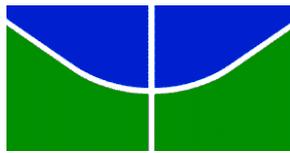


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL E A FORMAÇÃO
CONTINUADA NO CURSO CURRÍCULO EM MOVIMENTO:
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA

Brasília
2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL E A FORMAÇÃO
CONTINUADA NO CURSO CURRÍCULO EM MOVIMENTO:
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA

Trabalho Final de Curso para obtenção parcial do Título de Licenciada em Pedagogia sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília

2014

MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL E A FORMAÇÃO
CONTINUADA NO CURSO CURRÍCULO EM MOVIMENTO:
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

Trabalho Final de Curso para obtenção parcial do Título de Licenciada em Pedagogia sob a orientação da professora Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Villela Rosa Tacca (Examinadora)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a M.^a Elisângela Duarte Almeida Mundim (Examinadora)

Universidade de Brasília - UnB

Brasília

2014

Pelo auxílio constante, fé movedora e amor incondicional... Dedico a Deus.

Pelo afeto, força e companheirismo... Dedico aos meus pais Mario Jorge e Conceição, também às minhas irmãs-amigas Gleycimari, Marigleyci e Marília, e ao meu irmão Eduardo. Meus sobrinhos Stanley, Isabelle, Levy e Stevão.

Por ser um parceiro inigualável... Dedico ao meu esposo, Joaquim Néto.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, capacitação e oportunidade dessa realização.

A minha família por estar ao meu lado em todos os momentos, suprindo-me de amor e acreditando em mim.

Ao meu esposo pela compreensão, disponibilidade, força, parceria, amor, consolo, enfim, por tornar a minha vida tão melhor!

A Prof.^a Dr.^a Cristina Madeira Coelho, minha estimada orientadora, cuja sensibilidade e paixão pelo que faz me inspiram e me motivam a continuar acreditando na Educação. Obrigada pela parceria, contribuições, oportunidade e formação.

A Prof.^a Dr.^a Carmem Tacca e Prof.^a M.^a Elisângela Mundim pela gentileza em compor a comissão examinadora desta pesquisa contribuindo com o seu olhar e sensibilidade diante da questão investigada.

As colegas coordenadoras pedagógicas que aceitaram colaborar com esta pesquisa, pelas quais tenho profunda admiração e respeito.

A equipe de trabalho da escola onde atuo, a todos indistintamente, agradeço pela contribuição em minha formação profissional e pessoal.

A equipe gestora da escola pela compreensão em vários momentos desse percurso e pela oportunidade que tem me dado de aprender e construir junto.

A comunidade de irmãos em Cristo que se reúnem comigo na Igreja Cristã Manancial de Vida e que estiveram orando para que eu alcançasse êxito nessa ocasião.

A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal por me oportunizar essa experiência como coordenadora pedagógica e a formação do Curso Currículo em Movimento.

As pessoas queridas que conheci na UnB, cuja amizade pra mim é um presente: Diana e Vanessa. Meninas, obrigada pelos esclarecimentos e apoio!

A todos que fazem parte da minha história, de agora ou de antes, estando longe ou perto, a todos meu sincero agradecimento.

“Anote isto: conhecimentos que não são nascidos do desejo são como uma maravilhosa cozinha na casa de um homem que sofre de anorexia”.

[...]

“A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome...Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer uma maquina de roubar queijos. Toda tese acadêmica deveria ser isto: uma maquina de roubar o objeto que se deseja...”

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa que buscou compreender aspectos subjetivos de constituição do sujeito coordenador pedagógico local a partir da experiência de formação continuada do curso “*Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos – Anos Iniciais*”, realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no ano de 2013. Para compreender a categoria sujeito este estudo fundamentou-se na Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2003, 2004, 2007, 2011, 2014) em virtude de possibilitar uma compreensão ampla dos processos de atuação do coordenador pedagógico como sujeito e produtor de sentido em suas relações com a cultura escolar. Também são observados neste trabalho aspectos históricos e legais relacionadas à função da coordenação pedagógica e sua especificidade no Distrito Federal, que permitiram compreender os espaços/tempos de coordenação pedagógica em que se instaurou a experiência do curso em questão. O percurso metodológico delineado nessa pesquisa tem seus pressupostos na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005, 2014), em que o modelo teórico construtivo-interpretativo possibilitou construir hipóteses diante da questão abordada. Participaram desta investigação duas coordenadoras pedagógicas da SEEDF que atuaram como formadoras em suas escolas no curso Currículo em Movimento no ano de 2013. Nos processos de construção da informação foram usadas observações feitas durante e após o período de curso, entrevista individual, completamento de frases e questionário. Estes instrumentos possibilitaram perceber que apesar da função do coordenador pedagógico na SEEDF ainda não ter alcançado coerência entre o que se legitima e o que se vivencia, o curso se mostrou como possibilidade de formação continuada e exigiu que o coordenador buscasse novos sentidos para sua atuação, contribuindo também para sua formação como pesquisador. Nesses espaços de formação foi possível visualizar momentos em que as coordenadoras se posicionaram como sujeito enfrentando seus dilemas e limites. Com esta pesquisa espera-se evidenciar o trabalho do coordenador como sujeito importante na articulação, formação e transformação de práticas educativas no interior da escola.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Constituição do Sujeito; Formação Continuada; Currículo em Movimento.

ABSTRACT

This work presents the results of the research that sought to understand the subjective features of the formation of the local pedagogical coordinator subject, from the experience of continuing education course “Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos – Anos Iniciais”, conducted by the State Department of the Federal District Education, held in the year 2013. In order to understand the subject's category this research was founded on the Theory of Subjectivity of González Rey (1999, 2003, 2004, 2005, 2007, 2014) since it allows a broad understanding of the work processes of the pedagogical coordinators subject and producer of meaning in her relations with the school culture. It also looks into historical and legal aspects related to the function of pedagogical coordination and their specificity in Distrito Federal, in order to clarify the space/time context of the pedagogical coordination in which the experience in focus took place. The methodological path outlined in this research draws its premises from the Qualitative Epistemology of González Rey (2005, 2014), a constructive-interpretative theoretical model that allowed the building up of hypothesis on the issue. Two pedagogical coordinators at SEEDF participated in this research. They acted as trainers at their respective schools during the "Currículo em Movimento" (Curriculum in Movement) course held in 2013. For the building up of information, notes from the course period and after it were joined to interviews and structured surveys. These instruments led to the realization that, despite the fact that the function of the Pedagogical Coordinator has not reached a consistency between what is formalized and what is actually experienced, the course was an opportunity of continuing education and required the coordinator to search for new meanings for her work, adding up to her education as a researcher. In these educational centers, one was able to watch moments during which the coordinators placed themselves as the subject facing her dilemmas and the limits of her performance. This work aims to highlight the contribution of the pedagogical coordinator as a important subject in the articulation, building up and transformation of educational practises within the school.

Keywords: Pedagogical Coordinator; Formation of the Subject; Continuing Education; Curriculum in Movement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CREs – Coordenação Regional de Ensino

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

DF – Distrito Federal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Estado do Distrito Federal

SINPRO/DF – Sindicato dos Professores no Distrito Federal

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE I – MEMORIAL	12
PARTE II – MONOGRAFIA	19
1 COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	19
2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DISTRITO FEDERAL E A TRADIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	22
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DIMENSIONANDO O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	29
4 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO	35
4.1 Currículo em Movimento da Educação Básica - SEEDF.....	37
4.2 Entendimentos Iniciais do Currículo em Movimento	38
4.3 Uma experiência de Formação Continuada: o curso Currículo em Movimento	41
4.3.1 <i>Metodologia do Curso</i>	42
5 A CATEGORIA SUJEITO NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA DA SUBJETIVIDADE	49
5.1 A Teoria da Subjetividade e o Sujeito.....	50
6 OBJETIVOS DA PESQUISA	55
7 METODOLOGIA	56
7.1 Epistemologia Qualitativa	56
7.2 Contexto Social da Pesquisa.....	59
7.2.1 <i>Participantes da Pesquisa</i>	62
7.2.2 <i>Instrumentos da Pesquisa</i>	63
8 DISCUSSÃO DOS DADOS: REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL	68
8.1 Sobre a identidade do Coordenador Pedagógico na SEEDF.....	68
8.2 Sobre a experiência de Formação Continuada no curso Currículo em Movimento	78
8.3 Sobre ser Sujeito Coordenador Pedagógico	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

A complexidade que envolve a ação educativa requer olhares atentos e sensíveis a todos os seus sujeitos – estudantes, professores, equipe pedagógica, diretiva e comunidade escolar como todo –, assim como aos aspectos – pedagógicos, humanos, estruturais, políticos – envolvidos nesse processo.

Essas demandas recaem também sobre o coordenador pedagógico, um profissional reconhecido na organização escolar em alguns estados brasileiros, sendo o Distrito Federal um deles, e que ao longo dos anos tem conquistado seu espaço e contribuído com o processo educativo.

Nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal sua função é imprescindível na organização da Coordenação Pedagógica, a qual é prevista em Portaria e instituída “como espaço-tempo de possibilidades e de liderança pedagógica democrática” em que a atuação do coordenador “é reflexiva e impulsionadora, propositiva e de ação solidária” (SEEDF, 2014 p. 31. Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas).

Diante disso, destaca-se como função do coordenador pedagógico possibilitar no espaço da coordenação momentos de estudos, planejamentos e debates, estabelecendo assim práticas de formação continuada junto ao coletivo docente e mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática no contexto escolar.

De acordo com o documento *Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas* (SEEDF, 2014), a liderança e referência pedagógica como atributos dos coordenadores pedagógicos também serão fortalecidos na própria prática comprometida com o trabalho coletivo, com a autoformação e outros processos de formação continuada.

Nesse sentido instaurou-se em 2013 um projeto de formação nas escolas onde os coordenadores pedagógicos locais foram os articuladores da discussão dos pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo em Movimento, e embora, nesse aspecto o coordenador pedagógico estivesse como representante de objetivos e princípios institucionais, entende-se que suas ações são decorrentes de aspectos subjetivos muito mais complexos que apenas a ideia de transmissão de conteúdos.

É nessa perspectiva que adentramos a esse estudo, em que a realidade não se determina objetivamente, mas se constitui de múltiplos sentidos subjetivos implícitos no âmbito social e individual de forma recursiva.

Compreendendo a ação do coordenador pedagógico a partir do suporte teórico da Subjetividade de González Rey (1997, 2003, 2004, 2007, 2011, 2014) este trabalho buscou compreender aspectos subjetivos de constituição do sujeito coordenador pedagógico local a partir da experiência de formação continuada do curso “*Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos – Anos Iniciais*” como um exercício acadêmico – científico que pensa a educação sob o ponto de vista da relação entre teoria e prática, refletindo sobre a prática.

Organiza-se em duas partes. A primeira apresenta a trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora que lhe permitiu construir os sentidos subjetivos atuais e problematizar a questão da pesquisa. A segunda parte compõe a monografia com oito capítulos que discutem aspectos teóricos e metodológicos do percurso da pesquisa.

No primeiro capítulo são explicitados aspectos históricos e legais da figura do coordenador pedagógico; o segundo traça um breve panorama acerca da coordenação pedagógica no Distrito Federal e seus diversos momentos de formação continuada para se entender o contexto atual; o terceiro discute o caráter indispensável da formação continuada em serviço na organização do trabalho pedagógico do coordenador pedagógico; o quarto capítulo situa o curso Currículo em Movimento da SEEDF como uma experiência de formação continuada em serviço vivenciada pelos coordenadores da rede em 2013; o quinto inicia a discussão sobre a Teoria da Subjetividade de González Rey (1999, 2003, 2004, 2005, 2007, 2014) para uma concepção ampla dos processos de atuação do coordenador pedagógico como sujeito e produtor de sentido em suas relações com a cultura escolar.

No capítulo seis são apresentados os objetivos da pesquisa e o capítulo seguinte discorre as questões metodológicas da Pesquisa Qualitativa de González Rey (2005, 2014) cujas orientações nortearam a presente pesquisa nos processos de construção da informação.

No último capítulo discutem-se os dados que permitiram refletir sobre a constituição do sujeito coordenador pedagógico, com o olhar para a sua identidade, a experiência de formação do Currículo e as implicações de suas ações em relação ao que se pode caracterizar como sujeito.

Com isso deseja-se ampliar o universo teórico-prático das pesquisas sobre o coordenador pedagógico, considerando as especificidades da rede pública de ensino do Distrito Federal, e a perspectiva teórica da Subjetividade de González Rey, em que a figura do coordenador pedagógico é contemplada na compreensão de um sujeito em sua singularidade, imerso em um processo histórico e cultural que se expressa em forma de produção simbólica emocional e constitui sua subjetividade.

PARTE I – MEMORIAL

Nasci em Manaus, capital do Amazonas. Sou filha de um casal de amazonenses, com descendência indígena e cearense. Minha família é composta de cinco filhos, sendo quatro mulheres, e um homem, nosso irmão do coração, pois minha mãe aceitou criá-lo já que sua mãe não tinha condições.

Tive uma infância muito feliz, sem luxo, mas com dignidade e afeto, aliás, afeto foi o que não me faltou. Costumo dizer que afeição é tudo na vida de uma criança, pois ajuda na formação da personalidade, e a mim particularmente, me ensinou a ser forte, a acreditar que era capaz e sonhar além do que era aparente.

Cresci assim, rodeada de amor e de fé. Meus pais sendo cristãos me ensinaram muitos valores que me constituíram o que sou hoje. Desde criança, estudar era algo prazeroso, folheava livros, revistas e impressos em geral, e lembro que foi lendo um jornal que percebi que um novo mundo se abria para mim. Foi um momento ímpar, onde o susto deu lugar ao sorriso e a admiração em descobrir que eu já sabia ler.

Ao ver e ouvir meu pai estudando inglês eu era seduzida a pegar os seus livros e fitas cassete e lá passava horas lendo os livros e decorando as falas conforme ouvia. Depois, ensinava a todos a “falar” em inglês, à minha maneira é claro, e ganhei assim o título de “professorinha”. Decidi então, por volta dos 08 anos que queria ser professora, mas de Língua Inglesa. O curioso é que até hoje não aprendi a falar essa Língua.

Como tudo começou

Estudei em escola pública a vida toda, e na transição para o Ensino Médio, fui informada e instigada por um amigo a prestar vestibular para o Instituto de Educação do Amazonas – IEA, que formava professores no Curso Magistério. Inicialmente a ideia do meu amigo parecia muito surreal e longínqua, sair da periferia e ir para o centro da cidade estudar não estava nos meus planos. Eu, com 14 anos de idade, diante de uma decisão que mudou o rumo da minha vida.

Mesmo com medo do desconhecido, prestei o vestibular e entrei no Instituto. Foram três anos de intenso trabalho e estudo, uma vez que desde o primeiro ano já tive experiências docentes, que se alternaram com os estágios do curso Magistério e o trabalho informal em

escolas particulares onde eu era regente de sala. Ao sair do curso profissionalizante em Magistério no ano de 2000, estava certa de que esse era o caminho que eu queria trilhar.

Formação, aperfeiçoamento e atualização/Atividade docente

Em 2001 na ânsia de ter um trabalho e não podendo esperar ou escolher emprego, aceitei ser recepcionista em uma Clínica Médica, mas todo o dia ia para o trabalho me perguntando o que eu estava fazendo ali. Sabia que precisava me preparar para o vestibular, e naquele ritmo de vida (10h de trabalho) poucas perspectivas se abriam para mim. Foi então que após 06 meses de inquietação, decidi abrir mão do emprego para poder prestar um curso preparatório e fui agraciada por outro emprego, que me permitia estudar a noite.

Meu primeiro emprego em uma escola, porém, na recepção e no atendimento às matrículas. Estava ali, mas tinha esperanças de ser chamada para ser professora, até que descobri que não teria chances de assumir uma turma porque me consideravam muito nova (17 anos) e talvez incapaz para aquela função. Como não era o que eu queria, pedi as contas e na mesma semana já estava trabalhando em uma escola como professora auxiliar, enfim, meu desejo tinha se realizado e eu iniciaria ali minha carreira profissional que tanto almejava.

Prestei vestibular para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), porém não passei, e isso só me deu forças para continuar persistindo. Tentei mais uma vez até conseguir minha aprovação no curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no ano de 2003. Quanta felicidade!!! Nesse tempo já tinha tido minha primeira turma que era chamada de 3º Período (5 anos), já tinha sido professora de reforço escolar domiciliar e atualmente estava trabalhando no SESC – AM, no projeto “SESC Ler” voltado para a Educação de Jovens e Adultos, o qual me possibilitou ter outra leitura do trabalho educacional e ampliou muito as aprendizagens no campo pedagógico.

Considero os três anos que passei no “SESC Ler” muito importantes para meu crescimento profissional e pessoal, inclusive, com ganhos significativos, pois enquanto trabalhava ali, fui aprovada nos dois concursos públicos para professora, tornando-me assim funcionária pública estadual e municipal.

Dessa forma, os anos que passei na faculdade foram anos em que estava trabalhando, com a facilidade de poder articular os conhecimentos adquiridos na Academia às práticas pedagógicas.

Foi um tempo bem conflitante pra mim, visível até mesmo para meus colegas de classe, que chegaram a perceber as mudanças no meu discurso, antes vindos de uma realidade

voltada para EJA, de empresa privada, para uma realidade de séries iniciais no contexto das escolas públicas em que trabalhava. Quanta diferença!!!

Ali na sala de aula da UEA, expunha meus desgostos, meus lamentos, tristezas, frustrações, limitações e percebia o quanto isso assustava meus colegas em formação. Com o tempo fui percebendo que era preciso mudar minha postura, que precisava acreditar na educação para que minha prática se transformasse em práxis e tivesse sentido ir trabalhar todos os dias.

Passado então o impacto causado pelo choque de realidade, descobri a partir dos sentidos que se revelavam na minha sala de aula juntos aos meus alunos, os quais eles demonstravam existir, por meio do afeto, da mudança de comportamento, das palavras e dos conhecimentos apreendidos e partilhados, que eu amava estar ali e meu trabalho tinha uma função social muito maior que meu lamento.

Nesse período, elegi entre tantos questionamentos imersos no fazer docente, responder a problemática da fragmentação do conhecimento, pesquisando sobre a interdisciplinaridade em seus limites e possibilidades a partir do ensino de Ciências.

Um trabalho muito rico para minha formação, cujas contribuições estendem-se e têm se aprimorado até hoje nos estudos que temos feito sobre o Currículo em Movimento da SEEDF (2013/2014).

Terminei a graduação em 2007 e continuei minha labuta diária de professora. No campo profissional pouca coisa mudou, no financeiro, menos ainda, e no acadêmico, fiquei com a impressão de estar deixando uma enorme dívida, motivo pelo qual hoje me encontro na Universidade de Brasília.

Em 2008 cursei a Pós Graduação, “Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” oferecida pela Secretaria Municipal de Educação há alguns professores da rede, selecionados por meio de prova classificatória e eliminatória. Foi ali que os estudos de Vygotsky se tornaram mais claros e significativos, ao estudar sobre a construção da oralidade, pensamento e linguagem, além de outras disciplinas afins.

Em 2011 iniciei na Universidade Federal do Amazonas o curso de Psicologia, e cursei o primeiro semestre completo, interrompendo o curso, ao precisar fazer a escolha entre esse curso ou retornar à UEA para estudar Pedagogia. Como Normalista, as possibilidades de trabalho tinham se esgotado pra mim, e eu queria muito poder retornar a Universidade para além de me formar em Pedagogia poder investir na pesquisa, área que eu tanto me cobrava por não ter me dedicado na graduação.

Em 2012, faltando um semestre para concluir o curso, fui nomeada como Professora da Secretaria de Educação do DF, em um concurso que havia prestado em 2010, e precisei abrir mão do que tanto havia lutado para conseguir.

Já em Brasília, recomecei o processo, pois vi na Universidade de Brasília a possibilidade de investir no que tanto almejo, a pesquisa. Sou defensora que o professor regente deve ser também pesquisador dos processos educativos. Sendo nós imersos neste ambiente tão diverso que é a escola, rica em possibilidades, de cenas contraditórias, de sujeitos singulares e reais, porque nós professores não valorizamos nosso pensar para além das paredes da escola? Até quando vamos deixar que outras pessoas digam o que temos que fazer, e não interferimos nessa discussão?

Por isso não desisto desse caminhar, embora não seja fácil, muitas vezes me sinto esgotada com tantas demandas no trabalho, e ainda preciso ler e pesquisar para buscar outros olhares, ouvir novos pontos de vista e tentar ler a realidade de outra forma, a fim de não cair na armadilha de discursos reducionistas e pessimistas constantemente adotados, como o “de quem é a culpa do fracasso escolar?”.

Coordenação Pedagógica

Após 10 anos como professora no nível da Educação Básica atuando na *Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental* e modalidade *EJA* aceitei a oportunidade de conhecer outra faceta do processo educativo que é a coordenação pedagógica.

Desde o ano passado, exercendo essa função, novos desafios se revelaram, e, portanto, outros questionamentos e inquietações também. Mediar o trabalho pedagógico dentro da escola não é uma tarefa fácil, ainda assim, é gratificante, tenho buscado ser um elo facilitador do processo educacional e contribuir com os professores, estudantes e equipe escolar.

No ano de 2013, coordenei no primeiro semestre uma equipe de 08 professores do 5º ano e no segundo semestre, as turmas de 4º e 5º ano (15 professores) e neste ano participei da formação pela EAPE do curso “*Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico – Anos Iniciais*”, tendo a oportunidade de vivenciar um processo de formação continuada na escola e junto à outra coordenadora ainda sermos as mediadoras dessa formação. Uma experiência riquíssima de grande significado pessoal e profissional na minha formação.

Este ano assumi o compromisso do trabalho com o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) atuando de forma mais específica nas turmas do 2º ano (8 professores). Deste grupo, temos 02

turmas que atendem crianças com necessidades educacionais especiais, sendo 01 turma inversa com 15 alunos, sendo dois estudantes com síndrome de Down e 01 com deficiência psicomotora, e temos também uma turma reduzida com um aluno com deficiência física. Considero um grande desafio, pois é a primeira vez que tenho contato mais próximo ao trabalho de inclusão na escola.

Inquietações atuais

Neste período de dois anos como coordenadora pedagógica da SEEDF há situações que me motivam, outras que me inquietam, outras que me provocam raiva, outras tristezas, e assim vou experimentando sensações diversas, que ao final, percebo que me acrescentam muito.

Um dos grandes desafios da minha prática é favorecer o trabalho coletivo entre os profissionais da educação (professores, equipe de apoio, orientação, coordenação, supervisão e direção) de forma a contribuir com o planejamento pedagógico. No que tange ao grupo de professores, especialmente, me pego pensando e articulando formas diferentes de possibilitar momentos de troca, partilha, questionamentos, exposições e participações. Tenho que lidar com conflitos, comuns em todo ajuntamento de pessoas e com as opiniões divergentes e até mesmo contrárias ao que é proposto. Um exercício de tolerância, respeito e empatia.

Pensando sobre o que pesquisar como Trabalho de Conclusão de Curso, passei por diferentes fases e escolhas. Um dos temas foi formação continuada em serviço, momento que vivenciei todo o ano passado, estando como formadora local do curso “*Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos*”. Depois, já em 2014, atuando com o Bloco Inicial de Alfabetização e coordenando o trabalho com reagrupamento intra e interclasse nas turmas de 2º ano, pude enxergar vários elementos imprescindíveis que tornavam essa proposta eficiente ou não no contexto da nossa escola, inclusive ao lidar com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades de reagrupamento dentro ou fora de sua sala de origem.

Após o recesso escolar, e ainda pensando sobre o que de fato me causaria paixão e vontade de pesquisar, me deparei com um texto de Rubem Alves “*Receita para se comer queijo*”, que só veio instigar-me mais ainda em minha reflexão sobre o quê problematizar, discutir, aprofundar e refletir. Trago aqui algumas reflexões surgidas a partir de trechos de sua fala:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. [...] Afeto, do latim affecare, quer dizer, ir atrás. (Rubem Alves, 2004)

Pensei... Então, o que mexe comigo a ponto de me fazer assumir esse caminhar, percorrer uma milha, e quem sabe duas ou mais? E antes de encontrar uma resposta, me deparo com mais uma de suas falas:

[...] conhecimentos que não são nascidos do desejo são como uma maravilhosa cozinha na casa de um homem que sofre de anorexia. Homem sem fome: o fogão nunca será acessado. O banquete nunca será servido. (Rubem Alves, 2004)

Esse ponto do texto me causa impacto, mexe comigo, provoca uma reflexão diante da minha prática nesses anos de profissão. Penso se provoquei “fome” nas crianças e adultos que ensinei, ou se lhes dei comida sem terem fome, ou comida inadequada...

