



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

Débora Gonçalves de Bastos

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

Limites e Possibilidades

Brasília (DF)

2013

Débora Gonçalves de Bastos

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

Limites e Possibilidades

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 do Professor-orientador Ms. Antônio Fávero Sobrinho e do Professor monitor-orientador Ms. Marcos Alberto Dantas.

Brasília (DF)

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Débora Gonçalves de Bastos

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

Limites e Possibilidades

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

Ms. Antônio Fávero Sobrinho – FE/UnB Ms. Marcos Alberto Dantas – FACE/UnB

(Professor-orientador)

(Monitor-orientador)

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – FE/UnB
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico este trabalho a todos os coordenadores das escolas públicas do Distrito Federal, que tentam, a despeito de todas as dificuldades, contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela capacidade de aprender e pela Sua força que se entrelaça com a minha, interior, impulsionando-me a nunca desistir.

Ao professor monitor-orientador Ms. Marcos Alberto Dantas, pela dedicação, acompanhamento e orientações, que tornaram possível a conclusão desta monografia.

Aos profissionais da escola campo, pela receptividade e disponibilidade em participar dessa pesquisa, sem os quais ela não seria possível.

Ao Ezequias, meu esposo, pelo carinho e apoio em todos os momentos, especialmente naqueles mais difíceis em que pensei em desistir.

Ao Jean, Paulo e Marcus, meus queridos filhos, por compreenderem minha distância necessária.

À Enílvia, pela amizade, atenção e tempo dedicados a mim possibilitando um caminhar mais seguro.

À Valdineia, por se dedicar comigo num estudo sobre o projeto político-pedagógico, facilitando agora, a compreensão de outros olhares e saberes sobre esse assunto.

Aos amigos Paulo e Cristiane, pelo tempo e diversão oferecidos aos meus filhos, enquanto eu, distante, me dedicava aos estudos.

RESUMO

Essa pesquisa visa analisar quais os limites e possibilidades da coordenação pedagógica coletiva, no contexto da gestão democrática, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido em uma instituição pública do DF. Ela aconteceu em uma Escola Classe da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, tendo as coordenadoras e os professores como principais interlocutores. Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram: a observação, a aplicação de questionário e a realização de entrevista. Os resultados perpassam pela análise da coordenação pedagógica coletiva na perspectiva dos interlocutores, pelos limites e possibilidades dos assuntos administrativos e pedagógicos, e pelas dificuldades encontradas para seu planejamento e realização, considerando, especialmente, o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Palavras-chaves: Coordenação Pedagógica Coletiva, Trabalho Pedagógico, Limites e Possibilidades.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	09
1.1 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Gestão Democrática: um breve retrospecto.....	09
1.2 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Construção do Projeto Político- Pedagógico.....	13
1.3 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Formação Continuada.....	17
1.4 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Avaliação.....	23
2. METODOLOGIA.....	30
3. OS RESULTADOS.....	37
3.1 A Coordenação Pedagógica Coletiva na perspectiva dos interlocutores.....	37
3.2 Os Limites e as Possibilidades dos Temas Abordados.....	40
3.2.1 Os assuntos administrativos.....	41
3.2.2 Assuntos pedagógicos.....	43
3.2.2.1 O projeto político-pedagógico.....	44
3.2.2.2 A formação continuada.....	50
3.2.2.3 A avaliação.....	53
3.3 As Dificuldades para o Planejamento e Realização das Coordenações Pedagógicas Coletivas.....	56
CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES.....	68

INTRODUÇÃO

A partir do projeto educacional conhecido como Escola Candanga, implementado na rede pública de ensino do Distrito Federal nos anos de 1995/1998, o horário de regência e de coordenação pedagógica dos professores foi alterado mudando a organização dos tempos escolares e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse contexto, surge a coordenação pedagógica coletiva: um turno de trabalho pedagógico coletivo de 3 horas semanais, as quartas-feiras¹, na própria escola.

Consideradas como um espaço/tempo necessário para a formação continuada, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico (SEDF, 2009, p. 23), as coordenações pedagógicas coletivas constituem momentos que possibilitam promover avanços rumo à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no espaço escolar. Entretanto, experiências por mim vivenciadas como coordenadora pedagógica, tanto no âmbito da escola como da Regional de Ensino, indicam que muitas são as dificuldades demonstradas em relação ao planejamento e execução desse trabalho.

Dessa forma, surgiu o desejo de compreender, à luz da literatura que fundamenta esse estudo, a realidade de uma instituição pública de ensino no que concerne à organização e operacionalização da coordenação pedagógica coletiva, ou seja, tomar esse espaço/tempo como objeto de estudo, analisando-o com o olhar de pesquisador, considerando, principalmente, a atuação do coordenador pedagógico na gestão democrática implementada desde a nova LDB em 1996.

Desse contexto emergiu a questão que norteou este trabalho, que propõe responder quais são limites e possibilidades da coordenação pedagógica coletiva no contexto da gestão democrática para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e da aprendizagem dos estudantes.

Esse questionamento motivou a realização dessa pesquisa que se organizou tendo como objetivo geral analisar os limites e possibilidades da coordenação pedagógica coletiva para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e da aprendizagem dos estudantes de uma escola da rede pública do DF. A partir desse

¹ Dia estipulado pela portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013.

e da questão norteadora procurou-se identificar as possibilidades que a coordenação pedagógica coletiva oferece para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola; analisar as dificuldades encontradas no planejamento e na realização da coordenação pedagógica coletiva considerando, especialmente, o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico; identificar a percepção dos professores quanto aos assuntos abordados nas coordenações pedagógicas coletivas e a relação com o trabalho que desenvolvem em sala de aula; propor alternativas que contribuam para maior produtividade da coordenação pedagógica coletiva e para a organização dos trabalhos pedagógicos da escola.

Assim, este estudo se desenvolve, primeiramente, a partir do referencial teórico que apresenta a origem da coordenação pedagógica coletiva e sua legalidade nos dias atuais, bem como, fundamenta três práticas essenciais da mesma para a melhoria do ensino oferecido e da aprendizagem na escola: a construção coletiva do projeto político-pedagógico, a formação continuada e a avaliação.

Em continuidade segue com a apresentação da metodologia utilizada, que contou com a abordagem predominantemente qualitativa indicada por Gatti (2007). Expõe os resultados alcançados e as análises de acordo com o problema, os objetivos e o amparo na teoria pertinente ao tema em questão.

Por fim, as conclusões apontam para os limites e possibilidades que a coordenação pedagógica coletiva encontra para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e da aprendizagem. Apresenta algumas proposições que podem contribuir com o seu planejamento e realização e sinaliza novas questões que poderão ser respondidas por futuras pesquisas nessa área de estudo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Gestão Democrática: um breve retrospecto

Apresentar o contexto em que a Coordenação Pedagógica Coletiva - CPC surgiu no Distrito Federal, faz-se necessário para melhor compreender os fatores políticos-pedagógicos que levaram à sua criação. Essa compreensão se evidencia importante à medida que relacionamos esse contexto com as mudanças que ela vem sofrendo ao longo dos anos e como se encontra hoje instaurada nas escolas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF.

Para tanto buscamos embasamento na literatura e nas memórias de fatos significativos de minha atuação como professora recém-contratada pela então Fundação Educacional do Distrito Federal (atual SEDF) em outubro de 1995.

A década de 1990 foi marcada por mudanças no cenário educacional brasileiro. A aprovação da Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - em dezembro de 1996, trouxe várias mudanças em relação às leis anteriores, entre elas, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos e a gestão democrática do ensino público.

Com base no que já havia sido estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a nova LDB (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 3º os vários princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado. Entre esses princípios, vale destacar o oitavo, que determina a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O artigo 14 desta mesma Lei (ibidem) confirma essa determinação quando institui que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Fica estabelecida então, a gestão democrática da educação brasileira tendo como principais mecanismos de participação coletiva, a representatividade da comunidade escolar por meio dos Conselhos Escolares e a Elaboração do Projeto Pedagógico da e pela escola.

