iria diminuir os nossos problemas. Coletiva toda semana cansa, além do fato de que formação continuada deve ser feita na EAPE em seminários e palestras”.

O gestor tem um papel de liderança no processo de formação continuada no espaço escolar, por isso faz-se necessário que ele participe deste espaço, tendo ainda uma visão direcionada para investir na formação do grupo, favorecendo a efetivação do trabalho de formação. A esse respeito, Vasconcelos (2008, p.57) ressalta que “é tarefa intransferível da equipe comprometer-se com a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação. Sem isto, todo o resto corre o risco de ser remendo novo sobre o tecido velho”.

Portanto, é papel da equipe gestora favorecer e incentivar momentos de formação continuada, construindo um espaço de participação coletiva, em um espaço de reflexão, e buscando uma prática significativa que priorize a boa qualidade.

Questionadas sobre quem organiza a coletiva na escola (ITEM 5 do APÊNDICE A), as falas das professoras foram unânimes, outorgando essa função à direção e à coordenação pedagógica. No entanto, o que foi observado (ITEM 2.1 do APÊNDICE B) é que todas as reuniões são agendadas pela equipe gestora e a coordenação fica sabendo via e-mail como todos os professores.

O relato das professoras, quando indagadas se conseguem identificar momentos de formação continuada na coordenação coletiva (ITEM 4 do APÊNDICE A), revela que “a formação continuada ainda não acontece efetivamente na escola, devido a coordenação estar envolvida constantemente em substituição de professores, priorização de planejamento e execução de projetos interventivos

(ISADORA)". As outras professoras declararam que "às vezes aparecem temas que despertam a curiosidade e então pesquisamos. Falta continuidade, ou seja, a formação não é continuada". "Não identifico momentos de formação continuada na coordenação coletiva".

Diante do exposto, percebe-se que as professoras concebem como formação continuada na escola somente o dia determinado para as coletivas, que, no caso da rede pública do DF, acontecem às quartas-feiras, conforme determina a Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2012. Entretanto, nas observações realizadas (27/02/2013), ficou evidenciada a proposição de uma situação de formação continuada para o grupo.

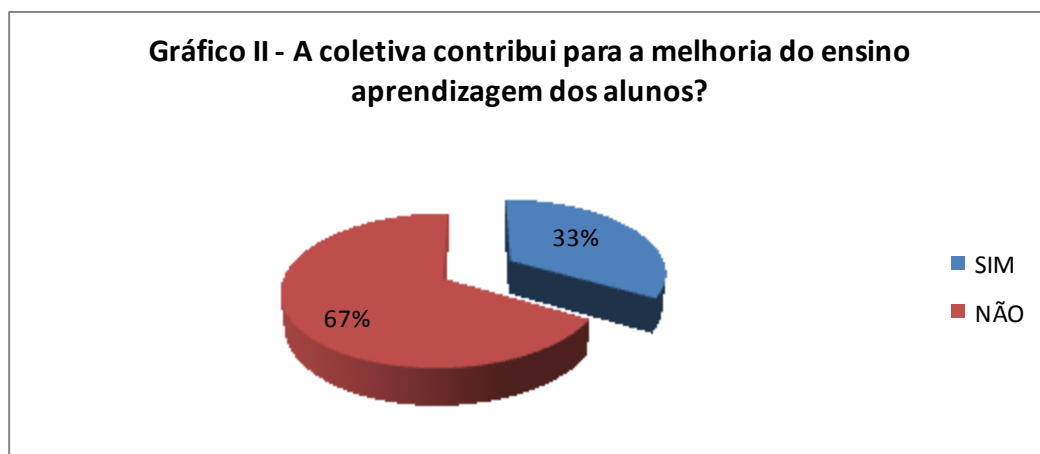
Nos momentos de coordenação, os grupos compartilharam experiências, participaram de oficinas, analisaram os dados dos gráficos da psicogênese e das produções escritas e, a partir destes dados, planejaram projetos interventivos e reagrupamentos, conforme observação informal das coordenações em pequenos grupos. Portanto, há uma interação entre os pares na construção de um trabalho coletivo. É importante ressaltar que este trabalho coletivo não é sistematizado pela equipe gestora, já que acontece no horário das coordenações nos pequenos grupos. Os dias destinados à coordenação coletiva precisam ser aproveitados para a construção de um trabalho coletivo, pois a fragmentação e a descontinuidade abrem lacunas na busca de uma escola de boa qualidade.

