



**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

## **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: o impacto da formação continuada na prática docente**

**Ana Paula Ferreira e Silva**

Professora-orientadora Doutora Rosana César de Arruda Fernandes

Professora tutora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino

Brasília (DF), Maio de 2013

**Ana Paula Ferreira e Silva**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: o impacto da formação continuada na  
prática docente**

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

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Ana Paula Ferreira e Silva**

### **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: o impacto da formação continuada na prática docente**

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

---

---

---

Dra Rosana César A. FernandesFE/UnB

(Professora-orientadora)

---

Mestre Maria Antônia Tolentino UnB/SEEDF

(Tutora-orientadora)

---

(Examinador Externo)

Brasília (DF), Maio de 2013

À minha maravilhosa família, Walber, meu esposo que sempre me incentivou para a realização dos meus ideais, encorajando-me a enfrentar todos os momentos difíceis da vida. Gabriela e Rafaela, minhas filhas.

Com muito carinho, dedico a meus pais Dora e Amaro, pela compreensão, apoio e contribuição para minha formação humana, exemplos de caráter e dignidade.

## **AGRADEÇO**

A Deus pela dádiva da vida, e por ter ajudado a manter a fé nos momentos mais difíceis.

À minha família que me incentivou na continuação do curso, sendo todos verdadeiros amigos e companheiros, compartilhando dos meus sonhos, projetos e ideais.

À professora, Maria Antônia H. Tolentino pelas sugestões, contribuições e orientações durante a realização deste trabalho, dedicando seu tempo e compartilhando sua experiência para que aprimorar minha formação.

À professora Rosana César de Arruda Fernandes pelo apoio e atenção.

Aos colegas de trabalho, às professoras, coordenadoras, vice-diretora e diretora da escola, que prontamente contribuíram na realização desta pesquisa.

“Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver ar, eu morro. Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico. A esperança é a história.”

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

Paulo Freire

## RESUMO

Nas últimas décadas muito tem se discutido sobre a qualidade da educação, com ênfase na atividade docente. Discutir a qualidade da educação implica necessariamente refletir sobre a formação docente, uma vez que a essência do ato educativo se dá na relação professor-aluno. Nesse sentido, é importante investigar as práticas de formação continuada entendendo-a como elemento significativo do desenvolvimento profissional dos docentes, sendo que tais práticas devem promover mudanças na prática pedagógica. Logo é oportuno analisar as ações voltadas a educação continuada que se desenvolvem na escola, principalmente no espaço da coordenação pedagógica, pois este é o espaço em que é possível refletir criticamente, partindo de situações reais vividas no contexto da atuação escolar, propiciando repensar a prática pedagógica colocando os professores como sujeitos ativos no processo de formação e percebendo a escola como espaço privilegiado de formação contínua, o que sugere uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa revelou que a formação, que acontece no espaço da coordenação pedagógica, evidencia a mútua relação entre teórica e prática, uma vez que as coordenadoras e direção da escola dizem perceber os conhecimentos abordados sendo utilizados nos momentos de planejamento dos professores. O fato de os temas partirem de situações e demandas da própria escola torna essa relação mais perceptível e favorece a tomada de decisões para melhoria do trabalho escolar.

Palavras-chaves: educação, formação continuada, coordenação pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>11</b>
<b>2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....</b>	<b>14</b>
2.1 O trabalho docente .....	14
2.1.1 Trabalho colaborativo .....	15
2.2 Formação docente .....	16
2.2.1 Currículo de formação e saberes docentes .....	19
2.3 Coordenação Pedagógica: espaço e tempo de formação continuada.....	21
2.3.1 Coordenação pedagógica no Distrito Federal .....	21
2.3.2 A coordenação pedagógica como espaço de formação.....	22
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS .....</b>	<b>25</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>32</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>34</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>36</b>



## INTRODUÇÃO

A Educação brasileira tem passado por muitas mudanças nas últimas décadas. Aconteceram avanços nos diferentes campos do conhecimento, reformas curriculares, utilização de avaliações em larga escala para avaliar as redes de ensino, implantação de diferentes formas de organização escolar, como é o caso dos ciclos. Tais mudanças foram importantes por buscarem superar os problemas de acesso e assegurar a permanência dos estudantes nas escolas com ensino de boa qualidade. (CIVITA, 2011)

A democratização do ensino público implicou um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das escolas em atender os alunos de forma que tivessem êxito nas aprendizagens escolares. Este contexto acabou por descortinar a fragilidade da formação docente, uma vez que a escola não vem conseguindo enfrentar os desafios postos pelas mudanças sociais e nem tão pouco garantir o sucesso escolar dos estudantes. (CIVITA, 2011).

A crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais impõem um repensar sobre o papel da escola e do professor e conseqüentemente sobre a formação docente. Porto (2004, p.15) relata “[...] que a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas.” A autora ainda questiona: “[...] como formar o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam?”

Percebe-se que mudar as práticas escolares de modo a atender as demandas que emergem da sociedade implica refletir sobre a formação docente, como condição *sine qua non* para melhoria da qualidade do ensino (CIVITA, 2011). Faz-se necessário, então, questionar qual a melhor abordagem para a formação continuada? Qual perfil de profissionais pretende-se formar? Que competências profissionais procura-se desenvolver?

Nos últimos anos pode-se perceber um empenho marcante do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com relação à formação continuada dos docentes, por meio da implementação de programas, pactos, cursos, conferências, dentre outros. Os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal têm garantido o direito à formação continuada dentro da carga horária de trabalho, no turno de coordenação, contando com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

(EAPE) ou outras instituições conveniadas ou credenciadas pela Secretaria de Educação. (PORTARIA 29, 2013)

No Distrito Federal foi adotado o regime de Jornada Ampliada, na qual a carga horária dos docentes se divide em 25 (vinte e cinco) horas em regência de classe e 15 horas de coordenação pedagógica (ESCOLA CANDANGA, CADERNO 3, 1995), sendo que no tempo de coordenação o professor pode optar em realizar cursos fora do ambiente escolar, nas terças e quintas-feiras, além do espaço de formação da coordenação pedagógica coletiva que obrigatoriamente, deve acontecer nas quartas-feiras (PORTARIA 29, 2013).

No entanto, percebe-se que estas ações tem tido um baixo impacto na prática pedagógica, fato constatado em acompanhamentos realizados às escolas no trabalho de articulação do Centro de Referência em Alfabetização, o que é preocupante, já que o foco da formação continuada reside na transformação da prática pedagógica por meio da reflexão e da atuação consciente do professor.

Nesse sentido a formação deve favorecer uma atitude crítica por parte do docente em relação a sua atuação. Rudduck (1991 *apud* Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, 2012, p. 51) “[...] se refere ao desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de questionamento e busca de soluções para as questões complexas que emergem no exercício da docência”.