Nessa mesma época - 1995/1996 - o Governo do Distrito Federal, sob a liderança de Cristovam Buarque, propõe a Escola Candanga como projeto para a educação do Distrito Federal. Segundo Veiga e Resende (1998, p. 129):

A Escola Candanga é uma proposta politico-pedagógica que tem como referência o Plano Quadrienal de Educação do DF (1995/1998) e os eixos definidos pelo Governo Democrático e Popular para a educação – gestão democrática, democratização do acesso escolar e da permanência do aluno na escola e qualidade na educação.

Nessa mesma direção Carneiro (2004, p. 69) afirma que:

A concepção da Escola Candanga teve como princípios norteadores a democracia, a cidadania, a cultura, preconizando a mudança de atitudes e hábitos no fazer pedagógico da comunidade escolar. Tem a característica de ser uma escola de vivência, na qual o ser humano é concebido como criador, inclusive de valores.

Dessa forma, é possível assentir que a proposta de educação para o Distrito Federal, a partir de 1995, estava em consonância com os princípios norteadores constantes na LDB (BRASIL, 1996), entre eles, o de gestão democrática do ensino público brasileiro.

A sua implantação aconteceu de forma gradativa, começando pela Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, (*onde iniciei minha carreira como professora em outubro de 1995*) modificando a organização dos tempos escolares e dando-lhes um novo significado. Conhecida como “Jornada Ampliada”, a carga horária dos professores que até então trabalhavam com duas turmas perfazendo um total de 32h de regência semanais e 8h de coordenação pedagógica, passou para 25h semanais em regência apenas numa turma e 15h em coordenação pedagógica. Esse tempo destinado à coordenação pedagógica deveria ser dedicado a estudos realizados na própria escola, planejamentos, avaliações das ações realizadas, participação em cursos oferecidos fora da escola, entre outras atividades de cunho pedagógico.

Das 15h de coordenação pedagógica, três delas (um turno), deveriam ser destinadas à Coordenação Pedagógica Coletiva – CPC. Essa coordenação surge então como um importante espaço de promoção da gestão democrática no interior das escolas. A intenção era possibilitar a reunião de gestores, coordenadores, professores e os demais profissionais envolvidos no trabalho pedagógico em momentos de reflexão, discussão e tomada de decisões, estudos e planejamentos coletivos de ações/projetos e avaliação dessas práticas.

Fernandes (2007, p. 83) ressalta que a coordenação pedagógica no contexto da Escola Candanga foi ressignificada de acordo com pressupostos assumidos para a educação naquela época:

a) a Educação como um processo social e a escola como espaço de constituição de práticas coletivas; b) a ação pedagógica como prática social transformadora e c) relação democrática comprometida com a cidadania, na escola.

Dessa maneira, a coordenação pedagógica coletiva tornou-se, dentro das escolas do Distrito Federal, um espaço democrático em que práticas coletivas deveriam ser construídas. Confirmando esse novo significado que a coordenação pedagógica, em especial a realizada coletivamente, assumia, Fernandes (2007, p. 83) apresenta a fala do documento norteador dos anos de 1995/1998 sobre a coordenação pedagógica:

(...) concebida como um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. (CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA – nº 1, 1996, p. 10)

A partir de 1999, com o início de um novo governo no DF, esse projeto de educação que tinha nos *Cadernos da Escola Candanga: uma lição de cidadania*, sua fundamentação teórica legal, (FERNANDES, 2007, P. 83) teve seu fim. No entanto, a Jornada Ampliada e, conseqüentemente, a coordenação pedagógica coletiva foi estendida a todas as escolas do Distrito Federal e permanece até os dias de hoje.

Desde o fim da Escola Candanga até os dias atuais, várias portarias que dispõem sobre os critérios de organização do espaço da coordenação pedagógica

nortearam os trabalhos desenvolvidos pela escola, e, em todas elas o momento de coordenação pedagógica coletiva permaneceu em destaque.

Parte da mais recente portaria da SEDF, publicada no Diário Oficial de 01 de fevereiro de 2013, apresenta as seguintes orientações em relação à coordenação pedagógica local (nas escolas):

Capítulo I

Normas para as Atividades de Coordenação Pedagógica

(...)

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

- a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;
 - b) as terças-feiras e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada;
 - c) as segundas-feiras e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.
- (SEDF, PORTARIA Nº 29 DE 29 DE JANEIRO DE 2013)

É possível perceber que apesar das mudanças de governo e das formas de organização do espaço da coordenação pedagógica, a jornada ampliada e a coordenação pedagógica coletiva conquistaram seu espaço na organização dos tempos escolares, contribuindo para a construção do processo de gestão democrática nas escolas públicas do DF.

Diante desse contexto, as práticas coletivas na escola continuam sendo defendidas por muitos estudiosos da área que nos enriquecem por meio de pesquisas sobre o assunto e produção de literatura especializada.

A análise dessa realidade, aliada às minhas experiências profissionais, indica a relevância de três práticas que podem ser consideradas essenciais para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade, que vise à formação integral dos seus estudantes: a construção coletiva do projeto político-pedagógico, a formação continuada dos professores e a avaliação do trabalho desenvolvido pela instituição escolar.

Desse modo, abordaremos a seguir essas três práticas que têm a coordenação pedagógica coletiva como espaço privilegiado para sua construção. Embora elas sejam aqui apresentadas separadamente, é sabido que elas acontecem no fazer pedagógico de forma articulada e dinâmica.

1.2 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Construção do Projeto Político-Pedagógico

Como ressaltado anteriormente, a gestão democrática pressupõe a construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP – por toda a comunidade que se encontra, de alguma maneira, envolvida com os trabalhos da escola (LDB 1996, art. 12): docentes, famílias, estudantes, servidores da carreira assistência, Conselho Escolar e outros. Segundo Silva (UFPE, [2012?] p. 9) *“a proposta pedagógica configura-se na legislação como um canal de participação e instrumento de viabilização da Gestão Democrática requerendo a participação dos profissionais da educação e o diálogo com a comunidade escolar e extraescolar”*.

Dessa maneira, a construção coletiva do projeto político-pedagógico pela escola, torna-se a ação concreta que a faz usufruir o direito garantido por lei (BRASIL, 1996), permitindo-a projetar sua autonomia e identidade. Veiga confirma isso ao dizer que:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA 2008, p.14)

Além disso, considerando que a escola trabalha sempre com o propósito de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos seus estudantes, ela deve primar pela construção coletiva de seu projeto político-pedagógico, uma vez que ele reflete no modo como a escola se organiza que, por sua vez, influencia o trabalho do professor em sala de aula:

Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, [...] (VEIGA 2008, p. 14)

Lima (2012), ao concordar com Veiga (2008), ressalta que o trabalho pedagógico da sala de aula é organizado a partir do desenvolvimento do currículo e

que o mesmo precisa ser pensado como parte do PPP, como veículo de formação cidadã e para o alcance de objetivos emancipadores. Ele afirma que:

Não se pode tratar de projeto político-pedagógico sem mencionar o currículo e a avaliação, nem o contrário. [...] O currículo não é apenas uma peça do quebra-cabeça da escola, ou ainda um membro ou item entre os demais. O currículo é a escola, sua origem, seus dilemas e seus desafios, portanto, o próprio quebra-cabeça. Um currículo traz a possibilidade de um corolário de práticas que o diretor não pode desconhecer ou tratar ingenuamente. (LIMA, 2012 p. 69)

Dessa forma, o PPP construído coletivamente indica a partir de suas concepções e prioridades/objetivos que tipo de currículo será desenvolvido no interior das salas de aula. Caso contrário, os valores, concepções, prioridades/objetivos do PPP serão determinados, simplesmente, pelo currículo praticado aleatoriamente na escola. Diante disso, é necessário que a equipe diretiva, coordenadores, professores e todos envolvidos com o trabalho escolar compreendam que o PPP não pode ser uma formalidade burocrática com fim em si mesma. A sua construção coletiva, desde o conhecimento da comunidade escolar, o levantamento das necessidades de aprendizagens, a construção de objetivos, metas e subprojetos/ações pelos quais o currículo será desenvolvido e avaliado, oportuniza a escola a validação de suas ações, pois revela o comprometimento de todos envolvidos nas decisões tomadas. Ele *“é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.”* (VEIGA 2008, p. 13)

Nesse contexto, a coordenação pedagógica coletiva constitui-se em um espaço/tempo privilegiado de reflexão coletiva por possibilitar o envolvimento de professores, pedagogos, orientadores, coordenadores e diretores não só na construção do projeto político-pedagógico, mas também nas discussões, avaliações e (re) direcionamentos, que dinamizam sua operacionalização.