Cabe à equipe gestora, em conjunto com a coordenação pedagógica, a responsabilidade de assegurar este espaço, pois "a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, **é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo**" (VASCONCELOS, 2008, p. 61. Grifos do autor). Portanto, se houver uma parceria entre a equipe gestora e a coordenação pedagógica, no sentido de construir um trabalho coletivo na escola, o coordenador pedagógico poderá desenvolver sua função de articular a formação com o grupo de professores.

Para que a escola redirecione sua prática de formação e redimensione o trabalho do pedagogo, é imprescindível que os dirigentes de escolas e os órgãos gestores da educação em conjunto com esta categoria, revejam os aspectos de atuação desse profissional no cotidiano escolar, contribuam para modificar a representação negativa que foi construída nesta profissão ao longo da história desde a própria universidade e passem a compreender que este profissional não é um mero assistente ou um acessório pertencente ao quadro administrativo da escola (LIMA, 2007, p. 72).

Ainda de acordo com os professores, o coordenador deve organizar situações de formação continuada. A professora Isadora relata que “a formação continuada dentro do espaço escolar é de fundamental importância tanto para o professor, quanto para o aluno”. Já a professora Luna ressalta que “se ele for capacitado sim. Qualquer situação que possamos usar no dia a dia”. A professora Tamara alerta que “primeiramente ele deve investigar a demanda do grupo para propor ações no sentido de sanar essas indagações”.

Ao serem indagadas se as situações que ocorrem na coletiva têm contribuído para a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos e como (ITEM 5 do APÊNDICE A), somente uma professora exemplifica os projetos discutidos e planejados nas coletivas, que são bem criativos e estimuladores, conforme expõe o Gráfico II:

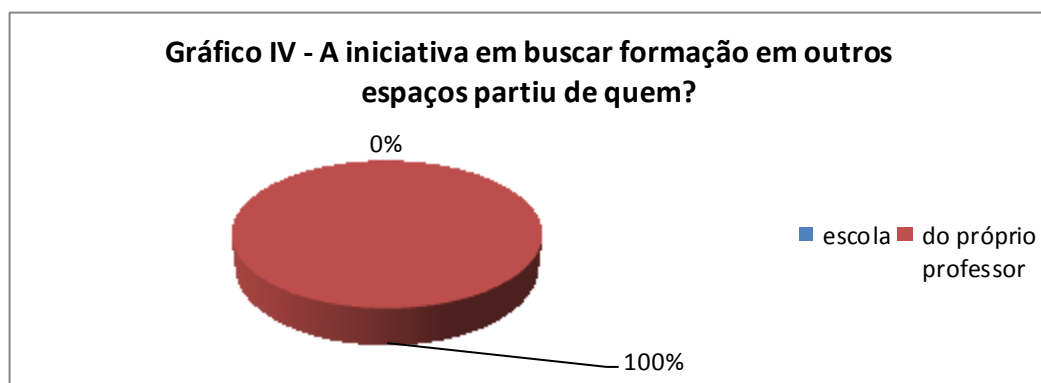


Indagadas se ocorrem efetivamente, atividades de formação continuada na escola (Item 6 do Apêndice A), as professoras são unânimes na resposta negativa. A professora Isadora faz ainda uma ressalva: “Não ocorre, devido a vários fatores de interferência no espaço escolar”.

Como podemos perceber pela fala das professoras em momentos informais e também pela observação realizada em 26 de fevereiro de 2013, na escola pesquisada, os momentos de coordenação coletiva para formação continuada permanecem fragmentados, e a organização administrativa tem sido priorizada e se sobrepõe às reflexões e estudos coletivos. No entanto, Vasconcelos (2008, p. 15) comenta que “é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola”.

Para que haja um efetivo trabalho de formação continuada, o coordenador pedagógico deve agir como fio condutor para buscar soluções e estratégias que auxiliem os professores. Entretanto, o coordenador pedagógico convive com muitos conflitos, e o excesso de atribuições dificulta o trabalho. Faz-se necessário que haja maior clareza nas suas atribuições, pois no cotidiano ele não tem uma função bem definida, visto que acaba tendo outras atribuições como substituir professores em licenças médicas e abonos e, às vezes, até exercendo funções burocráticas e administrativas.