Conforme já explicitado, a formação continuada dos professores pode ocorrer em diferentes espaços e de diversas maneiras. Mediante tais questões, esta pesquisa tem como objeto de investigação a formação que se dá no ambiente escolar, no espaço da coordenação coletiva, visando perceber a implicação desta formação na prática pedagógica. Que mudanças esta formação tem provocado na forma de se conceber a educação, o papel da escola e o processo de aprendizagem? Tem favorecido a reflexão crítica da prática pedagógica? Contribui para a apropriação e/ou revisão de práticas e metodologias?

Partindo do pressuposto de que o professor é sujeito de sua formação e de que as formações não devem se tornar ações pontuais, isoladas, de curta duração e orientadas ao indivíduo (professor) distante de seu contexto de trabalho, pode-se considerar a escola um locus privilegiado de formação continuada na medida em que possibilita compartilhar experiências, o planejamento coletivo e a reflexão sobre o processo educativo, apontando potencialidades e fragilidades do grupo de trabalho, o estudo e o diálogo entre os pares, legitimando a escola como uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

Todas essas questões apontaram a necessidade de investigar como a formação continuada docente, que acontece no espaço da coordenação coletiva tem refletido na prática pedagógica dos professores. O que ensejou como objetivo geral:

- compreender como a formação continuada docente, que acontece no espaço da coordenação coletiva tem refletido na prática pedagógica dos professores.

Na busca de elementos para responder a questão central foi determinado como objetivos específicos:

- investigar quais mudanças a formação continuada *in lócus* tem provocado na prática docente;
- investigar se a formação continuada realizada no espaço da escola tem favorecido a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e contribuído para a mudança de práticas e metodologias.
- investigar como são planejados os momentos de coordenação coletiva.

A melhoria da qualidade da Educação passa necessariamente pela melhoria da formação docente, uma vez que a essência do ato educativo se dá na relação professor-aluno. Nesse sentido justifica-se a importância de investigar as práticas de formação continuada e entendê-la como elemento significativo do desenvolvimento profissional docente.

Teoria e prática devem estar conectadas e a formação deve promover mudanças na prática pedagógica, logo é oportuno analisar as ações voltadas à formação continuada que se desenvolvem na escola, pois este é um espaço onde é possível interligar teoria e prática, realizar uma formação que parte de situações reais vividas no contexto escolar, promovendo assim, uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e tornando os professores sujeitos ativos no processo de formação.

## 1. METODOLOGIA

Nas últimas décadas a preocupação com a atividade docente voltou ao centro das discussões sobre educação e discutir a atividade docente implica, inevitavelmente, pensar sobre a formação dos professores e os reflexos desta formação no trabalho educativo.

A realidade vivenciada no Distrito Federal oportuniza que, nas escolas da rede pública, desde 1996, os professores trabalhem em regime de jornada ampliada. Dessa forma, cumprem uma jornada semanal de 40 horas, sendo essa carga horária dividida em períodos de 25 horas de regência de classe e 15 horas de coordenação pedagógica, no turno contrário ao da regência (PORTARIA nº 29, 2013).

A coordenação coletiva deve ser organizada de maneira que aconteçam momentos de planejamento coletivos e individuais. Conforme a Portaria nº 29, a quarta-feira deve ser destinada, exclusivamente, para coordenações coletivas, e que nesses momentos sejam desenvolvidas atividades de planejamento e formação continuada.

Sendo a coordenação pedagógica um espaço de formação continuada, sua organização deve privilegiar momentos de estudos, socialização de experiências, planejamento coletivo, mediação de discussões e debates pedagógicos que façam com que a escola se constitua em um ambiente de formação e aprendizagem comunitária.

Por estar neste ambiente há 15 anos, como professora da SEEDF, atuando como professora regente, coordenadora pedagógica local e intermediária, professora de Sala de Leitura, tutora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, Pedagoga do Serviço de Apoio à Aprendizagem e, exercendo, atualmente, a função de Coordenadora-Articuladora do Centro de Referência em Alfabetização - função que existe no DF desde o ano de 2005, quando foi implantado o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), cujo foco principal de trabalho é o acompanhamento pedagógico e a articulação da formação continuada dos professores atuantes no BIA, foi possível perceber a importância da formação docente continuada e compreendê-la como condição necessária para melhoria do processo de educação.

Atuar em diferentes espaços de formação docente conduziu ao questionamento sobre qual desses espaços produz mais inovações à prática dos professores e qual o impacto da formação na qualidade do processo educativo, permitiu perceber, também, que a Secretaria de

Educação tem envidado esforços em oferecer diversos cursos de formação aos professores, todavia o impacto deles na prática pedagógica não tem ocorrido como o esperado.

Situação essa que desperta a curiosidade em investigar o que ocorre nesse contexto. Para compreender a complexidade que envolve essa situação torna-se necessário pesquisar, pois a pesquisa enseja a busca por respostas, a elaboração de explicações para uma dada realidade, buscando compreendê-la, e mesmo preencher lacunas existentes. É tentar responder, compreender algo. É produzir conhecimento (MOROZ E GIANFALDONI 2006).

Na tentativa de compreender a realidade que envolve a formação docente no contexto apresentado, lancei mão da pesquisa qualitativa, pois se trata de uma realidade ampla e complexa que não pode ser resumida a informações quantificadas. Segundo Godoy (1995) a pesquisa numa abordagem qualitativa tem caráter exploratório, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre o objeto, conceito ou realidade e abre espaço para a interpretação, permitem ao investigador analisar, fazer uso da imaginação e da criatividade e propor novos enfoques durante o trabalho de pesquisa. Nesta abordagem o investigador tem um papel mais ativo de produção de conhecimento.

A pesquisa teve como universo de investigação uma Escola Classe de Ceilândia, que atende as etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; escola em que se tem estabelecida uma cultura de estudos no espaço da coordenação coletiva. Por esse motivo foi realizado um estudo buscando compreender como são organizados esses momentos, a participação, o interesse e envolvimento dos professores, avaliação dos docentes sobre as situações de formação e as contribuições para a prática de sala de aula e a melhoria da qualidade do processo educativo.

O processo de coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, pois esse procedimento tem como vantagem permitir o envolvimento pessoal entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa e facilitar o esclarecimento de pontos nebulosos, além de maior flexibilidade em relação ao questionário (MOROZ E GIANFALDONI, 2006).

Para investigar como são planejados e a frequência dos momentos de formação, foram feitas entrevistas com a coordenadora pedagógica da escola responsável pela coordenação do BIA e com a vice-diretora, que articula todo o processo pedagógico da instituição. As interlocutoras foram indagadas sobre como planejam os momentos de estudos, quais critérios utilizam para eleger as temáticas estudadas, como avaliam a participação dos professores e as

contribuições que percebem das situações de formação na organização e planejamento do trabalho realizado em sala de aula (ENTREVISTA I - APÊNDICE A).