Essa construção baseia-se, principalmente, na reflexão, uma vez que, para definir a sua organização diante dos objetivos a que se propõe, a escola necessita pensar na realidade sociocultural na qual está inserida e nas prioridades de formação dos seus estudantes frente às exigências dessa sociedade e às concepções de mundo e de homem que se deseja formar. Desse modo, a escola necessita refletir sobre a dimensão política que permeia as ações educativas definidas em seu projeto político-pedagógico, *“por estar intimamente articulado ao*

compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária". (VEIGA, 2008, p. 13) e sobre a dimensão pedagógica na qual *“reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo”* (ibidem).

Pensando nesse espaço/tempo de reflexão e construção, que pode ser concretizado a partir da coordenação pedagógica coletiva, garantida legalmente às escolas do Distrito Federal desde 1995, Lima e Santos afirmam que:

Trata-se de um tempo que tem como um dos seus principais ingredientes a reflexão. A reflexão é um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Requer condições – dos coordenadores e do contexto em que eles se encontram para seu exercício. O tempo de construção contém reflexão. Ele dependerá, portanto, de como é trabalhado pelo coordenador pedagógico e seus pares e da querência coletiva em vivenciar este tempo. O trabalho pedagógico se construirá a partir desta dimensão revitalizadora do tempo, se construirá sobre o tempo de construção, constante e permanente. (LIMA e SANTOS 2007, p. 85)

Dessa forma, é possível perceber que o coordenador pedagógico exerce o importante papel de promover a reflexão junto ao grupo da escola, também como uma ação que possibilita a ampliação e o aprofundamento do conhecimento necessário à operacionalização e dinamização do PPP da instituição. A qualidade na condução desse trabalho pode interferir positivamente, ou não, nos resultados alcançados.

Outra questão evidenciada pelos autores supramencionados é sobre o “querer” da comunidade escolar em vivenciar esses momentos de construção e reconstrução do trabalho da instituição. É possível que haja desinteresse do grupo nessa sistemática de trabalho, ao se perceber que a construção do PPP requer o envolvimento num trabalho dinâmico de reflexão e ação conjunta. Lück explica essa resistência comumente evidenciada pelos profissionais da escola ao dizer que:

“É importante reconhecer que mesmo que as pessoas desejem participar da formulação e construção dos destinos de uma unidade social, não desejam aceitar rapidamente, o ônus de fazê-lo, daí porquê, após manifestarem esse interesse, mostrem, por meio de comportamentos evasivos, resistência ao envolvimento nas ações necessárias à mudança desejada.” (LÜCK et al 2011, p. 20)

Diante disso, é possível assentir que o coordenador não pode ser o único responsável por promover o trabalho coletivo na escola. É necessário que, como gestores líderes, o diretor, citado por Lima (2012) anteriormente, e o vice-diretor estejam conscientes de que a construção e implementação do PPP é um trabalho de todos e que a participação deles como responsáveis por esse processo é fundamental para a mobilização e envolvimento de toda a equipe escolar².

É preciso, para tanto, competência técnica profissional por parte da direção da escola a fim de oferecer os subsídios necessários para a sustentação e o desenvolvimento de uma gestão participativa, que busque “[...] o conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho” (LÜCK et al 2011, p. 20) na dinâmica de construção e responsabilização de todos pelas ações planejadas e implementadas na escola, por meio do projeto político-pedagógico.

Daí a importância da competência profissional para o desempenho das funções de coordenadores e diretores escolares, pois:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania. (LÜCK et al 2011, p. 20)

Lima e Santos (2007) concordam com as proposições de Lück (2011) ao reforçarem a importância da atuação dos gestores³ na construção coletiva e democrática do PPP, afirmando que:

Quem ocupa cargos de liderança – como diretor ou coordenador pedagógico – precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro

² Equipe que trabalha diretamente com o pedagógico, como: professores, orientador, pedagogo, psicólogo, professores da sala de recursos, de leitura e de projetos específicos, entre outros. Faço menção somente a esta equipe, pois é a mesma que participa da coordenação pedagógica coletiva. Os demais atores da comunidade escolar podem se reunir em outros momentos para a construção do PPP.

³ Considerados aqui como o diretor, vice-diretor, supervisor e coordenador.

que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, sugerir em benefício do coletivo, visitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar. (LIMA e SANTOS 2007, p.85)

Assim, é possível acreditar que a utilização da coordenação pedagógica coletiva constitui um espaço pedagógico privilegiado e rico para a construção e implementação do PPP, com condições de contribuir para viabilizar um processo de gestão democrática na escola pública, uma vez que prima pela melhoria da qualidade do ensino que oferece por meio da participação efetiva de todos os envolvidos e mediados pelo exercício competente dos gestores, responsáveis diretos por sua operacionalização.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel preponderante na qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, tendo como protagonistas, além dos demais profissionais vinculados ao trabalho pedagógico, os diretores, coordenadores e professores, uma vez que são eles os atores responsáveis pelo encaminhamento e articulação dos trabalhos desenvolvidos nesse espaço.

1.3 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Formação Continuada

Como já dito, a formação continuada, aos profissionais da educação, faz-se necessária à medida que se espera a construção coletiva de um projeto de escola que vise o alcance de seu propósito principal⁴: o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a formação cidadã e crítica dos educandos e a sua inserção autônoma na sociedade.

Lima (2012, p. 68) apresenta a escola como um lugar onde é possível acontecer a aprendizagem de todos: *“dos que estudam nela e daqueles que aprendem enquanto organizam a educação e o ensino dos que a ela recorrem para*

⁴ Propósito embasado na legislação vigente e nos documentos oficiais da SEDF, como: LDB/1996, Diretrizes Pedagógicas da SEDF/2009 a 2013 e Currículo da Educação Básica do DF.

aprender.” Nesse sentido, o autor ressalta a importância do espaço do trabalho pedagógico se constituir em momentos de formação continuada de todos os envolvidos e responsáveis pelas aprendizagens que se dão no interior da escola.

Essas aprendizagens começam com a (re) construção do projeto político-pedagógico, pois é ele que norteia o trabalho desenvolvido na e pela escola. Pensar nessa (re) construção é ter a certeza de que muitos conhecimentos serão necessários para a condução desse processo, desde conhecimentos conceituais do que seja o projeto político-pedagógico, sua finalidade, fundamentos e currículo, até os procedimentais, que envolve estratégias de planejamento, construção coletiva, escrita e operacionalização.

Desse modo, a formação continuada, em serviço ou não, é de suma importância para a qualidade das ações daqueles que mediam os processos pedagógicos na escola como a equipe diretiva e coordenadores. Ao falar da responsabilidade do diretor e do trabalho coletivo nesse processo de construção, Lima (2012, p. 68) diz que:

Defendo a ideia de que o diretor de escolas, sendo articulador de desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo como referência o currículo e o projeto político-pedagógico, deva intervir em nome da coerência a que se destina a função social da instituição. A escola é ao mesmo tempo lugar de ensinar e de aprender; o que não se pode aceitar é que poucos ou apenas alguns tenham esse privilégio. Com certeza, ela deve ser espaço das aprendizagens de todos.