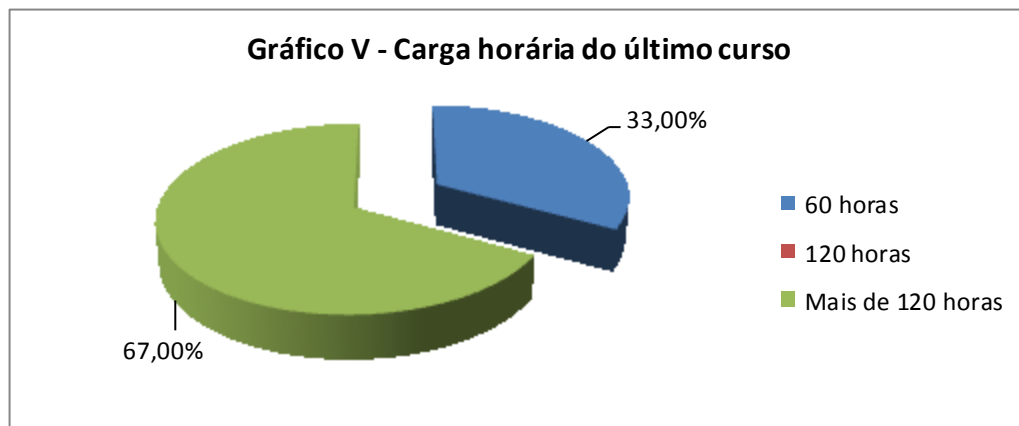
Ao serem questionadas se buscam a formação continuada em outros espaços (Item 8 do Apêndice A), 100 % dos professores responderam que buscam por iniciativa própria, conforme apresenta o Gráfico III:



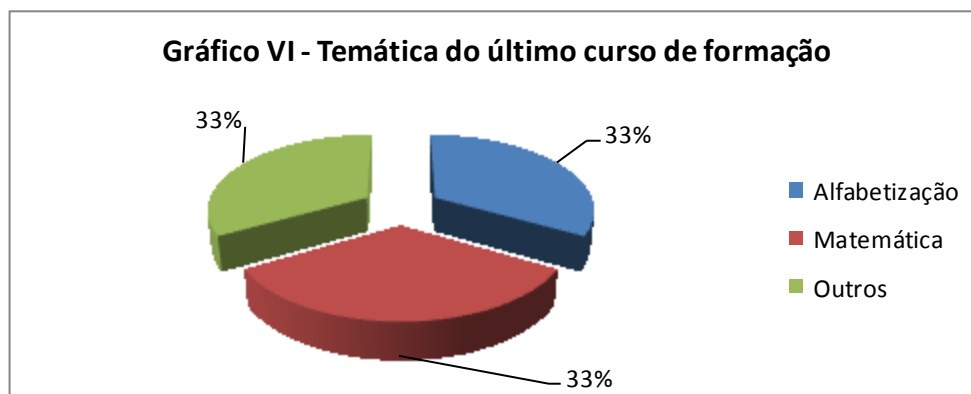
De acordo com as informações obtidas, os professores consideram que estão atualizados e que buscam a formação continuada em outros espaços, visto que acreditam que ela não se concentra apenas no espaço escolar, conforme expõe Fernandes (2012, p.88):

A formação profissional tem assumido importante espaço de debates na área da educação, não só na formação dos professores, mas também de outros profissionais. Processos formativos acontecem antes do ingresso na educação superior e depois da certificação; devem ser entendidos em sentido amplo, como um processo contínuo de formação ao longo da vida.