Dois professores atuantes no 1º Ano do Ensino Fundamental que integram o BIA foram entrevistados para avaliarem o processo de formação continuada que acontece na coordenação coletiva: pertinência dos temas abordados, implicação na prática pedagógica, no desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos alunos (ENTREVISTA II – APÊNDICE B).

Depois de aplicadas, as entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas, interpretando as respostas obtidas e discutindo qualitativamente os dados, conforme propõe Moroz e Gianfaldoni (2006).

## 2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

### 2.1 O trabalho docente

Nas últimas décadas a preocupação com a atividade docente voltou ao centro das discussões sobre educação. Nóvoa (2009, p. 13) remete a esse fato como “[...] o regresso dos professores a ribalta educativa”, dizendo que por algum tempo o centro das discussões sobre educação esteve direcionada a outros problemas, deixando as questões relacionadas à profissão docente em segundo plano. O autor relata que foram quase quarenta anos de invisibilidade.

Segundo esse mesmo autor, os anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos (sic), do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. E quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. (NÓVOA, 2009)

No início do século XXI as discussões e as políticas de educação voltaram-se para o trabalho e a formação docente, buscando estabelecer medidas a se tomar para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, articulando a formação inicial à formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, tendo como princípio a reflexão crítica sobre teoria e prática, ensejando o estabelecimento de uma cultura colaborativa na instituição escolar. A esse respeito Nóvoa (2009) afirma que o aprender contínuo do professor deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

O século passado trouxe novos olhares e redefinições para a educação. Foi notável a influência de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e Psicologia, na educação (Nóvoa, 2009). A profissão docente deixou de ser apenas a transmissão de conhecimento acadêmico e passou a exercer outras funções, como: motivação, mediação, acolhimento à diversidade, luta contra a exclusão social e emancipação das pessoas. Se a atividade docente nunca foi simples, passou a ter maior complexidade. Imbernón (2011, p. 28) define que “[...] ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo

da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.” Segundo o autor a ação docente tem esse dever intrínseco.

A atividade docente tem toda a complexidade citada anteriormente, muitos saberes se fazem necessários ao exercício da profissão como: conhecimentos sobre os sistemas de ensino, teorias de currículo, teorias cognitivas e psicológicas, abordagens sociológicas da educação, concepções de avaliação, conhecimento sobre o contexto social e cultural onde se insere a escola. No entanto, tem também suas especificidades em relação a outras profissões. Perrenoud (1995, p. 69) afirma:

O trabalho escolar não é como os outros, porque não tem uma utilidade imediatamente visível, no sentido em que aquilo que produz, prestará serviço a alguém, regularizará um problema verdadeiro ou enriquecerá o patrimônio. A sua principal razão de ser, em princípio é a de favorecer ou a de consolidar aprendizagens.

Além da especificidade do trabalho e da amplitude de conhecimentos necessários à prática docente, não se pode esquecer de que as condições em que se desenvolve o ato educativo são desfavoráveis; tem-se uma organização escolar marcada pelo isolamento profissional, um ambiente de trabalho rotineiro, formação docente padronizada, hierarquização e burocratização excessiva, pressão por indicadores externos de qualidade, desvalorização do trabalho por parte da sociedade, das famílias e do próprio grupo profissional, além do fato de que a educação está assumindo responsabilidades que corresponderiam à outras instituições.

Parece acontecer uma crise identitária da escola justamente no momento em que o contexto social tem exigido dela uma ação mais firme e consistente para contribuir para uma nova ordem social mais justa e igualitária. Mas como os professores poderão contribuir para emancipação dos educandos sem primeiro isso implicar em emancipar a si próprios? Aproximar a ação educativa dessa tendência crítica, emancipatória e igualitária requer dos professores um alto nível de reflexividade, autonomia e trabalho colaborativo com seus pares.

### **2.1.1 Trabalho Colaborativo**

É possível entender o trabalho colaborativo como aquele em que os membros do grupo trabalham juntos para atingir determinados objetivos, sendo que nesse processo de trabalho os membros exercem uma liderança compartilhada, não há hierarquização nas relações, todos



são corresponsáveis pelas ações planejadas e desenvolvidas. Há uma evidente rejeição ao autoritarismo, à centralização, ao individualismo, favorecendo o processo de socialização.

A colaboração pode oferecer vantagens ao trabalho escolar que a cultura individualista, presente em nossas escolas, acaba limitando. Damiani (2008, p. 217), afirma que “[...] é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, em seus conhecimentos e em suas habilidades práticas”. Portanto é interessante que a escola invista nas relações e nas formas de interação entre os sujeitos no sentido de estabelecer um trabalho coletivo e coeso em que haja colaboração de todos os envolvidos.

Aprender exige interação e aprendizagem colaborativa é um conceito que pressupõe a existência de um grupo que interage com a finalidade de aprender. A escola é por excelência um lugar de aprender, não só dos alunos, mas professores também estão em constante formação, portanto em contínuo processo de aprendizagem e a interação torna a aprendizagem significativa.

A coordenação pedagógica é o espaço e tempo tanto de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, quanto de reflexão do trabalho docente por meio das ações de educação continuada (FERNANDES, 2010). Faz-se necessário significar esse momento, como espaço de construção coletiva, de partilha de experiências, vivências significativas, levantamento de alternativas para melhoria do ensino, articulação do projeto político-pedagógico com o ato educativo, formação de identidade do grupo, transformação das práticas pedagógicas, enfim, constituir-lo num espaço propício à construção de um trabalho colaborativo na escola. Nesse processo o coordenador desempenha um papel importante, pois ele é o articulador dessas ações.

Tudo isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham em educação, sem contar, uma maior participação dos atores envolvidos.

## **2.2 Formação docente**

Grandes mudanças e transformações marcaram o século XX, em especial as duas últimas décadas. Houve uma evolução acelerada da ciência, grandes avanços tecnológicos, transformações nas estruturas sociais e familiares, alterando as formas de conviver, pensar,

sentir e agir das pessoas. Todas essas mudanças fizeram emergir indagações sobre a educação, a instituição escolar e a docência.

O período compreendido entre as duas últimas décadas do século passado e a primeira do atual caracterizou-se por uma intensa produção intelectual no campo da educação e por reformas e políticas educacionais, tendo como marco importante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96).

Diante destas mudanças cabe perguntar: a instituição escolar acompanhou todas essas transformações? É evidente que a escola mudou, todavia as mudanças que aconteceram na escola foram superficiais, os paradigmas que orientavam e ainda orientam o trabalho escolar permaneceram quase que inalterados. Como relata Imbernón (2011, p. 7) “[...] a instituição educativa evoluiu, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe forma atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora e individualista.”