Encontro então uma palavra que julgo ser fundamental no processo de instigar a “fome”: **sentido** (significado, motivo). Diante disso rememoro a experiência do Curso Currículo em Movimento, lembro o quanto representou para mim e como me possibilitou sentir-me coordenadora. Desejei saber como foi esse processo para os meus colegas coordenadores, que sentidos atribuíram a essa experiência, haveria lhes afetado como a mim?

Compartilhei essas inquietações com a professora Cristina Madeira, que junto comigo aceitou peregrinar essa milha, trazendo com ela o auxílio da Teoria da Subjetividade e a proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa, ambas desenvolvidas por González Rey.

A partir dessa parceria, o processo de pesquisa compreendeu estudos teóricos e reflexivos voltados a investigar a questão: Quais as implicações da experiência de formação continuada no Curso Currículo em Movimento para o coordenador pedagógico em relação a sua constituição e posicionamento como sujeito?

Iniciei então os estudos da Teoria da Subjetividade e deparei-me como situações diversas, não lineares, complexas e contraditórias, me percebia em movimento, em transformação. É dessa forma que enxergo essa experiência de apreensão teórica e metodológica dos estudos da Subjetividade, e nesse movimento trago as reflexões de Larrosa (2014) que expressam com muita sensibilidade meu momento atual, em que ser *sujeito da experiência* “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os

ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2014, p.22).

Tenho certeza que as marcas em mim deixadas nesse período me afetarão de alguma forma e espero continuar nessa caminhada de vida e profissão com mais paixão, compromisso e ação.

PARTE II – MONOGRAFIA

1 COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Historicamente no Brasil, a necessidade de se ter alguém preocupado com a organização e a maneira como o conhecimento chega aos estudantes acompanha a ação educativa desde suas origens. Segundo Saviani (2003), aparece no início da colonização, do ideal jesuíta de atender as necessidades de formação do ser humano, por meio de uma série de regras pedagógicas sistematizadas pelo jesuíta Manoel da Nóbrega no documento *Ratio Studiorum* – Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus

Este documento regia o reitor, o prefeito de estudos, os professores, as disciplinas, o bedel (auxiliar do prefeito de estudos), os alunos, enfim, toda organização escolar, e prescrevia como função do prefeito de estudos trinta dessas regras (SAVIANI, 2003). Sobre uma delas, destaca-se a citação abaixo:

De quando em quando, pelo menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia por vezes os apontamentos dos estudantes. Se vir ou ouvir alguma coisa que mereça um conselho, converse com o professor, com delicadeza e afabilidade, após ter verificado bem do que se trata, se for necessário, exponha a situação do Reitor. (Regra 17 do Prefeito de Estudos – *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. (MDXCVIII). Neapoli: Typ Tarquinii Longi. apud Portal Educação, 2012, p.7).

Uma ação que requeria do prefeito de estudos a responsabilidade de controlar, articular e informar sobre questões pedagógicas e iniciava no Brasil os trabalhos da supervisão educacional, embora ainda não se usasse esta nomenclatura. É somente com a LDB 5.692/71 Art. 33, que a supervisão é instituída no contexto educacional e sob a influência do regime militar caracterizava-se por um trabalho técnico e burocrático.

Já no novo contexto de regime político democrático do Brasil, contrapondo-se a esse modelo fiscalizador do supervisor, iniciam-se as discussões sobre o coordenador pedagógico. Horta (2007) destaca que ao final dos anos 80 as nomenclaturas: coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de aluno, coordenador de área ou de disciplinas, vêm em conjunto com os demais termos utilizados, para designar ação supervisora nas escolas.

Cabe ressaltar, porém, que mesmo com a inserção do coordenador pedagógico nas escolas, a nomenclatura do supervisor ainda é efetiva nos dias atuais, e sua função ao longo do tempo passou por reformulações teóricas e práticas, com enfoques sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais.

Embora historicamente haja semelhanças entre as funções do supervisor e coordenador, tratar-se-á nessa pesquisa a figura do coordenador pedagógico delineado pelo Distrito Federal (DF) considerando as especificidades no âmbito legal e a articulação teórico-prática no espaço escolar, que nos possibilite compreender aspectos subjetivos de sua constituição como sujeito a partir de uma experiência de formação continuada a ser discutida neste trabalho.

Quanto à formação do coordenador pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) no artigo 64 determina:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Embora não conste a nomenclatura *coordenação*, sua formação decorre da graduação em Pedagogia quando dispunha dessas habilitações ou em nível de especialização, como acontece atualmente. Observa-se que concomitante a ausência do termo na legislação, a atuação desse novo profissional ainda se revela muito incipiente na realidade da maioria das escolas públicas de outros estados brasileiros, como pontua uma pesquisa sobre o perfil do coordenador:

Em algumas redes de ensino, ele é chamado de orientador, supervisor ou, simplesmente, pedagogo. Em outras, de coordenador pedagógico [...]. Num passado não muito remoto, essa figura nem sequer existia. Começou a aparecer nos quadros das Secretarias de Educação quando os responsáveis pelas políticas públicas perceberam que a aprendizagem dos alunos depende diretamente da maneira como o professor ensina. (ALMEIDA, PLACCO & SOUZA. Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita, 2011)

Na rede pública de ensino do Distrito Federal a Coordenação Pedagógica é pensada como um espaço/tempo institucionalizado de desenvolvimento profissional e melhoria do processo ensino-aprendizagem e tem por finalidade:

Art. 20. [...] planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte à Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação em vigor. (REGIMENTO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL, 2009)

Regulamentada por meio da Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006, que assegura aos profissionais na escola espaços e tempos onde podem discutir o planejamento, refletir sobre o trabalho pedagógico e reorganizá-lo visando à qualidade dos serviços prestados, a realização

da coordenação pedagógica é atribuída como responsabilidade também do Coordenador Pedagógico. Leia-se a redação vigente:

Art. 3º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Local são de responsabilidade dos integrantes da direção da instituição educacional, bem como dos coordenadores pedagógicos, com a participação da equipe de professores, em consonância com as equipes de Coordenação Intermediária e Central. (DISTRITO FEDERAL, Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006)

Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico deve:

- 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; e
 - IX - propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e a recuperação do processo de ensino e aprendizagem.
- (Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Art. 21, 2009)

Destacam-se como objeto desta pesquisa os incisos IV e V que sinalizam a atuação do coordenador pedagógico nos processos de formação continuada em ações promovidas pela escola ou SEEDF, com enfoque para a experiência do curso Currículo em Movimento da SEDF, realizado no ano de 2013 e que constituiu os aspectos subjetivos que deram subsídios a esta pesquisa.

Para conhecer esta vivência no Distrito Federal, optou-se por traçar um breve panorama acerca da coordenação pedagógica e assim entender os caminhos que colocam no cenário atual o coordenador pedagógico como uma figura imprescindível nos processos de aprendizagem, especialmente na construção de um ambiente formador, sendo ele o articulador e promovedor de mudanças junto aos professores. Fazer esse resgate contribuirá para a compreensão do seu papel, anseios e perspectivas.

2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DISTRITO FEDERAL E A TRADIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A coordenação pedagógica no Distrito Federal ao longo do seu processo histórico vem passando por diferentes estruturas e perspectivas, entre avanços e retrocessos. Segundo Fernandes (2007) foi por meio do documento intitulado “O ensino primário no Distrito Federal”, de 1969, pautado na “Indicação nº 05 de 1963”, do Conselho de Educação do Distrito Federal, que se regulamentaram as Normas preliminares para a organização do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Sobre isso, descreve:

O documento de 1969 apresentava a organização do sistema de ensino que previa uma “Coordenação de Educação Primária – CEP”, sob responsabilidade de um coordenador assistido por assessores de Ensino Fundamental e de Ensino Primário Supletivo. A figura do coordenador pedagógico aparece nessa época como forma de garantir a qualidade do ensino, bem como o conceito de controle que também fazia parte das funções do coordenador. (FERNANDES, 2007, p.74)

Como forma de atender às demandas da escola, o documento apontava o trabalho de coordenação pedagógica a ser realizado pelos orientadores de ensino: professores lotados nas escolas, e que depois de um ano de estágio supervisionado estariam aptos a realizar orientação diretamente aos professores. No entanto, quando a escola não contava com o orientador de ensino, o diretor da escola assumia esse papel.

Embora se note a preocupação em ter alguém voltado para o atendimento das questões pedagógicas na escola, a concepção de coordenação era de “assistência pedagógica e crescimento profissional pelo intercâmbio de experiências entre professores”. (ROCHA, 1969 apud FERNANDES, 2007 p. 75).

Em outros espaços para além da escola, a formação continuada era realizada por um núcleo de especialistas, que juntos planejavam a ação pedagógica, mas só atendia os orientadores e diretores, ficando os professores das escolas à parte desse processo e, portanto, alienados do pensar sobre sua ação. Sobre isso, destaca Fernandes (2007, p. 75):

Existia uma Divisão de Orientação e Supervisão composta por especialistas nas diferentes áreas do currículo, e supervisores responsáveis pelo currículo a ser desenvolvido nas escolas que, juntamente com orientadores e diretores, planejavam o trabalho. Essa divisão também dava assistência indireta aos professores e diretores por meio de cursos. Professores dos cursos Normais e da Universidade de Brasília eram convidados para fazer essa formação.

Essa visão de formação continuada em que especialistas constroem um ideal hipotético que não tem base na realidade, na ação e reflexão dos seus protagonistas tende a ser mero repasse, vazio de significado e de aprendizagens. Segundo Macedo (2010, p. 21), entende-se por formação “o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem”. Condições que rompem com a lógica da racionalidade técnica tão presente no processo histórico de formação de professores, como aponta Marques (2000, p.15):

A distinção entre os que pensam e decidem sobre a educação, sem por isso se qualificarem como educadores, e os que a executam servilmente em prática mecânicas relegou historicamente a um plano secundário as competências e, conseqüentemente, a formação do educador.

Essa concepção mecânica de formação de professores se fortalecida mediante as condições de trabalho do professor naquele momento, cuja carga horária era de 20h semanais de regência e tinha apenas um dia da semana (4h) no horário contrário para organizar seu trabalho docente. Este horário complementar destinava-se ao planejamento e avaliação no estabelecimento de ensino ou em outras escolas quando ocorriam as reuniões para estudos. (ROCHA 1969, apud FERNANDES 2007).

Evidenciam-se nesse período, outras ações de educação continuada, como: treinamento de professores para a 1ª fase¹, em cursos especiais e em serviço; treinamento de orientadores e diretores para acompanhamento do trabalho e orientação aos professores, feitas no horário complementar (4h); organização de uma equipe central para a supervisão dos trabalhos de 1ª fase com professores de reconhecida experiência no trabalho de alfabetização, além de outras ações.

Ressalta-se, no entanto, que embora houvesse uma preocupação com a formação, o termo “treinamento” se repete várias vezes e evoca a ideia de reprodução e mecanização de ações, o que desconsidera aspectos subjetivos da realidade escolar na qual cada escola, professor e aluno estavam imersos, correndo o risco assim, de tornar ineficaz e sem perspectiva o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas nas turmas de 1ª e 2ª série.

Esse projeto educacional conservador harmonizava com o contexto político educacional brasileiro a serviço de uma educação tecnicista. Segundo Marques (2000), nos espaços de discussão da Conferência Nacional de Educação, das quais se promoveram quatro até 1969,

¹ Na organização do ensino primário, a 1ª fase correspondia a primeira e segunda série (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF, Boletim nº 1, 1966 apud VILLAS BOAS).

“somente a terceira colocou entre seus subtemas no âmbito do tema geral que era o desenvolvimento do ensino de 1º grau, a questão do treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores” (p.21).

Em meados da década de 70, a política educacional do Distrito Federal optou pela realidade que muitas escolas brasileiras vivenciam até hoje. Conforme Mundim (2011), “o regime de trabalho adotado na década de 70 passou a exigir uma carga horária de 40 horas semanais, ou seja, os professores ministravam aulas em duas turmas”.

Contraopondo-se a isso, o Sindicato dos Professores do DF discutiu junto ao Governo a necessidade de um espaço/tempo para coordenação pedagógica, e como resultados de acordos coletivos, a partir de 1979 a jornada de trabalho passou a ser de 32 horas semanais de regência em duas turmas e 8 horas semanais de coordenação.

Assim, as aulas para os estudantes tinham uma jornada de 4 horas diárias, e contavam com a presença de um profissional chamado professor dinamizador uma vez por semana. Esse profissional, segundo Fernandes (2007), era um professor concursado da rede e que na distribuição de carga horária, no início do ano, escolhia ou somente conseguia assumir a dinamização. Trabalhava com os conteúdos de Educação Artística, Recreação e Jogos, em torno das datas comemorativas. A autora citada explica:

Nas oito horas de coordenação pedagógica dos professores, quem assumia a regência da classe era o professor-dinamizador. Enquanto esse dinamizador estava na turma, o professor-regente encontrava-se em coordenação com as seguintes atividades: a) elaboração do plano de aula e algumas reuniões com a direção; b) preparação das atividades de Português – leitura e escrita, e Matemática, normalmente, reproduzidas no mimeógrafo a álcool, o famoso “cachacinha”; c) preparação de materiais pedagógicos de apoio; e d) preparação e correção das avaliações. A educação continuada dos professores acontecia de forma isolada, seja por meio de curso ou de estudos individuais. (FERNANDES, 2007, p.79)

Nesse contexto, a coordenação era um espaço/tempo de atividades estritamente manuais, reduzido à elaboração, preparação e correção de atividades, além das reuniões com a direção, e a formação continuada ocorria de modo independente, a critério do professor.

Esse foi o modelo de formação que predominou na década de 1970, em que cada um buscava para si a vida formativa, onde os professores se planejavam e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderia facilitar algum aprendizado (IMBERNÓN, 2010).

Quanto à figura do coordenador, de acordo com Fernandes (2007, p. 80), o professor-coordenador pedagógico, nessa época, tinha uma carga horária de trabalho diferenciada: 20

(vinte) horas semanais de regência de classe (uma turma) em um turno, e 20 (vinte) horas semanais como coordenador pedagógico no outro turno. Planejava para a sua turma e se reunia uma vez por semana com os professores das outras turmas para realização do planejamento semanal. Era um trabalho de repasse de material e matrizes para o mimeógrafo, bem como distribuição dos conteúdos por bimestre.

Um trabalho de natureza instrumental, que acabava gerando excessos para o professor-coordenador e não propiciava o trabalho e a reflexão coletiva. Nessa mesma linha, discorre Pacheco (1996, p.48) acerca do trabalho do professor:

Se assume um papel de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquiteto e o investigador prático.

Era preciso repensar o espaço da coordenação, o trabalho do coordenador e o projeto de formação da rede pública, que baseado na prescrição de receitas, traduzia uma concepção dicotômica da aprendizagem, “separando o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 1995), e distanciava as relações sociais tão necessárias no movimento do aprender-ensinar, como cita a autora:

Em quase todas as regionais de ensino existiam os Centros de Alfabetização para demonstração prática das metodologias adotadas. O professor, no seu único turno de coordenação, se dirigia para os Centros de Alfabetização e lá copiava toda a abordagem demonstrada para aplicação posterior com seus alunos. (FERNANDES, 2007, p.81)

Paralelo a esse modelo, neste mesmo período, destaca-se o projeto de formação profissional de professores. Segundo Fernandes (2007), os professores das Escolas de Aplicação, uma espécie de laboratório da Escola Normal, preparavam aulas demonstrativas para os normalistas, que posteriormente buscavam articular teoria e prática. Isso só era possível, pois os Centros de Alfabetização e as Escolas de Aplicação tinham uma carga horária diferenciada, e dispunham de condições para estudarem e planejarem de forma coletiva.

Têm-se a partir desses “laboratórios” experiências exitosas que se constituíram argumentos iniciais sobre a importância de uma estrutura diferenciada na carga horária em toda a rede de ensino do DF, articulando ensino, estudo e inovações metodológicas.

Em 1995, concomitante à nova proposta educacional da Fundação Educacional do Distrito Federal - *Escola Candanga*, foi implementado de forma experimental a chamada Jornada Ampliada de aula, em que a carga horária passou a ser de 25 horas semanais para a regência de classe e 15 horas semanais de coordenação pedagógica. Uma ampliação que não chegou a todas as escolas, uma vez que a concepção de jornada ampliada previa laboratórios de aprendizagem para que o aluno pudesse permanecer na escola por 5 horas com qualidade (FERNANDES, 2007).

Essa estrutura ampliou-se gradativamente e funcionou no período de 1995 a 1998, tendo como bases teóricas e legais os “*Cadernos da Escola Candanga – Uma lição de Cidadania*” e o curso “*Vira Brasília Educação*”. Os pressupostos teóricos adotados veicularam novas concepções sobre o fazer pedagógico e a coordenação pedagógica passou a ser discutida e ressignificada como:

[...] um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade, de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, *Cadernos da Escola Candanga – nº 1*, 1996, p.10)

Essas diretrizes apontavam a construção de um espaço/tempo dialógico, dinâmico nas relações sociais e produtor de conhecimentos, com abertura para diferentes olhares, planejamento conjunto e avaliação do trabalho pedagógico. Conforme Mundim (2011, p.34), “a concepção de coordenação pedagógica da Escola Candanga vislumbrava um *vir-a-ser*, no sentido de construir ações pedagógicas que surjam da reflexão das práticas docentes em um processo permanente de transformação”.

A coordenação ocorria em diferentes momentos, denominados de momentos facilitadores da coordenação pedagógica, e eram organizados em:

Coordenação pedagógica por turmas-idade;
 Coordenação pedagógica para estudo e pesquisa;
 Coordenação pedagógica interescolar: socialização de experiências das escolas de uma mesma Regional de Ensino
 Coordenação coletiva com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE: palestras, reuniões, seminários, cursos etc. (DISTRITO FEDERAL, 1996, p.35/36).

Já em 1999, em outra conjuntura política de governo, a jornada ampliada passou a todas as escolas obrigatoriamente, com a fragilidade de não haver uma preparação para tamanha

ampliação. Uma prática generalista e impositiva que causou estranhamento nos professores diante das diretrizes operacionais assumidas diante da nova realidade (Fernandes, 2007).

Em 2006, com a portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006 foram instituídas as normas para coordenação pedagógica e orientações sobre os critérios de escolha de coordenadores, quantitativos por escola, atribuições dos mesmos e outras especificidades.

Já a portaria de nº 30, publicada no mesmo dia e ano, distribuiu a carga horária semanal, ficando 25 horas para atividades de regência de classe, 10 horas em coordenação pedagógica, 2 horas em sala de leitura e reforço e 3 horas em substituição, no caso de afastamento de professor regente, de até dez dias.

Em 2007, com a Portaria nº 34 de fevereiro de 2007, foram feitas alterações que incluíram o estabelecimento de uma escala para substituição de professores e a retirada do prazo de até 10 dias para tempo indeterminado quanto a essas substituições. Segundo Fernandes (2007, p.92), “essa questão da substituição na coordenação pedagógica deixou os professores descontentes e gerou certo conflito nas relações interpessoais no interior da própria escola”.

Somente com a aprovação da Lei nº 4.075, de 28 de Dezembro de 2007, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do DF, que o espaço-tempo da coordenação pedagógica restringiu-se ao exclusivo trabalho docente assegurando ao professor o percentual de no mínimo, 20% (vinte por cento) de sua carga horária semanal para atividades de coordenação pedagógica e não mais para substituições de colegas ausentes ou em licenças. O Plano também especificava as atividades a serem desenvolvidas nesse espaço-tempo, ficando a distribuição da carga horária a critério da Secretaria de Educação.

Art. 11. A distribuição da carga horária, bem como a sua alteração, o turno de trabalho e a coordenação pedagógica serão objeto de regulamentação pela Secretaria de Estado de Educação, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação e aperfeiçoamento profissional e de planejamento pedagógico.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (SEEDF, 2008, p.95) a coordenação pedagógica caracteriza-se como “um espaço para debate, discussões, avaliação e planejamento para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa”. Assim, esse espaço é articulador da proposta pedagógica e deve incluir a participação de todos os envolvidos na construção da autonomia da instituição e do professor, promovendo a reflexão coletiva e troca de experiências.

Atualmente com o novo Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, aprovado pela Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, tem-se uma nova organização:

Art. 10. Ficam assegurados ao professor de educação básica, em regência de classe nas unidades escolares, os seguintes percentuais mínimos de coordenação pedagógica:

I – trinta e três por cento para regime de trabalho de vinte horas semanais;

II – trinta e sete e meio por cento para regime de trabalho de quarenta horas semanais.

§ 2º A distribuição da carga horária, bem como a sua alteração, o turno de trabalho e a coordenação pedagógica, são objeto de normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico.

Além do novo Plano garantir aos servidores um percentual maior de coordenação pedagógica - 37,5% (trinta e sete e meio por cento), também inclui na redação a formação continuada como atividade a ser desenvolvida no período da coordenação pedagógica. Segundo o Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO/DF (2013), esta lei é uma grande vitória para os professores porque muitos itens foram conquistados graças à luta da categoria, dentre os quais se destacam também melhorias salariais.

Na perspectiva de uma proposta emancipadora, o espaço e o tempo da coordenação pedagógica ganham em abrangência e se constituem em trabalho coletivo concebido, planejado, executado e avaliado por todos. Integra-se nesse coletivo o coordenador pedagógico, que diante de uma diversidade de demandas da escola tem igualmente a tarefa de contribuir com a formação continuada dos professores, um papel relevante em sua atuação e que constitui a discussão a seguir.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DIMENSIONANDO O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O uso do termo educação continuada é definido por Prada (1997) como o alcance de níveis mais elevados na educação formal ou o aprofundamento, como continuidade, dos conhecimentos que os professores já possuem. Segundo o autor, esta nomenclatura é mais apropriada e supera outros termos já empregados na formação de professores, como: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização e compensação. (PRADA, 1997, p.88-89)

No contexto político e educacional brasileiro, a formação continuada ganha eficácia com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) que entre os princípios destaca:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (Decreto de nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009)

Esta política evidencia a necessidade de valorização do profissional da educação em garantir-lhe condições dignas de trabalho e a importância de articular seus saberes iniciais aos de sua experiência docente por meio da formação continuada, e destaca que “as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” (Art. 8º § 2º).

Nesse sentido, os programas de formação continuada contemplam não somente a solução dos problemas ligados à formação inicial do professor da educação básica, mas pretende auxiliá-lo em relação ao seu desenvolvimento profissional e prática pedagógica, dando-lhe bases para sua continuidade na profissão. Tem-se uma formação continuada que pauta-se na inquietação do

saber, e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas nos tempos atuais (IMBERNÓN, 2010).

Como atividades formativas podem se incluir as de formação continuada em serviço, o que Geglio (2008) considera como modalidade de formação que ocorre no próprio local de trabalho do profissional da educação, ou seja, na escola.

Entendo que formação em serviço é formação continuada, e que ocorre no ambiente de trabalho do professor. Porém, trata-se de um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de ser conduzida pelos próprios professores. (GEGLIO, 2008, p.114)

Nesse cenário propício à formação docente, é possível discutir a importância do coordenador pedagógico em diversas ações que favoreçam aspectos formativos, uma vez que:

O coordenador subsidia e organiza a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho. O professor-coordenador favorece a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento escolar sobre o contexto em que atuam. Propõe alternativas para superar problemas e promove a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas; Propicia o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2008, p.9)

Exigências dadas ao coordenador em decorrência de sua condição, do cargo que ocupa, uma vez que é ele o elemento articulador do processo-ensino aprendizagem na escola. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores (GEGLIO, 2008, p.116).

Segundo Placco & Almeida (2007), é possível categorizar a ação coordenadora nas escolas em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Como articulador, deve preocupar-se em articular ações de capacitação para os professores. No aspecto formativo, estão as questões voltadas para o acompanhamento docente no planejamento e especificidades do trabalho pedagógico. E na dimensão transformadora sua ação tem “a intenção de transformar a postura do professor, por meio das ações que se apresentam nas reuniões pedagógicas, no acompanhamento das classes, no atendimento às necessidades e dificuldades” (PLACCO & ALMEIDA 2007, p.14). No entanto,

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa

técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. (GARRIDO, 2005, p.10)

Dada a complexidade dessas dimensões, evidencia-se o fato de que “o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço” (GARRIDO, 2008, p.9), debruçando-se sobre questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando soluções e novas possibilidades.

Com isso, há uma forte tendência em valorizar a escola como o lócus da formação contínua (FUSARI, 2008, p.17), um lugar privilegiado para discutir, refletir e produzir cultura, haja vista a riqueza de conhecimentos, práticas, conflitos e experiências possibilitadas nesse espaço. Para Almeida (2008):

A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes. (Almeida, 2000, p. 86)

Compreendendo também a potencialidade da escola como espaço de formação, Imbernón (2001, p.17) afirma “[...] que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação”. É, sobretudo, uma mudança de enfoque, de posicionamento dos participantes e das discussões em pauta, se consideradas as especificidades de cada lugar de formação.