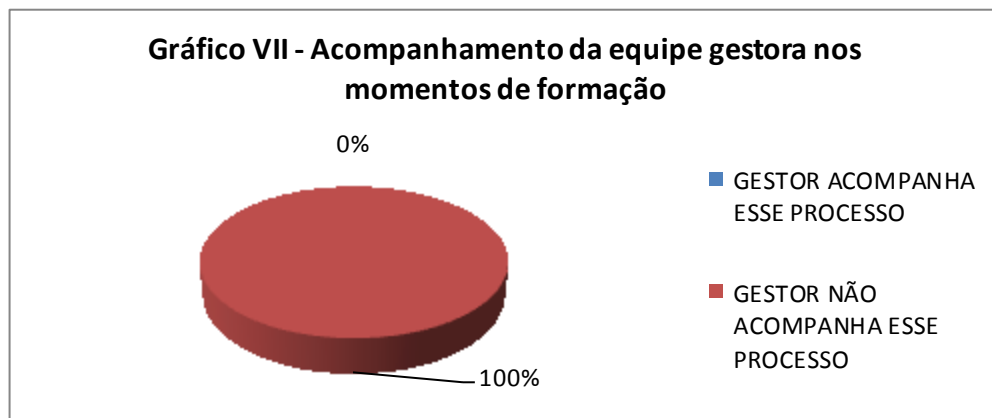
Observa-se que, das três entrevistadas, que duas participaram de curso de formação continuada com carga horária acima de 120 horas, conforme apresentado no Gráfico V.



De acordo com o Gráfico VI, as respostas dadas ao questionário (ITEM 11 do APÊNDICE A) mostram que são várias as áreas em que os professores buscam para a formação continuada. A professora Isadora buscou na área de Alfabetização, a professora Luna em Psicologia e a professora Tamara na área de Matemática. Cabe ainda ressaltar que os professores buscam a formação continuada também na internet, em leituras diversas e que consideram que a formação continuada não se concentra apenas no espaço escolar.



O Gráfico VII representa a participação da equipe gestora nos momentos de formação continuada desenvolvidas na escola. As respostas foram unânimes com relação ao fato de que a equipe gestora não acompanha esse processo. No entanto, torna-se fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que o gestor acompanhe as coletivas, pois resultaria numa maior interação na construção de um trabalho coletivo. Se o gestor articula esses momentos, fica mais fácil tornar a escola um espaço privilegiado de formação.



As professoras envolvidas na pesquisa acrescentaram a respeito das situações de formação, que “infelizmente formação continuada ainda não permeia o espaço escolar de nossa escola. Durante todo o ano letivo, não houve nas coletivas, momentos destinados à formação continuada do professor”. (ISADORA).

A professora LUNA comentou que

Acho que a rede deveria diminuir a demanda de projetos, seria interessante aprimorar o que se tem investir em formação, mas com formadores específicos e bem preparados. Como um professor alfabetizador há anos pode se sentir contemplado recebendo formação de alguém que sequer tem metade de sua experiência? Como pode receber formação de 180 horas de alguém que foi formado em 40 horas para atuar como tutor? Vejo que as últimas formações são apenas meras troca de experiências, isso já fazemos na escola e nas reuniões. É preciso investir em quem tem algo a ensinar, não em quem quer apenas sair da sala de aula ou da escola.

A professora TAMARA comentou que

A formação continuada nas coletivas deveria ser um espaço de troca de experiência, momento sistematizado de estudo para aperfeiçoamento da nossa prática enquanto professora. O professor deveria ser contemplado

nas coletivas, no sentido de ser o foco da coordenação (o papel do professor).

Nesse sentido, Serrão (2007 *apud* FERNANDES, p. 151) aponta que:

A burocracia e o paradigma da racionalidade técnica que ainda regem muitas instituições educacionais. A formação e o trabalho docente na perspectiva da reflexividade são fundamentais para uma outra possibilidade de organização do trabalho pedagógico do professor tanto na intervenção coletiva no espaço e no tempo da coordenação pedagógica, assim como na organização da aula visando a uma educação e uma escola diferenciada.

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas que ocorreram nas últimas décadas não comportam um ensino fragmentado e memorístico, mas requer um ensino capaz de formar cidadãos críticos. Para isso, os obstáculos que interferem na prática pedagógica reflexiva devem ser eliminados para que o professor faça uma mediação competente.

Cabe à equipe gestora, em conjunto com a equipe pedagógica da escola pesquisada, promover estratégias para que a formação continuada aconteça efetivamente nos momentos de coordenação coletiva.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada revelou que apesar de haver espaço/tempo para desenvolver a formação continuada no **chão da escola**, há ausência do uso coerente desse tempo e do preparo da equipe gestora e dos coordenadores pedagógicos para efetivá-la.

Para que a formação continuada ocorra efetivamente, faz-se necessária uma articulação entre a equipe gestora e os coordenadores pedagógicos. Além disso, os coordenadores devem ter o apoio dessa equipe para se dedicarem às suas funções. Pode-se concluir que na prática os coordenadores da escola pesquisada ainda não conseguem desenvolver a formação continuada com o grupo de professores devido ao excesso de afazeres, à ausência de autonomia, à falta de parceria da equipe gestora, dentre outros diversos fatores.

