



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO-TEMPO PRIMORDIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**JAQUELINE DOS SANTOS MELO**

Orientadora Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes  
Tutora-Orientadora Prof<sup>a</sup>. Ms. Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares

Brasília,  
19 de dezembro de 2015

**Jaqueline dos Santos Melo**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO-TEMPO  
PRIMORDIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana César de Arruda Fernandes e da Prof<sup>a</sup>. Ms. Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares.

**TERMO DE APROVAÇÃO****Jaqueline dos Santos Melo****A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO-TEMPO  
PRIMORDIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

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

---

Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes - UAB/UnB  
(Professora-orientadora)

---

Profa. Msa. Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares  
(Examinador interno)

---

Profa. Dra. Cláudia Denis Alves Paz - SEEDF  
(Examinadora externa)

Brasília,  
Dezembro de 2015.

Dedico este trabalho aos professores e professoras que têm no coração a dúvida e a certeza da importância de sua profissão. Aqueles e aquelas com tantas incertezas sobre suas práticas, sobre sua luta e sobre os resultados. Vamos de mãos dadas?

A palavra abre portas, cê tem noção?  
É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave.  
É como um homem nu todo vestido por dentro.  
É como um soldado da paz armado de pensamentos.  
É como uma saída, um portal, um instrumento.

Emicida

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DF** – Distrito Federal

**EAPE** – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

**EC** – Escola Classe

**GDF** – Governo do Distrito Federal

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

**MEC** – Ministério da Educação

**PNAIC** – Pacto Nacional da Educação na Idade Certa

**PNE** – Plano Nacional de Educação

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

**SINPRO** – Sindicato dos Professores

**UnB** – Universidade de Brasília

## RESUMO

Este trabalho procurou analisar as especificidades da formação continuada quando executada no interior do espaço da escola no espaço-tempo da coordenação pedagógica. O objetivo geral é apresentar uma análise das particularidades e potencialidades da formação continuada neste modelo elencando suas especificidades e a relação desse modelo de formação com a qualidade de ensino. Utilizou-se como metodologia estudo de caso acrescido de aplicação de questionários e análise documental. Os questionários foram aplicados a coordenadores e professores. A escola estudada foi a Escola Classe 02 do Paranoá e os documentos analisados foram o PPP desta instituição. Os resultados mostraram que a formação continuada na escola viabiliza o fortalecimento do coletivo de profissionais e auxilia na reflexão, atuação e intervenção destes de forma mais concisa aproximando-se do Projeto Político-pedagógico e da proposta teórica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Mostraram também que a formação continuada na escola serve de aprendizagem institucional e ajuda a escola a pensar sua atuação pedagógica de forma colegiada e organizada para o todo, atendendo as necessidades da comunidade escolar e viabilizando mudanças estruturais de cunho pedagógico e administrativo.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, formação continuada, escola

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1 METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
2.1 A escola como espaço formador e formativo .....	16
2.2 A formação continuada na coordenação pedagógica.....	20
2.3 O papel do coordenador pedagógico .....	25
<b>3 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>29</b>
3.1 A visão de professores e coordenadores .....	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>44</b>



## INTRODUÇÃO

A educação, área complexa e rodeada de contrapontos, tem sofrido influência das mudanças políticas e históricas ao longo de sua institucionalização na sociedade. Atualmente, com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, com as questões de reorganização e atualização pedagógica, limitação estrutural, dificuldade funcional e com a própria mudança social/política do país e do mundo, além da inserção das novas tecnologias, os profissionais da educação necessitam fortemente da formação continuada.

Não somente por todo o contexto histórico, político e social a formação continuada é importante, mas pelos múltiplos desafios altamente dinâmicos aos quais a escola está exposta. Neste cenário, a formação continuada é elemento primordial aos profissionais da educação e tem relação direta com a qualidade de ensino. É nela que estão pautadas as reflexões sobre a prática pedagógica, sobre o fazer educação e sobre o (re)pensar no real papel da escola.

Concordando com Fernandes (2007), diante das necessidades do mundo em que vivemos, os programas de educação inicial e continuada do professor precisam contemplar temas que possibilitem a reflexão crítica da realidade social. Azanha (2004), acrescenta sobre a importância de uma formação consistente e reflexiva. Para o autor, todos os intelectuais da educação sabem da necessidade de uma 'formação sólida' baseada na 'interdisciplinaridade', mas ninguém sabe de fato como fazê-lo.

Placco e Silva (2012) explicam que o debate sobre a formação de professores, onde e como fazê-la, é atual e antigo. Atual por ser um tema diretamente relacionado com qualidade de ensino, evasão e reprovação. Antigo porque, ao longo da história da educação, questionou-se continuamente sobre como realizar formação de professores. Mas Placco e Silva alertam sobre a questão: o que é formar? Para elas, é preciso refletir sobre os pressupostos que orientam as ações da formação docente. Para além disso é importante "formar como um processo que proporcione referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única." (p.25)

A proposta desta pesquisa é responder ao questionamento de como fazer, de fato, uma formação qualificante para os professores e para sua

atuação, acreditando que a formação continuada deve, de fato, “estar situada a partir de um diálogo estreito com a práxis” (NASCIMENTO, 2002). Esta *práxis*, para Libâneo (2012), é “o movimento que eleva o homem de sua condição de produto das circunstâncias anteriormente determinadas à condição de consciência”. Para além disso, ela deve estar situada no espaço da escola e a serviço de uma mudança da sociedade, em uma perspectiva coletiva, amorosa e transformadora.

Desse modo, a formação que acontece no interior da escola, no momento da coordenação pedagógica, tendo como promotor o profissional atuante na coordenação pedagógica, é a que interessa nesta concepção de educação. Ela é o foco da pesquisa e é a partir dela que se observa a união da teoria e da prática a favor do professor, da escola e da comunidade.

É importante entender que programas e ações formativas externas à escola acrescentam e contribuem com o (re)pensar pedagógico de nossos professores e professoras<sup>1</sup>, mas o que eles têm de diferente da formação continuada na escola? Quais as peculiaridades da formação na escola e como ela contribui? Resumidamente, este trabalho se propõe a responder como a escola, no momento da coordenação pedagógica, pode ser espaço de aprendizagens *da/na* e *para* a formação continuada dos seus professores.

Parte-se do pressuposto que a formação continuada na escola, não em detrimento às formações externas à escola, é um dos melhores caminhos de formação e aprimoramento dos profissionais da educação e que o espaço da coordenação pedagógica é o ambiente reservado, de papel fundamental e estratégico, para a efetivação dessa formação, com a qualidade e o debate que ela deve ter.

O objetivo geral desta pesquisa é *analisar as particularidades e potencialidades da formação continuada no espaço da coordenação pedagógica na escola*. Ou seja, dentro da escola, para a escola e pela a escola.

Os objetivos específicos são:

- Elencar as especificidades da formação continuada exercida no espaço da escola;

---

<sup>1</sup> Aqui abarco a questão de gênero na profissão entendendo sua necessidade e importância, porém, para não tornar a leitura cansativa, de forma respeitosa com o leitor e a leitora, usarei a palavra ‘professores’ que abarcará ambos os gêneros.

- Relacionar a qualidade da formação continuada com a valorização do espaço de coordenação pedagógica;

Este tema tem grande relevância, pois a formação continuada de professores é um parâmetro que garante a qualidade na educação, é o aprimoramento do ensino da atuação prática dos profissionais de educação. A formação continuada é parte essencial da atuação do profissional da educação e deve ser encarada como parte integrante do ser-professor. O chão da escola é aqui encarado como espaço especial. É na escola que aprende o estudante, é na escola que aprende o professor. Na dinâmica diária e nas relações interpessoais, da organização (ou não) da prática é que está a essência do que deve ser aprendido e refletido pelo professor e pela professora. A escola deve ser o espaço de autorreflexão de sua própria atuação ao utilizar responsabilmente o espaço da coordenação pedagógica.