No entanto, o autor reforça que:

O diretor de escolas tem diante de si grandes desafios a vencer. Contudo, não penso que deva enfrentá-los sozinho. O coletivo da organização precisa ser convidado a pensar juntamente com ele tais desafios. Especialmente os que envolvem o currículo, o projeto da escola e a avaliação. (LIMA, 2012 p. 71)

Assim, pensar na escola como um lugar de ensino e de aprendizagem de todos, significa aceitar que os profissionais que ali ensinam precisam também aprender. No entanto, quem será o responsável por tão grande responsabilidade? O diretor? O coordenador? Muito tem se falado na literatura que a responsabilidade da formação continuada é do coordenador. Lima (2012), porém, apresenta o diretor

como principal articulador dessa tarefa e propõe que o coletivo o ajude. Pensar no trabalho desse coletivo em relação à formação continuada pressupõe o mínimo de organização e distribuição do trabalho, sob a pena dele se tornar responsabilidade de todos e de ninguém ao mesmo tempo. É, portanto, desejável a sistematização e o planejamento para o desenvolvimento de uma formação continuada que torne o privilégio de aprender de todos.

Outro fator importante é perceber que a formação continuada na escola acontece de forma dinâmica e dialógica, por exemplo, nos momentos em que o grupo de profissionais se reúne para construir o projeto político-pedagógico da escola a formação continuada acontece automaticamente, pois, para tal construção é preciso trazer a tona os conhecimentos necessários para *saber fazer* nesse processo.

Dessa forma, acredita-se que cabe à equipe diretiva a formação continuada em relação aos temas mais amplos envolvidos na construção do projeto político-pedagógico e avaliação institucional, e, ao coordenador os temas advindos desses, como o desenvolvimento do currículo por meio dos subprojetos contidos no PPP e avaliação das aprendizagens e de larga escala, ou seja, temas emergentes da sala de aula. Geglio (2005, p. 117) concorda com isso ao dizer que:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de proponente, de investigador do grupo e com o grupo.

Nesse contexto é possível consentir que o coordenador e a coordenação pedagógica coletiva assumam uma posição de relevância em relação à formação continuada dos professores quando os temas são aqueles pertinentes à sala de aula, como por exemplo: as concepções de ensino e as metodologias mais adequadas; os conteúdos curriculares; o planejamento; a avaliação das aprendizagens, entre outros. Assim, algumas ideias serão abordadas tendo como foco a atuação do coordenador pedagógico, um dos principais articuladores desse processo na escola e centro das discussões desse estudo.

A formação continuada na rede de ensino do DF pode acontecer na própria escola ou fora dela. Segundo a portaria de distribuição de carga horária, já mencionada, os professores da SEDF contam com 15h de coordenação pedagógica, podendo participar de cursos fora da instituição de ensino as terças ou quintas-feiras e, as quartas-feiras são destinadas à coordenação pedagógica coletiva, espaço privilegiado de formação docente no âmbito da escola.

Portanto, os professores regentes ou em atuação em outros projetos pedagógicos⁵ contam com duas possibilidades de formação continuada coletiva: uma, fora da escola - se desejar participar de cursos, palestras, seminários, congressos e encontros diversos, oferecidos prioritariamente, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE da SEDF - e outra, na própria escola, ao participarem de uma coordenação pedagógica coletiva voltada para esse fim.

Ao falar sobre esses dois momentos de formação, Fusari (2006, p.19) afirma que:

[...] o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora.

É válido ressaltar que a preocupação central desse trabalho é a formação continuada coletiva que acontece, ou deveria acontecer, na escola. Daí a importância do papel do coordenador pedagógico como articulador desse processo formativo. Assim como Geglio (2005), muitos autores têm defendido essa perspectiva de trabalho para o coordenador pedagógico, por reconhecerem que ele pode contribuir na operacionalização do PPP, promovendo a reflexão dos docentes e possibilitando, desse modo, a articulação entre a teoria e a prática no desenvolvimento do trabalho da sala de aula.

Ao concordarem que a formação continuada incide diretamente na qualidade do ensino oferecido pelos docentes, Placco e Silva (2006, p. 25) afirmam que:

⁵ Por exemplo, professores que atuam na sala de recursos, de leitura ou em projetos específicos de intervenção junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A discussão sobre a formação docente é [...] atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação; atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Frente ao exposto, o coordenador pedagógico pode fazer a diferença na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens ao assumir o papel de articulador da formação dos professores como eixo principal de seu trabalho, possibilitando a esses profissionais, o desenvolvimento de didáticas mais adequadas à aquisição significativa dos conhecimentos, num contexto de letramento e resolução de problemas, que levem ao desenvolvimento do pensamento e raciocínio dos discentes (SEDF. 2010 p. 17), com o propósito fundamental de *“melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor”*. (VEIGA, 2003, p.268).

Para viabilizar tal intento, o coordenador pedagógico também precisa de formação. Não há como, pelo menos não com a qualidade necessária, promover reflexões, ouvir, discutir, informar, sistematizar estudos, propor alternativas de trabalho e/ou apresentar sugestões para a elaboração de planejamentos, enfim, articular os problemas emergentes da sala de aula com conhecimentos previamente adquiridos (GEGLIO, 2005), se o sujeito responsável por essas tarefas não tem qualificação para isso. Em suma, não há como favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes sem se ater a sua própria formação. Amado e Monteiro (2012, p. 5) confirmam isso, quando dizem que:

O papel do coordenador é considerado, nesses termos, de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Trata-se de um grande desafio para a superação do fracasso escolar e a qualificação constante do ensino. **Deste modo, a função da Coordenação Pedagógica exige um profissional capaz de promover e coordenar o processo de qualificação da prática docente.**[grifo meu]

Diante disso, infere-se que o coordenador precisa adquirir e ressignificar seus conhecimentos num movimento de ação-reflexão-ação na condução de seu trabalho. Além dos momentos de formação que ocorrem na coordenação pedagógica coletiva, junto ao grupo de professores, é importante que o coordenador pedagógico conte com espaços voltados à sua formação de modo mais específico,

onde ele possa compartilhar com seus pares suas dificuldades e adquirir conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho sentindo-se seguro e capaz.

Garrido (2006, p. 11) reforça a importância de se investir na formação do coordenador, para que ele utilize o tempo da coordenação pedagógica coletiva, proveitosamente para a formação continuada dos professores, ao afirmar que:

“[...] a importância fundamental do trabalho que pode e precisa ser desenvolvido no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso por isso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, [...] tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.”

Assim, pensar na formação continuada na escola, que busca a melhoria da qualidade do ensino oferecido e do aprendizado dos estudantes, pressupõe a valorização do espaço/tempo da coordenação pedagógica coletiva, que pode ter a equipe diretiva como protagonista no trabalho com temas mais amplos como o PPP e avaliação institucional, e, o coordenador pedagógico com temas que surgem a partir e para o desenvolvimento desses, como o trabalho com o currículo numa perspectiva de como ensinar, aprender e avaliar (LIMA 2012). Além disso, requer também a formação continuada desses protagonistas, que pode acontecer com seus pares fora da escola ou como propõe Geglio (2005, p. 118):

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

Para isso, é indispensável comprometimento, dedicação, planejamento e atuação do maior número possível dos profissionais da escola, a fim de que as urgências da dinâmica escolar não consumam o tempo que a equipe diretiva e os

coordenadores precisam ter para cuidar de sua própria formação e da formação continuada dos docentes. Nesse sentido, a avaliação constante do trabalho desenvolvido torna-se uma grande aliada, pois, por meio dela é possível repensar e redirecionar as práticas para o alcance dos melhores resultados.