É preciso que a equipe gestora colabore com a escola e promova situações de formação continuada, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos, que também devem ser parceiros dos coordenadores. A formação continuada de professores deve ser planejada e organizada. Mesmo que os coordenadores tenham experiência e competência, eles necessitam de tempo para o preparo e organização desses momentos.

A demanda burocrática e as substituições de professores, que também fazem parte da função dos coordenadores, acabam por desviá-los de suas outras funções, especialmente das pedagógicas que estão na denominação do cargo que ocupam.

Ficou evidenciado nesta pesquisa, tanto pelas respostas dadas no questionário quanto pelos momentos de observação, que os pesquisados concebem a formação continuada como um instrumento importante e fundamental para a construção de uma prática de ensino e aprendizagem de qualidade e que esses momentos são destinados a situações de formação continuada para melhoria da qualidade da prática do professor. Entretanto, apontam também os entraves para que esses momentos aconteçam devido ao acúmulo de afazeres dos coordenadores pedagógicos, o que deve ser revisto, uma vez que, da atuação do coordenador, resulta o trabalho pedagógico com melhor qualidade. Para tanto há que se

intensificarem as pesquisas nesse campo, na intenção de compreender melhor as situações que ocorrem para que seja possível engendrar mudanças.

A nossa sociedade se democratiza e se transforma constantemente. E como o aprender contínuo se faz necessário (FREIRE, 1996), é preciso que a escola, juntamente com os professores, acompanhe as transformações culturais, sociais e tecnológicas.

Assim, é papel da equipe gestora buscar condições para promover a formação continuada dos professores no âmbito escolar, encorajando-os e fornecendo-lhes subsídios para que se qualifiquem e possam refletir sobre sua prática. Cabe aos gestores valorizar e respeitar esse espaço/tempo das reuniões pedagógicas para além dos repasses administrativos, destinando esse espaço à qualificação, à organização do trabalho pedagógico e à ressignificação das concepções para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Aos professores, é necessário que busque sua autonomia para desenvolver um ensino de boa qualidade, respeitando o ser humano integralmente, e oportunizando a transformação social.

Institucionalmente, é função da SEEDF (no caso do DF) criar espaços de formação tanto para os coordenadores pedagógicos como para os gestores, no intuito de que eles, em parceria, consigam desenvolver um trabalho com o grupo com vistas a uma melhor organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o sucesso escolar acontecerá quando evitarmos as rupturas e a fragmentação do ensino, por meio de um ensino que tenha como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico, elaborado por quem irá executar um trabalho colaborativo, pautado em concepções apontadas pelo conhecimento acumulado e que auxiliem o planejamento, a organização e o redirecionamento do processo ensino e aprendizagem. Essas situações exigem uma boa formação continuada não só dos professores, mas também da equipe gestora e dos coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et.al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRASÍLIA. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Portaria n. 27 de 02 de fevereiro de 2012.

_____. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal**, 2009/2013.

_____. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. **Cadernos da Escola Candanga. Diretrizes operacionais: Coordenação Pedagógica**. N. 3, 1995.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco inicial de Alfabetização**. Brasília, 2012.

COOL, César. MACHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Vol. 2. Trad. Angélica Melo Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A Formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Holo, Ano 20, dezembro de 2004.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; SILVA, Edileuza Fernandes.da (Orgs.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, 2007. Disponível em <<http://biblioteca.fe.unb.br/>>. Acesso em 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em 2012.

LIMA, Paulo Gomes Lima; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica – desafios e perspectivas**. Revista de Educação EducereetEducare - UNIOESTE, Vol. 2 nº 4jul./dez, p. 77-90, 2007.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

NEVES, José Luís. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. Disponível em <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb>. Acesso em 30/11/2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOBRINHO. Antonio Fávero. **O aluno não é mais aquele! E agora, professor?** Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. **Educação Continuada e Trabalho Docente no Bloco Inicial de Alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, 2007.