A sociedade mudou, o perfil de aluno mudou (SACRISTAN, 2005, *apud* Sobrinho, 2010), seria natural que a escola também mudasse para atender as novas demandas. No entanto a escola não avançou no mesmo ritmo que a sociedade, pelo menos não na prática, a educação avançou bastante no campo das ideias e no discurso, porém muito pouco no terreno das ações. Está posto o desafio: superar essa contradição entre teoria e prática, desenvolver ações coerentes com o discurso defendido, romper com ideologias, paradigmas e tradições que foram internalizadas de forma acrítica.

As demandas sociais, os estudos e pesquisas desenvolvidos na área educacional colocaram em discussão a concepção de educação, função da escola, relação entre conhecimento escolar e vida social, concepção de ensino e de aprendizagem e do trabalho profissional de professor.

A escola que, de início, tinha caráter de transmissão de conhecimentos, destinada apenas àqueles predestinados a ocupar algumas funções sociais – caráter excludente - e que servia de aparelho de manutenção da ordem social vigente, vê-se obrigada a assumir uma nova visão educativa. A visão de uma educação democrática, solidária, participativa, com compromisso ético, político, social e pedagógico.

Construir essa nova concepção de educação e de escola, implica construir uma nova identidade profissional do professor e novas práticas pedagógicas e, nesse sentido, a formação docente deve ser balizada na construção desse novo perfil de professor.

Atualmente, a educação de qualidade tornou uma bandeira assumida por todos e, refletir sobre a qualidade em educação implica, necessariamente, refletir sobre a formação dos professores e demais profissionais que atuam na área.

A docência deve superar o caráter de mera transmissão de conhecimento e de instrumento de reprodução social para se constituir numa ação articulada, crítica, intencional, reflexiva, de mediação das aprendizagens e de intervenção na realidade e é por esse viés que precisamos pensar a formação docente.

Segundo Imbernon (2011) a formação docente, tanto a inicial como a permanente, deve favorecer a formação do professor com esse perfil prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas. O autor relata ainda que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (2011, p. 41)

A análise desse período nos induz a indagar que conhecimentos e saberes são esses, que habilidades e quais atitudes essas que devem constar do currículo de formação do professor? Que metodologia a ser utilizada no processo de formação daria conta de desenvolver a postura crítico-reflexiva?

A formação de que se trata nessa pesquisa, é vista como um processo inacabado, inconcluso, contínuo, dinâmico e ativo, sempre vinculada à história de vida dos sujeitos. Freire (1996, p. 31) define o inacabamento como condição própria da experiência vital. “Onde há vida, há inacabamento.” No entanto a consciência deste inacabamento nos coloca na condição de ‘ser condicionado’ e não de ‘ser determinado’. O autor diz: “[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além.”

Esta condição de inconclusão implica na possibilidade de intervenção na realidade e na formação humana e coloca os professores como sujeitos da própria formação e da prática pedagógica e construtores de seus saberes e não apenas aqueles que transmitem ou reproduzem conhecimentos produzidos por outros. Trata-se de um elemento propulsor de avanços para a prática pedagógica e para melhoria da qualidade do ensino.

### 2.2.1 Currículo de Formação e Saberes Docentes

Pensar a formação docente exige analisar os saberes necessários à prática pedagógica. Para Tardif (2012) o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes: curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais, que se articulam na prática do professor. A aquisição desses saberes não se limita ao tempo de vida profissional, inclui a existência pessoal anterior a atuação enquanto docente e também aprendizagens e ideias herdadas da história escolar enquanto alunos.

Esses saberes são mobilizados, utilizados e produzidos pelos próprios professores na realização do trabalho docente, “[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, ele não é somente utilizado como meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2012, p.17). Isso coloca o professor numa posição de sujeito de sua ação e formação, não devendo, portanto, ser encarado como um tecnólogo que atua com foco na repetição, mecanização e na descontextualização.

A formação continuada não pode desprezar os saberes produzidos pelos professores e suas práticas, antes, o ponto de partida e de chegada de qualquer programa de formação deveria ser os saberes e as práticas docentes, não para perpetuá-los, mas para investigá-los, questioná-los, corroborá-los ou refutá-los, uma vez que a finalidade do processo de formação é provocar mudanças na prática.

Faz-se necessário pensar em momentos que formação continuada que problematize a realidade vivida pelos docentes na prática pedagógica e que articule a teoria com a prática, por isso é interessante que aconteça acompanhada do exercício da docência no ambiente escolar. Nesse sentido Sacristán (1991 *apud* SILVA, 2010, p. 81) afirma que “ações e programas de formação devem incidir nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores”. Nesse sentido Imbernón (2011) afirma que quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. Pode-se então, depreender que no ambiente escolar o conhecimento profissional se converte em prática, esse contexto possibilita uma articulação entre a teoria e a prática e abre espaço para os conhecimentos práticos dentro do currículo de formação de professores.

A formação docente precisa superar a lacuna existente entre teoria e prática, que percebe a prática como espaço de comprovação da teoria e não como um espaço de reflexão,

questionamento e também de pesquisa para, assumir uma postura semelhante a que Antunes (2009, p. 14) analisa: “[...] ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria – que inspira e fundamenta a prática - e a prática – que realimenta e instiga a teoria.”

Além de considerar os saberes experienciais e perceber a escola como locus privilegiado de formação, que outros aspectos é importante considerar? Primeiro, é preciso compreender que a atividade docente é uma ação complexa, que implica o domínio de uma série de habilidades, capacidades e conhecimentos necessários à uma ação competente. Imbernón (2011) relata que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, que por si só não é simples, mas envolve uma gama enorme de outros conhecimentos de diferentes áreas e um conhecimento ético e moral, uma vez que a educação tem como um de seus objetivos, ajudar as pessoas a tornarem-se mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social, contribuindo, assim, para emancipação das pessoas.

Outro aspecto a se considerar é que como a sociedade está em constante mutação, o professor deve ser formado na mudança e para a mudança (IMBERNON, 2011), percebendo que a realidade é dinâmica, assim como o conhecimento, e, portanto a educação para atender a essas transformações, exige do profissional constante estudo, pesquisa, investigação e superação de uma prática individualista. Assim sendo, o currículo de formação do professor deve ter como eixo estruturante a capacidade de reflexão sobre a prática docente e sobre a realidade social, entendendo que essa reflexão deve questionar permanentemente essa prática e os valores e concepções a ela subjacentes com vistas à intervenção e alteração nesta prática.

Além da reflexão sobre a prática, Imbernón (2011 p. 50) destaca mais quatro eixos de atuação, que precisamos considerar ao analisarmos a formação continuada:

- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho.
- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Essa visão de formação continuada apresenta os professores como sujeitos de sua própria formação e construtores de conhecimentos e não como objetos da formação, conduzindo-os a uma maior autonomia profissional.