Como práticas de formação em serviço, Géglío (2008) considera no trabalho do coordenador pedagógico a troca dos conhecimentos adquiridos em encontros pedagógicos, congressos, seminários e cursos, além da articulação dos problemas emergentes da sala de aula, trocas de experiências e outros assuntos de interesse geral. Destaca também a “indicação de leituras, apontamentos de um curso, desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo, propositura de uma discussão e organização de um debate são procedimentos relevantes para esses momentos de formação”. (GÉGLIO, 2008, p.118)

Refletindo sobre esses momentos de formação, Placco & Silva (2008) apontam a necessidade de avançar quanto ao formato de modelos tradicionais, para a descoberta de novas possibilidades de formação em serviço. As autoras propõem que:

“[...] Essas alternativas podem se concretizar em oficinas e/ou workshops do próprio docente sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num ambiente de

produção coletiva; em projetos de investigação sobre práticas docentes nos quais o professor tome seu cotidiano docente como objeto de pesquisa e sobre ele produza conhecimento; em projetos de inovações curriculares e metodológicas na sala de aula, desenvolvendo a postura avaliativa como uma dimensão fundamental do formar-se professor”. (PLACCO & SILVA, 2008, p.31)

Essa iniciativa favorece o reconhecimento das características locais de cada espaço escolar, valoriza o saber da experiência docente e possibilita o enfrentamento das debilidades do professor, dando ao coordenador pedagógico subsídios para contribuir com mudanças de práticas.

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. (Placco & Silva, 2008, p.29)

Sinaliza-se, entretanto, que a qualidade deste aspecto formativo do acompanhamento do trabalho do professor pelo coordenador perpassa por sua formação, uma vez que:

A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano interacional e política desse profissional e se concretizam em sua atuação. (PLACCO, 1994, p. 18 apud ORSOLON, 2007, p.19).

Nesse sentido, Garrido (2008) destaca que é preciso investir na formação do coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador do processo pedagógico. Segundo a autora, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha também um espaço coletivo e formador, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências, crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.

Ressalta-se assim o caráter indispensável de formação continuada na constituição desse profissional e da necessidade que tem de refletir sobre sua ação, o que também segundo Geglio (2008), ocorre concomitante ao seu trabalho de formador:

Essa formação continuada acontece de forma marcante no próprio movimento de constituição de seu papel na formação continuada do professor. Ou seja, à medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada (GEGLIO, 2008, p.118).

Percebe-se então a dimensão que a formação continuada exerce sobre o trabalho do coordenador, inclusive, sobre sua posição natural de liderança, ao conduzir processos, discutir, orientar, ouvir, promover o exercício da parceria e coletividade, constituindo-o

indispensável na qualidade dos espaços/tempos da coordenação pedagógica. Para Bruno & Christov (2008):

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido. (p.61)

Diante disso, para favorecer no âmbito da escola, nos espaços da coordenação pedagógica, processos de reflexão e produção de saberes, algumas ações listadas por Orsolon (2007, p.21-26) podem ajudar o coordenador em sua dimensão transformadora:

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar;
- Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares;
- Mediar a competência docente;
- Desvelar a sincronidade do professor é torná-la consciente;
- Investir na formação continuada do professor na própria escola;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras;
- Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente;
- Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola;
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor;
- Estabelecer parceria de trabalho com o professor;
- Propiciar situações desafiadoras para o professor.

Ações que caminham nos pressupostos da gestão participativa, do compromisso coletivo, do respeito aos diversos saberes e ritmos, ao mesmo tempo em que se questionam práticas e propõem-se inovações. Que rompem com a perspectiva supervisora e burocrática de trabalho para ações que respondam aos anseios e desejos do professor, de maneira a complementar o trabalho e ampliar as perspectivas de atuação em sala.

Na rede de ensino do Distrito Federal (SEEDF), onde o coordenador é um dos agentes responsáveis pela realização e planejamento da coordenação pedagógica, atividades voltadas para formação de professores constituem-se como uma meta clara no projeto institucional, acontecendo também nos espaços da escola, sob a perspectiva que “a escola é o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas” (ALMEIDA, 2008 p.86 apud CANÁRIO, 1998).

Assim, nos últimos anos momentos de formação e debates vêm sendo empreendidos pela SEEDF como proposta de reflexão e construção coletiva, porém, mais voltados para espaços externos ao da escola. Em um exercício contrário a esse modelo, em 2013 a SEEDF propôs uma nova perspectiva diante da formação continuada e convidou todos os

coordenadores pedagógicos da rede a participarem em linha de frente no curso Currículo e Movimento em suas respectivas escolas, possibilitando assim uma aproximação da formação com os reais interesses e necessidades de cada realidade escolar. Essa experiência é o que orientou e constitui o tópico a seguir.

4 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

No contexto educacional há uma multiplicidade de visões sobre como devem ser as práticas pedagógicas considerando o quê, pra quê, pra quem e como ensinar. Questões como essas traduzem a necessidade de se pensar em caminhos, pontos de partidas e chegadas e evidenciam o que o próprio lexema currículo, do étimo latino *currere* significa: caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir (PACHECO, 1996).

Segundo Malta (2013, p.341), a questão do currículo apresenta grande importância no processo educacional, pois integra seu cotidiano e exerce influência direta sobre a escola nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral. Torna-se campo profissional de estudo e pesquisas teóricas diante das dimensões política, social, econômica e cultural que o constituem.

O Documento “Currículo em Movimento da Educação Básica” da SEEDF pauta o currículo a partir das teorias crítica e pós-crítica que o percebem constituído de intenções e significados. “Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades, e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política”. (MALTA, 2013, p.3)

Sobre a concepção crítica, Moreira e Silva (2001, p. 27) pontuam:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Assim, o currículo revela interesses concretos e responsabilidades compartilhadas que resultam da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) (PACHECO, 1996, p.16). E embora se tenha clareza desses condicionantes, para Madeira-Coelho (2008) predomina no contexto escolar o Currículo como um documento técnico, formal e padronizado.

Do nível nacional à unidade escolar, o currículo tem quase sempre chegado como um currículo único, tanto via normatização curricular dos conselhos de educação quanto, e principalmente, via livros didáticos e apostilas disponíveis no mercado com conteúdos selecionados pelas editoras e que colaboram decisivamente para a padronização curricular. (p.13)

Uma perspectiva curricular que tende a afastar os sujeitos que o operacionalizam, não favorecendo sua apropriação como instrumento dinâmico e real. Tal como aponta Madeira -

Coelho (2008) o que acontece de fato é que de modo geral, em nosso país, as reformas educacionais não decorrem de necessidades nacionais coletivas, e nelas os professores são tomados como recursos das propostas e não como agentes da mesma, ainda que supostamente tenham sido ouvidos no processo de elaboração.

Como consequência disso, passam a existir diferentes situações de currículo percebidas na escola:

- a) um currículo formal – prescrito como desejável de forma normativa;
- b) um currículo operacional – que realmente ocorre e pode ser observado em sala de aula;
- c) um currículo percebido – que o professor diz estar desenvolvendo;
- d) um currículo experienciado – que é percebido pelos alunos e ao qual eles reagem. (GOODLAD, 1979, apud DOMINGUES, 1985, p.27)

No Distrito Federal a tentativa de romper com essa perspectiva formal vêm ganhando força desde os anos 90, com a reorganização do Currículo da Secretaria de Educação/Fundação Educacional em 1993, promovendo espaços de diálogo e discussão juntos aos professores.

Sobre isso discorrem os organizadores:

A expressão “atualizar o currículo” foi entendida por alguns professores como uma ação de manter o conjunto, acrescentando algo que pudesse estar faltando, enquanto para outros significava buscar um conjunto de experiências e informações necessárias aos alunos, nos tempos atuais. E como não houvesse nenhuma “carta marcada”, nenhum texto pronto, nenhuma determinação, insinuação ou ingerência das autoridades educacionais ou de outras esferas do Governo, ocorreu o que Neruda acreditava possível na vida: “O caminho se faz ao caminhar”. (CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL, 1993, p.16)

O início de um movimento democrático que gerou diferentes percepções pela comunidade educativa, as quais, de um lado contavam com o pessimismo dos que já não acreditavam em mudanças no serviço público, e do outro, o otimismo dos que aceitaram o desafio de uma visão utópica da educação (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1993).

Em 2013, o atual currículo se tornou objeto de estudo e reflexão por toda a comunidade educativa, e como proposta para sua validação, os coordenadores pedagógicos foram chamados a mediar o debate por meio de uma experiência de formação continuada em serviço a ser apresentada nessa pesquisa.

4.1 Currículo em Movimento da Educação Básica – SEEDF

O Currículo em Movimento (2013) é resultado de reformas curriculares que foram feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (2000, 2002, 2008, 2010) com variações conceituais, de conteúdos, procedimentos e tempos-espacos. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Pressupostos Teóricos 2013, p.17).

Como documento foi sistematizado em 2013, porém, seu caminhar iniciou em 2011, com um movimento coletivo que envolveu professores (as), estudantes, coordenadores (as) pedagógicos e gestores dos níveis local, intermediário e central da SEEDF, sob a perspectiva de que “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (PACHECO,1996, p.40).

Assim, no primeiro semestre de 2011, nos espaços de coordenação pedagógica coletiva, realizaram-se estudos e avaliação das potencialidades, fragilidades e sugestões da versão experimental do Currículo de 2010. Esta vivência possibilitou a compreensão do currículo como uma construção permanente de práticas culturais e sociais e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas (PACHECO, 1996).

No segundo semestre de 2011, segundo a SEDF (2013) foram realizadas sete plenárias com a participação dos segmentos profissionais em Grupos de Trabalho do Currículo, onde foram ouvidos a respeito de suas representações acerca de currículo e concepções constituídas no espaço escolar, bem como, as implicações didáticas, metodológicas e avaliativas que estas concepções geram nas salas de aula e na escola.

Já em 2012, com a elaboração do rascunho inicial do documento denominado *Currículo em Movimento*, passou-se à fase de validação, o que ocorreu no ano seguinte, conforme relata o documento:

Em 2013, o processo de validação do Currículo em Movimento nas CREs e nas unidades escolares da rede pública se deu por meio de formação nas próprias escolas (EAPE nas Escolas) e de plenárias regionais que produziram materiais encaminhados à SUBEB para sistematização. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p.18).

Estas discussões e encaminhamentos forneceram as bases para a publicação em 2014 do Documento, “*Currículo em Movimento da Educação Básica*”, disponibilizado às escolas do Distrito Federal e organizado em oito cadernos que tratam: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil (Cad. 1); Anos Iniciais (Cad. 2); Anos Finais (Cad. 3); Ensino Médio (Cad. 4);

Educação Profissional e a Distância (Cad. 5); Educação de Jovens e Adultos (Cad. 6) e Educação Especial (Cad. 7).

4.2 Entendimentos iniciais do Currículo em Movimento

O documento *Currículo em Movimento da Educação Básica* organiza o currículo pelas diversas modalidades da educação básica: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Profissional, excetuando a Educação Indígena. Considera para as etapas de educação (infantil, anos iniciais, finais e ensino médio) às diferentes estruturas de ensino presentes no DF: seriação, ciclos e semestralidade, e deixa claro que, embora se mude tempos e espaços escolares em cada uma dessas perspectivas, os caminhos devem estar articulados com os princípios filosóficos, teóricos e metodológicos do projeto curricular institucional, coadunando com o que afirma Pacheco (1996, p.20):

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o *Currículo em Movimento* é orientador do trabalho pedagógico institucional articulado ao Projeto Político Pedagógico e justifica as práticas delineadas pela escola a partir dos caminhos propostos no documento oficial como projeto maior da rede de ensino.

No que se refere à abordagem do conhecimento, o Currículo em Movimento propõe o Currículo Integrado, cujos princípios orientadores são: *teoria e prática, interdisciplinaridade e contextualização e flexibilização*. “Esses princípios são centrais nos enfoques teóricos e práticas pedagógicas no tratamento de conteúdos curriculares, em articulação a múltiplos saberes que circulam no espaço social e escolar” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Pressupostos teóricos, 2013, p.66).

Demanda com isso novas posturas diante da construção do conhecimento e, assim, “o trabalho do coordenador pedagógico, como articulador e motivador do trabalho interdisciplinar na escola, compreende a continuada discussão dos aspectos polêmicos sobre a forma de incorporar essa abordagem às reflexões e práticas do cotidiano escolar” (MADEIRA COELHO, 2008, p.10). Implica um papel atuante do coordenador pedagógico na busca pela compreensão do que seja a interdisciplinaridade, o que Rios (2004) compreende como partilha

de saberes, um desafio de diálogo de competências saindo do habitual, das atividades tradicionais e abrindo-se para perspectivas e caminhos novos.

Nesse contexto, para a estruturação teórica do currículo era necessário discutir concepções que orientassem a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na educação básica, tendo o Currículo como referência. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2003, p.17,18). Só então seria possível eleger os conhecimentos e saberes a serem legitimados no projeto educacional do sistema público do DF, como ressalta Silva (2007, p.15-16):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e “não aqueles” devem ser selecionados [...]. (SILVA, 2007, p.15-16)

Diante disso, a SEEDF (2013) considerou relevante fazer sua opção teórica de Currículo, definindo um projeto educativo em sua intencionalidade política e formativa que expressasse concepções pedagógicas e assumisse uma proposta de intervenção fundamentada nas práticas escolares. Para tanto, elegeu os pressupostos das Teorias Crítica e Pós-Crítica.

Na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

[...]

Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este Documento. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Pressupostos Teóricos, 2013, p.22)

A partir desses conceitos, a organização curricular de cada etapa e modalidade da Educação Básica, no tratamento dos conteúdos científicos, foram sistematizadas em torno de eixos de referência, buscando superar concepções de currículo como prescrição de conteúdos, para contemplar questões mais amplas e fundamentais para o processo democrático:

Para garantir a unidade curricular, os eixos transversais apresentados neste Currículo – **Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e a Educação para a Sustentabilidade**, bem como os conteúdos e os processos de avaliação educacional em seus três níveis: aprendizagem, institucional e de sistema, são os mesmos para todas as escolas, independentemente da forma de organização escolar pela qual optarem. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Pressupostos teóricos, 2013, p.12)

No documento, o Currículo em Movimento também é apresentado como “*Currículo de Educação Integral*” e sustenta um discurso que contempla as diversas dimensões da formação humana, sob os princípios da Educação Integral, que são: integralidade, intersectorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada. Tais princípios possibilitam a ampliação de oportunidades e fortalecimento da participação cidadã. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Pressupostos Teóricos, 2013).

Neste aspecto, considera-se a proposta da Educação Integral em fase de implementação, pois sustentadas nos princípios apresentados ainda há poucas ações que se efetivem na realidade das escolas públicas do DF.

Como opção teórico-metodológica, o Currículo em Movimento fundamenta-se na Pedagogia Histórico- Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, e justifica:

“por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos.” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Pressupostos Teóricos, 2013, p.31-32)

Na tentativa de estabelecer relações entre as teorias, o Currículo em Movimento atribui à Pedagogia Histórico-Crítica a importância dos sujeitos na construção da história e a prática social dos estudantes como ponto de partida para o estudo dos conteúdos curriculares. Articulado a isso, utiliza-se dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural no destaque ao desenvolvimento do psiquismo e as capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem.

Não é finalidade dessa pesquisa, analisar as teorias em que se fundamenta o Currículo em Movimento, mas percebe-se que há aspectos discutíveis entre elas que podem ser objeto de análise para futuras discussões.

Segundo Malta (2013, p.353):

As bases da teoria crítica são estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos, sendo as idéias de Marx bastante marcantes. A partir dessas idéias, o currículo passou a ser um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia.

É preciso aprofundar a compreensão das teorias Críticas, Pós-Críticas, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural e avaliar se de fato caminham juntas na mesma perspectiva apontada pelo documento.

4.3 Uma experiência de Formação Continuada: O curso Currículo em Movimento da SEEDF

Com a proposta curricular sistematizada, a EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação lança o curso “*Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos e Semestralidades*”, e com ele o desafio da sua validação nos espaços escolares. Nesse sentido, “a dinâmica curricular definida nos documentos e organizada em parâmetros ganha vida em um contexto de inter-relações” (MADEIRA-COELHO 2008, p.12).

O curso compõe o Projeto “*EAPE NA ESCOLA*” e se apresenta “com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola”. (PROJETO EAPE NA ESCOLA, 2013)

A EAPE pertence ao núcleo da Gerência de Educação Básica e sua função é promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores. (PROJETO EAPE NA ESCOLA, 2013)

Seu projeto de formação ampara-se pelo Decreto 6755/2009 do Ministério de Educação (MEC), que define as Políticas de Formação Nacional para os professores da Educação Básica, e por meio do Fórum Distrital de Apoio à formação Docente que coordena e define as políticas de formação para a rede pública do DF.

Os cursos da EAPE são oferecidos à carreira Magistério, à carreira Assistência e aos Readaptados, e destina-se às diversas etapas e modalidades de ensino, atuando também de forma descentralizada nos pólos, que são as Coordenações Regionais de Ensino (CREs), sendo esta a forma utilizada no curso “*Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade*”.

Realizado de março a outubro de 2013, o curso teve uma carga horária de 60h para os cursistas e 120h para os cursistas/formadores (coordenadores pedagógicos) e os espaços de formação para os coordenadores alternaram-se entre as CREs e suas escolas.

Como objetivo central buscou “possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens”. (PROJETO EAPE NA ESCOLA, 2013). No campo específico, tinha por finalidades:

- Estabelecer o sentimento de pertença a um trabalho, com vistas ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do projeto político pedagógico da SEDF.
- Ressignificar o espaço da coordenação pedagógica como momento de estudo, pesquisa e projetos da coletividade da escola.
- Ampliar o repertório teórico do profissional da educação contribuindo para a construção de uma rede de ações educativas que promovam a corresponsabilização na efetivação do PPP da escola. (PROJETO EAPE NA ESCOLA, 2013)

Essas finalidades justificaram o apelo em tornar o Currículo em Movimento explícito e vivenciado, pois mesmo após muitas discussões coletivas no âmbito das Regionais desde o início de 2012, ainda não era conhecido por todos os professores, servidores e demais membros da comunidade escolar.

Nesse contexto, a proposta de levar o Currículo para dentro da escola, como forma de conhecer, tocar, questionar, experimentar, avaliar e ressignificar, contribuiu para diminuir a distância entre os documentos oficiais tratados como “manuais” de educação, para ser um objeto de reflexão e análise a partir das experiências vivenciadas.

Além disso, promoveu o espaço da coordenação pedagógica como tempo de formação continuada, facilitando a condução do trabalho do coordenador pedagógico, que foi o responsável em articular os temas do curso na escola.

Outro destaque apontado nos objetivos refere-se à ampliação do repertório teórico dos educadores, que lhes permitiram discutir teoria e prática, dando-lhes bases para reflexões coerentes, haja vista que:

Sem uma sistematização reflexiva sobre práticas cotidianas, a prática torna-se mera rotina, e rotina caótica. As ações do professor e dos alunos passam a ser direcionadas pelas representações que o senso comum alimenta sobre o que tradicionalmente é trabalhar em grandes conjuntos humanos formalizados e hierarquizados. (MADEIRA COELHO, 2008, p.14)

Com o curso vislumbrou-se avançar nesse aspecto e no movimento dialético de ação-reflexão-ação dos profissionais, no sentido de romper com a estagnação de práticas cristalizadas justificadas por discursos tradicionais.

4.3.1 Metodologia do Curso

No desenvolvimento dessa formação em rede, foi necessária a atuação de três parceiros: o formador da EAPE, o Coordenador Intermediário e o Coordenador Local.

Nessa dinâmica, o formador da EAPE trabalhou com os coordenadores intermediários e locais de cada Coordenação Regional de Ensino – CRE, às segundas-feiras, no turno vespertino, e posteriormente, o coordenador local trabalhou na escola com os professores na coordenação coletiva das quartas-feiras, quinzenalmente.

Nos espaços de coordenação pedagógica na escola, conforme orientação da EAPE se exigia 03 horas de vivência para que o planejamento do curso fosse efetivado de forma adequada e atendesse aos objetivos propostos. (PROJETO EAPE NA ESCOLA, 2013)

O formador da EAPE era um professor do “*Projeto EAPE na Escola*” designado a uma CRE para formar os coordenadores/as intermediários/as e locais. A formação acontecia às segundas-feiras, por meio do *percurso pedagógico*² e ali esclarecia dúvidas, fazia as devolutivas conforme as visitas nas escolas e desenvolvia o processo avaliativo da formação.

Este profissional também era responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas escolas às quartas-feiras, nos espaços das coordenações coletivas, e pelo menos uma vez esteve *in loco*, oferecendo suporte ao coordenador local.

O coordenador intermediário, profissional lotado na Regional de Ensino, cursista do “*Projeto EAPE na Escola*” era corresponsável na formação e tinha uma atuação colaborativa junto aos formadores da EAPE quanto ao apoio logístico para realização da formação e ao acompanhamento e registro do trabalho desenvolvido nas escolas de sua CRE.

Fechando o tripé estava o coordenador local, cursista da formação de formadores “*Projeto EAPE na Escola*” e articulador da formação nas coordenações coletivas da sua escola.

A proposta de acompanhamento por mais dois profissionais da rede do trabalho na escola (formador e coordenador intermediário), ainda que em momentos pontuais, subsidiava e fortalecia o papel do coordenador que ali se consolidava como formador e articulador da proposta curricular da SEEDF.

A formação incluía, além dos professores, equipe pedagógica e gestora, todos os demais profissionais da escola, como carreira Assistência, Servidores da Limpeza e Merenda “com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na escola”. (PROJETO EAPE NA ESCOLA, 2013)

Uma proposta ousada que buscou ampliar a discussão do Currículo com todos os sujeitos da escola para que não se transformasse em reprodução de decisões superiores.

² Nome dado ao documento que continha o planejamento do encontro, com as orientações pedagógicas que norteavam as ações do coordenador pedagógico local.

Percurso Pedagógico: O processo na escola

O desenvolvimento das pautas trabalhadas no curso “*Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos*” era organizada com a proposta metodológica intitulada “*Percurso Pedagógico - Anos Iniciais*”. Este documento norteava as ações dos formadores da EAPE, era vivenciado pelos cursistas formadores (coordenadores) em seus momentos de formação, e posteriormente era o guia de orientação da formação em suas respectivas escolas. Segundo a EAPE (2013):

O percurso foi elaborado direcionando o processo de formação para desenvolver uma prática investigativa da realidade escolar associada ao compromisso de uma ação interventiva apoiada na concepção em estudo, com o estímulo a partilha de ideias e propostas do grupo qualificando a ação pedagógica de toda a comunidade educativa e estabelecendo um processo de pesquisa – ação – registro – reflexão.

No entanto, o uso de instrumento como o “Percurso Pedagógico” precisa ser observado e discutido para não se tornar mero manual ou reprodução de receita. Nessa perspectiva, a formação estaria reduzida a uma cópia do que os coordenadores vivenciavam em sua formação e perpetuaria outros modelos de formação tecnicista.

A partir desses objetivos, cada encontro era orientado por um percurso pedagógico que descreviam:

- **Objetivo:** Explicitavam a finalidade de cada temática trabalhada no encontro;
- **Pretexto:** Atividade inicial mais informal, descontraída e dinâmica, usada como pontapé para apresentação do tema. Às vezes eram discutidos aspectos avaliativos do encontro anterior.
- **Pesquisando e refletindo sobre nossa realidade:** Reflexão sobre a realidade no âmbito da escola por meio de questionamentos envolvendo o tema do encontro.
- **Estudando o tema:** Momento de aprofundamento teórico e conceitual do tema, com as contribuições bibliográficas propostas pela EAPE e estudadas no curso. Utilizavam-se diversas estratégias para esse momento: formação de grupos, painel integrado, apresentação de slides, discussão grupal, registros de sínteses, apresentações, vídeos e outros.
- **Intervindo na nossa realidade:** Momento de apresentação de propostas, sugestões, experiências e estudos de casos, trazendo aos cursistas contribuições práticas, geralmente da rede de ensino do Distrito Federal, para promover a reflexão sobre suas possibilidades de efetivação no contexto das escolas públicas da SEDF.

- ***Avaliando:*** Breve registro do encontro relacionado ao assunto em questão, que partia de uma reflexão voltada para as práticas e realidade do ambiente de trabalho do cursista.
- ***Ampliando conhecimentos:*** Refere-se à bibliografia apresentada no percurso e trabalhada na pauta do encontro.
- ***Anexos:*** Todo o material usado como suporte durante o percurso nas diversas etapas apresentadas (textos, documentos, atividades pedagógicas, dinâmicas).