_____. Educação Continuada: uma experiência vivenciada nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; SILVA, Edileuza Fernandes.da (Orgs.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano na sala de aula**. São Paulo: Libertad 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?** Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> / <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em 2012

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. SILVA. E.F. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). Campinas,SP: Papyrus, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Bases pedagógicas do trabalho escolar. Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização**. Mód.1, vol.1. Brasília: FE/UnB, 2002.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Sou aluna do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília. Este questionário faz parte de uma pesquisa, que resultará na produção de uma monografia sobre **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES** para o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – realizado pela Escola de Gestores da UnB e Secretaria de Educação do Distrito Federal. As informações obtidas serão mantidas em sigilo e têm como objetivo coletar dados para responder à questão investigada.

Obrigada pela sua colaboração,

Carme-Lucia R. de A. Costa

1) Para você, o que é formação continuada? Por quê?

2) O que acontece na coordenação coletiva da sua escola?

3) Quais situações, que ocorreram na coordenação coletiva, você considera importante para seu trabalho em sala de aula? Por que as considera importante?

4) Foi possível utilizar, em sua sala de aula, alguma atividade a partir de situações promovidas pela coordenação coletiva? Quais?

5) Quem organiza a coordenação coletiva na sua escola?

6) Você identifica momentos de formação continuada na coordenação coletiva? Descreva alguns deles.

7) Na sua opinião, que atividades você considera que o coordenador pedagógico deve realizar?

8) Você considera que o coordenador pedagógico deve organizar situações de formação continuada? Quais?

9) Você tem percebido que algumas situações que ocorrem na coletiva contribuem de fato para a melhoria do ensino-aprendizagem de seus alunos? Como?

10) Você considera que ocorrem, efetivamente, atividades de formação continuada na sua escola? Quais e como ocorrem?

11) Para você, estes momentos de formação na escola tem contribuído para a reflexão da sua prática pedagógica? Como?

12) Você busca a formação continuada em outros espaços?

() sim () não

Por quê? _____

13) A iniciativa em buscar formação em outros espaços partiu:

() da escola () do próprio professor

14) Qual é a temática do último curso que você participou?

() alfabetização () matemática () outros _____

15) Qual é a carga horária do último curso?

() 60 horas

() 120 horas

() mais de 120 horas

16) Como o gestor acompanha o trabalho pedagógico na escola?

17) Há algo que você gostaria de acrescentar?

Obrigada por suas informações!

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

CARME- LUCIA R. DE A. COSTA

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

OBJETIVOS	
(Sempre que possível registrar a fala das pessoas- gravar, anotar)	
1. Qual a concepção da formação continuada realizada no espaço-tempo da coordenação pedagógica?	1.1. Atividades realizadas no momento da coordenação coletiva; 1.2. Situações de formação continuada realizadas no momento da coletiva; 1.3. Cópia dos planejamentos das coletivas (como é feita a coletiva); 1.4. Documentos que comprovam em quais momentos e periodicidade ocorrem a coletiva; 1.5. Documentos que comprovam quem são os participantes.
2. Como ocorre o planejamento da formação continuada realizada no momento da coordenação coletiva?	2.1 Como os professores acompanham o planejamento da coordenação coletiva? - Como os professores ficam sabendo do planejamento da coletiva? - Quem participa do planejamento da coletiva (como comprovar quem participa da coletiva) ? -Situações que comprovam como é a participação dos professores. -Há discussão do que deve acontecer na próxima coletiva? - Situações que demonstram que os professores acreditam ser importante a sua

	participação nos diferentes momentos da coletiva.2.2. Pensamento dos professores sobre o que consideram ser o papel do gestor, do coordenador e do professor na coletiva.
3. Quais as contribuições da formação continuada?	<p>3.1. O que os professores e os coordenadores consideram como contribuição da reunião coletiva para eles (incluindo o que os colegas dizem em outros momentos a esse respeito) ?</p> <p>3.2. Comentários a respeito da coletiva, sobre suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e sugestões de como poderia ser.</p> <p>-Como os professores têm visto essas contribuições da coletiva em sua sala de aula?</p> <p>Os pais e os alunos percebem que há contribuições da coletiva presentes no trabalho em sala de aula e na escola como um todo? Como?</p> <p>- Atividades realizadas pela professora em sala de aula e em outros momentos de coordenação, em que se observa a contribuição da formação promovida na coletiva.</p>
Ocorreu algo interessante e que no momento parece não ser referente ao problema pesquisado, mas que, por seu destaque, merece ser registrado?	