1.4 A Coordenação Pedagógica Coletiva e a Avaliação

Falar sobre a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade, que visa à aprendizagem de todos seus integrantes, é sem dúvida, falar do projeto político-pedagógico, do desenvolvimento curricular contido nele e da formação continuada emanada das necessidades dos profissionais envolvidos na sua construção e operacionalização. Tudo isso aliado a uma prática indispensável para o alcance dos melhores resultados: a avaliação.

A avaliação pode ser vista como uma aliada de todo trabalho pedagógico se permeá-lo de maneira formativa como defende Lima (2012, p. 57):

A avaliação formativa é aquela que percebe no “erro” uma fonte de informação, tanto para o professor quanto para o aluno (HAJI, 2001) e, nesse caso, para toda a escola. Ela poderá também conduzir a um processo de autoavaliação e automonitoramento do ensino e das aprendizagens, [...] tornar possível a correção dos fluxos e aquilo que no início foi entendido como “erro”.

Se compreendida e respaldada dessa forma no projeto político-pedagógico construído coletivamente, a avaliação formativa se constituirá em uma prática coletiva que pode promover, no mínimo, a reflexão e o redirecionamento do trabalho pedagógico em busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido e das aprendizagens.

Sendo assim, é necessário entender, que ao permear todo trabalho pedagógico, a avaliação deve acontecer em três níveis como apresentado por Freitas (2011): a avaliação das aprendizagens, de larga escala e institucional. No entanto, sempre com o sentido formativo reforçado por Lima (2012, p. 58) ao dizer que:

A avaliação formativa, por sua vez, pode estar a serviço de todos os níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e de larga escala), assim como eles podem ser utilizados sob a lógica da exclusão. Não é o nível da avaliação que define sua função, mas o propósito ou objetivo que se pode fazer deles.

É com esse entendimento que esses três níveis de avaliação serão apresentados como aliados no desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola: que contribui para uma visão da sua organização geral no PPP, que acontece em rede e que é possível seu redirecionamento em busca de melhores resultados.

Freitas (2011) apresenta a avaliação das aprendizagens sendo aquela realizada em sala de aula e sob a responsabilidade do professor, porém, enfatiza que essa avaliação deve dialogar com os outros dois níveis: a avaliação externa e institucional, pois:

[...] permite que nos afastemos do entendimento de que a atuação do professor é algo secreto, velado e restrito aos domínios da própria sala de aula. Por este caminho, as esferas do individual e do coletivo são preservadas, sem necessidade de nos fixarmos em um dos extremos: nem no coletivo que sufoca o professor, nem no professor isolado que impõe sua vontade unilateralmente. (FREITAS, 2011 p. 13)

Dessa forma, o autor evidencia que a escola precisa pensar que os processos avaliativos vivenciados em seu interior estão interligados, e que a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor necessita fazer parte do projeto avaliativo, abonado pelo coletivo da escola, tornando a avaliação e seus resultados como responsabilidade de todos. Se o coletivo acreditar que os resultados das avaliações das aprendizagens devem favorecer a reflexão sobre o que foi alcançado pelos alunos e o que ainda precisa ser, de forma a pensar nas melhores estratégias metodológicas de ensino, então esse nível de avaliação estará acontecendo de maneira formativa, ou seja, com o objetivo de redirecionar o trabalho em sala de aula visando à aprendizagem de todos. É a lógica da inclusão defendida por Freitas (2011) e Lima (2012).

Diante disso, Freitas (2011) chama a atenção para o fato de que a avaliação da aprendizagem não pode ser considerada uma categoria no final do processo de ensino-aprendizagem, como: definição dos objetivos do ensino, dos conteúdos, da metodologia e finalmente da avaliação. Desse modo, ela pode ser considerada uma

atividade isolada, de final do processo e que indica a liberação ou não de novos conteúdos para os alunos, como se fosse possível aprender de forma linear e fragmentada. Por isso, o mesmo autor propõe que o processo de ensino-aprendizagem seja organizado “em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdos/método”. Ele diz que:

Nesta forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue. (FREITAS, 2011 p. 15)

Assim, uma rede pode ser tecida no interior da escola, por exemplo: se a escola definiu em seu projeto político-pedagógico o objetivo de formar sujeitos criativos, capazes de atuar criticamente na sociedade, ela terá que desenvolver um currículo que contemple, o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, condição indispensável para o exercício da cidadania (Antunes, 2009), pois, isso permitirá ao estudante o contato e o entendimento da função social dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade.

Dessa maneira, o professor, ao mesmo tempo em que elege os objetivos de ensino sobre os gêneros textuais, indicando o nível de aprendizagem desejado, já prever como o estudante conseguirá demonstrar melhor sua aprendizagem por meio da avaliação realizada. Ou seja, os objetivos baseiam a avaliação com a finalidade de perceber se eles foram alcançados. E nessa mesma rede, ao se definir os objetivos e a forma de avaliar, o professor escolhe a melhor metodologia para o desenvolvimento dos conteúdos. Será pensado nesse caso, quais gêneros textuais serão mais pertinentes, bem como a forma de apresentá-los e sistematizá-los.

É com essa organização dos eixos objetivos/avaliação e conteúdos/métodos que o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer tendo a avaliação como peça central para reorientar todo esse processo considerado, dessa maneira, como formativo.

Assim, a avaliação formativa da aprendizagem, sob a responsabilidade do professor, precisa ser discutida, compreendida e construída pelo coletivo dos profissionais no projeto político-pedagógico – PPP da escola, para que se torne uma

ação explícita e de todos, evitando, de um lado, o poder da exclusividade do professor em decidi-la sozinho, o que pode tornar o trabalho pedagógico fragmentado e desarticulado e sobrecarregar o professor como único responsável pelos resultados, e de outro, a imposição de uma visão de avaliação que ele não compreende e nem sabe como fazer. O ideal é que todos envolvidos com o trabalho pedagógico saibam claramente como deve ser o processo avaliativo das aprendizagens na escola.

É nesse contexto que a coordenação pedagógica coletiva surge como um espaço privilegiado para a formação continuada sobre o ensino e a avaliação, tendo o coordenador pedagógico, nesse caso, como seu principal interlocutor, pois a avaliação da aprendizagem está relacionada diretamente à atividade do professor junto aos alunos.

O outro nível de avaliação que Freitas (2011) apresenta é o das avaliações externas ou de larga escala como é conhecido também. Nele estão incluídas a Provinha Brasil⁶ e a Prova Brasil⁷ (ANRESC) realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. A respeito desse nível de avaliação, o autor diz que:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. (FREITAS, 2011 p. 47)

O problema é que os resultados dessas avaliações têm sido muito utilizados pela mídia para comparação e ranqueamento das escolas promovendo um desgaste entre os profissionais da educação, que em contrapartida, muitas vezes ignoram

⁶ Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos alunos matriculados no segundo ano de escolarização, realizada todos os anos em duas etapas, uma no início e outra ao término do ano letivo. O objetivo é propiciar à escola condições de intervenção, aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

⁷ Avaliação que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, aplicada a cada dois anos aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental público. Oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB.

seus resultados e os criticam sob a bandeira de que eles não refletem o trabalho desenvolvido por eles.

Por um lado, esses profissionais têm razão, pois a utilização dos resultados dessas avaliações deveria servir ao processo formativo, mencionado anteriormente por Lima (2012), no qual, esses resultados seriam consultados, analisados e comparados às habilidades curriculares desenvolvidas em sala de aula, desencadeando a formação continuada, de preferência nas coordenações pedagógicas coletivas, para esclarecimento de todas as dúvidas referentes à avaliação externa: objetivos, processo de aplicação dos testes, habilidades requeridas dos alunos, etc.

Por outro, é necessário que a escola se conscientize que os resultados das avaliações externas podem compor um dado importante para as reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, e que, independentemente da especulação promovida pelos meios de comunicação, não se pode apenas optar por *“questionar estes dados dizendo que são apenas medições do desenvolvimento cognitivo do aluno e não de seu desenvolvimento global, mas quem defenderia que o desenvolvimento cognitivo não devesse caminhar junto com o global?”* (FREITAS, 2011 p. 61).