O coordenador pedagógico era o responsável em operacionalizar esse planejamento, e nos seus momentos de formação discutia as potencialidades e fragilidades dessa ação junto ao seu formador, compartilhando experiências e saberes com o grupo de coordenadores. No curso, as temáticas trabalhadas foram:

- *Formação Continuada: Apresentação da proposta do curso e das suas temáticas.* (Percurso Pedagógico 1)
- *Organização Escolar em Ciclos nos Anos Iniciais.* (Percurso Pedagógico 2)
- *Currículo em Movimento e suas bases teóricas na perspectiva da organização escolar em Ciclos.* (Percurso Pedagógico 3)
- *Eixos Estruturantes do Currículo da SEDF.* (Percurso Pedagógico 4)
- *Aprendizagem: concepções e implicações para a prática pedagógica.* (Percurso Pedagógico 5)
- *Avaliação Formativa.* (Percurso Pedagógico 6)
- *Instrumentos na perspectiva da Avaliação Formativa.* (Percurso Pedagógico 7)
- *Rotinas escolares na nova reorganização por Ciclo.* (Percurso Pedagógico 8)
- *Letramento Língua Materna.* (Percurso Pedagógico 9)
- *Letramento Matemático.* (Percurso Pedagógico 10)
- *Rede de Experiências:* socialização das experiências realizadas nas escolas a partir das temáticas discutidas durante o curso: Currículo e Projeto Político Pedagógico; Eixos Estruturantes; Organização do Trabalho Pedagógico (planejamentos, reagrupamentos e projeto interventivo); Avaliação Formativa e Letramentos. (Percurso Pedagógicos 11 e 12)

Ressalta-se como a abordagem de temas como esses, voltados para a organização do trabalho pedagógico favoreceu a participação dos atores escolares da/na escola. Por outro

lado, diante das temáticas elegidas sinaliza-se a necessidade de um projeto de formação como esse, que contemplou todos os profissionais do Ensino Fundamental e Médio, incluir neste contexto do curso uma pauta de discussão sobre o papel do coordenador pedagógico e o processo de constituição deste como sujeito de sua ação.

Ao evidenciar e requerer um papel formador do coordenador pedagógico na escola torna-se indispensável discutir junto à comunidade escolar o entendimento desse profissional no processo de organização da dinâmica escolar e assim minimizar problemas que envolvem sua atuação no cotidiano educativo.

Avaliação do curso

A avaliação do curso para o coordenador cursista/formador foi realizada pela sua frequência (75%) e pelas Horas Indiretas – “*Registro Avaliativo para Articuladores da Formação*”, composto por três fichas.

A ficha 1 – “*Registro do Trabalho Desenvolvido na escola*” tinha por objetivo identificar desafios pontuais existentes na escola do coordenador e realizar intervenções produtivas efetivando uma prática reflexiva. Nesta ficha constavam o nome da escola e do coordenador e uma tabela onde ele ou eles, caso houvesse mais de um coordenador por escola, registrariam o desenvolvimento do trabalho de formação gerado pela vivência do percurso pedagógico. Uma espécie de diário de campo.

Ao final de cada encontro era necessário que o coordenador registrasse a realidade diagnosticada, estratégias de intervenção sugeridas e estabelecimento de metas. Sobre isso as orientações discorrem:

No campo **realidade diagnosticada** registre especificando o que foi identificado como dificuldade a ser enfrentada por meio da etapa do percurso: **pesquisando e refletindo sobre a realidade**. No campo **estratégias de intervenção sugeridas** descreva a definição das ações referentes à reorganização do trabalho pedagógico com prazos de implementação das mesmas, os responsáveis pela execução de cada estratégia elaborada. No campo **estabelecimento de metas** descreva o que se espera alcançar com ações interventivas propostas. (EAPE, 2013)

A ficha 2 – “*Registro do Trabalho Desenvolvido na escola*” tinha por finalidade identificar os aprendizados no caminho percorrido, assim como as experiências vivenciadas que contribuíram de forma significativa para operar mudanças no sujeito coordenador e em sua prática e compartilhar experiências exitosas da atuação profissional como agente educativo.

Constava de uma tabela com duas colunas, onde uma era o relato das intervenções efetivadas para descrever o que de fato se realizou e a fundamentação teórica referente às escolhas, e a outra era a avaliação dessas intervenções em relação ao alcance das metas estabelecidas. Esta ficha deveria ser preenchida a cada 4 encontros realizados na escola e entregue ao formador da EAPE, totalizando três entregas.

A ficha 3 – “*Conclusão*” pedia a descrição dos avanços conquistados, os desafios enfrentados e as estratégias de superação frente ao grupo de professores, com os demais profissionais da escola, com os estudantes, com a comunidade/família e com a equipe gestora. Era reservado nessa ficha também um espaço para as considerações finais, uma argumentação analítica e crítica avaliando o trabalho realizado e seus efeitos para a escola.

Aos cursistas na escola, foi solicitado ao final do curso o “*Registro do Trabalho desenvolvido na Escola*”, uma redação a partir das reflexões acerca das temáticas desenvolvidas no curso, com um roteiro previamente estabelecido com os itens:

- Como profissional da educação, ainda preciso...
- Consigo identificar hoje...
- Ainda não resolvi as questões em torno de...
- Tenho realizado...
- Preciso colocar em prática...

Além dessas avaliações, a EAPE realizou a “*Avaliação Processual do Curso*”, que se constituíram de dois momentos avaliativos. A primeira avaliação impressa ocorreu no sexto encontro de formação e seus resultados foram tabulados e discutidos com o grupo na perspectiva da avaliação formativa: reorganizar a prática e favorecer as aprendizagens. A segunda avaliação foi feita ao final do curso pelo site da EAPE, ficando mais ao nível de exigência formal, e cujos resultados não foram disponibilizados ao cursistas.

E assim foi concluído o curso “*Currículo em Movimento*”, na expectativa que as discussões propostas contribuíssem para melhorias na qualidade da educação e que o Currículo passasse a ser vivenciado e consolidado em 2014. Neste aspecto, ressalta-se o caráter processual desse modelo de formação:

[...] sistemas de formação desse tipo, inseridos dentro do contexto escolar real e com uma duração média muito maior que a dos cursos e programas tradicionais, têm também mais possibilidades de se constituírem em elementos mobilizadores da cultura organizacional favorecedora da criatividade e contribuir, assim, para as mudanças que a instituição escolar demanda para constituir-se em um espaço criativo e inovador. (MARTÍNEZ, 2008, p.31)

Como avanço das políticas de formação continuada no DF, o curso Currículo em Movimento destaca-se pela estratégia de formação em serviço e “aumentam significativamente as possibilidades de uma ação inovadora real, na medida em que reflexão, vivência e prática profissional se apresentam articuladas” (MARTÍNEZ 2008, p.31), fomentando a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e, a partir dela, o trabalho de elaboração e execução de projetos pedagógicos inovadores.

5 A CATEGORIA SUJEITO NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA DA SUBJETIVIDADE

Para uma concepção ampla dos processos de atuação do coordenador pedagógico, como sujeito e produtor de sentido em suas relações com a cultura, será discutida a Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2011, 2014).

Sua base teórica inspirou-se no âmbito da psicologia soviética em geral, e mais especificamente, a partir dos trabalhos iniciados por Vygotsky (MARTÍNEZ, MARTINS & ROSSATO, 2014, p.38), abrangendo à compreensão histórica e sócio-cultural do indivíduo às produções subjetivas que emergem em suas relações nos diversos contextos. Nesse sentido, González Rey (1997, p.83) explica:

A subjetividade está organizada por processos e configurações que continuamente se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e muito vinculados à inserção simultânea do sujeito em um outro sistema igualmente complexo que é a sociedade.

Esse caráter dinâmico e processual da subjetividade gera no sujeito uma constante produção de sentidos que interferem nos processos sociais e também os constitui. Esta é uma relação complexa que González Rey (2007) definiu como uma categoria de sua teoria, explicitada como sentido subjetivo.

A nossa definição da categoria sentido subjetivo orienta-se a apresentar o sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor desta, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante. (GONZÁLEZ REY, 2000, p.18 apud 2007,p.171).

Enfatiza-se com isso a importância de compreender a categoria sujeito, uma vez que a subjetividade é inerente ao sujeito e, portanto, a produção de sentidos subjetivos também, os quais estão ligados as experiências vividas pelo sujeito e aos aspectos subjetivos sociais de seus outros contextos.

Para o entendimento desse modelo teórico, além das categorias de *sujeito* e *sentido subjetivo* estão as categorias *subjetividade social*, *subjetividade individual* e *configuração subjetiva* (GONZÁLEZ REY, 2014). Nessa perspectiva teórica, as categorias não são apriorísticas nem entidades estáticas, mas precisam ser pensadas em contextos históricos “como recursos para a produção de múltiplos significados que, em seu conjunto, devem

expressar a inteligibilidade que esse conceito abre frente ao problema que se pretende conhecer” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.15).

Portanto, as interpretações sobre essas categorias sempre representam processos que têm uma dimensão histórica num movimento dialético e constante de expressões da subjetividade, em que as categorias configuram-se de forma recursiva, como destacam os autores a seguir:

Na teoria da subjetividade cultural-histórica, entretanto, a categoria **subjetividade** articula-se às categorias sujeito, subjetividade individual, subjetividade social, sentido subjetivo e configuração subjetiva, formando um conjunto entrelaçado de categorias não reificadas que se organizam e se articulam dinamicamente nas expressões da subjetividade. (MARTÍNEZ, MARTINS & ROSSATO, 2014, p.38)

Em uma intenção inicial de estudo desta perspectiva teórica, será abordada como foco principal a categoria sujeito, por constituir-se “uma peça-chave para o entendimento dos complexos processos de constituição subjetiva, tanto dos processos sociais como dos individuais” (MUNDIM, 2011, p.78).

Não é pretensão desconsiderar as outras categorias desta teoria, haja vista que a compreensão de uma perpassa pelo entendimento das outras como já se destacou, entendendo-as “como um sistema complexo, dinâmico, integrador e impossível de ser decomposto em seus componentes elementares” (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2007). Não obstante, serão contempladas à medida que surgirem articuladas com a categoria sujeito, com a consciência que ainda carecem de maior aprofundamento neste estudo.

5.1 A Teoria da Subjetividade e o Sujeito

A compreensão dos aspectos subjetivos de constituição do sujeito coordenador pedagógico local a partir da experiência de formação continuada do curso *Currículo em Movimento* requer compreender a categoria sujeito na perspectiva Cultural-Histórica da Teoria da Subjetividade.

E o sujeito na perspectiva teórica de González Rey (2004) é a pessoa que se posiciona na atividade que desenvolve, que gera um espaço próprio nessa atividade, mediante o qual organiza seus posicionamentos sobre o que apreende.

Sob esse olhar, o coordenador pedagógico não se reduz a uma função, um cargo ou atributo legal, mas é uma pessoa que produz sentidos subjetivos advindos de suas experiências ao longo de seu percurso social e profissional, os quais na dinâmica de seu

trabalho os explicita por meio de suas ações. Segundo González (2004) essas ações caracterizam momentos vivos do processo de subjetivação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004).

Logo, “entender a constituição do sujeito coordenador pedagógico perpassa pela necessidade de pesquisar os aspectos históricos e pessoais que fazem parte das vivências, crenças e experiências desses profissionais”. (MUNDIM, 2011, p.41). Um percurso histórico e pessoal da vida do sujeito constituídos de sentidos subjetivos.

Nesta perspectiva teórica, olhar o sujeito implica reconhecê-lo em sua singularidade e complexidade, favorecendo a compreensão de suas ações e as implicações na constituição de sua subjetividade, uma vez que é a ação que legitima a condição de sujeito, como explica González Rey (2007):

O sujeito não é uma condição estática ou universal da pessoa. [...] a pessoa na realidade atua como sujeito pelo modo como conduz seu envolvimento em uma atividade no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.146 apud MUNDIM, 2011, p. 47)

Essa intencionalidade e interação da pessoa são condições que sinalizam a existência do coordenador como sujeito, que no movimento diário da escola e demandas que emergem, aciona mecanismos de subjetivação e se posiciona neste cenário social, considerando que:

Ser sujeito não é uma qualidade adquirida na vida, mas uma condição que se conquista de forma permanente no processo de ação e relações que acompanham um processo de subjetivação. A condição do sujeito está relacionada à capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.184)

Assim, é no movimento constante das relações sociais e seus posicionamentos frente a elas que constituem e são constituídos os sujeitos. Nessas relações, suas ações estão imbricadas por sentidos subjetivos, e sua compreensão se faz necessário, uma vez que, essa categoria, “permite ao sujeito significar as suas experiências, incluindo-as em outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2003), configurados histórica e socialmente.

Para González Rey (2011, p.49):

Os sentidos subjetivos são uma produção simbólica emocional, que emergem na processualidade dos sistemas humanos de ação e relacionamentos, sistemas esses em permanente movimento no decorrer da experiência. Tais sentidos são sempre resultantes da configuração subjetiva de ações e relações do sujeito que caracterizam o trajeto de sua experiência atual.

Dessa forma, as relações dos coordenadores pedagógicos imersos em suas experiências individuais e coletivas imprimem significados diversos, por meio dos sentidos construídos em cada uma delas.

A essa complexa interação entre processos simultâneos do individual e social, González Rey (2003) organizou como *subjetividade individual e subjetividade social*, e no resultado dessa interação, a emergência de um sujeito que continuamente está construindo sentidos às suas experiências. Sobre isso afirma:

[...] a constituição do psiquismo no sujeito individual, integra também os processos e estados característicos a esse sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que ditos momentos têm para ele. Simultaneamente a subjetividade se expressa no plano social como constituinte da vida social, momento que temos designado como subjetividade social, e não se diferencia da individual por sua origem senão pelo ensejo de sua constituição. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 83)

Compreende-se então a constituição do coordenador pedagógico a partir de uma subjetividade individual e social, em que a subjetividade social atravessa de forma permanente sua individualidade, e lhe possibilita gerar novos sentidos subjetivos no espaço social em que atua.

É importante considerar como a dimensão da subjetividade social pode cruzar os sentidos subjetivos individuais, uma vez que tais configurações de sentido exercem poder nas relações sociais que são produzidas e reproduzidas, concretizando-se através de hierarquias dominantes, de códigos morais, mitos, discursos e outras formas de subjetivação social (GONZÁLEZ REY, 2004a apud MUNDIM, 2011, p.79).

O coordenador pedagógico não trabalha sozinho e a rede de relações que estabelece com outros sujeitos nos espaços em que atua é enorme, sendo esta composta pela equipe gestora, equipe pedagógica, professores, estudantes, pais, ONG's, associações, coordenação intermediária (CRE) e outros. Uma diversidade humana que têm no espaço da coordenação pedagógica uma rica oportunidade de partilha, trocas e produção de sentidos subjetivos.

Nesse sentido escreve Mundim (2011, p.71):

No espaço coletivo da coordenação pedagógica como em qualquer outro espaço social, os relacionamentos são carregados de processos simbólicos e emocionais, que são os elementos geradores e mantenedores de sentidos subjetivos. Desse modo, entende-se que a subjetividade social e a individual se entrelaçam, constituindo sentidos subjetivos diferenciados em cada espaço social.

Implica dizer que a coordenação pedagógica é representada por uma subjetividade social que marca a identidade do grupo daquele espaço social. Contudo, como explica

González Rey (2004) os aspectos subjetivos sociais não podem constituir-se limites ao sujeito, considerando que:

O sujeito individual está inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas, por sua vez, dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através de sua ação particular, a que pode marcar o início de novos processos de subjetivação em nível da subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2004, p.156)

A ruptura da dicotomia entre o social e o individual tem a ver com a atividade permanente e imprevisível dos sujeitos singulares que representam momentos de desafios e rupturas da subjetividade social constituída (LUZ, 2008, p.32). Nessa perspectiva, podemos dizer que há um sujeito coordenador pedagógico quando há diferenciação e singularidade. Sem isso, o sujeito fica anulado, *assujeitado*, engessando-se na expressão cristalizada das configurações de sentido institucionalizadas (MUNDIM, 2011, p.79).

É preciso, então, que o coordenador esteja além das barreiras institucionais e burocráticas e posicione-se como sujeito ao organizar seu trabalho pedagógico. Segundo Madeira- Coelho (2008, p. 25):

Cabe assim, garantir espaços curriculares, práticas pedagógicas e concepções educacionais que: 1) enfatizem o protagonismo dos sujeitos que aprendem-ensinam; 2) reúnam concepções e processos nos quais sejam refletidos os sujeitos concretos em interação; 3) se organizem tanto na compreensão de processos singulares de alunos e de professores quanto no compromisso com a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de ambos.

Tais ações buscam promover um trabalho coerente com a construção de um cenário educacional que dá lugar à subjetividade nos processos de aprendizagem, e nesse sentido, o coordenador como profissional que assessora o trabalho coletivo da equipe, deve “eleger estratégias que possam ajudar a emergência de novos sentidos subjetivos”. (GONZÁLEZ REY, 2002 apud MADEIRA COELHO, 2008, p.14).

Desenvolver um trabalho nesse caminhar representa um grande desafio para o coordenador, entretanto, para Madeira-Coelho (2008, p.14), é possível de se efetivar dado o alcance de sua práxis. Para a autora, a figura do coordenador pedagógico é:

Profissional de apoio na dinâmica escolar, com carga horária para a organização de instâncias de mediação, controle e apoio ao trabalho docente. Um profissional que, por planejar e sistematizar ações pedagógicas e acompanhar as práticas dos professores tem condições de propor formas de organização do trabalho coletivo, que decorrem da compreensão das interações sociais e interpessoais, propiciando autonomia e, em tese, criando condições para o desenvolvimento de um currículo efetivamente contextualizado.

A autora vislumbra esse profissional considerando a representação simbólica de sua ação na construção de uma subjetividade docente dialógica, construtora de saberes coletivos e autonomia profissional, podendo ser um marco representativo da mudança institucional curricular na escola, compreendida como espaço social de atuação do sujeito coordenador pedagógico.

Conforme González Rey (2004), os espaços sociais são sistemas abertos, vivos e complexos, e podem ser influenciados pelo curso da ação de seus protagonistas. Nesse sentido, os espaços sociais produzidos nos espaços da coordenação coletiva nos momentos de formação continuada em serviço serão considerados como cenário social da pesquisa (MARTÍNEZ & MARTINS, 2014), sob o entendimento de que “não é a vivência de um fato em si que importa, mas como o sujeito, imbricado na experiência vivida, subjetiva essa experiência” (MARTÍNEZ, MATINS & ROSSATO, 2014, p.39).

A experiência de formação dos coordenadores pedagógicos dos anos iniciais frente ao curso “*Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico*” e o saber da experiência, ou seja, “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2014, p.32), delineiam o caminho metodológico a ser discutido a seguir.

6 OBJETIVOS DA PESQUISA

6.1 Objetivo Geral

- Compreender aspectos subjetivos de constituição do sujeito coordenador pedagógico local a partir da experiência de formação continuada no curso “*Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos Ciclos - Anos Iniciais*”.

6.2 Objetivos Específicos

- Compreender a categoria sujeito na perspectiva Cultural-Histórica da Teoria da Subjetividade;
- Conhecer aspectos históricos e legais do coordenador pedagógico e sua especificidade no Distrito Federal;
- Explicitar a formação continuada “*Currículo em Movimento*” e a sua importância na construção da subjetividade do coordenador pedagógico local;
- Interpretar possíveis sentidos subjetivos que emergiram nesse processo.

7 METODOLOGIA

7.1 Epistemologia Qualitativa

Na tentativa de compreender as implicações subjetivas de constituição do sujeito coordenador decorrentes da experiência de formação continuada do Curso Currículo em Movimento da SEEDF optou-se nesta pesquisa pela Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005).

A Epistemologia Qualitativa orienta o caminhar dessa pesquisa por meio de uma abordagem metodológica “que organiza novos princípios para as formas de investigação das dinâmicas subjetivas”. (MADEIRA-COELHO, 2014, p.94).

Para além de ser apenas uma preferência metodológica, a Epistemologia Qualitativa tem no caráter qualitativo dessa abordagem “a busca da constituição dos fenômenos que estuda, em processos diversos de ruptura e continuidade, de singularidade e regularidade, de excepcionalidade e padronização” (MADEIRA-COELHO, 2014, p.96).

Considera a incerteza, a incompletude e rompe com a perspectiva positivista de fazer Ciência, que sustentada nos méritos de validação, confiabilidade e padronização predominaram no campo científico durante muito tempo.

De fato, a Epistemologia Qualitativa traduz uma mudança de paradigma epistemológico necessário para conferir visibilidade teórica aos complexos processos psicológicos abordados pela Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural. A complexidade desse objeto de estudo passa a demandar novo delineamento metodológico desenvolvido a partir de princípios diversos dos que tradicionalmente regem a pesquisa científica. (MADEIRA-COELHO, 2014, p.94)

Seus princípios consistem (GONZÁLEZ REY, 2013³):

- *Considerar o saber um princípio construtivo-interpretativo.*

Implica reconhecer que fazer pesquisa na Epistemologia Qualitativa é construir conhecimentos, onde tudo o que acontece na relação do pesquisador com o grupo que está

³GONZÁLEZ REY, Fernando. Epistemologia Qualitativa. Palestra oferecida na Disciplina “Metodologia Qualitativa” – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. 17 de junho de 2013, Parte 1, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ARPmaa4Hk-Y>.

pesquisando, com o espaço que ele está pesquisando a partir do que foi suscetível a ele é significativo para a produção do saber. Segundo González Rey (2005, p.6):

Quando afirmamos o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento.

Isto faz da “construção do saber um processo ‘vivo’ e em movimento que é, em última instância, inseparável da subjetividade do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.15). Por isso, essa pesquisa considerou a subjetividade da própria pesquisadora, em que a produção de conhecimentos desse percurso acadêmico e profissional perpassou por suas crenças e representações subjetivas sobre o tema estudado.

Na metodologia construtivo-interpretativo a teoria é compreendida como, “sistemas de conceitos, representações e caminhos, que, articulados entre si, representam vias de inteligibilidade sobre a questão central que constitui seu foco” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.16), e orienta a construção de modelos compreensivos articulados as informações da pesquisa que não estão evidentes, mas que emergem como geradoras de sentidos por meio de indicadores, como explica o autor:

Na metodologia construtivo-interpretativo, evitam-se apreciações gerais sobre os sistemas de informação analisados, dando-se prioridade ao trabalho com indicadores e construções teóricas que, relacionadas com as hipóteses que vão se abrindo no processo de construção da informação e com as ideias e reflexões que as articulam nesse processo, formam o modelo teórico sobre o problema estudado. (GONZÁLEZ REY, 2014, p.33)

Um exercício de produção complexo vivenciado em vários momentos pela pesquisadora diante da apreensão dos conceitos teóricos enquanto campos de inteligibilidade para construir informações frente à questão pesquisada, e que constitui para González Rey (2014, p.17) o objetivo de toda pesquisa:

O principal achado de uma pesquisa, por sua vez, seria desenvolver uma trama nova de significados, gerar novas zonas de sentidos em espaços inéditos para uma teoria e saber organizar a emergência da teoria nos termos que a nova situação exige.

Foi nessa relação de produção intelectual entre o contexto teórico e a produção da pesquisadora que se permitiram produzir as interpretações “dentro de um processo hipotético, cujos núcleos de significação emergem, ao longo do processo da pesquisa, em estreita relação entre si, de modo a se constituírem enquanto o tecido que define o modelo teórico da pesquisa” (GONZÁLEZ REY 2014, p.27).

Partindo dessa compreensão, o olhar da pesquisadora na busca pelos seus objetivos tentou se afastar ao máximo de julgamentos isolados e posicionamentos meramente descritivos, para uma leitura que desse sentido aos aspectos subjetivos evidenciados no processo da pesquisa com o auxílio da Teoria da Subjetividade, especificamente, em sua categoria de sujeito.

Outro princípio da Epistemologia Qualitativa:

- *Considerar o singular como central para a produção científica:*

Implica dizer que o singular é fonte particular de informação na construção de significados dentro do modelo teórico que está construindo um caminho ao pesquisador, e que conforme González Rey (2014, p.17) representa:

a construção teórica que norteia uma pesquisa e que, através das hipóteses complementares que vão ganhando forma em seu percurso, termina sendo o resultado principal da pesquisa, através do qual um conjunto de problemas sobre a questão estudada ganha significado.

Na construção desse modelo teórico, o sujeito, embora constituído de uma subjetividade social, “passa a ser considerado como fonte privilegiada de uma forma única, qualitativamente diferenciada do fenômeno estudado” (MADEIRA-COELHO, 2014, p.96). Logo, cada participante da pesquisa possibilitou leituras particulares e ao mesmo tempo complementares que ajudaram a construir as interpretações da pesquisa.

Diante da valorização do sujeito como produtor de saber, a teoria não se constitui fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa, mediante a atividade pensante e construtiva do pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.11)

Um exercício científico, em que há o “enriquecimento do nosso modelo teórico em todos os momentos da vida e, ao mesmo tempo, o enriquecimento de nossa vida através do modelo teórico” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.18).