### **2.3 Coordenação pedagógica: espaço e tempo de formação continuada**

Assim como a formação humana, a formação docente é um tema complexo e pode ser analisado sob diferentes perspectivas e enfoques e organizada de diversas formas. No Distrito Federal algumas formações acontecem em parceria com a Universidade de Brasília – UNB, por meio de cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, Sindicato dos Professores – SINPRO, e outras instituições conveniadas. Sendo que a forma que será dada maior atenção é a formação que acontece nas coordenações coletivas das escolas, no próprio ambiente de trabalho, considerando este um lócus privilegiado em relação aos demais por comportar o potencial de atrelar a teoria à prática.

#### **2.3.1 Coordenação Pedagógica no Distrito Federal**

Desde o ano de 1996, no Distrito Federal, algumas escolas que aderiram ao projeto Escola Candanga, implementaram a jornada ampliada, que passou a ser de cinco horas diárias de aula para o aluno. Esse projeto adotou uma política escolar de ciclos, dividindo os anos iniciais em dois ciclos, o primeiro ciclo que atendia os alunos de 6 a 8 anos de idade e um segundo ciclo que atendia os alunos de 9 a 11 anos. (ESCOLA CANDANGA, CADERNO 3).

Tal projeto previa que os professores assumissem apenas uma turma (pois até então cada professor atendia uma turma em cada turno) com a carga horária dividida em 25 horas semanais de regência e as 15 horas restantes eram destinadas à coordenação pedagógica para realização de planejamento, preparação de materiais a serem utilizados nas aulas, conselho de classe, aulas de reforço para alunos com dificuldades, estudos coletivos e reuniões pedagógicas que se fizessem necessárias. (ESCOLA CANDANGA, CADERNO 3)

Com a troca de governo em 1999 o projeto Escola Candanga foi extinto (TOLENTINO, 2007), mas no ano de 2000 a jornada ampliada foi estendida para toda a rede pública de ensino do Distrito Federal e desde então se trabalha na estrutura atual em que a carga horária se divide em atividades de regência e de coordenação pedagógica.

De acordo com a portaria nº 29, de 01 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre a distribuição de carga horária coloca que:

Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação Especial, inclusive o professor intérprete educacional, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, devendo atender, no mínimo, a disposição abaixo:

- a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;
- b) as terças-feiras e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada;
- c) as segundas-feiras e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

É interessante destacar que o espaço e tempo da coordenação pedagógica foi conquistado com muita luta por parte dos professores e carece de valorização para que se tire o máximo de proveito deste momento, que foi um ganho considerável para a organização pedagógica das escolas, considerando também que a existência deste espaço coloca o Distrito Federal em uma posição privilegiada em relação ao restante do país que não tem na carga horária de trabalho o tempo destinado a coordenação. (SILVA, 2010)

### **2.3.2 A Coordenação Pedagógica como espaço de formação**

Fernandes (2010, p. 97) enfatiza a coordenação pedagógica como “[...] espaço e tempo tanto de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, quanto de reflexão do trabalho docente por meio das ações de educação continuada.” Nesse sentido, vale destacar o caráter de formação continuada do espaço da coordenação pedagógica. É imperativo constituir esse momento, como espaço de construção coletiva, de partilha de experiências, vivências significativas, levantamento de alternativas para melhoria do ensino, articulação do projeto político-pedagógico com o ato educativo e construção de um trabalho coletivo na escola. Nesse sentido, a autora afirma que:

O processo de formação continuada, centrado na escola deve ser construído coletivamente e contemplado no projeto político-pedagógico, assentado no princípio da articulação teoria-prática, possibilitando o repensar das práticas pedagógicas, a visualização de desafios no ambiente escolar, a interação entre os pares no trabalho coletivo, assim como a análise do contexto

sociocultural em que se insere a escola e de seus atores, visando à educação compromissada com a aprendizagem de todos. (FERNANDES, 2010, p. 94)

Nesse processo, o coordenador pedagógico tem um papel importante por ser o articulador de um trabalho que visa resgatar a função social da unidade escolar. Sua atuação está, diretamente, relacionada ao ato de ensinar e de aprender dos professores, e o seu envolvimento com o processo educativo oportuniza um trabalho coeso e coletivo (FERNANDES, 2010).

De acordo com Tardif (2012, p. 17), “[...] é impossível compreender a natureza dos saberes dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. Ele diz também que “[...]o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho [...], é produzido e modelado no e pelo trabalho.” Isso faz do espaço escolar um ambiente propício a formação continuada, por meio da reflexão e problematização da prática pedagógica e valorização dos saberes dos professores.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2011, p.18) destaca que “[...] a profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder”. Segundo o autor o conhecimento pedagógico reside mais na prática e nos procedimentos de transmissão que no conhecimento de disciplinas. A competência profissional vai se construindo na interação estabelecida entre os próprios professores no exercício da profissão.

É preciso abandonar as práticas de formação que tratam o professor como mero reproduzidor acrítico de conhecimentos produzidos por outros e conduzir a formação no sentido de favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade vivenciada. É necessário que cada professor perceba que a formação docente é contínua e exige uma postura investigativa, reflexiva e de estudo durante toda a vida profissional.

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuam com o passar do tempo, impeçam que se desenvolvam e se ponham em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão. (IMBERNON, 2011, p.68)

A formação permanente do professor, desenvolvida no ambiente de trabalho e em parceria com seus pares, pode ajudar a desenvolver um conhecimento profissional mais crítico e que insere toda a instituição escolar no processo de formação e de mudança superando o



individualismo e o celularismo, próprios da cultura escolar. Toda a escola passa a compreender a necessidade de aprender continuamente de forma colaborativa e participativa, analisando, experimentando, avaliando e modificando dividindo essa responsabilidade com todos os envolvidos no processo.

A escola passa a adequar os conhecimentos prévios com os construídos com os outros membros da comunidade educativa em função do contexto de trabalho. Divide a responsabilidade pela introdução de inovações no contexto escolar com seus pares; o processo de reflexão passa da individualidade para ser coletivo podendo agregar mais informações e mais experiências. A instituição se constitui como ambiente de formação humana, de colaboração e interação e passa a vincular os conhecimentos oriundos da formação com seus projetos de trabalho.

Nesta perspectiva a docência passa a incorporar um saber profissional que possibilita a criação de processos autônomos, próprios, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada e a instituição escolar constrói uma identidade de unidade, de coesão e de autonomia pedagógica.

Percebe-se que a formação no espaço escolar não se trata apenas de uma mudança do local de formação, mas tem uma carga ideológica, valores, crenças e atitudes que pretendem desenvolver na escola um novo paradigma colaborativo entre os professores (IMBERNON, 2011). O foco da escola passa a ser a “ação-reflexão-ação” e todos se inserem no processo de mudança da realidade, desenvolvendo a participação, o envolvimento, a apropriação e o sentimento de pertença, o que sem dúvida mobiliza todos pela melhoria do trabalho e da escola.