O momento da coordenação pedagógica e a formação continuada na escola são conquistas recentes para os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para Araújo (2000), essa conquista se deve ao fato das lutas históricas dos educadores comprometidos com uma educação pública inclusiva, de qualidade e democrática. Ela é decorrente de uma discussão ampla sobre a conquista da jornada ampliada para os estudantes da rede pública e, conseqüentemente, proporcionou jornada ampliada aos professores também.

Na 184ª edição do Informativo Quadro Negro do Sinpro resume-se a trajetória histórica da conquista da coordenação pedagógica no DF. Segundo este informativo o espaço para a coordenação pedagógica passou por várias transformações (Sinpro, 2014). Inicialmente os professores que atuavam na coordenação pedagógica não eram dispensados de seu horário de regência. Ao adentrar a formação e discussão sobre o projeto da Escola Candanga é que em 1997 os professores passaram a ser liberados para atuarem as 40h na coordenação pedagógica. Além disso, a Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei 11.738/08) proporcionou um terço da carga horária do professor destinada à coordenação pedagógica, o que ajudou os professores do DF na mesa de negociação proporcionando, aqui, maior tempo na coordenação pedagógica.

Essa especificidade coloca o DF em outro patamar no quesito formação continuada e serve de aporte aos estudos relativos ao espaço de formação continuada na escola.

A escola escolhida nesta pesquisa é a Escola Classe 02 do Paranoá. Esta escola passou por momentos em que atuou sem nenhum coordenador e neste ano de 2015 esteve com 4 professores atuantes neste papel. É uma escola que nasce em 1991 e que passou pelos momentos históricos onde a jornada dos estudantes era reduzida, perpassando pela conquista do professor atuante como coordenador pedagógico e após a conquista da jornada ampliada e de maior quantidade de professores coordenadores e estruturação da coordenação pedagógica como espaço de formação. Escola componente da rede pública de ensino no DF, situada na área periférica do centro de Brasília. É composta por 51 professores/as e, destes, 4 formam o quadro da coordenação pedagógica. Esta escola foi escolhida devido ao fato de ter priorizado as formações continuadas em 2015, feito reuniões para tal planejamento e registrado as deliberações das mesmas. A escola também tem um Projeto Político-pedagógico (PPP) que valoriza a formação continuada como “espaços de trocas de experiências e saberes, o respeito à individualidade e incentivo às diferentes potencialidades” (SEDF, 2014).

Enquanto metodologia optou-se pelo estudo de caso dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Utilizou-se enquanto instrumentos a pesquisa participante, questionário com questões abertas e análise documental do PPP da escola a fim de descobrir os atenuantes diferenciadores desta escola no quesito da formação continuada no espaço-tempo da coordenação pedagógica.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro expõe a metodologia utilizada, o segundo aborda a referência teórica pautando-se em três eixos: a escola enquanto espaço formador, a coordenação e a formação em serviço e o papel do coordenador pedagógico nessa formação. Por último, como terceiro capítulo, analisa-se os dados dos questionários conectando-os com o referencial teórico utilizado.

## 1 METODOLOGIA

Para buscar entender e captar as ideias de professores e coordenadores sobre a formação continuada na Escola Classe 02 do Paranoá utilizou-se a linha da pesquisa qualitativa, especificamente o método de estudo de caso. Duas técnicas foram utilizadas para a condução desta pesquisa: análise documental e análise de dados obtidos pela aplicação de questionário.

A Escola Classe 02 do Paranoá atende pouco mais de mil alunos das cidades do Paranoá, Itapoã e Paranoá Parque, além das áreas rurais. É uma escola relativamente grande onde trabalham 51 professores, dentre eles 4 são coordenadores pedagógicos. Os coordenadores foram distribuídos de acordo com o segmento e cada um ficou responsável por coordenar um grupo de professores de cada ano. A escola conta com uma sala específica para a equipe de coordenação.

A abordagem qualitativa é a que pauta este trabalho e é entendida aqui pelo olhar de Prodanov e Freitas (2013).

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Dessa forma, a abordagem qualitativa se aproxima muito mais da exigência e dos objetivos desta pesquisa que outras perspectivas. Esta abordagem possibilita amplitude de diálogo entre a pesquisa e o pesquisador, catalisando as impressões pessoais, a subjetividade e sua relação com o meio pesquisado.

A vertente metodológica de estudo de caso viabiliza melhor compreensão do caso estudado e potencializa a análise do contexto. O estudo de caso possui uma metodologia de pesquisa classificada como aplicada na qual se busca a aplicação prática de conhecimentos para a solução de problemas sociais (PRODANOV E FREITAS, 2013 apud BOAVENTURA, 2004).

A pesquisa utilizou também análise documental, do Projeto Político Pedagógico da instituição, e entrevista. Foram entrevistados 2 professores e 2 coordenadores via questionário com perguntas abertas. Um modelo de questionário foi aplicado a dois coordenadores atuantes na EC02 do Paranoá; outros dois foram aplicados e elaborados para professores da escola. O questionário aplicado aos professores priorizou profissionais efetivos, que estão na escola há mais de um ano e que não atuem em classes TGD<sup>2</sup>.

Pretende-se com essa metodologia entender o que pensam, sabem e avaliam os profissionais desta escola como um retrato da rede pública do DF sobre a formação continuada na escola, sua especificidade, relevância e importância.

---

<sup>2</sup> TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento. Essas classes estão em fase piloto na Escola Classe 02 do Paranoá e tem menos de um ano de experiência. As professoras atuantes ainda não contam com coordenação específica e fazem formação pontual e esporádica na regional de ensino.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

*“A educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida.”  
Istiván Mészáros, 2004*

A escola, sua forma e função, devem ficar claras quando se trata de educação e de formação dos professores e professoras. Qual deve ser o papel da escola? Para onde segue o seu currículo? Que cidadão e que sociedade queremos? São perguntas que permeiam sobre o real objetivo da escola.

Como Libâneo (2012) esclarece: a escola tem de assumir finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade. Quer dizer, “uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas [...] em vista de um projeto de transformação da sociedade” (p.112). Ela deve estar a serviço da superação das desigualdades e da reflexão de uma nova confecção social. Segundo Mészáros (2004), “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução”. Ela deve estar a serviço da mudança do *status quo* no sentido de romper estruturas dominantes do acesso ao saber e ao ter.

Para avançar a este modelo educativo, a formação do profissional que está na escola e na sala de aula tem papel fundamental. É com ela que vem a mobilização e sensibilização de um profissional pesquisador, de um potencial autorreflexivo para efetivo rompimento da reprodução. Domingues (2014) afirma que nem sempre um profissional inexperiente é capaz de enxergar as possibilidades de um trabalho coerente e transformador. Diante disso, Mészáros (2004), Freire (1996), Domingues (2014), Araújo (2000), Bortoni-Ricardo (2008), Aranha (2006), Libâneo (2012) e Nascimento (2002), entre outros, vêm ajudar na reflexão sobre estas questões, pensando numa escola democrática, libertária e autônoma. Numa escola que ensine verdadeiramente para a vida!

## 2.1 A escola como espaço formador e formativo

Muito se tem refletido sobre os desafios impostos à escola atual. Aranha (2006), refletindo sobre para onde vai a educação, orienta que mudanças ocorridas no século XX impuseram novos rumos à educação formal. Para a autora o momento exige invenção, ousadia e imaginação em busca de algo novo. É importante então analisar o contexto histórico no qual a escola atual está inserida e discutir, a partir disso, seu papel, atuação e perspectiva formativa.