Como terceiro atributo geral da Epistemologia Qualitativa:

- *O caráter interativo do processo de produção do conhecimento.*

Esse princípio compreende a pesquisa como um processo dialógico, em que os processos de comunicação se destacam por possibilitar leituras da subjetividade que não estão presentes nos instrumentos por si só. Sob essa perspectiva dialógica, a comunicação é o

caminho para conhecer as configurações subjetivas e o modo como as diversas condições objetivas da vida social impactam o homem (GONZÁLEZ REY, 2005).

Segundo Martínez (2014, p.65):

Este princípio expressa a concepção do autor [González Rey] de que o processo de produção do conhecimento sobre a subjetividade requer que esta se expresse na sua complexidade considerando o espaço dialógico como essencial para essa expressão.

Assim, momentos de comunicação se tornam espaços privilegiados para a manifestação do sujeito crítico e criativo, em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições (GONZÁLEZ REY, 2005, p.14).

Nesse sentido, os instrumentos da pesquisa discutidos no tópico 7.4 buscaram pensar formas de possibilitar que os participantes aparecessem e se expressassem.

7.2 Contexto social da pesquisa

A investigação desta pesquisa tem início no contexto do curso Currículo em Movimento da SEEDF realizado no ano de 2013 e constitui o cenário social desta pesquisa. Este cenário social é definido por Rossato, Martins e Martínez (2014) como um espaço de relações e interações, resultado de uma construção relacional do pesquisador e participantes da pesquisa em diferentes espaços e tempos de modo a desenvolver a confiabilidade e o interesse necessário para o desenvolvimento da mesma.

Uma construção gradativa que se fortaleceu em diversos momentos, nos diferentes contextos em que as participantes estabeleceram relação com a pesquisadora. Entre esses espaços estiveram as formações e fóruns de coordenadores realizados na CRE – Paranoá/Itapoã em que a pesquisadora relacionava-se com as duas coordenadoras; a formação na escola durante o curso Currículo em Movimento em que a pesquisadora atuou junto a uma das coordenadoras (Coord. B) em 2013; e a continuidade desse trabalho de formação em 2014 em que a pesquisadora atuou com a outra coordenadora (Coord. A).

Os espaços escolares em que a pesquisadora interagiu com as coordenadoras serão identificados como ESCOLA 1 (Coord. A) e ESCOLA 2 (Coord.B), e apresentam características importantes que ajudam a construir informações e a interpretar possíveis sentidos subjetivos das coordenadoras participantes.

- Contexto da Escola 1

- ✓ Gestão atual eleita em 2013 pelo processo de gestão democrática, sendo a primeira vez que esta gestão assume a direção da escola. Segundo informações de servidores da escola, a gestão anterior mantinha um perfil autoritário, excludente e desigual no atendimento as necessidades da comunidade escolar.

- ✓ Coordenação Pedagógica coletiva (quarta-feira): A atual gestão parece esforçar-se em garantir esse espaço, realizando reuniões com regularidade para estudos baseados nas orientações da coordenação intermediária e central, como Estudo do PPP e Diretrizes da Avaliação Educacional; reuniões com a direção e discussões de temáticas pedagógicas. Contudo, esse modelo de coordenação para estudos pedagógicos parece não ter sido muito possibilitado nas gestões anteriores, razão pela qual o grupo de professores demonstra certa resistência em participar.

- ✓ A escola atua na comunidade há mais de 20 anos e conta com um grupo de professores bastante antigo em um turno, com muita rotatividade no outro turno.

- ✓ Nesta escola, foi feito um acordo coletivo de que o coordenador pedagógico não substitui professor em regência, estando disponível a atuar na coordenação e atendimento pedagógico. Uma exigência do próprio grupo de professores para que se dispusessem em atuar na coordenação.

- Contexto da Escola 2

- ✓ A atual diretora assume essa função nessa escola há 13 anos. As mudanças na vice-direção aconteceram mais de 6 vezes.

- ✓ Coordenação Pedagógica coletiva (quarta-feira): realizada com certa regularidade ao longo dos anos. Em 2013, no processo desta pesquisa as reuniões eram feitas para estudos baseados nas orientações da coordenação intermediária e central, como o curso Currículo em Movimento; reuniões com a equipe gestora e discussões de temáticas pedagógicas.

- ✓ A escola atua na comunidade há mais de 20 anos e conta com um grupo de professores bastante antigo em um turno, com muita rotatividade no outro turno.

- ✓ Nesta escola o coordenador pedagógico substitui professor em regência, por isso muitas vezes não pode participar das coordenações coletivas.

Todos esses contextos, bem como as relações que se estabeleceram neles favoreceram o cenário social da pesquisa e construíram indagações para a pesquisa, que foram ganhando outras configurações conforme iam se vivenciando novas situações.

Sem dúvida, empreender um processo de pesquisa cujos participantes são seus pares constituiu-se um grande desafio e um exercício teórico que somente a Epistemologia Qualitativa possibilitou, considerando os princípios já discutidos nesse capítulo. Uma análise que requereu de todos os participantes da pesquisa (pesquisador e coordenadores) um posicionamento e atuação. Nesse olhar destacam os autores Rossato, Martins & Martínez, (2014, p.41):

A construção do cenário social da pesquisa, sendo assim, é um convite aos participantes/espectadores para que subam ao palco e sejam protagonistas, descrevam, narrem, exponham suas histórias, seus sentimentos, suas alegrias e tristezas, seus sonhos e suas decepções. Contudo, o sucesso depende dos participantes perceberem-se como sujeitos e terem vontade de fazer parte desse espetáculo.

Embora o curso de formação “Currículo em Movimento” contasse com a participação dos coordenadores das 33 escolas que compõem a Coordenação Regional de Ensino do Paranoá/Itapoã, foram eleitas a participarem desta pesquisa apenas duas coordenadoras pedagógicas. Uma escolha feita com base nos critérios:

- ✓ Ter participado do Curso Currículo em Movimento como formadoras em suas respectivas escolas;
- ✓ Ter vivência com a pesquisadora em processos de formação e atuação como coordenadora pedagógica;
- ✓ Ter interesse em participar da pesquisa.

Esses critérios buscaram considerar os princípios da Epistemologia Qualitativa, uma vez que não era possível realizar uma leitura coerente de todo esse processo de formação diante do grande número de escolas e coordenadores participantes. Era necessário que houvesse um contato efetivo da pesquisadora frente ao trabalho realizado nas escolas pelas coordenadoras numa perspectiva interativa, a fim de construir informações e interpretá-las para além das falas e da objetividade dos dados levantados.

Ao trazer o curso Currículo em Movimento realizado em 2013, acionaram-se processos de memória e sentidos do coordenador pedagógico diante da sua experiência de formação continuada na escola. Nesta perspectiva, pretendeu-se resgatar o saber da experiência, que

para Larrosa (2014), é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, portanto, imprescindível para o processo de construção de conhecimento. O autor afirma:

Considerar a subjetividade é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso, supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida [...] (LARROSA, 2014, p.40)

Também importava uma boa dinâmica relacional das participantes com a pesquisadora para uma leitura coerente na construção do conhecimento sobre as expressões subjetivas manifestadas no contexto pesquisado.

Como último critério de escolha dos participantes, evidenciou-se a importância dos sujeitos em “terem vontade de fazer parte desse espetáculo” (ROSSATO, MARTINS & MARTÍNEZ, 2014, p.41), e, nesse sentido, explicitar os objetivos e a importância da pesquisa ajudaram a construir um clima favorável para a constituição do sujeito da experiência, o que para Larrosa (2014, p.26) é:

O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘oposição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Entretanto, essa exposição do sujeito não está explícita nas palavras, uma vez que o fenômeno humano é de uma complexidade que está para além da representação consciente e intencional do ser humano.

7.2.1 Participantes da Pesquisa

Para identificação das duas coordenadoras participantes optou-se por usar as letras do alfabeto A e B identificando-as como *Coord. A* e *Coord. B*.

Ao referir-se as suas escolas escolheu-se a indicação numérica 1 e 2, onde na *Escola 1* trabalha a *coord. A* e na *Escola 2* trabalha a *coord. B*.

Com isto buscou-se garantir o sigilo e anonimato da pesquisa, conforme estabelecido no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* assinado por ambas.

Apresentam-se nos quadros a seguir os dados gerais das participantes da pesquisa:

- *Escola: 1*
- *Coordenadora: A*
- *Formação: Superior Completo em Pedagogia / Pós Graduação em Psicopedagogia.*
- *Experiência na educação: 17 anos*
- *Na SEEDF: 5 anos*
- *Como coordenadora: 9 anos, sendo 2 anos na SEEDF, nesta escola.*
- *Outras funções já desempenhadas no campo educacional: Auxiliar de sala e professora.*
- *Quantidade de professores atendidos em 2013: 10 na coordenação e 44 no curso Currículo em Movimento.*
- *Obs.: Esta coordenadora atuou como formadora do curso Currículo em Movimento no ano de 2013 na Escola 1, e em 2014 continuou trabalhando como coordenadora pedagógica na mesma escola.*

- *Escola: 2*
- *Coordenadora: B*
- *Formação: Superior Incompleto em Pedagogia.*
- *Experiência na educação: 15 anos*
- *Na SEEDF: 14 anos*
- *Como coordenadora: 5 anos, todos nessa escola.*
- *Outras funções já desempenhadas no campo educacional: Supervisora Administrativa e Professora.*
- *Quantidade de professores atendidos: 13 na coordenação e 40 no curso em 2013.*
- *Obs.: Esta coordenadora atuou como formadora do curso Currículo em Movimento no ano de 2013 na Escola 2, e em 2014 continuou atuando como coordenadora, porém, por problemas de saúde relacionados a questões psicológicas entrou de licença médica ainda no primeiro semestre e não retornou mais as atividades nesse ano.*

7.2.2 Instrumentos da Pesquisa

Segundo González Rey (2013), o sistema de informação nunca nos dá o significado. O significado é sempre produzido por nós, em processos de transformação constante. E para construí-lo, o pesquisador tem que usar sistemas simultâneos de informações que se dá na diversidade de instrumentos usados, e, sobretudo, nas situações espontâneas e informais.

O autor define por instrumento “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (2005, p.42). Nesse sentido, o instrumento é um contexto provocador, facilitador, um pretexto para se entrar numa relação reflexiva com o participante, sendo isto o que dá sentido a pesquisa científica do pesquisador.

Nessa perspectiva de pesquisa os instrumentos são percebidos numa lógica de construção e representam

meios que devem envolver as pessoas emocionalmente, o que facilitará a expressão de sentidos subjetivos. Assim, uma das funções importantes de um instrumento será descentrar o sujeito do lugar em que ele nos fala, fato esse que pode levar a uma rotina que rompa a tensão necessária que implica a produção de sentidos subjetivos. (2005, p.43)

Na tentativa dessa abordagem dos instrumentos, os pretextos utilizados nessa pesquisa foram:

- *Entrevista com roteiro*

As entrevistas foram agendadas previamente com as coordenadoras segundo suas possibilidades. A entrevista da participante A se deu no próprio ambiente da escola, excedendo seu horário de expediente. Mesmo assim, a entrevistada mostrou entusiasmo em estar naquele momento. Da mesma forma, a escola foi o cenário escolhido pela participante B, que mesmo estando de licença médica, optou em ir ao seu local de trabalho para procedermos à entrevista.

Considero que o fato das entrevistas serem realizadas na escola, contribuiu como um espaço muito propício de sentidos subjetivos das entrevistadas, pois foi ali, naquele espaço social, que elas vivenciaram a experiência do curso e atualmente realizam seu trabalho como coordenadoras pedagógicas.

A entrevista foi realizada a partir de um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora com perguntas que as levassem a expressar suas representações de coordenação pedagógica, do profissional coordenador pedagógico, se percebendo como esse profissional, refletindo sobre sua atuação diante de ações formativas e as implicações dessas ações para se perceber como sujeito.

As entrevistas foram gravadas, pois não havia intenção de torná-las um momento formal, mas uma conversa onde “tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.46).

Esse processo é constituído por *sistemas conversacionais*, que nessa perspectiva,

permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação* o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.45)

Assim, foi possível durante o percurso da entrevista inserir outras perguntas, mediante a necessidade de informações que se configuraram naquele momento e que favorecessem a veracidade dos sentidos subjetivos dos sujeitos.

As transcrições dos trechos da entrevista foram inseridas na discussão da pesquisa, sendo identificados pelos números naturais em ordem crescente para dar clareza do que se desejava discutir.

▪ *Questionário*

Embora um instrumento escrito possa parecer limitador da criação e expressão do sujeito, se bem utilizados, podem “facilitar expressões dos sujeitos que se complementam entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.51).

Segundo González Rey (2005, p.51):

O questionário de tipo fechado é utilizado somente para obter informação objetiva que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio da sua relação com outras informações, [...] ou seja, em relação a temas que podem ser descritos pelo sujeito e que caracterizam aspectos objetivos e subjetivos de suas diversas atividades e contextos, formando parte de suas representações conscientes.

O questionário da pesquisa constava de uma questão em que o coordenador elegia dentre as várias demandas listadas as que mais se evidenciavam em sua rotina atribuindo uma pontuação de 1 a 5, onde a maior relacionava-se a que mais requeria sua atenção.

Almejava-se com isso, perceber como o coordenador lidava com essas atribuições na organização de seu trabalho, inclusive, diante de seu papel como formador em serviço.

Nessa perspectiva, embora o questionário tenha atribuído ao número um significado, essa quantificação foi interpretada de forma a produzir leituras qualitativas na constituição do coordenador pedagógico.

MODELO DO QUESTIONÁRIO

Neste período de formação do curso Currículo em Movimento, que demandas apareceram em seu trabalho de Coordenação Pedagógica? De 1 a 5 quantifique o peso de cada uma dessas atribuições em sua rotina:

- () Intervenção pedagógica junto aos estudantes;
- () Intervenção disciplinar junto aos estudantes;
- () Mediação pedagógica junto aos professores;
- () Substituição de professores;
- () Planejamento coletivo;
- () Atendimento às demandas burocráticas (avisos/Xerox/documentos diversos)
- () Formação continuada de professores;
- () Demandas administrativas e de gestão.
- () Outras: _____

As atribuições listadas foram escolhidas pela pesquisadora a partir da observação de suas frequentes ocorrências nos cenários sociais das duas coordenadoras pesquisadas em que precisavam lidar com estudantes em intervenções pedagógicas e/ou disciplinares; mediar o trabalho pedagógico junto aos professores; substituir professores; planejar com o grupo de professores; atender demandas burocráticas; atuar em momentos de formação continuada de professores e auxiliar tarefas administrativas e de gestão.

Considera-se que nesse *chek-list* do coordenador as atribuições listadas não atendem toda a complexidade de sua ação, por isso as entendemos como parciais e reduzidas, além de conhecer outras questões que aparecem no cotidiano da escola, como, atendimento aos pais, reuniões na CRE, serviços de compra etc.

As participantes também poderiam elencar mais atividades, caso fosse necessário, mas nenhuma optou em fazer isso.

▪ *Completamento de frases*

Segundo González Rey (2005), este é um instrumento que permite a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida dos pesquisados, enfatizando os sentidos que forem mais significativos para eles no momento da pesquisa.

Nesse instrumento faz-se uso de “indutores curtos a serem preenchidos pelo sujeito que responde” (MUNDIM, 2011, p.66), e “podem referir-se a atividades, experiências, ou

pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente (GONZÁLEZ REY, 2005, p.57), tal como os indutores utilizados nesta pesquisa:

- ✓ *Ficava alegre* _____
- ✓ *Ficava triste* _____
- ✓ *Aprendi que* _____
- ✓ *Eu me propus a* _____
- ✓ *Vejo possibilidades* _____
- ✓ *Lamento* _____
- ✓ *Para mim o curso* _____
- ✓ *Sonho com uma coordenação* _____

Esses indutores foram eleitos com base no modelo utilizado por Mundim (2011) e vislumbrados como possibilidades de elaborar hipóteses de construção do sujeito coordenador mediante a sua experiência no curso Currículo em Movimento.

Neste caminhar os instrumentos apresentados representaram uma fonte de informação, que articulados a emocionalidade dos sujeitos, participantes e pesquisador, abriram novos campos de informações que não estavam na palavra em si, mas imbuídos de uma operação emocional, a subjetividade.

Assim, perceber a vida das palavras e o tecido social que as configura constituem os indicadores que orientaram a discussão dos dados a seguir na busca de produzir sentidos, perceber realidades parciais, e gerar um novo modelo teórico sobre o problema estudado.

8 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL

Trataremos agora do protagonismo dos coordenadores pedagógicos e suas produções de sentidos na busca de uma compreensão dos possíveis aspectos subjetivos que os constituíram como sujeitos ou não mediante o curso Currículo em Movimento. Um exercício de investigação que consiste em “observar, além das falas e dos silêncios, os espaços, os atores, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e os sentimentos” (LAGE, 2005, p.198).

Para organizar o processo construtivo-interpretativo decidimos partir de três eixos para discutir os aspectos subjetivos sobre a identidade do coordenador pedagógico, sobre a experiência de formação continuada no curso Currículo em Movimento e sobre ser sujeito coordenador.

Nesse processo, traçaremos um percurso que nos possibilitará conhecer como as coordenadoras pedagógicas percebem seu trabalho na SEEDF; perceber as implicações da experiência de atuação no curso Currículo em Movimento como formadoras no contexto da escola e nas relações estabelecidas com os outros coordenadores durante a formação, e, finalmente, interpretar possíveis sentidos subjetivos a partir de suas reflexões sobre ser coordenador pedagógico e de que forma essa experiência pode tê-las constituído como sujeitos.

8.1 Sobre a identidade do Coordenador Pedagógico na SEEDF

O coordenador pedagógico na SEEDF tem seu trabalho delineado e contemplado por um conjunto de mecanismos legais, como o Regimento Escolar da SEEDF (2009) citado na página 14 deste trabalho, Portarias, Plano de Carreira do Magistério Público (2013) e Projeto Político Pedagógico Institucional (2014), os quais tornam sua função possível em nível local. Podemos dizer que como função o coordenador pedagógico está institucionalizado no DF, e, portanto, legitimado. Mas na compreensão das coordenadoras:

1

(Coord. A)

*Na Secretaria, assim que eu cheguei, eu vi o coordenador como um **faz tudo**, muito do que a gente vive aqui e olha que agora agente ‘tá’ vivendo bem menos, esse ano eu acho. **Ele não tem uma personalidade**, tanto que são poucas as atribuições dos coordenadores. **Os professores não conhecem. [grifo meu]***

2

(Coord. B)

*Eu vejo um coitado, um pobre coitado louco. É uma função que o pessoal não quer, acaba que o trabalho pedagógico mesmo, tirando o ano passado, nunca funcionou pra mim, nunca consegui focar no pedagógico, e é isso. **Eles vêm o coordenador mais como um faz tudo**, aí você fica ali, você acaba tendo que escolher e sempre alguém vai ficar chateado. [grifo meu]*

Suas falas explicitam que não há uma coerência entre o que se legitima e o que se vivencia no trabalho do coordenador pedagógico. E nos dão indicadores de como a identidade dessa função pode estar articulada a dinâmica escolar em que estão inseridas, como já explicitamos na página 60 deste trabalho no contexto social da pesquisa.

Para a Coord. A essa indefinição parece está muito ligada à própria compreensão dos professores sobre o papel do coordenador pedagógico:

3

(Coord. A)

“O pessoal quer que o coordenador resolva todas as questões da escola”.

Em outro momento retoma essa dificuldade:

4

(Coord. A)

*Apesar de eu ver muita dificuldade ainda aqui das pessoas [professores] quererem sentar pra coordenar, o papel do coordenador enquanto sentar, e coordenar e planejar aqui ainda é muito difícil, **ou eles querem que você faça tudo, ou que não se faça nada**. Que diga que tá bom assim e deixe pra lá. [grifo meu]*

Ao referir-se ao coordenador como um profissional que “*não tem uma personalidade*”, a coord. A expõe concepções advindas da subjetividade social de sua escola, que caricaturizam o coordenador em modelos distintos, segundo os sentidos que ao grupo parece ser conveniente. Essas diferentes expectativas do grupo de professores puderam ser evidenciadas em nossa vivência como pesquisadora em alguns momentos na Escola 1, como no Conselho de Classe em que uma professora julgou negativo o trabalho da coordenadora pelo fato da mesma não ter feito reforço e não ter avaliado regularmente a leitura de seus alunos. Nessa perspectiva, o trabalho do coordenador estaria voltado a auxiliar o professor em sala de aula.

Outro fato refere-se às constantes chamadas do coordenador para resolver problemas de indisciplina nas turmas, em que lhe é exigida a postura de orientador educacional.

Diante disso destaca Archangelo (2008) que é preciso buscar equilíbrio entre as expectativas fantasiosas do grupo e o redirecionamento adequado no foco de trabalho do coordenador pedagógico.

A coord. B. ao referir-se a sua função no contexto da SEEDF tem uma fala que parece estar carregada de emoção, de indignação, referindo-se ao coordenador como “*um coitado, um pobre coitado louco*”, diante do reflexo de sua frustrada atuação: “*nunca funcionou pra mim, nunca consegui focar no pedagógico*”.

Segundo ela, o fato de não conseguir realizar seu trabalho decorre de decisões que precisa tomar. Além de ser,

5

(Coord. B)

[...] um trabalho que envolve muito, e por isso também que acaba dando essa distorção, porque quem está, ‘tá’ com sangue no olho pra fazer acontecer, e acaba que tem que fazer tudo. [grifo meu]

A dimensão subjetiva implícita nesse trecho leva-nos a procurar perceber outros indicadores, em compreender a que “*tudo*” a coord. B se refere. Na fala anterior ao declarar “*Eles vêm o coordenador mais como um faz tudo, aí você fica ali, você acaba tendo que escolher e sempre alguém vai ficar chateado*”, não deixa evidente a quem se refere, mas em outros momentos vivenciados percebeu-se um vínculo significativo de sua atuação no trabalho de gestão da escola. Diante disso, perguntamos:

Você acha que essa não manutenção do papel do coordenador é mais responsabilidade de gestão local ou de gestão Secretaria? (Pesquisadora)

6

(Coord.B)

Eu acho que é mais da Gestão local, porque até a Secretaria de uns anos pra cá, acho que já tem uns três ou quatro anos que se discute mais o papel do coordenador, acho que ela já tem essa visão de tentar encaminhar ele pra função pedagógica. Acaba que a dinâmica, um vício mesmo das escolas de que o coordenador tá ali pra fazer tudo. [grifo meu]

Na Escola 2 diante da configuração de trabalho que a coord. B relata, “*torna-se importante a identificação das razões que levam o diretor [equipe gestora] a ser um agente de interrupção da ação formadora do coordenador pedagógico para que possa dimensionar o enfrentamento a ser travado no contexto de tal relação de poder*” (CHRISTOV, 2008, p.67).

Entendemos que esta condição da Coord. B em ter que fazer escolha entre coordenar o trabalho pedagógico ou servir à direção, bem como a preocupação sobre quem vai sair chateado nesse conflito resulta em implicações diretas na sua constituição como sujeito coordenador, como afirma Mundim (2011, p.73):

O concretizar da desvalorização advém do fato do coordenador pedagógico não se projetar como sujeito. O sujeito só emerge frente ao envolvimento pessoal na tarefa, enfrentando confrontos e situações contraditórias, caso contrário o coordenador pedagógico assume o lugar de vítima e não consegue transitar da inércia à ação.

Portanto, a ruptura diante desse “*vício das escolas de que o coordenador tá ali pra fazer tudo*”, requer também a ruptura de uma condição vitimada da pessoa, em que esta “associa-se a impotência, a um caráter alienado que precisa de uma intervenção externa que permita transformar essa condição” (BRAVO, 2014, p.170).

É necessário um posicionamento diferenciado da pessoa, saindo da condição de vítima para *condição de sujeito*, o que na perspectiva teórica da Subjetividade representa ser:

essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.237)

E nesse entendimento, requer o reconhecimento e o assumir esse papel pelo próprio coordenador, pois esse desgaste emocional e profissional causado pela interrupção do seu trabalho, como aponta Christov (2008, p.68), “ocorre em processo que envolve o mínimo dois agentes: quem interrompe e quem se deixa interromper”, ou seja, um processo de tensão e ruptura de sentidos da subjetividade social com a subjetividade individual.

É o que aparece no relato da coord. A, a qual diante do fato de precisar assumir o trabalho como coordenadora pedagógica, assumiu também lidar com um conflito hierárquico no contexto da escola 1 e enxergou em sua função possibilidade de romper com um formato hegemônico do que era compreendido como trabalho do coordenador. Sobre isso, depõe:

7

(Coord. A)

No meu caso, em específico, quanto à questão da direção, foi mais difícil assumir a postura porque não tinha um trio gestor que permitisse muito o papel do coordenador. O coordenador era meio que secretário da direção, mas eu me pus como o que era próprio do meu trabalho, e pra fazer. [grifo meu]

Com essa postura a coordenadora se colocou como sujeito criando situações favoráveis a sua atuação e revertendo fatores que ela mesma considerava como impedimentos como nas falas transcritas anteriormente (1, 3, 4,7), levando-a assim, a superar a condição de vítima daquele contexto opressor (CHRISTOV, 2008). Nesse sentido, González Rey (2005) expressa o sujeito em uma posição emancipadora, em que,

por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores e se mostra com força em

momentos de ruptura com o social, o que pode representar novos focos de subjetivação social (GONZÁLEZ REY, 2005, p.240).