Desse modo, a questão central sobre as avaliações externas, defendida aqui, é a opção por nenhum excesso, ou seja, nem ignorá-las e nem achar que elas dão conta de revelar todas as aprendizagens ou a falta delas, considerando a escola como única responsável pelos resultados. As avaliações em larga escala podem ser vistas como a *“riqueza do olhar externo que acrescenta ao processo do autoconhecimento institucional novos ingredientes e novos sabores”*. (FREITAS, 2011 p. 42)

Para isso, é necessário que a escola se aproprie e valide seus resultados no trabalho pedagógico que desenvolve por meio da avaliação institucional, outro e último nível de avaliação apresentado por Freitas (2011).

A avaliação institucional é considerada por Freitas (2011), como o ponto de encontro entre as avaliações da aprendizagem e externas, constituindo um processo de reflexão pelo coletivo da escola sobre suas potencialidades, dificuldades, problemas, o reflexo no trabalho em sala de aula, bem como proposições de melhorias e superação *“demandando do poder público, mas ao mesmo tempo,*

comprometendo-se com melhorias concretas na escola.” (ibidem, p. 38) O autor afirma que:

Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre o seu local de trabalho. Neste sentido, a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino (p. ex. o SAEB) e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula. (FREITAS, 2011 p. 45)

Sendo assim, a avaliação institucional se configura no processo formativo central da escola, ou seja, ao trazer a tona os resultados das avaliações da aprendizagem e os resultados das avaliações externas, a escola pode promover a reflexão interna sobre as estratégias de ensino; as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos; a coordenação pedagógica; a formação continuada; o trabalho desenvolvido no espaço da direção, na sala de vídeo, de leitura, da quadra esportiva; os projetos, eventos e festas contidos no PPP; inquirindo a si mesma se o trabalho de todos esses espaços está sendo desenvolvido de forma articulada e em rede com o mesmo objetivo: a aprendizagem de todos. Essa reflexão em busca da melhoria do ensino oferecido e das aprendizagens torna a avaliação institucional em avaliação institucional formativa (Lima 2012) que tem o projeto político-pedagógico como o organizador de todo processo pedagógico da escola. Segundo o autor supramencionado:

A avaliação institucional que se destina formativa não acontecerá de maneira isolada. Aliada dos docentes, discentes, gestores e demais pessoas ligadas à escola se constituirá em um mecanismo de gestão poderoso e facilitador das aprendizagens na escola. Ocorrerá durante todo o ano letivo em espaços e momentos definidos pela própria escola e, preferencialmente, articulados com outros espaços, como o conselho de classe, o conselho escolar e as reuniões com os pais. **Nela não se tomará como fim último os resultados dos estudantes, mas os processos e ações que auxiliaram a gerar tais resultados ou suas construções.**[grifo meu] Assim como o professor não precisa esperar um final de bimestre, [...] para conhecer o potencial e a fragilidade de seu aluno por meio de uma prova ou teste, esse nível de avaliação se propõe a identificar as potencialidades e fragilidades da escola para que ela não se surpreenda com os resultados de avaliações externas. (LIMA, 2012 p. 97)

Diante do exposto, é possível perceber que a avaliação formativa em seus três níveis praticada na escola favorece a reflexão e o redirecionamento do trabalho pedagógico, organizado pelo projeto político-pedagógico, aprimorado pela formação continuada e desenvolvido em uma rede articulada que distribui responsabilidades aos envolvidos com esse trabalho, com o mesmo objetivo: a melhoria da qualidade do ensino oferecido e das aprendizagens.

2. A METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da questão/problema elaborada inicialmente e que norteou todo trabalho subsequente até os resultados encontrados. A metodologia escolhida, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, incluiu a definição do tipo de pesquisa, a escolha dos procedimentos mais adequados para a obtenção dos dados, bem como a sistemática adotada para a sua interpretação e análise. Sobre isso, Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 24) dizem que:

Assim, todas as etapas do processo de pesquisa estão condicionadas à tentativa de encontrar resposta ao problema colocado. Embora o processo de pesquisa permita constantes revisões nas decisões tomadas pelo investigador, a cada etapa a colocação do problema define a direção da pesquisa.

Desse modo, a questão central e os objetivos propostos indicaram o caminho considerado mais adequado, apresentado por Neves (1996) como aquele que combina métodos quantitativos e qualitativos chamado de “Triangulação”. A respeito de modelos quantitativos e qualitativos de pesquisa, Gatti (2007, p. 29) afirma que:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação desta grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

A indissociabilidade dos conceitos apontada pela autora supracitada respaldou a escolha do caminho percorrido. Assim, uma abordagem predominantemente qualitativa foi adotada nesse estudo por favorecer uma análise mais ampliada dos limites e das possibilidades da coordenação pedagógica coletiva para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e da aprendizagem em uma escola pública do DF, sem, no entanto, prescindir da quantificação de dados que possibilitarão respaldar e elucidar informações geradas junto aos interlocutores.

Quanto ao delineamento da pesquisa, a opção foi pela realização de um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa foi adotado por estar em consonância com o problema e os objetivos apresentados. Segundo Ponte (2006, p. 2), o estudo de caso:

[...] é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Essas características da pesquisa qualitativa/estudo de caso reiteraram a definição da abordagem e do tipo de pesquisa aqui adotados, uma vez que o levantamento de dados foi realizado de forma empírica e as informações obtidas no local da pesquisa foram cuidadosamente interpretadas e analisadas.

Essa forma difere, por exemplo, da pesquisa bibliográfica que busca os dados na literatura especializada da área a ser pesquisada, enquanto que *“na pesquisa empírica, coletam-se informações sobre fatos diretamente (enquanto ocorrem) ou indiretamente, por meio do relato de alguém ou de documentos”* (MOROZ E GIANFALDONI 2006, p.18).

Sendo assim, o levantamento de dados foi realizado em uma Escola Classe⁸ do Distrito Federal, a partir da última semana do mês de fevereiro e no mês de março de 2013. Essa escola atende a 522 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) distribuídos em vinte e duas turmas nos turnos matutino e vespertino, assim organizados:

- Turno matutino - cinco turmas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (ciclo) e seis turmas de 4º e 5º anos (seriação);
- Turno vespertino – sete turmas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (ciclo) e quatro turmas de 4º e 5º anos (seriação);

A escola conta com três coordenadoras pedagógicas e sua equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma supervisora pedagógica. Possui ainda uma equipe de apoio à aprendizagem composta por uma pedagoga, uma psicóloga itinerante e uma orientadora educacional. Por ser uma escola inclusiva, que atende vários alunos com necessidades educacionais

⁸ Por uma questão ética o nome da escola foi preservado.

especiais, possui uma sala de recursos com uma professora para atender a esses alunos no turno contrário ao de aula. Além disso, 7 professoras readaptadas² a novas funções atendem todos os alunos na sala de leitura por meio do desenvolvimento de projetos.

A escola oferece atendimento em tempo integral a 125 alunos nos dois turnos, em três dias da semana, organizados da seguinte maneira:

- 50 alunos no turno matutino e 75 no vespertino;
- Em dois dias da semana, às terças, e quintas-feiras, os alunos são atendidos no SESI – Serviço Social da Indústria e em um dia (quarta-feira) na escola.

A instituição de ensino pesquisada possui uma Associação de Pais e Mestres – APM e o um Conselho Escolar composto por representantes dos vários segmentos: pais, professores e assistentes a educação.

Essa escola foi escolhida por apresentar características semelhantes à maioria das escolas de Anos Iniciais da SEDF, quanto a: organização e distribuição dos professores nas turmas, quantidade de coordenadores, componentes da direção e de outros profissionais que participam (ou deveriam participar) da coordenação pedagógica coletiva. Dessa forma, tornou-se uma amostra de análise conforme demandou o problema investigado e os objetivos propostos.