Aranha (2006) relembra sobre o novo estilo de vida deste século e em como ele influencia a escola. Ele é caracterizado pela alta tecnologia, pelo acesso à ela e por sua relação entre sujeito-sujeito, sujeito-mundo e sujeito-trabalho. Ele marca também a crise de paradigma da modernidade. Este novo momento, segundo a autora, é denominado por teóricos como a entrada da pós-modernidade. Esta crise é marcada pela também crise das instituições, “tais como o Estado-nação, a família e a escola” (p.359)

Diante desse diagnóstico, a escola deve rever sua atuação para encarar os novos desafios. Um deles, para Aranha (2006) é a inserção e uso das novas tecnologias a serviço da educação e da reflexão. Outro é a valorização de estudos culturais para além da estrutura exatas, humanas, utilizando a interdisciplinaridade. Por último está o desafio da educação permanente. A educação permanente, citada pela autora, é a mesma refletida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal na formulação de seus pressupostos teóricos, denominada educação *ao longo da vida* (SEEDF, 2014). Ela é entendida como àquela que perpetua e garante competências e habilidades para o exercício da cidadania por toda a vida permanentemente.

Segundo Aranha (2006), essa concepção se refere à teoria do *homo studiosus* do filósofo Adam Schaff, do qual “a instrução integral permitiria a mudança de profissão, a adaptação a quaisquer situações e a estimulação da criatividade para se renovar sempre” (p.363).

Este último desafio, foco da reflexão deste trabalho, orienta para a estruturação de uma nova escola. Uma escola que forme e transforme em direção à reflexão e ao estudo constante do ser humano sobre ele mesmo e sobre seu papel social.



Mas, porque a escola? Porque na escola? Como resposta pode-se entender que ela é a instituição formal, mundial cotidianamente e estruturalmente pensada para a educação dos seres humanos. Por este motivo a escola deve ser foco de toda a energia pensada e produzida para uma nova estrutura social, um novo modelo, um novo ser humano e de uma nova educação.

Entende-se por educar “(do latim, *e-ducare*), como conduzir de um estado ao outro, modificar numa certa direção o que é suscetível de educação” (LIBÂNEO, 2012). Ou seja, a educação e a escola, diante de sua importância e magnitude, devem estar a serviço da superação da desigualdade e da formação integral do ser humano.

Araújo (2000, apud LIBÂNEO, 1998) acrescenta, em sua “concepção histórico-crítica, que educação, em sentido amplo, compreende os processos formativos que acontecem num dado meio social, sejam eles formais ou não, institucionais ou não, intencionais ou não”. A todo tempo se aprende, na interação com o mundo e com o meio, independente de instrução formal, independente de planejamento e condicionamento. Se aprende ao viver e ao sentir. E a escola é este meio social onde se aprende instrucionalmente ou não. Se aprende com os amigos, em conversas informais, na observação dos símbolos, nas relações de poder e em suas simbologias. Araújo (2000) explica que a escola é parte de um todo social e, portanto, não está impassível diante da conjuntura internacional e nacional. Além do mundo concreto, ela também é constituída do universo de cada um e cada uma dentro daquele ambiente, diariamente, ensinando e aprendendo.

Mas a escola, para além da aprendizagem dos estudantes, serve também para os docentes. Professores também devem aprender com ela. Devem aprender a superar o mero ‘instrucionismo’, ‘conteúdismo’ e assumir o papel crítico-reflexivo ao olhar para o mundo, para a escola e para si mesmo aglutinando essa elaboração aos métodos e aos processos do ensinar-aprender. Esse profissional, atento e reflexivo sobre o ambiente escolar, é denominado por Bortoni-Ricardo (2008) como professor pesquisador. A autora descreve o perfil deste profissional pontuando não só a sua incompletude enquanto ser humano aprendente, mas como ser incompleto que procura superar-se constantemente.

O professor pesquisador não se vê como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar suas próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008. p.46).

Este educador/educadora se destaca pela vontade de superar suas dificuldades e de aprender e aprimorar-se sempre. Araújo (2000) explica que o professor pesquisador é necessariamente um professor reflexivo. Para o autor “quando refletimos estamos pesquisando e, quando pesquisamos, estamos refletindo. A formação continuada na escola deve contemplar a mobilização destes profissionais para a pesquisa e para a reflexão sobre sua própria atuação, buscando responder e superar os paradigmas e desafios impostos à escola atual.

Araújo (2000) entende que essa formação continuada<sup>3</sup> como “um processo de práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve” (p.36). Essa reflexão deve estar relacionada com os problemas que emergem do chão da escola e mobilizam esse professor e essa professora para pensarem juntos soluções em prol da instituição e da educação. O autor alerta que assuntos desconexos, irrelevantes, distantes da escola, individualizados e/ou repetitivos na formação continuada só atrapalham a atuação do profissional e desanimam sua participação em debates, prejudicando seu repensar e sua capacidade questionadora, ou seja, são situações problemáticas na formação continuada.

Ser professor é estar em constante questionamento sobre a prática. Esses questionamentos devem ser a base de estudo e pesquisa desta escola, possibilitando tornar-se um espaço formativo, de construção e avaliação da *práxis* em favor de um projeto educativo. Domingues (2014), citando Nóvoa (1992), complementa esclarecendo que o espaço escolar é um espaço de

---

<sup>3</sup> Araújo (2000) por questões epistemológicas denomina em seu trabalho a formação continuada como educação continuada. Neste trabalho entende-se as duas denominações como o mesmo processo, com os mesmos objetivos e funções, sem perda das análises.

“convivência e negociação na elaboração de um projeto de formação que atenda às demandas de uma comunidade escolar específica”.

Essa especificidade faz de cada escola um lugar único, de características muito singulares e com necessidades ímpares voltados para a formação. Araújo (2000) afirma que “o espaço/tempo da escola oferece condições reais para o desenvolvimento das potencialidades de educação de docentes reflexivos, pesquisadores, inventivos, criadores, autônomos”. Nessa perspectiva pode-se afirmar que a formação continuada de cada escola deve estar a serviço dela mesma, para seu próprio aprimoramento, focando em seus próprios objetivos, pois “nenhuma escola é igual a outra, assim como é única cada turma na escola” (DOMINGUES, 2014. p.71)

Para Domingues (2014), a formação centrada na escola possibilita a mudança educativa pelo envolvimento do professor no processo de desenvolvimento profissional. Observa-se a força especial que tem o espaço da escola e seu uso para a formação. Ela proporciona ‘envolvimento’, participação e ‘desenvolvimento profissional’. Tudo isso está diretamente relacionado à qualidade do ensino.

Araújo (2000), pensando na qualidade do ensino, concluiu em sua pesquisa que “inúmeras pesquisas têm mostrado que a formação permanente de professores contribui, decisivamente, para uma educação de qualidade”. A educação de qualidade é a superação da estagnação reflexiva e aponta para a aproximação teórico-metodológica do PPP e da proposta curricular da Secretaria de Estado e Educação do DF. O autor aponta que a formação continuada altera o quadro de estagnação pedagógica. Esse dado é interessante porque anterior ao trabalho prático existe a reflexão sobre ele e a sua proposição quanto ao seu uso e utilidade em sala de aula no momento da coordenação pedagógica, ou seja, é a própria organização do trabalho pedagógico.

Diante da importância da formação continuada no espaço da escola, Domingues (2014 apud Canário, 1997) acrescenta que a escola apresenta as melhores condições para a formação continuada docente, pois é lá o lugar onde o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática.

Orientar a reflexão para a própria prática é entender toda a estrutura que alimenta e é alimentada pela escola. Nesse sentido é preciso entender que a

escola não é um espaço isolado. Apesar dos muros, das grades e cercas, ela não está desconectada da história contínua, nem de sua comunidade. Ela é extensão comunidade onde atua, é retrato da sociedade, revelando suas potencialidades e fragilidades. É local de conflito e de resoluções. De amores e desilusões. É, essencialmente, um espaço humano.