É importante considerar que valorizar os saberes experienciais dos professores e a cultura escolar não deve ser sinônimo de indução a uma prática voltada para o senso comum e para a não inovação. Não se deve cair no excesso de exagerar a importância das práticas para o desenvolvimento profissional. Na verdade, as práticas devem ser um ponto de partida, devem ser alvo de reflexão e investigação, devem ser contrastadas com a teoria. Deve-se buscar nas práticas desenvolvidas as teorias e concepções a elas subjacentes, analisando sua validade em relação ao projeto educativo que se propõe.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A formação continuada docente deve ter como ponto de partida as práticas dos professores, tendo-as como alvo de reflexão e investigação, buscando nelas as concepções e teorias basilares. As informações obtidas na pesquisa revelaram que tanto a equipe de direção como os coordenadores pedagógicos e professores definem a Coordenação coletiva como espaço de planejamento, avaliação, socialização de experiências. As professoras acrescentaram um aspecto importante, o espaço de reflexão sobre o trabalho pedagógico. A professora Marta disse que *“é um espaço de reflexão sobre a educação e o trabalho docente.”* E a diretora conceituou a coordenação pedagógica como *“espaço de integração entre professores, direção, coordenadores e demais funcionários da escola, visando o fazer pedagógico que possibilite avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.”*

O conceito de coordenação coletiva se amplia quando unidas as duas definições – das professoras, coordenadores e equipe de direção. Este espaço tem em si o potencial de fortalecer a instituição escolar na constituição de um trabalho coletivo, exercido de forma colaborativa e também de construir uma identidade dos profissionais como intelectuais críticos-reflexivos. A escola percebe a necessidade de significar esse momento como espaço de construção coletiva, de socialização de experiências, de vivências significativas, de levantamento de alternativas para melhoria do trabalho escolar.

Percebe-se então, que o espaço da coordenação pedagógica coletiva realizada no ambiente escolar pode contribuir para superação da cultura individualista presente nas escolas, promovendo o engajamento dos profissionais nas atividades desenvolvidas cotidianamente e a consolidação de um trabalho coletivo e coeso, dividindo entre todos os sujeitos a responsabilidade pela melhoria do trabalho e constituindo a espaço escolar como uma comunidade de aprendizagem, como lugar de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 2009).

A compreensão da coordenação pedagógica como espaço de reflexão sobre o trabalho educativo vai ao encontro da concepção de ação docente enquanto prática reflexiva e investigativa (IMBERNON, 2011). É essa reflexão sobre o trabalho pedagógico e sobre a própria docência que tem o potencial de ressignificar o espaço e a cultura escolar, o ato educativo e a forma de perceber a formação continuada docente.

Ao se conceituar a formação continuada todas as respostas convergiram no sentido de perceber a formação continuada como um processo permanente de qualificação e desenvolvimento profissional. As respostas das professoras trouxeram um elemento interessante, que é o desenvolvimento profissional “durante a prática do trabalho”, nos formamos ‘no’ e ‘para’ o trabalho, ficou explícita a ideia de que a formação é contínua, não se dá por concluída, de que a competência profissional vai se delineando no exercício da prática pedagógica.

Em que local você acredita que deve acontecer a coordenação pedagógica? Esta pergunta foi formulada apenas para os coordenadores e membros da direção e a vice-diretora responde que “*pode acontecer em casa, na escola, em oficinas e em cursos realizados fora do ambiente escolar*”, demonstrando a ideia de que a coordenação pedagógica pode acontecer na escola ou outro espaço. É interessante observar que a Portaria de distribuição de carga horária prevê dois dias em que a coordenação individual pode acontecer fora do ambiente escolar, contudo, quando a coordenação se realiza em casa, o professor realiza atividades relativas a sua função, mas abre mão do ambiente coletivo, das inter-relações profissionais e individualiza sua ação.

A portaria estabelece a quarta-feira para coordenação coletiva, que deve acontecer na própria instituição. Esse momento coletivo deve ser um princípio inegociável na organização do trabalho escolar para que se possa consolidar um trabalho coletivo. Não deve se tornar moeda de troca, alvo de negociações, subvalorizando a conquista deste espaço e reduzindo a ética do trabalho.

Com relação à formação continuada, as respostas evidenciaram que esta pode acontecer em casa – individualmente, em cursos, palestras, oficinas e na própria instituição nas coordenações coletivas. Ressalta-se a importância de perceber a escola como espaço de formação, de aprendizagens, tanto de alunos, quanto de professores e todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Aprender exige interação e aprendizagem colaborativa é um conceito que pressupõe a existência de um grupo que interage com a finalidade de aprender.

A equipe de direção e coordenadores pedagógicos afirmam que a Coordenação Pedagógica e a formação continuada no ambiente escolar deve ser planejada e organizada por eles, com auxílio dos professores, Coordenação Regional de Ensino e Centro de Referência em Alfabetização se for necessário, priorizando o trabalho em sala de aula, as aprendizagens dos alunos e a qualidade do ensino na escola.

A professora Marta diz que os momentos de estudo *“acontecem quinzenalmente, organizados pela direção da escola, coordenadoras pedagógicas, pedagoga e orientadora educacional.”* Fica evidente a importância da articulação entre gestão e coordenação pedagógica na organização do espaço escolar como locus de formação continuada. O coordenador pedagógico tem papel central nesse processo e na consolidação do trabalho coletivo na e da gestão democrática. Ele é o líder da formação docente e o respaldo da gestão a seu trabalho é de suma importância. Prado (2011), coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec) da Faculdade de Educação da UNICAMP disse, em entrevista a Revista Nova Escola - Gestão Escolar, que *“O coordenador é um profissional que pode potencializar os processos de aprendizagem. Mas para isso é fundamental que todas as áreas da gestão estejam a serviço da liderança pedagógica.”*

Quando perguntadas sobre a frequência com que acontecem os momentos de formação continuada no ambiente escolar, as respostas da direção, coordenadoras e das professoras são comuns, relataram que durante a semana pedagógica, que ocorre no início do ano letivo, o coletivo da escola definiu que nas coordenações coletivas alternariam uma semana estudo e na outra, planejamento por ano/etapa. Os professores colocaram que por motivos diversos, às vezes os estudos são adiados, ora porque os coordenadores precisam substituir professores de atestado médico, ora por causa de reuniões com a Coordenação Regional de Ensino. Novamente isto é evidenciado quando foi pedido para avaliarem a formação continuada na escola, professora Kátia descreveu como fragilidade os adiamentos dos estudos *“gostaria que os estudos acontecessem com mais frequência.”*, revelando interesse de que essa prática fosse sistemática.

Esta convergência de opiniões revela que a escola como um todo percebe a necessidade de uma cultura de formação continuada no espaço escolar. Reconhece a legitimidade dos motivos que levam aos adiamentos, porém sentem a necessidade de estudo e reflexão coletiva pelos sujeitos do processo educativo.