Em contrapartida, a coord. B parece ter consciência de sua opressão, mas não tem ação; identifica fatores de impedimento, porém, não reage a eles, tem vontade, mas não tem coragem. Todos esses aspectos aparentemente antagônicos estão presentes nas concepções e emocionalidade expressas pela coord. B e nos permitem concluir que nesse aspecto ela tem se anulado como sujeito.

As duas coordenadoras apontam que há necessidade de avançar na consolidação do trabalho do coordenador, daquilo que se constitui como legítimo, por isso perguntamos se elas têm clareza de suas funções, inclusive de forma institucionalizada.

8

(Coord. A)

Sim. Quando eu cheguei e assumi eu não achei, foi difícil achar, eu fiquei procurando. Eu acho que foi com o pessoal lá da Regional, e elas me falaram: pesquisa em tal lugar que você vai achar. Por que na escola particular você chega, na verdade não tem um regimento, tem o que o diretor, o dono da escola espera de você, que você vai cumprir ali naquele papel, naquela entidade que você é contratada. Mas na Secretaria eu lembro que isso não foi claro, e eu levei tempo pra achar, hoje eu tenho porque eu fui atrás, mas ninguém também entregou no início, na reunião pedagógica pra ler, e disse: “oh! quem se candidata a ser coordenador, olha as atribuições e a gente espera isso e isso”. Não foi apresentado. [grifo meu]

9

(Coord. B)

Sim. Tem a Portaria, foi a Portaria? Eu até recebi e até passei pras meninas aqui [outras coordenadoras], porque até então eu não sabia, eu achava que era Portaria de Escolha de Turma que regulamentava, mas eu acho tem uma que eu não me lembro agora se é Portaria, se é... [grifo meu]

Ao fazerem seus relatos, percebemos que a procura por um embasamento legal de sua função relacionava-se a produção de sentidos que esta compreensão possibilitava a elas, os quais podem ser considerados a partir dos indicadores, em que a coord. A “procurou, foi atrás”, e que não se configuraram os mesmos da coord. B ao “recebê-los”.

Para González Rey (2007), os sentidos subjetivos “representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social” (p.175). Assim, para a Coord. A conhecer os aspectos legais de seu trabalho implicava também se apropriar de um poder simbólico que lhe permitiria transitar no espaço escolar sem precisar submeter-se ao modelo de “auxiliar da direção” ali instaurado. Por outro lado, para a coord. B esses

documentos pareceram ficar mais no nível formal, não sendo percebido como um instrumento que ajuda a construir sua identidade e emancipação.

Na mesma orientação, Mundim (2011) aponta que não basta apenas instituir fundamentos legais para nortear as ações dos coordenadores pedagógicos. A qualidade das ações relativas à coordenação pedagógica implica a criação de espaços interativos, dialógicos e produtores de novos sentidos subjetivos. Esses espaços interativos podem inclusive ocorrer com as demais colegas coordenadoras, como citado pela Coord. B na fala 9, e são fundamentais para minimizar as incompreensões de quem assume ser coordenador pedagógico na SEEDF.

Somente práticas como essa possibilitarão que esses documentos legais sejam percebidos em seus aspectos políticos e funcionais. Nesse aspecto afirma Madeira-Coelho (2008, p.8):

No entrechoque das diretrizes normativas preconizadas pelo discurso do Estado e a prática cotidiana dos atores responsáveis pela operacionalização desse conjunto legal ocorre a efetiva mudança por meio da mobilização emocional do sujeito, da desacomodação dos atores nos sistemas em que atuam, de discussões, de questionamentos e, até, de novas práticas.

É preciso, portanto, discutir o papel do coordenador com toda a comunidade escolar em que este atua, incluindo, professores, gestão, carreira assistência, servidores da limpeza, merenda, equipes de apoio, pais e estudantes, na tentativa de romper com esse discurso histórico de alienação da identidade do coordenador pedagógico na SEEDF.

Além desse aspecto favorecedor na compreensão do trabalho do coordenador pedagógico, buscamos saber que outras ações poderiam ser feitas para melhorar o trabalho do coordenador na escola. Sobre isso, a coord. A manifestou:

10

(Coord. A)

Eu hoje, a principal dificuldade que eu vejo para o coordenador pedagógico na SEEDF, além desse fato de fazer tudo que muitas escolas têm, é a questão de substituir em sala, que a gente não vive essa realidade aqui, mas a gente sabe que é uma realidade da Secretaria de Educação, de ficar substituindo o tempo todo, que eu acho que não é papel do coordenador e tira o coordenador de muita coisa. E a outra realidade que a gente vive aqui, que é a questão disciplinar, que não é uma coisa só da nossa escola, mas da Secretaria, nas escolas que a gente tem conversado. O coordenador resolve muita questão de Orientação, eu acho, que seria do orientador. Talvez, ampliar o papel do orientador... que dizem que tem coisas que o orientador não pode fazer, seria então, ampliar o papel do Orientador ou ter alguém especificamente para trabalhar nessa área ligada a questão

disciplinar dos alunos e acompanhamento de pais. Porque fica solto, e alguém tem que fazer! [grifo meu]

Em sua fala, a coord. A retoma a problemática do coordenador como “*um faz tudo*”, e pontua duas questões que se apresentam como entraves para a realização do trabalho pedagógico do coordenador na SEEDF, como a questão de substituir professores em sala e a questão disciplinar no trabalho com os estudantes.

Uma dessas questões parece interferir diretamente no seu trabalho.

(Coord. A)

“que a gente vive aqui, que é a questão disciplinar, que não é uma coisa só da nossa escola, mas da Secretaria, nas escolas que a gente tem conversado [...] Porque fica solto, e alguém tem que fazer!” [grifo meu]

Ao questionar a estrutura organizacional da SEEDF, que prevê profissionais com funções delimitadas institucionalmente, a coord. A questiona o fato de muitas vezes não haver apropriação por parte dos profissionais daquilo que seria inerente às suas respectivas funções, e nesse contexto, o coordenador acaba tendo que assumir muitas atividades “*porque fica solto, e alguém tem que fazer*” (fala 10).

Dada a complexidade do cotidiano da escola, constantemente precisa responder por outras demandas que dificultam a efetivação do seu trabalho como coordenadora pedagógica, e isso aparece como reflexão em seu momento de avaliação.

11

(Coord. A)

[...] eu acho que consegui desenvolver um pouco mais do meu trabalho como coordenadora pedagógica, do olhar a necessidade do pedagógico, da avaliação, do planejar, mas eu vejo ainda que fica muito a desejar nesse sentido, pois muitas vezes as outras demandas da escola tomam mais tempo do que o sentar para planejar, sentar para coordenar. Os outros papéis do coordenador eu vejo que eu desenvolvi, mas pra mim o que mais fica a desejar é a hora de sentar e planejar, que nem sempre a gente consegue fazer isso. Você consegue um a cada quinze dias. [grifo meu]

A coord. A parece está buscando transpor as urgências de sua rotina escolar e mesmo diante do reconhecimento das fragilidades do seu trabalho emerge enquanto sujeito nas condições objetivas do espaço escolar, como expressa González Rey (2003, 2007):

O conceito de sujeito alude à condição da pessoa que se torna capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação nos diferentes momentos de sua vida, posicionando-se para além das normatizações sociais, tornando possível um desenvolvimento diferenciado e ativo nos diferentes espaços que constitui.

Por atravessar impossibilidades tornando-as possibilidades, a coord. A revela-se entusiasmada com os avanços de sua atuação, construindo sua identidade de coordenadora

pedagógica diante daquilo que para ela se configura como sentido. Uma configuração que segundo González (2007) não é estática e neutra, mas dinâmica e complexa, em que há a integração dos múltiplos elementos dinâmicos da personalidade ao redor de um sentido psicológico específico, na qual transitam de forma simultânea o social e o individual (GONZÁLEZ REY, 2007, p.169, 174).

Nesse sentido, reconhece também fragilidades em sua atuação e as condiciona ao fato de atender outras especificidades, as quais aparecem no questionário aplicado, onde mediante as atividades listadas no instrumento elegeu as que mais se apresentavam em seu trabalho, podendo escolher todas e também acrescentar.

A ocorrência dessas atividades em seu trabalho foi quantificada atribuindo-lhes pesos de 1 a 5, onde o peso 5 era de maior ocorrência na ordem decrescente. Temos na coord. A:

- ✓ *Intervenção disciplinar junto aos estudantes (5);*
 - ✓ *Mediação pedagógica junto aos professores (4);*
 - ✓ *Atendimento as demandas burocráticas, como bilhetes, serviços de cópia (3).*
 - ✓ *Planejamento coletivo (2);*
 - ✓ *Formação continuada de professores (1)*
- (Coord. A)

Como atividade de maior ocorrência apontada por esta coordenadora está à intervenção disciplinar junto aos estudantes, o que, portanto, lhe demanda um tempo muito maior de trabalho. E, em outro extremo, como de menor ocorrência, está a formação continuada de professores.

Essa contradição nos permite inferir sobre as construções de sentidos que essas atribuições representam para a coord. A, em que a relação do simbólico com o emocional integra a experiência social do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2007).

Diante disso, parece-nos que trabalhar com questões disciplinares a envolvem mais e expressam uma função de coordenador pedagógico mais coerente com a subjetividade desta coordenadora. Nesse sentido concordamos com Miasichev (1960, p.61) citado em González Rey (2014, p.24), o qual nos permite compreender que “a personalidade se expressa de forma mais complexa naquilo que é importante e significativo para ela, em relação ao qual se esforça de forma mais estável e profunda”.

Vamos agora para o olhar da coord. B acerca do que é possível fazer para tornar a ação do coordenador mais efetiva:

12

(Coord. B)

Primeiro ter claro que o trabalho do coordenador pedagógico é um trabalho pedagógico. De que os professores sentem falta, e funciona. Se o coordenador tiver na sala dos professores, dando esse apoio, esse suporte, o trabalho anda, porque aí você não tem essa preocupação de horário, eu acho. Porque muitas vezes pensa: tem problema de horário, professor chega atrasado na coordenação, não vem, como é que faz? Se o coordenador tiver lá dentro, se ele tiver certeza que uma e meia, o horário que inicia a coordenação, o coordenador vai 'tá' lá, com uma proposta pra ele, eles vão 'tá'. Acho que o principal é isso, conseguir manter o coordenador na atividade pedagógica. [grifo meu]

Mais uma vez em sua fala expressa, embora de forma implícita, subjetiva, a dificuldade em se manter na atividade pedagógica, sinalizando como isso influencia na organização do trabalho pedagógico de sua escola. Destaca-se a fala:

“Se o coordenador tiver na sala dos professores, dando esse apoio, esse suporte, o trabalho anda”. [grifo meu]

A coord. B atribui o sucesso/fracasso do espaço/tempo da coordenação pedagógica a um trabalho efetivo do coordenador mediando à produção coletiva entre professores e escola. E, com mais evidência indica como estratégia para o sucesso desse espaço/tempo aspectos institucionais referentes a cumprimento de horário, presença de professores e garantia do espaço da coordenação.

No entanto, quando fala da possibilidade de mudança a começar por “*ter claro que o trabalho do coordenador pedagógico é um trabalho pedagógico*”, mantém-se distante de uma possível solução ao impasse e não chega a romper com a subjetividade social hegemônica instaurada ali.

Sobre isso, torna-se fundamental entender:

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e **sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seus trânsitos** pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2005, p.25). [Grifo meu]

É preciso, portanto, que como sujeito a Coord. B enfrente as barreiras diante daquilo que compromete o projeto coletivo institucional, incluindo situações recorrentes em seu cotidiano que tendem a fragmentar sua ação, as quais aparecem em seu questionário como:

(Coord. B)

Mediação pedagógica junto aos professores (5);

Planejamento coletivo (5);

Formação continuada de professores (5);

Demandas administrativas e de gestão (5);

Intervenção pedagógica junto aos estudantes (3);

Substituição de professores (3);

Atendimento as demandas burocráticas, como bilhetes, serviços de cópia (2).

Percebemos com isso fatores responsáveis por processos de interrupção do trabalho da coord. B, e que foram visualizados também em outros momentos da entrevista (falas 2,5,6), de forma clara ou oculta, como o alto peso atribuído as demandas administrativas e de gestão, que como a coord. B nos indica. Segundo Christov (2008, p.66), essa relação “trata-se, obviamente, de uma relação de poder, com a direção ocupando cargo que a coloca em posição privilegiada para exercer domínio sobre os demais profissionais da escola e para atribuir funções e distribuir tarefas”.

Observando a lista de atribuições que constam no trabalho das coordenadoras A e B conforme pontuaram, entendemos que ainda é preciso avançar na consolidação de um trabalho pedagógico em que o coordenador exerça sua função voltada para melhoria dos processos ensino-aprendizagem no atendimento da diversidade humana que envolve a realidade escolar.

Diante disso, que situações ou contextos poderiam facilitar a coord. B para que percebesse a importância de sua constituição e posicionamento como sujeito? Que mecanismos subjetivos de enfrentamento poderiam lhe favorecer a superar essa não-condição em que se encontra? Ser sujeito dependeria das configurações do espaço social?

Como explica González Rey (2007, p.174):

Uma característica essencial da subjetividade é sua capacidade para subverter a ordem institucional que caracteriza a organização hegemônica de qualquer ordem social. Tem sido precisamente essa tensão e contradição permanente um dos elementos principais da constante mudança da sociedade (2007, p.174).

Em busca dessas e outras respostas, discutiremos no próximo tópico o contexto da formação dessas coordenadoras no curso Currículo em Movimento e suas possíveis construções subjetivas implicadas junto a essa experiência de formação.

8.2 Sobre a experiência de formação continuada no Curso Currículo em Movimento

Para construirmos uma reflexão do sujeito a partir do curso Currículo em Movimento, solicitamos às coordenadoras pedagógicas que falassem sobre essa experiência. A perspectiva dessa proposta visava agregar todos os fatores psicológicos que poderiam estar constituindo o sentido que a expressão Currículo em Movimento evocava nas coordenadoras ao ouvi-la.

Interessava-nos perceber como esse registro se configurou na memória das coordenadoras e como estão expressos em suas ações atuais em momentos concretos.

Expressando suas percepções, relata a coord. A:

13

(Coord. A)

*O curso Currículo em Movimento, eu achei que ele foi muito bom, a proposta dele era boa, **a maneira como ele chegou que eu acho que causou estranheza**, ele foi colocado assim: **vai ter o curso e todo mundo vai fazer! E vai ser assim! E no final do ano todo mundo vai trabalhar em ciclos⁴**! Foi essa mais ou menos a explicação que foi colocada. E causou um reboiço, eu lembro que até professores, e até sindicato se mobilizou... Associação de Pais, porque ficou uma coisa muito, parecendo 'vai ser assim'! Eu acho que no decorrer, que começou a ter discussões, teve aceitação de alguns, mas pra outros teve uma resistência muito grande, eu achei o tema e o curso como todo muito proveitoso, houve debates bem interessantes, a metodologia também foi boa, mas teve muita resistência do grupo, talvez por ter sido uma coisa que **chegou muito rápida e não foi discutida antes**.*

Neste trecho a Coord. A revela uma boa e positiva impressão do curso, contudo, aqui e em vários outros momentos da entrevista, reitera seu caráter impositivo e as consequências disso no desenvolvimento da formação.

14

(Coord. A)

*Fragilidades [do curso]: uma coisa que veio como **imposição**, não teve um preparo, foi assim, vai ter que ser assim, todo mundo tem que participar, bora, se o professor não quer participar ele justifica, acho que **chocou o grupo no geral e criou muita resistência**.*

Como relata a coord. A, a subjetividade social atribuída ao curso Currículo em Movimento foi de normatização e imposição do Governo, diante do qual no primeiro momento o movimento histórico de resistência característico do grupo social de professores do DF, reagiu resistindo a esse processo. Segundo Garcia (1999), a eficácia dos cursos de capacitação estaria menos comprometida já em seu ponto de partida se os professores, em

⁴ Na perspectiva apresentada no Currículo em Movimento (2013), os Ciclos constituem uma organização e regularização do fluxo de estudantes ao longo da escolarização que podem se dá em ciclos de 2, 3 ou 4 anos, buscando abolir a reprovação (MAINARDES, ALAVARSE, JACOMINI).

alguma instância pelo menos de formulação de suas propostas, fossem convidados a participar e fossem ouvidos.

Essa característica centralizadora de cursos de formação de professores reflete historicamente experiências de fracasso, como reflete Almeida (2008, p.85):

Toda vez que os professores recebem um pacote pronto de formação, por melhor que ele seja, tem sentido e lógica para seus planejadores, mas nem sempre para os que serão os seus executores. Quando, no entanto, se consegue elaborar o projeto pedagógico a partir de experiências que foram significativas para seus participantes (relidas no contexto de hoje), a probabilidade de sucesso aumenta.

Portanto, para a coord. A como veio nesse modelo pronto, o curso teve um sentido de igual modo impositivo, compreendido como uma norma e um dever a ser feito, sem escolhas e com muitas inquietações, especialmente voltadas a um dos temas abordados que foi a proposta de Ciclos.

Nesse sentido, destaca como os momentos de formação com outros coordenadores lhe ajudaram a ressignificar e compreender melhor essa organização:

15

(Coord. A)

*Um ponto bem positivo, principalmente, porque no nosso grupo era bem acalorado. **Tinha gente** que era **defensora** extrema dos ciclos, **tinha gente** que **não concordava** de jeito nenhum, **tinha gente que tava na dúvida**, no meio do caminho, que tava querendo pagar pra ver o que vai dá, com aquele olhar desconfiado, será que isso dá ou não dá. *Que não está satisfeito com um, mas talvez não seja a solução [...]. Teve uma troca de experiência muito rica, os momentos de estudo com os coordenadores foram riquíssimos. [grifo meu]**

Em observações realizadas nos encontros de formação do Currículo em Movimento na CRE, foi possível identificarmos a posição que a coord. A assume frente à proposta de Ciclos. O trecho anterior (15) nos permite perceber que ela mesma não concebia tal classificação como estática, vendo possibilidade de mudança.

Constata-se então a importância que ocupam os espaços sociais na constituição da subjetividade, como destaca González Rey (2005, p.24-25):

Espaços sociais geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços.

Esse movimento dialético e confluyente das diferentes formas de subjetivação em que a coord. A esteve envolvida lhe possibilitou construir novos sentidos sobre a temática, como podemos visualizar em sua fala:

16

(Coord. A)

Pra mim, pessoalmente, eu passei a não olhar com tanta descrença a proposta do ciclo, comecei a ver que se bem trabalhada possa vir a dar certo. Na estrutura que a gente tem hoje, é difícil, com esse tanto de alunos em sala, é difícil, ela vai continuar sendo excludente, mas é uma proposta que pode ser viável. [grifo meu]

Assim, sua subjetividade individual a respeito da proposta de Ciclos passou a compartilhar novos sentidos, expressando o caráter relacional e orgânico que existe na unidade individual e social, como afirma González Rey (2005, p.24):

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social.

Voltemos agora nosso olhar à coord. B sobre as produções subjetivas produzidas no curso Currículo em Movimento:

17

(Coord. B)

Foi excelente. É o que eu falo, eu comprei a proposta desde o início, participei da discussão desde o início e porque eu me identifiquei ideologicamente. O Currículo é um instrumento ideológico, e como ele vem ao encontro do que eu acredito, pra mim foi... [grifo meu]

Como bem corroborado pela coord. B ao evidenciar seus motivos, este trecho apresenta outra produção subjetiva em relação ao curso, advinda de motivações experimentadas em seu percurso social e profissional, como participações de discussões sobre a construção desse Currículo nos anos anteriores e encontro ideológico do que ele propunha. Assim, essa nova demanda como formadora só complementava todo o processo anterior.

Para González Rey (2003), os motivos se associam a uma ação e constituem os sentidos produzidos no curso dessa ação. Dessa forma as motivações provocadas na coord. B mediante a proposta do curso ao relacionarem-se com suas experiências anteriores lhe permitiram novas produções de sentidos subjetivos.

Porém, paralelo a esse encontro teórico e ideológico que o curso lhe permitia explorar, a Coord. B, conclui sua fala num marco de ruptura entre o passado e seu momento concreto e analisa:

18

(Coord. B)

*O que eu lamento é que as coisas de repente, por causa de política também, não tenham conseguido [...] acabou que a gente ficou o tempo todo, a gente fez o estudo, houve essa tentativa, pelo menos a nossa, **a minha experiência não foi legal, eu pensei que esse ano 'ó beleza', ano passado a gente estudou, viu como é que funciona, agora a gente vai colocar isso em prática, e pelo menos aqui a gente não conseguiu.** ... [grifo meu]*

Ou seja, naquele espaço, nas condições históricas e culturais ali estabelecidas, os sentidos emergidos a partir dessa experiência para a coord. B não se configuraram como positivos, e este é um indicador que aparece em várias outras ocasiões de sua fala:

19

(Coord. B)

*[...] a proposta do currículo é exatamente isso: transpor essa barreira social, e eu vejo que **de efetivo** pra isso **a gente ainda não consegue fazer.***
*[...] acho que **não conseguiu entrar no cerne**, da questão, da proposta que o Currículo traz.*
*[...] porque que **eu vejo que não muda muito a prática.***
*[...] **na prática pouco mudou.***
*[...] **na prática, não consegue.***
*[...] Acho que **as coisas se perderam esse ano**, mas não em função dele (do curso). [grifo meu]*

As declarações da coord. B ao mostrarem-se pessimistas, revelam que os sentidos subjetivos produzidos com a experiência de formação do Currículo eram de expectativas de transformação, de mudanças objetivas na concepção de trabalho pedagógico da escola, o que para ela parecia definir o que validaria ou não o curso.

Nessa perspectiva aponta Garcia (1999), em que o sucesso de qualquer proposta de formação continuada está relacionado às possíveis mudanças em práticas pedagógicas do professor, em sua relação com o que eles pensam e fazem enquanto ensinam.

Soma-se a essa ideia, as reflexões de Garrido (2008) sobre o que significa esse movimento na escola:

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional. (GARRIDO, 2008, p.10)

Uma tarefa difícil, de reconhecimento, autoconhecimento, de posicionamento, de rupturas, de enfrentamento, de relacionamento, de perdas e ganhos, que expõe e propõe, e, se fortalece no trabalho coletivo, na qual se refere a coord. B ao dizer:

20

(Coord. B)

*Como consequência trouxe assim: ano passado a gente fez o ano inteiro de estudo e **esse ano era a hora de botar em prática**, e foi o que eu coloquei: não vou ficar aqui jogando teoria na cabeça deles, **a gente precisa mostrar pra eles agora como é que faz.** [grifo meu]*

Nessa fala a coord. B parece chamar atenção de *outras pessoas* para que junto a ela criem espaços de transformação, pois “o entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras”. (PLACCO & SILVA, 2008, p.29)

Na ausência de um projeto coletivo, relatou:

21

(Coord. B)

*Teve essas outras dificuldades também. De eu **estar lá sozinha**, que não é uma coisa minha, e a própria proposta do Currículo também diz, **tem que estar todo mundo envolvido**, e isso é um ponto também que eu acho que a escola falhou, não conseguiu integrar as salas de apoio, sala de recurso. [grifo meu]*

Um processo desgastante e angustiante que num dado momento influenciou-a para uma decisão incisiva. Sobre isso perguntei:

22

(Pesquisadora)

De alguma forma isso contribuiu pra sua licença do trabalho?

(Coord.B)

*Com certeza, porque **ninguém salva o mundo.** [grifo meu]*

Nestes trechos, a coord. B ao referir-se a “*outras dificuldades, de estar lá sozinha*”, exprime sentimentos de solidão frente ao trabalho em 2014, em que nos espaços de coordenação pedagógica se via sozinha para lidar com as demandas pedagógicas de fomentar práticas articuladas ao estudo do Currículo. Consciente de que este trabalho precisava representar uma meta clara no projeto escolar- institucional e vendo que isso não acontecia, não suportou a agonia e “saiu de cena”.

Para González Rey (2007), a emocionalidade é elemento indissociável nas produções de sentido, em que se articulam produções simbólicas e emocionais, que podem movimentar ou paralisar o sujeito na vida em suas expressões de sentido.