## 2.2 A formação continuada na coordenação pedagógica

Ao entrar na escola professores trazem consigo expectativas, história escolar, medos, tensões, experiências e não-experiências. Eles trazem desejos e ideias. Trazem consigo a sua própria formação humana, acadêmica, formal e informal. Frente a frente com a realidade escolar, o profissional enfrenta múltiplas situações das quais ele pode estar preparado, ou não. Esse “preparo” não está diretamente ligado à competência do profissional, mas às suas experiências, suas leituras e seu tempo em serviço, como também à sua formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, institucionalizada em 1996 com o número 9.394, traz em seu artigo 61 os preceitos sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil. Em seu parágrafo único destaca:

Art. 61.....  
 Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)  
 I – a **presença de sólida formação básica**, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)  
 II – a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)  
 III – o **aproveitamento da formação e experiências anteriores**, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996 (atualizada) (*grifo nosso*))

Ou seja, tanto a formação anterior quanto a formação ulterior são partes da formação integral do profissional da educação. A sólida formação básica citada na lei está relacionada à formação dos profissionais de educação em

cursos normais, nos cursos de licenciatura e, especificadamente, no curso de Pedagogia. Esta formação inicial, caracterizada como 'sólida' na LDB, é na verdade parte essencial da constituição do profissional professor e professora.

Nascimento (2002) considera a formação do professor como um “processo que não se finaliza com a formação inicial: ao contrário, impõe-se, como indispensável a formação continuada, na qual as práticas pedagógicas se tornem o ‘chão’ da formação” (p.23). É nessa fase de formação que assenta-se a fundação da personificação de um profissional dedicado ao processo de ensinar e aprender. E, principalmente, no processo de aprender.

O segundo inciso diz respeito ao foco deste trabalho e deste capítulo: a associação da teoria e da prática na capacitação em serviço. Somente a capacitação em serviço alcança o ápice da união entre a teoria e a prática ao acontecer e assentar-se no espaço de atuação do professor e da professora que é a escola e a sala de aula.

Domingues (2014) perpassa por este mesmo pensamento ao interpretar a escola como “contexto de ação e reflexão do professor, resignificando-a, tornando-a um lugar onde os professores aprendem a profissão pela relação a teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (sala de aula)”. Um lugar de troca contínua entre o teórico e o concreto no que diz respeito às especificidades de cada sala, inclusive para refutar, refazer ou resignifica a própria teoria. Para a autora, as experiências profissionais são reveladoras de uma epistemologia construída a partir da prática, num processo de reflexão sobre o fazer. Esse processo está elencado como uma das prioridades da formação do profissional da educação no trecho da LDB citado.

Aproveitar as experiências anteriores, que fazem parte e constituem esse profissional, são também conteúdos de reflexão. Elas trazem consigo sabores e des-sabores de sua atuação anterior, partindo delas como base de aprendizado à sua prática.

Araújo (2000), pensando sobre a formação continuada, alerta para o uso dos termos competitividade, eficiência, eficácia e agilidade. Estes termos são próprios da ideologia neoliberal que ganha espaço com a globalização e a crise do capital. Essas designações podem enviesar a discussão e o sentido da formação continuada, sua forma e função.

Araújo (2000, apud Marin, 1995), acrescenta conceituando formação como “uma ação de processo inacabado” e como “uma ideia de constituição, disposição, organização e fundamentação”. A implicação ideológica ligada à essa palavra “pode contribuir na compreensão de um ser humano inconcluso, pois há um processo de constituição humana que não se esgota no nascimento”, outra implicação é a noção de “uma consciência deliberada de mudança em processo”. É possível perceber que a formação continuada abre espaço para um ser humano *aprendente*, não em busca da perfeição, mas na busca de entender os processos de aprendizagem e a implicação dos saberes no mundo de forma analítica.

Freire (1996) reitera que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Acrescenta ainda que pensar a prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima prática. Segundo este autor, a prática crítica docente envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (p.38). Esse movimento de olhar para a teoria e olhar para a sala de aula permitem a autoavaliação e a reinterpretção da atuação enquanto professor e professora.

A coordenação pedagógica é entendida como o tempo/lugar reservado à organização e reflexão do trabalho pedagógico por meio de estudo coletivo ou individual.

Araújo (2000) explica sobre a importância de ter o momento de formação reservado com o coletivo de professores.

A construção de um projeto de educação continuada no âmbito da própria escola fortalece as ações pedagógicas do coletivo de professores que nela trabalha, amplia as possibilidades de autonomia do trabalho do professor, contribui para o fortalecimento do trabalho coletivo e, além disso, contribui para a constituição de uma gestão escolar mais democrática

O autor acrescenta que a coordenação pedagógica pode constituir-se como espaço/tempo de materialização da prática reflexiva, de concretização do trabalho coletivo e da superação do trabalho parcelar, fragmentado, desarticulado (ARAÚJO, 2000). Coloca ainda que a coordenação pedagógica contribui para uma nova sociedade, uma nova escola, uma nova relação de trabalho. (p.139)

É inegável as potencialidades para a educação existentes no momento de formação continuada na coordenação pedagógica. É inegável ainda as possibilidades de diálogo que ela permite e as facilidades voltadas para sua prática quando se fala de qualidade na educação. Os profissionais que participam e que fazem a formação estão todos e todas aprendendo e ensinando, produzindo conhecimento sobre esta relação que só existe entre os seres humanos.

No Regimento Escolar 2015 do Distrito Federal em seu artigo 119 a coordenação é entendida na rede de ensino do DF como “um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP”. (DISTRITO FEDERAL, 2015)

Para além do marco legal, Mundin (2011) acredita que o espaço da coordenação é promotor de um debate voltado para os reais desafios enfrentados na escola e que o momento da coordenação pedagógica é especialmente diferenciado no quesito de formação continuada.

Este momento, denominado formação continuada, é interpretado por Nascimento (2002) como um tempo/espaço onde existe um processo crescente de autonomia do professor e do coletivo (ou ambiente) profissional no qual ele está inserido e da instituição escolar da qual ele faz parte. No momento da formação então, todos ganham: estudantes, professores e a instituição. É o momento de orientação e estudo para além do coletivo, pode ser entendido como uma formação institucional.

Placco e Silva (2012) orientam sobre a necessidade de um olhar holístico ao se tratar da formação continuada. Destacando a complexidade relacionada ao ato da formação e ao seu significado ao se tratar do trabalho docente.

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua como o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Dessa forma, a formação no espaço da escola rompe a lógica dos cursos e treinamentos pontuais, superando o amadorismo na prática profissional por tratar sua formação com base na contínua inquietação do professor nas questões de sua escola, da sua comunidade atendida, de seus estudantes e, até mesmo, de seus colegas de trabalho.

Domingues (2014) acrescenta que a formação contínua centrada na escola constitui-se numa das modalidades de formação contínua que visa [...] ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho. E por estar neste contexto é que a aprendizagem na formação continuada ganha a dimensão institucional, capacitando à todas e todos em sua atuação educativa, ou seja, “a escola é o lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la”. (DOMINGUES, 2014)

A formação continuada em serviço, para ser eficiente, deve ser o produto do entendimento dos problemas vivenciados pelos professores e da criação de novas soluções propiciadoras do ensino-aprendizagem (NASCIMENTO, 2002). A autora pontua quais pressupostos devem estar ligados à formação de forma teórico-prático, são eles:

- Refletir e problematizar sobre a prática;
- Distinguir as dificuldades da *práxis*;
- Pensar e desenvolver alternativas de solução;
- Procurar esclarecer as razões implícitas de suas ações;
- Observar as reações dos alunos, verificando como estes aprendem bem como procurar entender o significado das questões e das respostas que eles formulam.