É perceptível que várias demandas vão parar nas mãos das coordenadoras. O resultado é que, atoladas em afazeres, acabam não dando conta de sua função prioritária na escola: o processo de formação continuada, em serviço, dos professores. Elas têm consciência do papel a exercer, mas não conseguem romper com o ritmo ditado pela rotina escolar. Lima e Santos (2007) em uma pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico, observaram que:

Outro ponto relevante, apontado como uma das dificuldades do coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho é a definição de seu campo de atuação na escola. Assim, por não ter claro o seu papel ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão de por conta das crenças auto-realizadoras no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas rotinas ali arraigadas.

É provável que os professores reconheçam a importância dos estudos durante as coordenações coletivas, por participarem, no início do ano, da elaboração da proposta de formação continuada, escolhendo os temas, socializando experiências, desenvolvendo uma prática reflexiva e também por perceberem a relação entre teoria e prática, uma vez que os temas trabalhados advêm de demandas apresentadas pelos professores. Este é um aspecto importante a se considerar: a formação continuada no espaço onde a ação educativa se desenvolve, a partir de dificuldades encontradas e apresentando sugestões ao trabalho pedagógico, promove a percepção da relação intrínseca entre o conhecimento teórico e a prática bem como a retroalimentação entre estes.

Do ponto de vista das coordenadoras e da gestão da escola, isto é perceptível no momento em que organizam o planejamento por ano/etapa, *“percebo os professores utilizando os conhecimentos e conceitos abordados nos estudos ao definirem os planos, as estratégias de ensino e intervenções pedagógicas.”* (Gleice, coordenadora)

Fica evidente a necessidade de se pensar a formação continuada a partir da problematização da realidade vivida pelos docentes na prática pedagógica articulando a teoria com a prática e, nesse sentido, a escola constitui-se um espaço privilegiado em relação aos demais. Como coloca Fernandes (2010) a formação no ambiente escolar *“se caracteriza pela reflexão da prática pedagógica cotidiana e pela valorização dos saberes profissionais dos professores, bem como pela possibilidade do e no contexto vivido.”*

Outro aspecto relevante é o fato de a formação continuada está prevista no Projeto político-pedagógico da escola e deste ser uma construção coletiva. Quando os sujeitos participam da elaboração, se comprometem com a efetivação do projeto, com a ação.

A vice-diretora relata que *“alguns temas são sugeridos pelos professores no momento da revisão do projeto político-pedagógico da escola e outros são elencados a partir de demandas que vão surgindo ao longo do ano.”* Como os temas são sugeridos pelos professores ou propostos pela coordenação ou gestão da escola a partir de dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho, são vistos como relevantes para a atuação e

desenvolvimento profissional, ajudando a redirecionar o planejamento, a propor novas estratégias de ensino e a ressignificar a prática pedagógica, conforme fala da coordenadora.

Quando indagados sobre a existência de momentos destinados a reflexão sobre o trabalho pedagógico, as professoras respondem que “*enquanto planejamos e estudamos, essa reflexão é inevitável*” (Kátia). Porém isso só acontece de forma intencional e coletiva nos conselhos de classe, na avaliação institucional e ao final dos projetos.

É interessante chamar a atenção para o fato de que o exercício da docência deve ser uma prática reflexiva. Por meio da reflexão que alguns problemas, contradições e fragilidades do trabalho escolar serão superados. A escola precisa se revestir desta reflexividade e o espaço da coordenação pedagógica precisa ser ressignificado para que os sujeitos da ação de ensino se tornem intelectuais e investigadores na busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar. (IMBERNON, 2011).

No mesmo sentido Nóvoa (1996) afirma que “[...] *a experiência não é nem formadora, nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação.*” É por meio da reflexão que a realidade pode ser transformada.

A professora Kátia ao avaliar o processo de formação continuada da escola disse “*sinto mais liberdade para trocar experiências e expor minhas limitações quando estou com os colegas de trabalho. Nos cursos isso não acontece, fico constrangida*”. Jogando um pouco mais de luz nesta resposta, é interessante analisar que a formação continuada, quando acontece no ambiente escolar, amplia seu potencial de mudança na prática pedagógica, os professores se sentem entre pares, ficam mais à vontade para expressarem suas dificuldades e pedirem auxílio, sem temer estarem sendo avaliados e na liberdade de proporem alternativas para melhoria do trabalho pedagógico.

Essa modalidade de formação contribui para a superação do individualismo e celularismo comuns a cultura escolar, promove a aprendizagem colaborativa mediante a reflexão individual e coletiva, e vincula os conhecimentos advindos da formação a um projeto de trabalho.

## CONCLUSÕES

O contexto social das duas últimas décadas tem exigido da escola uma ação mais firme e consistente para contribuir para uma nova ordem social mais justa e igualitária. E é neste contexto que as discussões sobre educação voltaram-se para o trabalho e a formação docente, buscando estabelecer medidas a se tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores como condição essencial para melhoria da qualidade em educação.

Aprimorar a prática pedagógica de modo a atender as novas demandas sociais implica refletir sobre a formação docente. É do conhecimento de todos que cabe ao Estado garantir boas condições de aprimoramento profissional dos professores. Sendo o foco da formação continuada a transformação da prática pedagógica, faz-se necessário pensar em modalidades formativas que tenham maior implicação na atuação dos professores. Assim, o presente trabalho objetivou investigar as práticas de formação continuada que acontecem no espaço escolar e qual o reflexo destas no trabalho pedagógico.

Ao analisar como são planejados os momentos de formação continuada, foi evidenciado que a organização deste momento fica por conta da gestão da escola e dos coordenadores pedagógicos, com temáticas que partem de sugestões e demandas apresentadas pelos professores, demonstrando articulação destes segmentos na elaboração e implementação de uma proposta de educação continuada na escola.

Esse modelo de formação centrado no ambiente de atuação profissional, na colaboração, na participação e na reflexão se contrapõem ao individualismo e ao isolamento que marcam a cultura profissional docente, podendo colaborar com sua superação. Os participantes se beneficiam de uma formação adequada às suas necessidades, contribuindo assim, para o desenvolvimento profissional de cada um e da instituição como um todo.

A pesquisa revelou que a formação, que acontece no espaço da coordenação pedagógica, evidencia a mútua relação entre teórica e prática, uma vez que as coordenadoras e direção da escola dizem perceber os conhecimentos abordados sendo utilizados nos momentos de planejamento dos professores. O fato de os temas partirem de situações e demandas da própria escola torna essa relação mais perceptível e favorece a tomada de decisões para melhoria do trabalho escolar.

A formação proposta em cursos e programas fora do ambiente escolar de forma geral tem caráter personalista, destinam-se aos professores enquanto indivíduos. Provocam experiências de inovação, no entanto, dificilmente conduzirão a uma inovação coletiva da instituição (IMBERNON, 2011). A formação continuada no espaço escolar encara os profissionais da instituição como sujeitos da formação e não como executores. Faz-se necessário repensar o espaço escolar como lugar de formação e definir novos formatos para a formação que acontece em outros espaços, de modo a alcançar as especificidades do professor e da escola e evidenciar a relação entre conhecimento e prática.