As coordenadoras e os professores foram os principais interlocutores dessa pesquisa, uma vez que, a coordenação pedagógica coletiva está, ou deveria estar no centro do trabalho pedagógico da escola. Ela é o espaço destinado à formação continuada, ao planejamento (que envolve tomada de decisões) e à avaliação desse mesmo trabalho. A sua realização e os resultados obtidos passam pelo envolvimento desses profissionais.

Utilizou-se como procedimentos para levantamento dos dados, a observação, a realização de entrevistas e a aplicação de questionário, conferindo concretude à pesquisa empírica, pois:

[...] o pesquisador deve considerar seu problema de pesquisa e escolher em função deste a melhor forma de obter as informações que lhe permitirão respondê-lo, levando em conta as características específicas de sua pesquisa, o tempo disponível, os recursos financeiros que possui, os recursos humanos com os quais pode contar, etc. (MOROZ; GIANFALDONI 1996, p. 75)

Assim, os instrumentos escolhidos e os procedimentos adotados estão em consonância com o problema e os objetivos propostos, conforme explicitado a seguir:

a) Observação

Foram realizadas em duas coordenações pedagógicas coletivas da escola campo de pesquisa, nos dias 06 e 20 de março de 2013, possibilitando assim, o contato direto com as pessoas ali envolvidas e o “olhar atento” para o desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos nesses espaços. Cervo (2007, p. 1), afirma que *“observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso. [...] Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido à simples conjectura e adivinhação.”*

Segundo a classificação apresentada por Lakatos e Marconi (1988 apud CERVO, 2007 p. 3), a observação pode assumir diferentes configurações. Dentre as expostas pelos autores, a observação realizada nessa pesquisa configurou-se como individual e não participante. Individual porque a pesquisa é destinada à obtenção de título acadêmico, tendo o observador que *“submeter o objeto de estudo da pesquisa ao crivo de seus próprios conhecimentos, dada a inexistência de controles externos.”* E não participante, pois o objetivo não foi interferir na realidade, mas analisá-la como acontece de fato, por isso, como observadora, a pesquisadora não se envolveu na situação estudada para não interferir nos resultados obtidos.

b) Entrevista

Cervo (2007, p. 4) define a entrevista como *“uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa.”* Por outro lado, Richardson (1999), apesar de considerar a proximidade com o objeto de estudo como uma vantagem da entrevista, alerta para o cuidado que o entrevistador precisa ter para não influenciar os comportamentos e declarações dos entrevistados.

A entrevista foi realizada na última semana de fevereiro de 2013 com duas coordenadoras, pois, a terceira ainda estava em sala de aula aguardando um (a) professor (a) substituto (a) para que pudesse assumir a função de coordenadora. Foi possível estabelecer o contato direto com essas profissionais escolhidas como interlocutoras, as quais forneceram informações importantes para a análise dos limites e possibilidades encontradas em relação à coordenação pedagógica coletiva

para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e da aprendizagem. A primeira coordenadora entrevistada foi nomeada de Coordenadora Pedagógica 1 – CP1 e a segunda, como Coordenadora Pedagógica 2 – CP2.

A entrevista utilizada foi do tipo semiestruturada que segundo Costa (2004), caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da pesquisa, porém, permite maior flexibilidade na exploração das questões, possibilitando que adaptações sejam realizadas ao longo de sua realização, inclusive a inclusão de pontos que não foram previamente elencados.

c) Questionário

Segundo Cervo (2007, p. 2), “o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central”. Além disso, a aplicação do questionário possibilita a economia de tempo, pois pode ser feita com um número maior de pessoas em um mesmo momento.

Outra vantagem do questionário é a liberdade e a sensação de confiança produzida pelo anonimato nas pessoas envolvidas na pesquisa. Essa vantagem pode favorecer o levantamento de informações mais reais.

Portanto, foi aplicado um questionário aos professores regentes da escola pesquisada nos mesmos dias das observações, com o objetivo de levantar informações a respeito da percepção deles quanto aos assuntos abordados nas coordenações pedagógicas coletivas e a relação com o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Alguns não se dispuseram a respondê-lo, mas os que participaram da pesquisa foram nomeados, durante as análises, da seguinte forma: professor 1 – P1; professor 2 – P2 e assim por diante. Quanto aos seus resultados foi dado o enfoque qualitativo na interpretação e análise deles.

Vale ressaltar como se deu o processo de levantamento de dados, evidenciando as facilidades e dificuldades encontradas nesse caminho.

O primeiro contato foi estabelecido com a escola, por meio de uma conversa com uma das coordenadoras, num fórum realizado pelo CRA⁹ em novembro de

⁹ Centro de Referência em Alfabetização composto por um grupo de coordenadores articuladores a nível intermediário da SEDF. Este grupo é responsável por acompanhar a implementação das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA e promover a formação continuada dos coordenadores locais (que atuam no âmbito da escola).

2012. Essa coordenadora não só aceitou participar como uma das interlocutoras dessa pesquisa, bem como, mediou o processo de comunicação entre a pesquisadora e a escola. Em fevereiro de 2013, foram apresentados o tema, o problema e os objetivos da pesquisa à equipe diretiva e às duas coordenadoras, as quais aceitaram compor o grupo de interlocutores e autorizaram a observação das coordenações pedagógicas coletivas.

Como a investigação foi sobre a coordenação pedagógica coletiva, que acontece uma vez por semana, as quartas-feiras, nas escolas da SEDF, só foi possível começar o levantamento de dados na última semana de fevereiro de 2013, devido aos seguintes motivos:

O retorno dos professores ao trabalho aconteceu no dia 06/02/13 (quarta-feira) – nesse dia não aconteceu a coordenação pedagógica coletiva, pelo menos, no mesmo formato em que acontece durante o ano. Esses primeiros dias (06, 07, 08/02/13), foram destinados à recepção dos professores; leitura e discussão da portaria de distribuição de carga horária; comprovação e contagem de pontos para a escolha de turmas; definição dos futuros coordenadores, que só assumiram a função após a chegada de professores substitutos; entre outros assuntos.

Na semana posterior – 11 a 15/02/13 - aconteceu o feriado de carnaval, impossibilitando a realização da coordenação pedagógica coletiva;

Na semana dos dias 18 a 22/02/13, não pude me envolver com o levantamento de dados, pois, primeiramente estava na formação oferecida para os orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na UNB/EAPE, e, em segundo lugar, foi a primeira semana completa de trabalho nas escolas, e por isso, os coordenadores interlocutores dessa pesquisa ainda estavam em sala de aula aguardando professores substitutos. Além disso, algumas turmas não tinham professores, portanto, os diretores estavam envolvidos, ora buscando junto a Regional de Ensino esses profissionais, ora atendendo os alunos sem professores. Razão pela qual a coordenação pedagógica coletiva não aconteceu nessa semana.

Somente na última semana de fevereiro de 2013 comecei o processo de levantamento dos dados realizando as entrevistas com as coordenadoras conforme dito anteriormente.

Após esse processo de levantamento dos dados, por meio dos instrumentos e procedimentos mencionados, a pesquisa prosseguiu passando pelos estágios de interpretação e análise das informações obtidas. Sendo essa pesquisa qualitativa, os dados foram apresentados a partir do destaque de trechos das entrevistas, da descrição de situações observadas e das declarações expressas no questionário priorizando aqueles mais representativos das categorias de análise (MOROZ; GIANFALDONI 1996, p.89). Esse estágio

[...] compreende relacionar os dados obtidos com o contexto teórico, do qual se partiu e com pesquisas anteriormente realizadas na área. É, nesse momento, que conceitos relativos à teoria adotada são reafirmados ou questionados pelos resultados encontrados. (MOROZ E GIANFALDONI 1996, p. 10)

Por último, o estudo foi concluído considerando as análises realizadas e indicando questões que ficaram sem resposta ou que surgiram no decorrer do processo e que podem ser pontos de partida para novas pesquisas.