Nascimento (2002) indica que a relação teoria-prática é valiosa na hora de pensar sobre a formação dos professores. Fazer da escola um espaço de aplicação para avaliar-se sempre, proporcionar momento de reflexão da prática, pensar alternativas e soluções conjuntas garante uma formação promotora de aprendizado e permite aprimoramento na atuação do grupo de professores.

A formação deve ser pautada no cotidiano da escola, servindo de suporte para análises e estudos de caso. Para a autora “a formação deve ser concebida e constituída como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função interventora alheia aos



projetos educacionais” (NASCIMENTO, 2002). Essa formação deve estar atenta às necessidades da escola em acompanhamento contínuo ao Projeto Político Pedagógico e ao currículo. Ela não pode estar deslocada das pontuações epistemológicas da rede escolar e da própria escola por estar ameaçada a não acontecer ou acontecer no amadorismo.

Para conseguir abarcar todos os pressupostos elencados por Nascimento (2002) o coordenador ou coordenadora pedagógica devem “estar juntos”. Este “estar juntos” significa acompanhar professores e estudantes, participar das estratégias, avaliar as intervenções, conhecer as pessoas com as quais se relaciona, permitir ser avaliado, garantir uma parceria em prol da escola e das aprendizagens. Isso será aprofundado no próximo capítulo.

### **2.3 O papel do coordenador pedagógico**

O coordenador pedagógico é o profissional responsável pela organização da formação continuada na escola. É este profissional que impulsionará as discussões de formação, sua pauta e suas referências.

Seu papel, segundo Domingues (2014, apud Garrido, 2007) é ser agente estimulador e articulador do processo de formação promovendo o projeto pedagógico da escola. Ele deve concentrar suas energias, sua autoformação e seu tempo nesse objetivo para conseguir avançar nos quesitos de sua escola.

No informativo nº 184 do Sinpro denominado Quadro Negro, esclarece-se, baseado no regimento escolar do DF, que o coordenador pedagógico tem por finalidade planejar, orientar, acompanhar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas (Artigo 24), promovendo ações que contribuam para a implementação do currículo em vigor nas escolas (Sinpro, 2014. p.7)

Ao se abster dessa responsabilidade ou ao ser ‘engolido’ pelas demandas emergenciais da instituição (‘apagar fogo’, substituir professores, socorrer emergências, tirar xerox, resolver conflitos que são demandas da orientação pedagógica) o coordenador se distanciará da sua função formativa. Ao se distanciar, ele distanciará também sua escola de processos adequados de

ensino e aprendizagem, distanciará o coletivo da gestão democrática, distanciará seus professores e professoras da reflexão de suas ações, comportamentos e intervenções.

Araújo (2000) alerta que a ausência de reflexão sobre a prática pedagógica demonstra a aceitação natural da realidade cotidiana do ambiente escolar por parte dos professores. E ao perpetuar práticas e ações aceitando-as com naturalidade, aceita-se também a estagnação do profissional da educação e a sua petrificação na repetição, no achismo e no amadorismo.

Por estes motivos o foco do coordenador pedagógico deve ser voltado para o pedagógico da escola e suas técnicas. Domingues (2014) explica os pontos significativos na formação do coordenador para sua atuação, ou seja, onde ele deve investir para melhorar sua atuação.

Para o coordenador pedagógico, essa formação está relacionada aos conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os colegas e com os professores; sobre a comunidade: suas expectativas em relação à escola e a seu atendimento; sobre o diretor e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação, entre outros conhecimentos

Garantindo-se ao coordenador espaço, tempo e momento de reflexão, ele poderá atuar em suas frentes, quais são: os professores, os estudantes, os responsáveis e a direção para promover as discussões e intervenções adequadas. O papel do coordenador pode ser resumido como a de um articulador.

Domingues (2014) acrescenta que o coordenador deve estar na liderança do processo formativo desenvolvido na escola. Ele deve articular processos e estratégias de aprendizagem com professores e discentes, atender aos responsáveis na medida em que influencia nas estratégias para os estudantes, manter relação direta com a direção e fazer um diagnóstico das demandas da comunidade na qual a escola está inserida.

Segundo Libâneo (2003, apud DOMINGUES, 2014), cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico [...]. Este trabalho deve estar direcionado “às necessidades

educacionais dos alunos” e de acordo com os pressupostos do PPP e do currículo da rede.

O coordenador deve tomar a frente e ter autonomia para garantir a formação continuada na escola. Ele deve promover a formação e garantir que o espaço da coordenação seja usado, principalmente, para este fim.

A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e competências que consideram necessárias (DOMINGUES, 2014. p.71). É nesse sentido que o coordenador deve trabalhar. Ao ter autonomia ele pode garantir um espaço adequado e também autônomo de fala e troca dos professores, proporcionando a formação continuada destes profissionais. Ele deve estar disposto a ouvir e a falar, deve mediar e também fazer as intervenções necessárias. Para estar preparado ele deve, principalmente, formar-se, ler e pensar sobre as questões educacionais constantemente.

Segundo Domingues (2014), a formação deve estar orientada por um paradigma apoiado no trabalho coletivo, na investigação, pelos professores, da prática pedagógica, e na cooperação em prol da melhoria da educação oferecida. A responsabilidade de garantir, proporcionar, provocar e mediar a formação é do coordenador pedagógico, mas a formação em si é responsabilidade de todos os professores e professoras. É importante o docente ter o seu momento de formação para assim trocar experiências, leituras e materiais de cunho teórico-pedagógico no coletivo da formação.

É necessário estar atento ao papel do coordenador, sua função e onde se caracteriza sua ação. O coordenador também precisa entender sua área de atuação e garantir que sua presença na escola não seja meramente de auxiliar dos professores e da direção. Seu papel é autônomo e único para atender às necessidades pedagógicas da escola. Pensando nisso, Domingues (2014) fornece subsídio para a compreensão dessa atuação:

[...] cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Essa articulação crítica entre os professores (seus saberes e fazeres), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, como resultado, em uma parte importante da

atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade” (p.114)

A responsabilidade do coordenador é atuar nas frentes que influenciam a aprendizagem dos estudantes, acompanhando, intervindo, proporcionando a formação e atentando-se para os conteúdos que o próprio cotidiano da escola elenca, utilizando-os como ponto de partida na formação continuada. O coordenador precisa ser protagonista nesse sentido para não perder o foco de sua atuação, pois as necessidades da escola são muitas e o cotidiano acrescenta tarefas ao coordenador de forma rápida e acrítica, acreditando que ao fazer trabalhos pontuais e emergenciais ele/ela estará ajudando a escola, quando, na verdade, a escola está boicotando a si mesma.

Ao “estar junto” a professores e professoras, o coordenador pedagógico precisa valorizar os saberes docentes, “como uma produção que congrega a teoria e a prática” (DOMINGUES, 2014. p. 117), transformando a prática docente, os problemas da escola, as questões dos professores como ponto de partida para a análise epistemológica. É nessa troca da experiência vivida em sala com a experiência do lido, da experiência do já realizado com a experiência do que era esperado, que vai proporcionar reflexões críticas e atuações atentas, planejadas e articuladas teoricamente dos profissionais. Para Domingues (2014), essa formação se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espço determinado, ou seja, o tempo espaço da escola, na coordenação, com o coordenador. Pensando junto, fazendo junto, descobrindo junto.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

O material a ser analisado são questionários, sem a identificação do colaborador, respondidos por coordenadores e professores. O questionário aplicado a cada grupo foi diferente e tinha como objetivo entender e organizar as ideias sobre a formação continuada no *lócus* da escola. Foi possível observar fragilidades e potencialidades, além de confirmar a relevância da formação dos professores na garantia de melhor ensino e qualidade do serviço.