Os dados mostraram que a escola pesquisada precisa se constituir como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ficou notório que o fato de estudar coletivamente não garante um processo crítico-reflexivo. Quando as professoras falaram que a reflexão é inevitável, mas que enquanto ação intencional se restringe aos momentos da avaliação institucional e aos conselhos de classe, fica evidente que mesmo que a intenção de se investir na formação continuada com o objetivo de reflexão sobre a prática seja óbvio, a escola precisar destinar mais momentos para reflexão coletiva.

A pressão sofrida pelo coordenador por parte da equipe escolar e suas demandas imediatas foi apresentada como entrave ao processo de formação na instituição escolar. A escola precisa definir claramente o campo de atuação do coordenador pedagógico para que ele possa se dedicar a sua função prioritária, o processo de formação continuada.

Os depoimentos indicaram que a formação continuada *in lócus* tem promovido mudanças na prática docente por meio do estudo, da troca de experiências, do planejamento coletivo e da definição de objetivos e ações compartilhadas.

Pensar a formação continuada no espaço escolar vai além da troca de ambientes, é estabelecer uma nova cultura profissional pautada na colaboração, na autonomia dos profissionais. É tornar a escola em lugar prioritário de formação e unidade básica de mudança a partir da ação-reflexão. É desafiador, mas imperativo que a escola se constitua num espaço de estudo, de reflexão, de investigação, de aprendizagens tanto dos alunos quanto dos professores, enfim, que se constitua, como diz Imbernon, numa comunidade de aprendizagens.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, n. 9.394/96. 1996.
- BRASÍLIA (1995). Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. *Cadernos da Escola Candanga. Diretrizes operacionais: Coordenação Pedagógica*, n. 3
- \_\_\_\_\_. Diário Oficial do Distrito Federal. Portaria n. 29 de 01 de fevereiro de 2013.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco inicial de Alfabetização*. Brasília, 2012.
- CIVITA, Fundação Victor. (2011). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Disponível em: [www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf](http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf).
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, n. 31, p. 213-230, Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- FERNANDES, Rosana César de Arruda. *Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões*. In: *A escola mudou. Que mude a formação de professores!*/ Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). Campinas: Papyrus, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, Paulo Gomes. SANTOS, Sandra Mendes dos. *O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas*. *Educar*. *Revista de Educação*. Vol.2. nº 4 jul/dez. 2007. p.77-90. São Paulo, SP.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O processo de pesquisa*. In: MOROZ; GIANFALDONI. *O processo de pesquisa: Iniciação*. Brasília: Liber Livro, 2006. p.15-22. Disponível em: [http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/file.php/5/Prof\\_Wanessa/Oprocessodepesquisa-iniciacao-vol.2.-1aPARTE.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/file.php/5/Prof_Wanessa/Oprocessodepesquisa-iniciacao-vol.2.-1aPARTE.pdf).
- NÓVOA, Antonio. *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. (org.) (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_. *História da educação: percursos de uma disciplina*. Análise Psicológica, Lisboa, n.4, 1996, p. 417-434.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Ed., 1995.

PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) (2005). *Professor reflexivo no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

PORTO, Yeda da Silva. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas SP: Papyrus, 2004.

PRADO, Guilherme V.T. *Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores*. In: Revista nova Escola. São Paulo, edição especial, 2011.

RUDDUCK, J. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco inicial de Alfabetização*. Márcia Lucindo Lages (coord.). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2012.

SILVA, E.F. *As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: entre a imitação e a criação*. In: A escola mudou. Que mude a formação de professores! / Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). Campinas: Papyrus, 2010.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOLENTINO, M.A.H. (2007). *Educação Continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização: O caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A VICE-DIRETORA E A COORDENADORA PEDAGÓGICA



*Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica*

**Universidade de Brasília**

**Faculdade de Educação**

#### **Roteiro para Entrevista**

**Interlocutoras:** Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica da Escola Classe Ceilândia

**Local:** Escola Classe Ceilândia

**Duração:** 2h

1. Como você define Coordenação Pedagógica e Formação Continuada?
2. Em que local você acredita que deve ocorrer a Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada?
3. Quem você acredita que deve planejar e organizar a Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada?
4. Na escola em que você atua, como e quem organiza a proposta de educação continuada?
5. Com que frequência acontece os momentos de formação continuada na escola?
6. Como esses momentos são organizados?
7. Os professores avaliam os momentos de Coordenação e de Formação. Exemplifique.
8. Que critérios você utiliza para elencar os temas a serem trabalhados?

9. O que você, enquanto coordenadora pedagógica e/ou vice-diretora, prioriza ao organizar o planejamento deste espaço de educação continuada?
10. Como você vê a participação dos professores nessas situações de educação? (oficinas, palestras, fórum permanente de discussão);
11. Os professores percebem a relação teoria e prática? Como isso é revelado?
12. Que estratégias são utilizadas para que os professores percebam a importância da teoria/prática articulada ao trabalho que desenvolvem?
13. Você percebe alguma implicação dos momentos de formação na prática em sala de aula? Comente.
14. A educação continuada está prevista no Projeto Político-pedagógico da escola?
15. Que dificuldades você percebe na realização dessas situações de educação? Quais avanços?
16. Você percebe alguma implicação dos momentos de formação na prática em sala de aula? Comente.
17. A educação continuada está prevista no Projeto Político-pedagógico da escola?
18. Que dificuldades você percebe na realização dessas situações de educação? Quais avanços?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES



#### *Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica*

**Universidade de Brasília**

**Faculdade de Educação**

#### **Roteiro para Entrevista**

**Interlocutoras:** Professores atuantes no BIA da Escola Classe Ceilândia

**Local:** Escola Classe Ceilândia

**Duração:** 2h

1. Como você define Coordenação Coletiva e Formação Continuada?
2. Como são organizadas as coordenações coletivas na escola?
3. Acontecem momentos de formação continuada? Com que frequência?
4. Como é realizada a formação continuada na sua escola? (quem é responsável, como é organizada, quem participa).
5. Você considera os temas abordados relevantes para sua atuação e para seu desenvolvimento profissional? Exemplifique.
6. Você participa, de alguma forma, da escolha dos temas a serem estudados. Como isso ocorre?
7. A organização das coordenações coletivas permite estabelecer relação entre teoria e prática? Exemplifique. Permite a troca de experiências com seus pares? Exemplifique.

8. Nas coordenações coletivas existem momentos destinados a reflexão sobre o trabalho pedagógico? (individual, por etapa e coletivo). Exemplifique.
9. A formação continuada, realizada na escola, tem contribuído para a melhoria do ensino e aprendizagem? Exemplifique.
10. Avalie o processo de educação continuada de sua escola, apontando potencialidades, fragilidades e apresente sugestões para melhorá-lo.