Interessava-nos também perceber em relação ao curso Currículo em Movimento as potencialidades desse processo de formação que nos ajudaram a identificar indicadores na constituição do sujeito coordenador, o que as coordenadoras pontuaram como:

23

(Coord. A)

*Eu acho que potencialidades, os **temas**, uma das coisas que eu achei muito forte, foi a **possibilidade de estudo em grupo**, que, de quando em cheguei na SEEDF, há 5 anos atrás, pra o ano passado e esse, eu vi que mudou muito [...] E de repente com o Currículo em Movimento **toda a escola, toda a rede** estava **estudando o mesmo tema**, então se você falava com o professor de Brazlândia ele estava estudando isso também, de repente teve **um debate, um estudo, pra toda a rede**. Eu acho que isso foi bom, foi positivo. [grifo meu]*

24

(Coord. B)

*O nosso lá [curso de formadores] eu vejo que era mais um ensaio, basicamente eles passavam um roteiro pra gente. O lado bom é que **a gente teve que ir atrás e se embasar**, adquirir esse conhecimento, e nesse ponto sem falsa modéstia, **acho que a gente mandou muito bem. Aqui [escola] acho que foi positivo também, eu esperava mais resistência dos colegas, realmente **achei que fluiu bem****. [grifo meu]*

Como expressa a coord. A, o curso se mostrou como possibilidade de formação continuada, de debate e estudo por toda a rede. Além disso, como aponta a coord. B exigiu que o coordenador buscasse estar mais bem preparado para discutir as temáticas com seu grupo, sendo os momentos de formação apenas um roteiro que pressupunha também a formação do coordenador como pesquisador, da necessidade de ler os textos propostos e apropriar-se teoricamente dos temas trabalhados para conduzir o trabalho como formador e mediador das discussões e reflexões com o grupo de colegas em sua escola. Corroborando com essa percepção, Garrido (2008, p.14) discorre:

A experiência de formação continuada constitui-se um espaço coletivo de crescimento pessoal e profissional. Oferece “oxigênio” e distanciamento necessário para os profissionais poderem pensar e propor encaminhamentos às questões relevantes de suas unidades escolares, não limitando sua atuação a ações pontuais e apressadas, visando responder às urgências emergentes, correndo sempre atrás do prejuízo. Por isso esse espaço precisa ser preservado. (GARRIDO, 2008, p.14)

Esses espaços de formação, em que diferentes motivos compartilhados em torno das práticas pedagógicas dos coordenadores e professores, dos problemas que enfrentam e dos

enfrentamentos que tecem, podem dialogar com as fontes geradoras de novos sentidos confrontando-as e proporcionando condições de superação.

Consideramos estarem implícitas em suas falas as conquistas atreladas aquilo que mais lhe parecia difícil em seu trabalho de coordenação na escola. Para a coord. A, a conquista desse momento se dá mediante a importância do estudo por toda a rede de ensino nas diferentes modalidades, o que em sua escola representou uma ruptura.

25

(Coord.A)

[...] o curso Currículo em Movimento foi o grande último curso que conseguiu unificar todos os professores, independente de sua faixa, porque os professores de Ensino Médio também fizeram os estudos deles, o Fundamental 2 também, dentro da realidade deles, mas esse curso pra mim foi o que agora nos últimos anos conseguiu unir todo mundo num estudo realmente pra pensar a função social da escola e o nosso papel enquanto educador. [grifo meu]

Muito embora, como destacados nos diferentes cenários das escolas 1 e 2, o trabalho do coordenador pedagógico sofra implicações diante do contexto escolar em que está inserido, o qual muitas vezes quer lhe impor ritmos e atribuições não características de sua atuação, é preciso que o coordenador decida por promover novas rotas de sentido social na configuração de sua função.

Em diferentes trechos da entrevista, a Coord. A faz uso de termos que nos servem como indicadores da Escola 1:

26

(Coord.A)

*[...] ou eles querem que **você faça tudo, ou que não se faça nada.** Que diga que tá bom assim e deixe pra lá [...].*

*Eu acho que no decorrer, que começou a ter discussões, teve aceitação de alguns, mas pra outros teve uma **resistência** muito grande a metodologia também foi boa, mas teve muita **resistência do grupo**, talvez por ter sido uma coisa que chegou muito rápida e não foi discutida antes.*

*Fragilidades [do curso]: uma coisa que veio como imposição [...] acho que chocou o grupo no geral e criou muita **resistência**.*

*[...] algumas pessoas estão tentando mudar, por mais **resistência** que tinha. [grifo meu]*

Diante da subjetividade social da *Escola 1*, tornar-se sujeito em um curso de formação parecia ser um grande desafio, na qual a coord. A produziu frente a palavra *resistência* imposta pela subjetividade social hegemônica o termo *empoderamento* como produção subjetiva semelhante a apoderar-se, dar ou adquirir poder (Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio).

Vejamos como esse momento se constituiu para a Coord. A:

27

(Coord.A)

Obrigatoriamente tive que me sentir “empoderada”, me favorecendo. ***Porque alguém tinha que dar o curso, a escola tinha muita resistência, a gente tinha colegas que viraram as costas na hora da formação. Foi um momento de muitas lutas, no sentido de dizer que você precisava pedir respeito, você não precisa concordar com o que eu to falando, até porque esse aqui não é o momento de concordar, eu tive que me colocar realmente como coordenadora, formadora, como alguém que ‘tava’ ali pra transmitir o que foi estudado, e transmitir com fidedignidade, então assim, muitas vezes, a vontade que você tinha era de cortar: eu não vou fazer essa dinâmica, eu não vou fazer isso, mas ao mesmo tempo você falava: não, eu fiz o curso, eu fui orientada a fazer assim, eu tenho que passar assim, porque assim que é a proposta, que é a dinâmica, e daí eu acabava não cortando e fazendo. Então foi um momento difícil! Tinha colega de costas pra você, falando no telefone. [grifo meu]***

São dois os aspectos que nos chamam a atenção nessa fala da coord. A e de igual maneira contraditórios. No primeiro instante, um posicionamento ativo da coordenadora em favorecer-se como representante do Estado diante da proposta exigida, de apropriação de sua condição de sujeito enfrentando as configurações subjetivas que a desafiavam ali.

Por outro lado, a maneira como ela se percebe, no sentido de “*transmissora fidedigna*” a reduzem a um papel reprodutivo, mecânico e copista. Além disso, ao usar os termos “*obrigatoriamente*”, “*tinha que dar o curso*”, “*eu tenho que passar assim*” nos levam a concluir que para ela o curso também parecia ser uma obrigação.

A Coord. A parece assumir um papel mais de espectadora diante do que falava e discutia nos encontros, sem perspectivas atuais explícitas, e caso não acontecesse nada, simplesmente teria cumprido seu “papel”, de repasse do curso. Nesse caso, muitas causas estariam relacionadas a esse fracasso, inclusive, os de estrutura, como ela citou.

Para Placco (2008, p.54):

A busca de justificativas ao trabalho para que fique como está, a não percepção de ocorrências da prática e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. [...] Ou há movimento de busca de superação desta alienação – mesmo que momentânea e reconhecida como tal – ou não há possibilidade de consciência crítica.

Neste fato, aspectos propostos no curso voltados para uma ação emancipadora e inovadora no cotidiano da escola não apareceram em sua reflexão.

Diante dessa mesma reflexão, se esse contexto lhe foi favorável em sentir-se, perceber-se coordenador, ou o grupo lhe perceber como tal, a coord. B relata:

28

(Coord. B)

*Eu acho que assim, também **mudou a visão deles**. Primeiro, foi um espanto como eu falei, achei que eles seriam muito mais resistentes. Eles **receberam super bem 'né'**, ficaram satisfeitos de sermos nós ali, pessoas próximas, estarmos ali trabalhando com eles.*

*[...] Mas acho que **melhorou**, mudou, eles mudaram a visão deles de coordenador, e o coordenador também, porque ele conseguiu focar, você vê que ano passado a gente tinha as quartas-feiras garantidas porque era uma coisa da Secretaria, e que se talvez não fosse, se fosse uma coisa nossa seria mais difícil de ter essa frequência e regularidade. [grifo meu]*

Nesse sentido, na *Escola 2* o curso aproximou o coordenador do grupo de trabalho e contribuiu para ressignificação da subjetividade social sobre o coordenador pedagógico. Um cenário receptivo e favorecedor na constituição do coordenador como sujeito.

Na escola 2, a coord. B vislumbrava uma ação transformadora com o curso, para muito além do plano teórico e instrumental, e ponderando sobre as causas da não eficiência do curso no contexto atual, relata:

29

(Coord. B)

*Agora, **porque que eu vejo que não muda muito a prática**, por que a própria, **de novo, a subjetividade**, ainda assim, mesmo sabendo que nós éramos colegas, que nós também estávamos trabalhando, estudando juntos, que era uma coisa que a gente 'tava' caminhando junto no processo, **ainda tinha aquela visão de que a gente sabia, e eles estavam ali pra ouvir o que a gente tinha pra dizer**. Quando na verdade, tudo aquilo ali eles já sabiam também, era só mesmo pontuar, que teorias, que concepções a gente ia fazer.*

Em sua fala, a coord. B pontua que uma das possíveis causas da ineficiência do curso resulta de uma postura passiva dos professores diante de oportunidades de formação continuada, a mesma atitude que a coord. A assume em relação à sua ação de docência como coordenadora. Uma configuração subjetiva do processo de formação continuada que é histórica e cultural, de base tecnicista, altamente instrumental a partir de referenciais externos à sua realidade.

Podemos entender que a coord. B reclama a compreensão de que a formação em serviço implica “um processo contínuo e complexo, visando mais do que treinar em novas técnicas e habilidades, mas, sim, refletir sobre e reconstruir a prática cotidiana” (VIEIRA, 2008, p.85).

Na escola 2 parece-nos que muitos cursistas não se perceberam como sujeitos desse processo, embora tenham sido receptivos a ele. E essa relação contraditória acarretou para a Coord. B conclusões nulas quanto os resultados atuais do curso:

30

(Coord. B)

Pra escola, acho que contribuiu, no sentido de que, não trouxe muita teoria nova, mas ele trouxe assim: é nisso que a gente...esse é o caminho que a gente vai seguir. Embora ainda tenha esse distanciamento, que eu falo, da questão prática, do dia-a-dia, de efetivo, acho que não conseguiu entrar no cerne, da questão, da proposta que o Currículo traz. Fora a insegurança que vai mudar Governo, e a gente não sabe... [grifo meu]

A coord. B parece impor um sentido muito imediatista diante das exigências que faz com a implantação do Currículo em Movimento. Segundo Garrido (2008, p.13) “o relato de experiências de formação continuada [...] mostrou que o processo de transformação das práticas escolares é longo e complexo, demandando de três a quatro anos [...], e requer nesse processo paciência, reforço, suporte, atenção e tempo”.

Segundo Placco (2008, p.55):

O coordenador pedagógico educacional não pode supor que as transformações da prática possam ocorrer de maneira contínua e regular, e na direção previamente estabelecida, mas haverá sempre, no cotidiano, um movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos, no tempo e no espaço e, que essa prática se realiza.

Além da imprevisibilidade das ações, da não linearidade do processo de mudança, das idas e vindas, dos avanços e recuos que este processo implica, o coordenador precisa entender que “sem disponibilidade subjetiva inicial para colocar a si e a sua prática como foco de análise, qualquer proposta de mudança torna-se artificial e externa ao sujeito que se pretende em movimento de mudança” (BRUNO, 2008, p.75).

Do contrário, a mudança não acontece, e mesmo diante da realidade exposta pela coord. B: *"uma coisa que eu sempre achei que funciona, por isso que pra mim foi tão fácil entender, assimilar e defender, porque é uma coisa que eu acredito (Coord. B)*, sua vontade não deu conta de sobrepor às limitações encontradas.

Consideramos que, diante de cada contexto em que o coordenador pedagógico está envolvido, é preciso que estabeleça o que é possível fazer como campo mais particular de sua atuação, de modo, que estas atitudes de enfrentamento constituam-se fenômeno de mudança e impliquem uma ação de sujeito.

As experiências das coord. A e B em suas escolas mostram que o estudo da subjetividade no processo educacional articula-se fortemente com a dinâmica processual e complexa da escola, pois considera a temporalidade, os sujeitos e os processos envolvidos como organizadores de elementos de sentidos nas ações das coordenadoras pedagógicas.

Tomando por exemplo estas escolas, percebemos as implicações da subjetividade social e individual na constituição de sentidos subjetivos do coordenador pedagógico, e no próximo tópico buscaremos interpretar os sentidos produzidos a partir das reflexões das entrevistadas sobre ser coordenador pedagógico e de que forma essa experiência pode tê-las constituídas como sujeito.

8.3 Sobre ser Sujeito Coordenador Pedagógico

Interessa-nos discutir agora concepções apresentadas pelas coordenadoras sobre quais características que constituem um coordenador pedagógico.

Assim, expressou a coord. A:

31

(Coord.A)

Conhecimento da área, facilidade para lidar com o grupo, tem que ser uma pessoa... que seja dinâmica, que não tenha medo de falar em público, que saiba expor suas ideias, mas ao mesmo tempo que saiba também ouvir, que saiba sintetizar quando é preciso, ser imparcial em alguns momentos e formação, estudar a área. [grifo meu]

A coord. A reflete em sua fala um olhar bastante sensível às questões humanas percebendo o campo das relações pessoais e seus conflitos, sobre os quais o coordenador pedagógico precisa aprender a caminhar já que são à base do seu trabalho. Segundo Almeida (2007, p.78) “no caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sinequa non* para o desempenho de suas atividades”, e complementa:

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir. (p.71)

Aspectos intrínsecos considerados pela coord. A e apropriados em sua prática diante do grupo de trabalho na Escola 1, cujo espaço social era permeado por processos de resistência, percebidos em muitos momentos de sua fala já discutidos neste trabalho.

Nesse aspecto, posiciona-se Mundim (2011, p.79):

Romper com o formato da subjetividade social hegemônica que está presente no espaço social da coordenação pedagógica implica uma postura diferenciada por parte do sujeito coordenador pedagógico, tal postura perpassa pelo entendimento de que se faz necessário mediar conflitos, promover interação entre os pares, aceitar as diferenças, reconhecer o outro como sujeito de possibilidades e em constante desenvolvimento singular, saber transitar diante dos imprevistos, dando particular

importância para um pensar crítico reflexivo gerador de rupturas e promotor de mudanças. (p.79)

Postura que, para a coord. B também parece ser compreendida como imprescindível ao coordenador pedagógico. Destaca-se sua fala a seguir:

32

(Coord.B)

*(Deve ter) organização, paciência, espírito pesquisador, sensibilidade, experiência na docência, liderança, **alegria, coragem, paixão e esperança.***
[grifo meu]

A fala da coord. B de igual modo explora aspectos intrínsecos necessários na constituição do sujeito coordenador e revelam sentimentos que a desafiam neste momento, como, *alegria, coragem, paixão e esperança* diante de sua função como coordenadora, considerando seu estado psíquico emocionalmente abalado.

Ressalta-se também a importância que ambas atribuíram à formação e atitude investigativa do coordenador, uma vez que precisam lidar com situações diversas, como de ensino-aprendizagem, formação de professores, orientação educacional, tecnologia e outros. Para Clementi (2007, p.62), “a falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática”, logo, como destaca a coord. B é preciso “*estudar a área*” para saber transitar por ela.

Acreditamos que a compreensão sobre esse profissional é uma questão significativa, pois significa perceber como as ações das coordenadoras são resultantes da maneira como pensam e entendem sua função.

Frente às expectativas listadas por elas, durante a conversa, as duas disseram estar preparadas para exercerem a função, o que nos leva a entender que se percebiam nesse perfil apontado pelas mesmas.

Pedimos então que falassem o que significava assumir esse papel. Como era fazer a transposição do ser professora para ser coordenadora. Relataram:

33

(Coord. A)

*Eu acho que **eu tenho bastante facilidade** de me “empoderar” daquilo que eu pego pra fazer. Então assim, **quando estou na coordenação eu busco olhar com uma visão de coordenação, no amplo.** Quando estou na sala de aula, a minha **visão** também costuma ser **menor**, que eu costumo focar mais na minha sala de aula, então é bem melhor, na verdade é mais cômodo.*
[grifo meu]

34

(Coord. B)

Na verdade eu não vejo muita diferença. Primeiro porque você fica muito tempo em regência e, assim, pra mim só... Porque quando eu estava em sala de aula a gente já tinha esse... como eu disse, a coordenação quase não existe, porque o coordenador fica muito desviado do pedagógico. Acabava que entre os professores a gente já dividia muito, fazia muito, então assim, eu não vejo muita diferença da função, mais é de que você sai daquele seu mundo, aquela preocupação, aquela visão só com aquela sua sala de aula e você tem que pensar no universo um pouco maior, de todas as salas que você atende. [grifo meu]

Para a coord. A apropriar-se dessa função aparenta-nos ser algo efetivo e transcorrer de forma mais tranquila, o que não acontece para a coord. B, cuja questão da substituição em regência é um dos fatores que bloqueia sua ação pedagógica junto aos professores, tornando nula sua função.

Percebemos que na apropriação do ser coordenador, a coord. A assume essa função, inclusive, a partir de aportes legais, os quais se configuram como instrumentos legitimadores de sua atuação.

Em contrapartida, para a coord. B esse parece ser um ponto utópico, em que a única distinção que faz dos papéis de coordenador e professor é o fato do coordenador não escolher uma turma, apesar de trabalhar constantemente em alguma assumindo o papel de professor.

Assim, apesar das duas coordenadoras terem clareza do alcance de seu trabalho, conforme a coord. B ele “quase não existe” (*fala 34*), o que nos parece já ser uma produção de sentido costumeira e incorporada ao seu discurso.

No entanto, como afirma Clementi (2007), é preciso reagir, reconhecendo em seus espaços e relações aspectos facilitadores do trabalho, uma vez que

Na verdade, não existem modelos de estrutura ou de atuação ideais, mas há possibilidades de busca, de escolha que envolva as crenças e os ritmos pessoais de cada coordenador e das instituições em que trabalham. No entanto, se os coordenadores apenas se detêm na queixa ou na constatação das dificuldades encontradas, fica estabelecida a distância entre o que cada um quer e o que cada um consegue fazer; e essa distância não se altera, bem como também não se alteram os sentimentos e insatisfações dela decorrentes. (CLEMENTI, 2007, p.64)

Compreendemos que o coordenador pedagógico é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola, no entanto, isso não se configura como impedimento para um posicionamento. Segundo González Rey (2014, p.39), “o sujeito emerge nas tensões dialéticas e dialógicas complexas urdidas entre as dimensões de sua subjetividade individual e a subjetividade social produzida no contexto social vivido concretamente”.

Nessa perspectiva, para que de fato consiga “*pensar no universo um pouco maior*” (coord. B, fala 34), voltando-se para as necessidades pedagógicas da escola e do seu grupo de trabalho é imperativo que se assuma como sujeito da ação, como explicam os autores:

Somente esse sujeito da ação, que se expressa de forma intensa, viva, radical, pode, por meio de sua intencionalidade, romper com as condições estabelecidas historicamente em sua convivência social para transformar sua própria história. A capacidade de romper com suas circunstâncias e redefinir-se individual e socialmente é o que caracteriza o sujeito na ação, no enfrentamento ou na subversão de uma ordem estabelecida (ROSSATO, MARTINS & MARTÍNEZ, 2014, p. 39)

Acreditamos nesse sentido, que a oportunidade de formação continuada em serviço “*Currículo em Movimento*” possibilitou às coordenadoras e seu coletivo escolar um exercício de reflexão e mudança, fomentado pelas discussões propostas nos encontros, do reconhecimento de fatos peculiares aos seus espaços sociais e da possibilidade de construção coletiva para avançar diante das dificuldades. Para Silva & Almeida (2010, p17) “este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola”

Nesse contexto, nos interessou conhecer os resultados desse processo de formação a partir do olhar das coordenadoras em relação ao caminho trilhado.

Segundo a coord. B:

35

(Coord. B)

Contribuiu, naquele momento contribuiu, porque a gente conseguiu manter uma regularidade. [grifo meu]

Para a Coord. B a regularidade dos encontros teve um caráter muito significativo, haja vista a dificuldade que tem em reunir-se com os pares para realizar o trabalho pedagógico, e segundo ela, se não fosse um trabalho promovido pela SEEDF talvez não tivesse conseguido desenvolver. Esta é uma dificuldade que foi apontada em outros momentos da conversa já expostos neste trabalho.

Percebemos que esta “*regularidade*” do trabalho de formação aparecendo como resultado do curso evidencia o quanto o cotidiano do trabalho da coord. B parece ser irregular no que tange o desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Nesse aspecto, a demanda da coord. B articula-se com o que aponta Luck (1982, apud TORRES, 2007, p.49) “a necessidade de haver ações planejadas, para que o coordenador possa superar uma linha de ação remedial”.

Entendemos que a articulação de suas ações sustentadas por um planejamento da coordenação pedagógica contribuiria para minimizar as constantes interrupções causadas, muitas vezes, por desconhecimento de um trabalho efetivo traçado pelo coordenador. Isto implica autonomia do coordenador, como fruto da ação de um sujeito concreto, e um “sujeito só é concreto e pode vir a ser quando é capaz de esperar, desejar e propor objetivos” (SILVA, 1996, p.58 apud BRUNO, 2007, p.85).

Diante dessa experiência, apresentamos a fala da coord. A:

36

(Coord. A)

*Para o grupo, abriu a possibilidade de **discutir principalmente a avaliação**, acho que as pessoas estavam muito fechadas como uma forma só de avaliação, e **com a proposta de Ciclos**, principalmente ela vai mostrando que a gente precisa dinamizar a nossa aula, o nosso jeito de avaliar, e isso eu vejo que incomodou mais um pouco, que **algumas pessoas estão tentando mudar**, por mais resistência que tinha, eu vejo algumas pessoas que só acreditavam naquela prova discursiva, hoje pensando outras formas, acreditando que um cartaz, uma atividade em grupo... **Ajudou!** [grifo meu]*

Nessa fala percebemos como os sentidos da Coord. A em relação ao curso estavam bem voltados à proposta do Ciclo, já que inicialmente resistia à nova proposição, mas ao longo do curso foi mudando de ideia passando a apoiá-la. Essa compreensão nos permite inferir como essa proposta refletia uma insegurança particular diante de um novo “pacote” de formação em que a coord. A havia sido “chamada” a atuar. Sobre isso destacamos o olhar de Bruno (2008, p. 73):

Reformas educacionais vão, pouco a pouco, instalando-se como uma necessidade, construindo um clima institucional que, por um lado, provoca educadores a assumir inovações sobre as quais nem sempre estão suficientemente esclarecidos e, por outro lado, oferece oportunidade para manifestação dos desejos mais caros aos educadores no que diz respeito ao fato de vislumbrarem como possível a construção de uma boa escola.

Para a Coord. B o curso representou um momento de restabelecimento, de fato a oportunidade de sentir-se coordenadora, voltada às questões pedagógicas, tal como declarou: *“**tirando o ano passado**, nunca funcionou pra mim, nunca consegui focar no pedagógico”* [grifo meu].

Sobre a experiência do curso declarou:

37

(Coord.B)

*Pra mim foi ótimo, porque foi um... **pelo meu momento pessoal também**, foi um **momento de restabelecimento**, onde eu...foi uma **oportunidade que me deu um caminho**, que me despertou várias outras coisas. [grifo meu]*

Vivenciando todo esse processo de curso junto a esta coordenadora, foram muitas as vezes que ouvi de outros colegas o quanto ela estava feliz, atuante, comprometida com a rotina da escola e com o curso em questão. Mostravam-se felizes por sua atuação, mas ao mesmo tempo espantados.

Diante das diferentes perspectivas das coordenadoras em relação aos impactos pessoais do curso, concordamos com Batista (2007, p.110), sobre a visão não-linear que envolve a coordenação pedagógica, em “uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca”.

Nesse sentido, mesmo ante as muitas incertezas da coord. A sobre o Ciclo e do receio da Coord. B de não conseguir garantir o espaço formador na escola, cada uma enfrentou seus temores e se comprometeu com o projeto institucional, permitindo-se ser “um sujeito que se forma ao participar da formação de outros sujeitos (BATISTA, 2007, p.112).