Foram aplicados questionários para 2 coordenadores e 2 professores. Os requisitos foram: serem servidores efetivos e do quadro da escola, estar na escola há, pelo menos, um ano e não atuar em classe TGD<sup>4</sup>. Nenhum dos questionários eram nominais e para a garantia do sigilo dos participantes serão utilizadas as siglas C1 (coordenador número um), C2 (coordenador número dois), E1 (educador 1) e E2 (educador número 2).

É importante entender a perspectiva visual lançada sobre o objeto. Olhado de cima, de lado, ou até por baixo, pode-se achá-lo maior, menor, insignificante ou extremamente essencial. O interessante é tentar olhar por todos os lados. Captar a sua estrutura para compreender a sua essência. Aqui, o olhar de professores e coordenadores supõe perspectivas diferentes sobre o mesmo tema. Essa perspectiva é pautada na ideia de quem olha, por onde olha e de que lugar se olha. Do olhar de professores e coordenadores, pode-se olhar dos dois lados da moeda, os lados mais significantes e protagonistas da coordenação pedagógica. São eles agentes e atores deste mesmo espaço, receptores e promotores da formação continuada, são as peças-chave para entender a significância (ou não) da formação na coordenação pedagógica na escola.

#### 3.1 A visão de professores e coordenadores

A formação continuada no espaço da escola é algo recente. Foi materializada a partir do final da década de 90 (DOMINGUES, 2014). O assunto

---

<sup>4</sup> Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são aqueles que comprometem a relação sócio e afetiva do ser-humano (doenças do espectro autista)

é discutido por teóricos, por trabalhadores da educação e pelo poder público que tentam entender sua relevância e necessidade.

A atenção de políticos e teóricos, focados na escola, tem validado a ideia de que o espaço escolar pode e deve constituir-se em lugar de aprendizagem também para o professor, caracterizando-o como *lócus* de formação. (DOMINGUES, 2014)

Aos profissionais que estão atuando na escola resta entender e avaliar como, quando e de forma a formação está sendo realizada, sua intencionalidade e aplicabilidade.

Para a professora E1, a formação na coordenação pedagógica tem sido válida principalmente por ajudar a superar lacunas da formação inicial, ou seja, a formação base citada pela LDB anteriormente.

As lacunas dessa formação inicial têm muitos fatores, como os citados por E1:

*O estudo de temas relevantes me ajuda na minha formação na medida em que superam dificuldades que existem em minha formação acadêmica. Muitas vezes a imaturidade na época da faculdade e a falta de experiência em lecionar não nos prepara devidamente para a realidade que iremos enfrentar em sala de aula. O espaço da coordenação, a troca de experiência com professores com mais tempo de serviço nos ajudam a superar muitas dificuldades. (E1) (grifo nosso)*

Nascimento (2002), ao analisar aspectos da formação continuada na escola, percebe que a retirada do professor para formações externas à escola reforça mais o isolamento dos profissionais. Com isso eles têm pouca possibilidade de compartilhar e partilhar experiências. Segundo a autora, eles ficarão frágeis e realizarão práticas pedagógicas pouco enriquecedoras.

A coordenadora C1 contribui com essa discussão atribuindo à formação continuada o maior envolvimento com o trabalho e a criticidade ligada à ele.

*A formação continuada oferece um crescimento profissional, pois permite um envolvimento maior no trabalho, por meio de reflexões e mudança de postura para uma prática voltada a busca constante de conhecimento. (C1)*

Essa busca pelo conhecimento está relacionada a relação teoria e prática que possibilita envolvimento com o tema e contribuições à discussão. A

relação da formação com os problemas enfrentados em sala de aula são de extrema importância quando se fala sobre ‘envolvimento’, participação e contribuição dos professores e professoras na discussão coletiva. Muitos profissionais que atuam na coordenação sentem dificuldade de envolver os professores na formação e de concorrer com correções, cortes e organização de materiais constante no momento de reflexão na coordenação pedagógica porque existe uma dificuldade de organização de tempo e de prioridades dos profissionais, como revela C2:

*Como a formação está muito ligada aos sentidos e significados dados por quem a vivencia, têm-se várias impressões desses momentos: alguns colegas acatam as discussões, argumentam, desafiam o que é proposto, experimentam e até reinventam. Há aqueles que ouvem, mas a formação não chega a alcançar a prática. E há, também aqueles que se opõem as possibilidades de formação, demonstrando certa rigidez e indiferença as discussões. (C2)*

A coordenadora C1 também tem esse sentimento de “distanciamento da formação”:

*Percebo muita resistência de muitos professores em receber e participar da formação continuada, alguns por já acharem que não precisam e outros por estarem mais preocupados em utilizar o tempo para as demandas de sala de aula. (C1)*

E, ao ser perguntada sobre as dificuldades em realizar a formação, acrescenta: “A falta de envolvimento dos professores” (C1). A professora E2 também percebe esse posicionamento ríspido dos colegas e até certo desinteresse:

*A escola realmente tenta promover o diálogo e a reflexão, mas em alguns momentos ela não consegue, pois alguns professores não cooperam e nem se interessam. (E2)*

Esse posicionamento de ‘resistência’, ou ‘desconsideração’ dos profissionais é interpretado pelos teóricos como uma formação continuada “distante dos contextos escolares” (ARAÚJO, 2000), oferecendo ‘mais do mesmo’ aos professores e criando uma sensação de ‘morbidez’ no coletivo da escola que se estende ao longo do ano. Para Nascimento (2002) é preciso

sensibilizar os professores para que instiguem suas práticas. Segundo a autora, deve-se provocar o desejo pelo desenvolvimento da observação, tirando o foco de soluções pontuais e externas às suas práticas.

No entanto, no registro das coordenadoras, fica claro que a equipe se organiza para elaborar a formação continuada dos professores e se preocupa com o uso da coordenação pedagógica para este fim. Os relatos mostram como a escola se organiza para as formações, como aponta uma das coordenadoras:

*A equipe diretiva se reúne semanalmente com a equipe de coordenação para, juntos, decidirmos os temas a serem abordados nas formações. (C1)*

O ato de, semanalmente, elaborar, junto a direção, a formação da escola é de extrema valia. A equipe pedagógica com a equipe diretiva devem ter organicidade e comunicação contínua, propondo, pensando e favorecendo a efetivação da formação na escola. Porém, mesmo com a organização e o esforço dessa escola, percebe-se, pela fala de C2, algum distanciamento sobre as questões tratadas na coordenação pedagógica com os professores. Eles nada ou pouco participaram das resoluções sobre o que deveria ser elencado, estudado ou aprofundado nas coordenações pedagógicas. Apesar da existência de uma caixa de sugestões na sala dos professores a dinâmica de relacionamento e de encaminhamento de questões relativas à formação continuada na escola junto aos professores não alcançou o grupo.

*As formações são pensadas de acordo com as necessidades da escola observadas pela coordenação. Podem ser sugeridas pelos professores e equipes de apoio, mas em nossa escola ainda não tivemos proposições nesse sentido esse ano. (C2)*

A organização da coordenação em favorecer a formação não garantiu proximidade com os professores e professoras. Percebe-se uma distância entre docentes e a equipe pedagógica para, inclusive, ter um espaço aberto para propor formações ou contribuições. O próximo registro aponta, inclusive, uma autoavaliação nesse sentido:

*Ainda há muito o que avançarmos. Estamos iniciando esse movimento na escola. Com a coordenação, temos um espaço/*



*tempo que viabiliza esse processo de construção do conhecimento na escola, mas além disso, é necessário um engajamento coletivo que perpassa pela consciência das nossas responsabilidades, limitações e da constante necessidade de aprender. (C2)*

Já os professores não percebem assim. Houve um entendimento de que a equipe pedagógica elencou temas relevantes e conseguiu captar as necessidades do grupo. O registro da professora E1 aponta que os professores foram contemplados com a formação oferecida em via única pela equipe da coordenação e também se sentiram à vontade para contribuir com a pauta de formação. Ao ser perguntada sobre como a escola contempla as necessidades de reflexão do grupo, respondeu:

*A medida que são percebidas as necessidades do grupo, são propostos pela direção e coordenação temas para serem discutidos em reunião coletiva. Quando alguma necessidade não é percebida pela direção, o grupo sugere que se faça a discussão e reflexão daquele assunto. A iniciativa para resolver os problemas e demandas da escola tem que partir dos dois lados. (E1)*

Existe entendimento sobre o protagonismo dos professores e que a resolução dos problemas “tem que partido dois lados”. Esses lados são exatamente coordenação e o professorado. Os dois devem propor juntos, pensar juntos e estudarem juntos maneiras, práticas e soluções para assegurarem a formação e autonomia da escola.

A professora E2, ao responder sobre o papel do coordenador, acrescenta um ponto importante à discussão ao tratar do olhar que vem de fora da sala de aula. De fato, o coordenador pedagógico é a pessoa do processo que tem um olhar diferenciado do local ocupado pelo professor e que, somados, possibilitam mais interpretações e soluções sobre o objeto estudado. Segundo a professora E2, [...] “o fato de ele estar fora de sala consegue ver melhor o todo da escola” [...]. E acrescenta, “ela possibilita uma articulação melhor entre professores, uma visão mais humanística em relação aos alunos” (E2).

Ao trabalharem juntos, os olhares analíticos de professores e coordenadores se unem para responder às demandas da escola. A entrevistada C1, analisando sobre a importância do papel do coordenador, acredita [...] que

*contribui para propiciar o repensar e aprimorar a prática pedagógica dos professores. (C1). E a professora E1 acrescenta:*

*Na minha opinião o papel do coordenador é estar junto com o grupo de professores auxiliar no planejamento coletivo, trazer materiais para estudo e reflexão, sugerir temas e estratégias para sala de aula, auxiliar os professores com dificuldades em domínio de turma e na sua rotina, visando a melhoria do trabalho com os alunos. (E1) (grifo nosso)*

Em outras palavras, o olhar do coordenador ajuda o professor a refletir sobre sua própria atuação possibilitando-o avançar a novos patamares críticos-conceituais.

Quanto a avaliação da formação continuada realizada na escola, a professora E1 contribui dizendo:

*A formação continuada na escola atende a necessidades do grupo de professores. Destina-se a fortalecer pontos frágeis no trabalho em equipe, outras vezes contempla temas necessários ao trabalho coletivo, como sequencia didática, planejamento por ano, reagrupamento, escrita de relatórios, entre outros. Já a formação continuada fora da escola atende às necessidades individuais do professor de se especializar em alguma área do seu interesse. (E1)*

A fala da professora demonstra que a formação continuada na EC02 do Paranoá contemplou as necessidades dos professores e contribuiu com o fortalecimento do grupo enquanto coletivo com foco nas aprendizagens. Já a profissional E2 acredita que a formação continuada na escola é importante mas, [...] “desde que os responsáveis por esta formação se comprometam com o conteúdo e didática da formação” (E2). A professora E2, ao falar sobre essa responsabilidade, elenca algo importante: a necessidade de pensar a forma e o conteúdo da formação, ou seja, sua metodologia. Organizá-la é mostrar coerência com as demandas aos professores e possibilitar momentos diferenciados de formação, os quais contemplem as questões da escola e do grupo. Sobre este ponto, C2 avalia a diferença da realização da formação no ambiente escolar:

*Quando realizada na escola, a formação mergulha no próprio contexto em que estão as problemáticas, sendo possível pensar*

*sobre elas, enxerga-las sobre a ótica de quem vive os dilemas, perceber os limites e as possibilidades de intervenção. Aliado a esse olhar, a formação traz contribuições teóricas e atividades de reflexão, indispensável ao processo de mudança. (C2)*

Ao mergulhar no próprio contexto a escola se coloca em xeque. Nesta posição é possível, inclusive, que ela aprenda consigo mesma e constitua seu modo de ser e de fazer enxergando seus problemas de frente. Existem muitas fragilidades que são colocadas a mesa na hora da fala coletiva. Este é um momento precioso da escola, o momento de pensar sobre seu papel e sobre sua função social. Uma das grandes críticas sobre o momento de formação é o seu uso como um momento de organizar questões administrativas, distantes do fazer pedagógica e da formação em si. Esse ponto fica claro na fala da professora E1:

*Penso que muitas vezes os temas são um pouco repetitivos. Outras vezes, são questões pontuais, por exemplo, algo que só interessa ao 5º ano tem que ser apresentado para todo o grupo da escola, outras vezes algo que diz respeito apenas às turmas inclusivas, tem que ser discutido com todos. Em outros momentos o espaço da formação é usado para generalizar problemas individuais, ao invés de se chamar os professores que estão deixando a desejar em alguma área do trabalho, todos têm que ouvir problemas que não são coletivos. (E1)*

Infere-se que o espaço de formação dessa escola, por diversas vezes, foi utilizado para recados gerais, administrativos e pedagógicos, ou para grupos específicos. Além disso a professora percebe uma repetição nos temas, isso pode ser avaliado como um ponto a ser melhorado nesta escola na hora de planejar a formação. Sobre isso, a professora E2 completa escrevendo que “As fragilidades são as mais diversas, [...] a continuidade e a objetividade da formação deixam a desejar” (E2). Logo, a escola não aprofundou questões e circulou sobre as mesmas temáticas, pouco transparecendo os objetivos por trás da formação.

Descobriu-se que os desafios são grandes, mas não intransponíveis. As entrevistas possibilitaram entender de fato o olhar dos dois grandes grupos diretamente influenciados (e influenciadores!) da formação continuada na escola. Há de se refletir sobre a formação do formador e a intencionalidade da formação, bem como sua metodologia. É inegável o reconhecimento do papel

do coordenador com a equipe de professores, porém, para posicionar-se, é necessário empoderar-se deste espaço como parte do coletivo, mas com o papel do “olhar de fora” acompanhado ao “olhar de dentro” da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou esclarecer a importância e singularidade da formação continuada no espaço-tempo da coordenação pedagógica. O objetivo geral era analisar as particularidades e potencialidades da formação continuada no espaço da coordenação pedagógica. Enquanto objetivo específico procurou-se entender as especificidades da formação continuada exercida no espaço da escola e relacionar a qualidade da formação feita na escola com a valorização do espaço da coordenação pedagógica que, insistentemente, vive em xeque quando se trata de jornada ampliada da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A hipótese inicial entendia que o espaço de formação continuada na escola no momento da coordenação pedagógica é especial, importante e sensivelmente diferenciado quando o assunto é formação de professores, especialmente na escola estudada que mobilizou-se para as formações continuadas de forma sequente e semanal.

Pode-se concluir, enquanto potencialidades, que o espaço da coordenação pedagógica é um momento único para cada instituição escolar. Ele proporciona estudo e reflexão voltados especificadamente para aquela escola, aquela realidade, aquela clientela e aquele momento histórico relacionado às necessidades da escola, de seus estudantes e de sua comunidade; proporciona-se também aprendizagem institucional e capacidade de reflexão crítica sobre a atuação pedagógico-administrativa diante daquela realidade na qual está inserida.