Queremos destacar, contudo, que os aspectos subjetivos implícitos em suas falas pareceu-nos distanciarem-se quanto aos motivos. Entendemos que para a coord. A os impactos pessoais relacionados ao curso estão na apropriação de um conhecimento que lhe permitiu se posicionar frente a uma questão específica (Ciclos), enquanto que para a Coord. B o impacto subjetivo é emocional, simbólico e marca um instante de ruptura em seu processo histórico como coordenadora pedagógica. Diante disso, convém destacar a importância que González Rey (2004a) atribui ao sujeito:

O sujeito é capaz de trazer-nos elementos que são únicos sobre qualquer problema estudado, já que ele/ela nos apresenta esses elementos em uma dimensão de sentido singular que nos permite visualizar aspectos qualitativos que não estão explícitos em nenhuma das dimensões próprias daquilo que está sendo estudado e que ganham uma significação por suas conseqüências na produção de sentido do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.170 apud MUNDIM, 2011, p.81)

Nesse aspecto, a construção de sentidos diferenciados por parte de cada sujeito coordenador enquanto vivenciaram o mesmo processo refletem sua singularidade, bem como, a especificidade do cenário social em que se constituíam como sujeito nessa experiência se revelaram importantes para entender como a subjetividade social atravessou sua individualidade, gerando novos sentidos subjetivos, segundo o espaço social em que sua ação como sujeito acontecia. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Nessa circunstância consideramos que o complemento de frases realizado com base em suas experiências no curso lhes ajudaram a expressar aquilo que lhes aconteceu, que lhes tocou e que lhes significou nesse processo.

Segundo a Coord. A:

(Coord. A)

***Ficava alegre** quando concluía o momento de formação.*

***Ficava triste** com a resistência do grupo.*

***Aprendi que** podemos mudar sempre.*

***Eu me propus a** participar ativamente da formação.*

***Vejo possibilidades** para uma educação de qualidade.*

***Lamento** a falta de participação dos colegas.*

***Para mim o curso** foi de descobertas.*

***Sonho com uma coordenação** menos exaustiva.*

Segundo Larrosa (2014, p.17), “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Assim, as frases da coord. A nos permitem visualizar sua dimensão subjetiva ao referir-se ao curso, em que aparecem sentimentos de alívio, tristeza, esperança, frustração, bem como, revelam aspirações, aprendizagens e cansaço.

Para a coord. B:

(Coord. B)

***Ficava alegre** com a motivação dos colegas.*

***Ficava triste** com algumas barreiras e a falta da participação efetiva da equipe gestora.*

***Aprendi que** o trabalho coletivo é fundamental.*

***Eu me propus a** superar as barreiras e contagiar a busca pelo conhecimento.*

***Vejo possibilidades** de crescimento e avanços pedagógicos.*

***Lamento** que não tenha havido continuidade.*

***Para mim o curso** teve enorme valor de crescimento pessoal e profissional.*

***Sonho com uma coordenação** efetiva e estruturada com foco no trabalho pedagógico.*

As falas da coord. B nos ajudam a confirmar hipóteses já discutidas neste trabalho, que se expressam como crescimento pessoal e profissional, realização, atuação, superação, busca, idealização, expectativa, sonhos. Por outro lado, manifesta frustração, decepção e indignação diante das barreiras e da não continuidade do trabalho.

Diante de tantos enfrentamentos ponderados pelas coordenadoras, questionamos: O que te faz continuar?

Respondeu a coord. A:

38

(Coord. A)

***A necessidade da escola.** Eu tava disposta a não passar por essa experiência de novo, voltar pra sala de aula, e voltei...só que diante da necessidade da escola de início de ano, da gente começar um trabalho, com construção do PPP, com **uma direção que estava bem disposta a trabalhar** e com a **ausência de nenhum coordenador, porque professor nenhum quis assumir a coordenação.** E foi o que me fez pensar assim, ah, ano passado eu já tive essa experiência, e eu tenho essa experiência de outro lugar, acho*

que dá até pra contribuir. E aí foi o que me fez voltar pra coordenação esse ano. [grifo meu]

A coord. A deixou claro que apesar de sua intenção não ser mais atuar na coordenação no ano de 2014, decidiu continuar frente à necessidade da escola e de identificar-se no projeto institucional da gestão atual. Além disso, como vimos no trecho anterior, em sua escola nenhum professor tinha escolhido aderir à função de coordenador pedagógico. Para ela a resistência dos professores se dá pelos motivos:

39

(Coord. A)

*Aqui nessa escola a gente tem uma dificuldade muito grande de ter coordenador até o momento, [...] **porque o coordenador é visto como um faz tudo; jogam muitas expectativas em cima dele**, e aquelas pessoas que foram pra coordenação com a expectativa de não fazer nada não conseguiram, então acaba saindo **porque sabe que ali vai ter que trabalhar**. E aqueles outros que acham que podem exigir tudo do coordenador não querem assumir a coordenação porque eu acho que se ele estiver lá, ele sabe que vai ter que fazer alguma coisa e vão exigir dele, e **como não tem nenhuma gratificação, não tem nada, nada, nada, o pessoal não quer assumir coordenação**.*

*Tem uma visão também assim: Na minha sala eu faço meu trabalho, na minha porta, dentro da minha sala, e o meu relacionamento com o aluno; e nem sempre eu vou ser avaliado por aquele trabalho; e **na coordenação não, eu estou exposta o tempo todo pra escola ver, tudo, o tempo todo eu estou sendo avaliada**, pelo pai, pelo aluno, pela direção, pelos colegas, enfim, a gente tá muito exposto, tá dando cara a tapa demais, o pessoal não quer. [grifo meu]*

Este trecho nos permite conceber a coordenação pedagógica como um espaço vivo, dinâmico, percebido em suas contradições, limites, possibilidades, enfrentamentos e que requer posicionamentos das pessoas ali envolvidas. Segundo Larrosa (2014), podemos nomeá-los como sujeitos críticos, que, armados de distintas estratégias reflexivas se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política, o que podemos ver nesta fala:

40

(Coord. B)

Coordenação também é um trabalho de militância, eu acho.

O que os professores da Escola 1 parecem não ter disposição para assumir, imprimindo nessa função certo desprestígio, inclusive, financeiro. O fato de não se permitirem vivenciar esse processo contribui para estabelecer uma relação muito fria e avaliativa do trabalho do coordenador, como bem expressa Larrosa (2014):

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2014, p.26)

Acreditamos, então, que a construção da empatia diante da ação do coordenador, desenvolvendo uma relação mais sensível e dialógica, perpassa pela possibilidade dos professores em serem sujeitos da experiência, expondo-se, colocando a prova suas convicções e buscando nela sua chance de ressignificar essa função.

A coord. B também revela aspectos motivadores em continuar no cargo, embora sua situação concreta seja de afastamento, como declara:

41

(Coord. B)

Tô afastada no momento, mas a minha cabeça continua atuando, que já tem alguns projetinhos aqui, já tem assim: ano que vem quando eu voltar, já penso em fazer isso, isso, isso...

Vemos que, embora no presente, paralisada pelo desânimo, pela indignação e frustração, emergem processos de criação e produção intelectual numa relação simbólico-emocional do que se constitui para ela o trabalho da coordenação, o qual já exerce há 5 anos na escola 2.

Como indicadores de sua permanência expõe:

42

(Coord. B)

*Primeiro, que não me deixam voltar pra sala de aula [risos]. Mas assim, no momento, o que me mantém, a questão da **flexibilidade do horário**, não vou negar.*

*É... porque acho que eu tenho per... é um trabalho que **eu gosto de fazer**, e é o que eu 'tava' te falando, eu ia focar meu estudo nisso,[...] agora eu dei uma mudada, resolvi entrar lá na minha essência [...] trabalhar com crianças com necessidades especiais.*

O que me mantém agora, é porque eu gosto.** Eu gosto de elaborar, eu gosto de sentar com os colegas e dá sugestões e receber, aprender, inferir, porque você **acaba que seu repertório amplia muito mais** do que se você tivesse ali sentada, acho que encaixo bem, **as colegas gostam.

Acreditamos que os motivos de continuidade do trabalho indicam sentidos, caminhos, possibilidades que também interferem no processo de mudança.

Vimos que mesmo diante de sua condição de afastamento a coord. B revela-se desejosa de voltar, e entre os sentidos que atribuí a essa continuidade revela uma questão de comodidade quanto à flexibilidade de horário que lhe é dada.

Por outro lado, o desejo de constituir-se como sujeito coordenador parece estar comprometido com limitações pessoais, emocionais e estruturais em seus diversos contextos sociais, gerando um círculo vicioso que ao não dar mais conta de sustentar entra em estado psíquico de sofrimento e desilusão.

Em outro momento da conversa expressou:

43

(Coord.B)

Esse ano... acho que é um ano atípico, dentro da escola e pra mim. Não vou avaliar, não tenho condição de avaliar. Acho que as coisas se perderam nesse ano, mas não em função dele [do curso]. [grifo meu]

Sua fala reveste-se de uma emocionalidade que chega a externar em choro durante nossa conversa, e reflete seu estado psicológico conflitante. Nesse aspecto:

O desenvolvimento da categoria de sentido subjetivo facilita explicar que o desenvolvimento da emocionalidade é resultado da convergência e da confrontação de elementos de sentido, constituídos na subjetividade individual como expressão da história do sujeito e de outros aspectos que aparecem por meio de suas ações concretas no processo de suas distintas atividades. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.21)

Diante dessa questão complexa entre a vontade da coord. B em efetivamente ser coordenadora e as suas limitações em sair dessa culpa, a qual parece carregar, percebemos contradições de opiniões e sentimentos que nos suscitam questões inquietadoras. De fato estaria disposta a enfrentar conflitos para romper com essa dor? O que isso lhe requeria, qual seria o preço de tornar-se sujeito nesse contexto?

Vimos que a Coord. B parece entender os anseios do seu grupo de trabalho, e nessa circunstância, seus relatos são cheios de emoções e sentimentos diversos: tristeza, raiva, superação, angústia, esperança, animação, orgulho, comprometimento. Elementos mobilizadores de constituição da subjetividade, que nos mostra como a subjetividade social está ligada aos seus sentidos subjetivos naquele momento, os quais não consegue confrontar.

44

(Coord. B)

A sensação que eu tenho hoje é que tá tudo assim meio que de aparência, se você olhar superficialmente, nós temos uma boa equipe que faz um bom trabalho, nós temos um Serviço de Orientação que faz um trabalho legal, uma sala de Recurso que faz um trabalho legal, mas se você for aprofundar esse olhar você vai ver que nada está funcionando (rsrs), não sei se sou eu. Aí entra a subjetividade do coordenador, não sei se é a minha visão no momento, mas... [grifo meu]

A coord. B faz análises importantes e reflexivas sobre o problema, porém, não consegue avançar na perspectiva de propor ações comuns de enfrentamento, expressando

fraqueza diante dessa situação. Como já discutido anteriormente, é preciso como sujeito ser capaz de não se deixar hospitalizar e interromper (CHRISTOV, 2008).

Ser sujeito é expor-se, é não estar isento de confrontos perpassados por relações de poder, como sinaliza González Rey (2004, p.158):

Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentidos em que atua, o rumo de suas ações, as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido.

Assim, diante dos diferentes caminhos percorridos pelas coordenadoras revelaram-se complexidades e subjetividades, que nos possibilitaram refletir sobre suas atuações e o que pode tê-las constituído como sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer esse caminho não foi fácil, mas sempre cheio de sentido, desejo e afeto, uma vez que a decisão de trilhar por ele nasceu, sobretudo, dessa relação emocional e simbólica que tenho com a função do coordenador pedagógico.

Uma inquietação surgida a partir do momento em que iniciei meu trabalho como coordenadora pedagógica na SEEDF em 2013, e com ele a curiosidade de saber que caminhos foram percorridos para que eu pudesse estar ali legitimada enquanto função, e a vontade de também ser reconhecida diante da minha atuação.

Diante disso, toda a reflexão histórica que fizemos levou a reconhecer-me nesse processo histórico e construir sentidos subjetivos acerca da minha identidade profissional, assumindo ainda mais um compromisso consciente e articulado a uma práxis pedagógica.

Considero que a pesquisa possibilitou perceber que apesar da função do coordenador pedagógico na SEEDF ainda não ter alcançado coerência entre o que se legitima e o que se vivencia, é possível construir um movimento reflexivo na escola mediante o compromisso político-educacional social e individual de todos em processos de discussão da identidade do coordenador pedagógico e da sua apropriação da condição de sujeito.

Acreditamos que os espaços de formação instaurados no curso Currículo em Movimento se constituíram ricos na produção de sentidos, sendo possível perceber momentos em que as coordenadoras se posicionaram como sujeito enfrentando seus dilemas e limites.

Percebemos também que não basta ter o espaço da coordenação pedagógica garantido como espaço/tempo no interior da escola, é preciso aliar a essa conquista a oportunidade de orientação provocativa de reflexão, na qual o coordenador se constitui como ator favorável nesse cenário social.

O que implica ao coordenador pedagógico gostar de aprender, estar disponível a aprender, a mobilizar saberes, e nesse processo formador, ser receptivo e ativo, condições que acreditamos estar muito mais no plano subjetivo da pessoa do que em um investimento externo. Nesse sentido Fusari (2008, p.23) destaca que, “não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional”.

Não queremos com isso, atribuir ao coordenador pedagógico o papel de redentor do trabalho pedagógico, nem tampouco o culpado pelo seu fracasso, mas enxergá-lo em suas possibilidades de atuação, considerando suas limitações, fragilidades, posicionamentos e capacidades, como pudemos vislumbrar nos aspectos subjetivos das coordenadoras.

Queremos enfatizar o valor dessa função, situando-a em um contexto próprio, com ações intencionais e articuladas, como se pensou a proposta do curso do Currículo em Movimento, de forma a promover novas significações na organização do trabalho pedagógico da escola e contribuir para sua qualidade.

Para evitar que o desgaste físico e emocional continue permeando a realidade do coordenador, acreditamos na importância de espaços de discussão, em que a sua função seja tema de reflexão com todos os atores do processo educativo. Como um profissional que articula processos pedagógicos, possibilita a produção de conhecimento nos espaços formadores e contribui para a transformação de seu espaço educativo, compreendido não somente no projeto institucional, mas assumido de forma efetiva no contexto escolar.

No entendimento do coordenador pedagógico como sujeito, sob o viés da Subjetividade de González Rey, pudemos realizar algumas considerações que começam rompendo com o ideal de um coordenador baseado em normas, portarias e implicam resgatar seu papel na dimensão humana.

Compreendemos que constituir-se sujeito coordenador pedagógico requer tomar decisões, especialmente de intencionalidade pedagógica, planejando suas ações e comprometendo-se com elas. Precisa ter clareza do que deseja alcançar e como alcançar para não ficar a mercê das emergências.

Requer também conhecer sua realidade e buscar ações que provoquem mudanças, reconhecendo os limites aparentemente impostos e enfrentando-os com curiosidade e criatividade para não paralisar-se e acomodar-se. Deve fomentar o trabalho coletivo com respeito e empatia, articulando os projetos individuais ao do grupo.

Deve, sobretudo, entender qual é o seu papel e assumi-lo, produzindo por meio dele partilhando responsabilidades, ouvindo os demais sujeitos, confrontando o cotidiano e se posicionando no tempo e no movimento da escola.

Logo, para constituir-se enquanto sujeito, o coordenador pedagógico precisa agir, reagir e se posicionar frente a situações singulares e dinâmicas, pois ser sujeito não é ser passivo a mercê de uma forma institucionalizada. Ser sujeito é ser singular, é ter a competência de denunciar a letargia, ao mesmo passo em que se propõe e geram mudanças estruturais de ordem social, política, humana etc.

Compreendemos que este estudo é apenas uma parte da realidade pesquisada e não se esgota nessa discussão, na qual emergem outros desdobramentos desta pesquisa, diante de questões que foram percebidas ao longo desse estudo, como a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre os pressupostos teóricos do Currículo; a necessidade de considerar os

outros sujeitos envolvidos (professores, equipe diretiva, equipe pedagógica, orientadores educacionais); as possibilidades reflexivas do curso; as implicações políticas; os limites da efetivação do currículo em movimento nas escolas; a rede de experiências a partir do currículo e os processos de tensão nos espaços formadores, além de outros aspectos que fogem ao nosso olhar nesse momento.

Pessoalmente, este estudo envolve-se de significados diversos que se relacionam e se influenciam. Um investimento intelectual de horas de estudo, reflexão, tensão, ruptura, construção de novas zonas de sentido diante de questões que emergiam no processo investigativo e novas inquietações a partir delas. Os motivos incidem por uma realização pessoal de longa espera que se reverte também em saldo profissional, mediante a construção de reflexões no exercício do trabalho que desenvolvo como coordenadora pedagógica, na qual almejo construir uma práxis transformadora mediante o alcance e o compromisso profissional.

Finalizo esse processo com a certeza que estou no caminho certo, com o coração cheio de alegria frente ao desejo de continuar buscando conhecer sobre a Teoria da Subjetividade e sua sensibilidade diante das questões educacionais, que acredito contribuir para meu avanço como investigadora dos processos educativos e àqueles que eu conseguir contagiar nessa experiência, percebendo-me como sujeito exposto, portanto, sujeito em transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008. p.77-88.

_____. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 67-80.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita, 2011.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 7-16.

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVES, Rubem. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

ARCHANGELO, Ana. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera M.N S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 135-144.

BATISTA, Sylvia H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 109-118.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971. Acessado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. **Decreto nº 6.755**. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília, 2009. Acessado em <http://www.planalto.gov.br/>

BRAVO, Omar. Perigosos ou Vítimas: duas maneiras de anular a condição de sujeito na intervenção. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; NEUBERN, Maurício. MORI, Valéria D. (org.). **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p.167-186.

BRUNO, Eliane B. G. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 81-86.

_____. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, Vera M.N S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.71-82.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 53-66.

CHRISTOV, Luiza H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera M.N S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 61-70

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Educação. Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia. **Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal**. Brasília, 1993.

_____. **Cadernos da Escola Candanga**: Diretrizes operacionais: coordenação pedagógica nº 1 – 1996.

_____. II e III Fase da Educação Básica. In: **Cadernos da Escola Candanga**: Uma proposta curricular para a I e II fases de Educação Básica. DF, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 29 de 06 de fevereiro**. Dispõe sobre normas para coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino e dá outras providências. Brasília, SEEDF, 2006.

_____. **Portaria nº 30 de 06 de fevereiro**. Dispõe sobre critérios para distribuição de carga horária nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras competências. Brasília, SEEDF, 2006

_____. **Portaria nº 34**. Altera os artigos 3º, 8º, 10, 19, 20, 37, 38, 44 e 55 da Portaria nº 30. Brasília, SEEDF, 2007.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**: 5ª ed. Brasília, 2009.

_____. Poder Executivo. **Lei nº 4.075** de 28 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2007

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Fundamental** – Séries e Anos Iniciais, Brasília, SEDF, 2008.

_____. **Lei nº 5.105**. Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal. Brasília: SINPRO, 2013.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos, SEEDF, 2013.

_____. **Projeto EAPE na escola**. Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade. Brasília, SEEDF, 2013.

_____. **Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas.** SEEDF, 2014.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade.** Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 1985. Disponível em <http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/resu121.htm> acessado em 20 de setembro de 2014.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **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 25 de agosto de 2014.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FUSARI, José C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.17-24.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.9-16.

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** In: PLACCO, Vera Maria N. de S. ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 5ª. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.113-120.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemologia cualitativa y subjetividad.** São Paulo, EDUC, 1997.

_____. **Sujeito e Subjetividade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **O social na psicologia e psicologia no social: a emergência do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007a.

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** *Psic. da Ed.* São Paulo, 24, 1º sem. de 2007b, p.155-179.

_____. **Subjetividade e saúde:** superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; NEUBERN, Maurício. MORI, Valéria D. (org.). **Subjetividade Contemporânea:** discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p.13-34.

HORTA, Patrícia. R. T. **Identidades em jogo:** Duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-120102/pt-br.php> acessado em 25 de setembro de 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por inclusão nas Margens do Atlântico:** um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra / Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Volume I – Tese (Doutorado em Sociologia). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes. João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LUZ, Célia Lopes da. **Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil.** Dissertação – (Mestrado): Universidade Católica de Goiás, 2008. disponível em http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1045 acessado em 20 de novembro de 2014.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MADEIRA-COELHO, Cristina. M. **Módulo 3: Coordenação pedagógica no ensino médio.** Brasília: Editora UnB, 2008.

_____. Pesquisa em Educação: desafios para a Epistemologia Qualitativa de González Rey. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; NEUBERN, Maurício. MORI, Valéria D. (org.). **Subjetividade Contemporânea:** discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p.13-34.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio a agosto de 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/3732/9757>. Acessado em 18 de setembro de 2014.

MARQUES, Mario O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000. (Coleção Educação; 13).

MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORI, Valéria D. (org.). **Subjetividade Contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p.87-110.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador**: processos e interações. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: FE/UnB, 2011, 147p. disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8857> acessado em 18 de agosto de 2014.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996. (Coleção Ciências da Educação).

PLACCO, Vera M. N. S; SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.25-32.

PLACCO, Vera M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M.N S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 47-60.

RIOS, Terezinha Azeredo. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2004.

ROSSATO, Maristela. MARTINS Luiz R. R. MARTÍNEZ, Albertina M. A Construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; NEUBERN, Maurício. MORI, Valéria D. (org.). **Subjetividade Contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p.35-60.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Syria Carapeto Naura (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-38.

SILVA, J. F; ALMEIDA, L.A.A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves possibilidades. In: Andrea Tereza Brito Ferreira, Shirleide Pereira da Silva Cruz. **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**/. – Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES, Suzana R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 45-52.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Guia rápido de citação e referência**. NBR 10520 e 6023. BCE/UnB.

VIEIRA, Marili M. S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera M.N. S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.83-92.

Web site:

PORTAL EDUCAÇÃO. **Coordenador Pedagógico**. Campo Grande: Portal Educação, 2012.
website: www.portaleducacao.com.br.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro (a) coordenador pedagógico você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“O Coordenador Pedagógico local e a formação continuada no curso Currículo em Movimento: constituição do sujeito”**, que tem por objetivo compreender aspectos subjetivos de constituição do sujeito coordenador pedagógico local a partir da experiência de formação continuada do curso **“Currículo em Movimento: Reorganização do Trabalho Pedagógico nos anos iniciais”**.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

A sua participação será através de uma conversa com roteiro de entrevista e a resposta ao questionário com uma questão fechada e um complemento de frases, realizados em um encontro com a pesquisadora. Informamos que você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de Novembro de 2014.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de Formação Profissional: _____

Anos de experiência na educação: _____

Na SEDF _____

Como coordenadora _____

Outras funções: _____

Vamos falar um pouco da função do coordenador pedagógico:

- O que um bom coordenador deve ter?
- Como você vê a identidade desse profissional na SEDF?
- Você tem claro quais funções deve cumprir na escola na coordenação pedagógica?
- Conhece os documentos legais que embasam sua ação na SEDF? Cite-os.
- Como é fazer a transposição do “ser professor” para o “ser coordenador”? Como você se sente?
- Considera-se preparado para atuar nessa função?
- Que ações poderiam ser feitas para auxiliar o coordenador pedagógico no desempenho de suas funções?

Agora, sobre a experiência do Curso Currículo em Movimento

- Fale um pouco sobre o curso Currículo em Movimento.
- Vivenciando o curso, o que se destacou como potencialidades e fragilidades desse período de formação? Tanto no curso de formadores quanto na experiência na escola.
- O que esses momentos com os outros coordenadores possibilitaram a você?
- Como você vê hoje os resultados do curso? Quais são os reflexos da formação para você e para o grupo de trabalho? O curso constituiu-se como oportunidade de formação continuada na coordenação pedagógica na escola?
- Você considera que o Curso contribuiu para apropriar-se da sua função? Como você se percebeu nesse processo?.
- Como você avalia seu trabalho como coordenador pedagógico, especificamente, no Curso Currículo em Movimento (2013)?
- Você continua atuando na Coordenação Pedagógica? Que motivos justificam sua escolha? O que te fez parar? O que te faz continuar?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia**

Este questionário faz parte de uma pesquisa, que resultará na produção de uma monografia sobre *“O Coordenador Pedagógico local e a formação continuada no curso Currículo em Movimento: constituição do sujeito”*, para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. As informações obtidas ajudarão elucidar as questões norteadoras da pesquisa, por isso solicito sua contribuição a partir de sua experiência como formadora local do curso em questão para responder as questões abaixo. As informações serão mantidas em sigilo. Desde já agradeço a contribuição.

Marluce Oliveira

NOME: _____

QUESTIONÁRIO

1. Neste período de formação, que demandas apareceram em seu trabalho de Coordenação Pedagógica? De 1 a 5 quantifique o peso de cada uma dessas atribuições em sua rotina:

- () Intervenção pedagógica junto aos estudantes;
- () Intervenção disciplinar junto aos estudantes;
- () Mediação pedagógica junto aos professores;
- () Substituição de professores;
- () Planejamento coletivo;
- () Atendimento às demandas burocráticas (avisos/xerox/documentos diversos)
- () Formação continuada de professores;
- () Demandas administrativas e de gestão.
- () Outras: _____

COMPLEMENTAMENTO DE FRASES

2. Complete as frases relacionando a sua experiência no curso Currículo em Movimento como formadora local:

Ficava alegre _____

Ficava triste _____

Aprendi que _____

Eu me propus a _____

Vejo possibilidades _____

Lamento _____

Para mim o curso _____

Sonho com uma coordenação _____