Enquanto particularidades analisa-se a relação teórico-prática difícil de encontrar em cursos externos. Ao estabelecer reflexão e pautar-se nos desafios da escola em questão os profissionais mobilizam-se para pensar estratégias para sua escola, sua turma, seus alunos relacionando a perspectiva teórica com sua aplicabilidade prática. É particular também deste tipo de formação a sua periodicidade, o seu aspecto grupal (mesma escola, grupo de profissionais na mesma realidade, mesmos enfrentamentos), a sua perspectiva pedagógica (PPP da escola) e conjuntural (mesma rede de ensino).

Conclui-se que a escola supracitada, apesar de seus esforços e da garantia da proximidade com os professores atuantes em sala de aula, não

conseguiu abarcar a voz e a vez dos professores ao se pontuar as necessidades da escola para a coordenação pedagógica. A escola não conseguiu mostrar o objetivo das formações e estas ficaram repetitivas e difusas aos professores. Por outro lado os profissionais perceberam a necessidade da formação em sua atuação e na visitação de reflexões feitas antes de forma “imatura” na época da faculdade. Pode-se concluir também que os profissionais atuantes na coordenação pedagógica da escola, os coordenadores, estavam cientes da necessidade de escuta/diálogo dos professores, bem como sabiam da fragilidade de sua escuta sensível na hora de dialogar e refletir sobre a escola na coordenação pedagógica. Apesar disso, os profissionais mostram em suas falas sua capacitação voltada ao exercício da coordenação pedagógica, seu entendimento esclarecido sobre seu papel e função.

Como ponto forte observou-se também que a formação *in lócus* é importante a medida que a escola debate e reflete seus próprios desafios, agindo em conjunto para superá-los, como ficou exposto nos questionários. É importante também pelo fato do profissional da educação estar sempre encontrando, frente a dinamicidade da sociedade, novas realidades e necessitar de frequente formação.

Apesar de concluído, o debate exposto aqui deve permanecer nos espaços educativos. Percebemos que as escolas, com as equipes pedagógicas, devem escutar os professores em relação a formação que acontece na escola e se esta relaciona-se com a aplicabilidade em sala, pois esta foi uma das fragilidades encontradas neste caso. Deve-se observar a metodologia e traçar objetivos claros de formação para não acontecer, como neste estudo de caso, repetitividade e pouca objetividade para o grupo sobre os assuntos abordados.

A escola compara-se à via láctea, cheia de planetas, cada um com seu formato, tamanho e clima. Cada escola tem necessidades e realidades diferentes, possibilitando investigações diversas e também respostas infinitas. Deve-se atentar para além dessas especificidades e olhar a formação continuada na escola como uma saída possível para entender o universo, colocado em harmonia, deixando assim a vida brotar nele. É essa diversidade que faz da escola espaço de grandes descobertas e grandes desafios

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Educação continuada na escola: Traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Brasília, 2000. 161 p Tese(M)-unb/fe
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. Editora Moderna. São Paulo, 2006.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 30, n. 2, p. 369-378. 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996 (atualizada).
- CARNEIRO, Moaci Alves: **LDB fácil: Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo**. 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Regimento escolar das instituições de educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Secretaria de Estado da Educação, Distrito Federal, 6ªedição. Brasília, 2015.
- DOMINGUES, Isaneide: **O coordenador Pedagógico: E a formação contínua do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FAERMAM, Lindamar Alves. **A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais**. REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU). BRASIL – VOL. 7, N. 1, 2014. Disponível em: [www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/6](http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/6)
- FERNANDES, Rosana Cesar de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. Dissertação, Faculdade de educação da Universidade de Brasília.2007. Disponível em [http://btdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2878](http://btdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2878).>. Data de acesso 12/01/2015.
- FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários para a Prática Educativa**. 37.ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27ªedição. São Paulo: Loyola, 2012.
- MÉSZÁROS, Istiván: **A educação para além do capital**; Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. Dissertação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2011

NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Formação continuada em serviço: O espaço da reflexão na ação**. Brasília, 2002. 164 f. Tese(M)-unb/fe

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Editora Educa. Lisboa, 2002.

PLACCO, Vera M.N.S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2005.

PLACCO, Vera M. N. S; SILVA, Helena S. S. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. In: O coordenador pedagógico e a formação docente. 12.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano & FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale,2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico>. Acesso em 03/01/2016

SEEDF. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 02 do Paranoá**. Brasília, 2014.

SEEDF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6ª Ed – 126 páginas - Brasília, 2015.

SINPRO. **Informativo do Sindicato dos Professores no Distrito Federal - Ano XXXV - Nº 184 - Fevereiro/2014**. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/quadro-negro/>

SINPRO. **Plano de Carreira do Magistério Público do DF. Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Disponível em: [http://issuu.com/sinprodf/docs/cartilha-pl-2013\\_final\\_27-06](http://issuu.com/sinprodf/docs/cartilha-pl-2013_final_27-06).



## APÊNDICE 1

Universidade de Brasília – UnB  
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica  
Projeto de pesquisa  
Professora: Rosana César de Arruda Fernandes  
Professora Tutora: Vânia Leila de Castro Nogueira  
Cursista: Jaqueline dos Santos Melo  
Tema: A formação continuada de professores(as) no espaço e tempo da  
coordenação pedagógica.

### QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA

Prezada Professora,

O presente questionário é parte integrante da pesquisa que estou fazendo na área de Especialização em Coordenação Pedagógica que tem por objetivo analisar a formação continuada no espaço e tempo da coordenação pedagógica, especificamente a importância da formação continuada no espaço da escola (as “quartas-feiras”). Portanto, solicito sua ajuda para responder o questionário abaixo. As questões são abertas a fim de permitir a sua real opinião e as considerações que julgar pertinente. Agradeço sua contribuição.

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de SEDF: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

1) Quais foram as principais temáticas tratadas no espaço de formação continuada em sua escola neste ano?

---

---

---

---

---

---

---

2) De que forma as temáticas abordadas têm ajudado na sua formação profissional?

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Você realiza formação externa ao espaço da escola? Qual?

---

---

---

4) Que avaliações você faz sobre a formação continuada na escola? E aquelas fora dela?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Na sua opinião, qual é o papel do coordenador pedagógico na formação continuada da escola?

---

---

---

---

---

6) Qual a importância da formação continuada na escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

7) De que forma a formação continuada em sua escola contempla as necessidades de diálogo/ reflexão do grupo de professores?

---

---

---

---

---

8) Quais as fragilidades da formação continuada realizada na escola?

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 2

Universidade de Brasília – UnB  
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica  
Projeto de pesquisa  
Professora: Rosana César de Arruda Fernandes  
Professora Tutora: Vânia Leila de Castro Nogueira  
Cursista: Jaqueline dos Santos Melo  
Tema: A formação continuada de professores(as) no espaço e tempo da  
coordenação pedagógica.

### QUESTIONÁRIO PARA A COORDENADORA

Prezada Coordenadora,

O presente questionário é parte integrante da pesquisa que estou fazendo na área de Especialização em Coordenação Pedagógica que tem por objetivo analisar a formação continuada no espaço e tempo da coordenação pedagógica, especificamente a importância da formação continuada no espaço da escola. Portanto, solicito sua ajuda para responder o questionário abaixo. As questões são abertas a fim de permitir a sua real opinião e as considerações que julgar pertinente. Agradeço sua contribuição.

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de SEDF: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

1) Como são organizadas (pensadas) as formações continuadas em sua escola?

---

---

---

---

2) Você, enquanto coordenador(a), tem qual papel nos momentos de formação da sua escola? O que você geralmente faz?

---

---

---

---

---

---

---

3) Em sua opinião, de que maneira a formação continuada da sua escola tem contribuído na formação dos professores(as)?

---

---

---

---

---

---

---

4) Que avaliações você faz sobre a formação continuada na escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Quais as fragilidades, enquanto coordenador(a), de realização da formação continuada na escola?

---

---

---

---

---

6) A formação continuada na escola é necessária? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---