3. OS RESULTADOS

3.1 A Coordenação Pedagógica Coletiva na Perspectiva dos Interlocutores

Desde a implantação da jornada ampliada¹⁰ em 1995/1996, que garantiu aos professores da SEDF 15 horas semanais de coordenação pedagógica, a coordenação pedagógica coletiva¹¹ vem sendo confirmada e regulamentada pelas portarias¹² de Distribuição de Carga Horária dessa mesma Secretaria a cada início de ano letivo. Porém, mesmo instituída oficialmente, a sua realização pode não estar sendo plenamente garantida, pelo menos, no que se refere ao propósito de promover práticas coletivas que permitam o avanço na construção de uma escola democrática e de qualidade das aprendizagens de todos que dela participam. Dessa maneira, é importante perceber a visão dos profissionais envolvidos na coordenação pedagógica coletiva, uma vez que o crédito ou descrédito desses sujeitos, quanto à sua realização, torna-se um fator importante para o modo como ela acontece na dinâmica do trabalho desenvolvido na escola, e, até mesmo para o fato dela, muitas vezes, não acontecer.

Ao serem questionados quanto à realização da coordenação pedagógica coletiva na escola, as duas coordenadoras e os onze professores pesquisados confirmaram que ela acontece regularmente. Isso demonstra que a escola tem se atentado para o que determina a portaria supramencionada tornando real o que está posto documentalmente.

Para além do seu cumprimento, todos os professores demonstraram acreditar que a coordenação pedagógica coletiva é necessária, importante e, portanto, deve permanecer. Revelando por que a concebem dessa maneira, quatro dos onze, responderam:

¹⁰ A jornada ampliada diz respeito à carga horária dos professores da SEDF que é organizada da seguinte forma: 25h semanais em regência de classe e 15h semanais em coordenação pedagógica, sendo que duas delas podem ser realizadas fora do contexto escolar.

¹¹ Realizada às quartas-feiras em um turno de três horas.

¹² Em 2013 essa Portaria é a de nº 29 e data de 29 de janeiro deste mesmo ano.

A prática pedagógica deve ser discutida em todo período letivo. (P1)
 Porque promove a formação continuada, a troca e a resolução de problemas. (P2)
 A coordenação coletiva é um espaço/tempo de trocas de experiências e aprendizagem. (P3)
 É um momento de formação do professor. (P4)

As duas coordenadoras entrevistadas também demonstraram que acreditam na importância da realização da coordenação pedagógica coletiva para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. A CP2 retratou sua crença nesses momentos, afirmando:

Eu acho muito importante, porque ali é um espaço pra gente dividir informações, acolher dicas de outros professores, e é assim que eu vejo a coordenação coletiva, um momento em que a gente está dividindo o que sabe, e informações.

Diante dessas falas é possível perceber que tanto os professores como as coordenadoras têm a coordenação pedagógica coletiva como um espaço/tempo para trocar experiências, fazer discussões a respeito do trabalho pedagógico, promover a formação continuada e resolver coletivamente os problemas encontrados. Ao falar das características de escolas eficazes Lück (2011, p. 26) cita Little (1987), que reforça a importância da coletividade possibilitada, nesse caso, pela CPC assegurando que *“as escolas onde há integração entre os professores tendem a ser mais eficazes do que aquelas onde os professores se mantêm profissionalmente isolados”*.

Sendo assim, esses profissionais revelaram que a vivência desse momento é positiva para o fortalecimento e a interação do grupo nas decisões tomadas, na socialização dos conhecimentos ali existentes, ajudando a desempenhar melhor suas funções no trabalho que desenvolvem. Ou seja, a CPC demonstrou ser, para os professores e coordenadoras da escola pesquisada,

(...) um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. (CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA – nº 1, 1996, p. 10)

A CP1 revelou a perspectiva e a postura da direção¹³ da escola em relação à coordenação pedagógica coletiva ao falar que:

“[...] a nossa gestão, realmente, é de tirar o chapéu: valoriza esse momento e exige que seja cumprido, faz questão do horário de início e do final. É um momento que, inclusive, a gente já exigiu que elas participem também. Elas (diretoras) vão lá, as vezes têm que sair por algum motivo, mas elas se fazem presentes, então é uma coisa que está legal, mas se a direção deixasse a vontade, não ia rolar.”

Nota-se que a equipe diretiva assume uma perspectiva positiva ao valorizar e exigir a realização e o envolvimento do grupo de professores nesse momento. Isso se revelou positivo para a CP1, pois, ao dizer que “*se a direção deixasse a vontade, não ia rolar*”, demonstrou considerar necessário que a direção da escola, de alguma forma, utilize a autoridade a ela conferida para que a CPC tenha seu espaço/tempo garantido na organização do trabalho escolar, ou seja, as coordenadoras não teriam a mesma condição para garantir essa realização. Sobre isso, Mate (2005, p. 146) diz que:

É importante registrar que percebemos o exercício do poder com um movimento que não se dá, a priori, de modo negativo e repressor. Ele atua também ao produzir e mobilizar ações consentidas pelos indivíduos ao fazê-los produtivos, neutralizando-os em sua capacidade de resistir.

Por outro lado, a fala dessa coordenadora também revelou que ao mesmo tempo em que a direção está atenta, garantindo a realização da CPC, não participa regularmente da mesma. Durante as observações feitas, somente a supervisora estava presente demonstrando apoio por meio de algumas falas às coordenadoras que dirigiram os trabalhos na CPC.

A partir dessa situação é possível levantar algumas questões: Mesmo acreditando na importância desse momento, assim como a equipe de direção, os professores gostariam de ausentar-se da CPC? Por quê? Tal fato ocorre? Por que se faz necessária a intervenção da direção para que a CPC aconteça? A direção da escola está sobrecarregada de serviços administrativos a ponto de impedi-la de

¹³ Composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma supervisora.

participar da CPC? A direção da escola acredita que somente a participação da supervisora pedagógica como representante da direção seria suficiente?

Essas e outras questões necessitariam de um tempo maior de investigação para serem respondidas com maior compreensão da realidade, sem o risco de interpretá-la de forma superficial e equivocada. No entanto, vale desde já destacar a importância da criação de um ambiente participativo e de apoio mútuo que pressupõe a aproximação de gestores e professores para que nenhum e nem outro se sinta isolado, o que comprometeria o sentido coletivo da gestão democrática (LÜCK, 2011).

Diante desse contexto foi possível desvelar que, mesmo a despeito das questões acima levantadas em relação à realização da coordenação pedagógica coletiva, os professores, coordenadoras pedagógicas e equipe diretiva da escola acreditam que a sua realização é positiva trazendo possibilidades para a melhoria do trabalho que desenvolvem e das aprendizagens dos alunos. Garrido (2006, p. 11) reforça a importância desse espaço/tempo de trabalho coletivo para a melhoria do ensino oferecido pela escola ao dizer que: *“é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional”*.

3.2 Os Limites e as Possibilidades dos Temas Abordados

Como visto no tópico anterior, a credibilidade dada à CPC é importante para a sua realização, mas essa credibilidade também é construída a partir da forma como é organizada, ou seja, dos temas e da forma como são abordados nesse espaço/tempo em que professores, coordenadores e direção escolar se dedicam semanalmente.

Ao serem indagados quanto aos assuntos que são tratados na CPC, os onze professores responderam concordando com as coordenadoras em relação à seleção dos temas abordados, os quais a seguir, serão agrupados para melhor organização textual e compreensão de como se dão na coordenação pedagógica coletiva.

3.2.1 Os assuntos administrativos

Dos onze professores participantes da pesquisa, três destacaram que assuntos administrativos são tratados nas coordenações pedagógicas coletivas. As duas coordenadoras confirmaram isso ao dizerem que:

Quadro 1 - A abordagem de assuntos administrativos nas CPC

CP1	CP2
<p><i>[...] eu até estava lendo que não é certo ocupar o espaço da coordenação coletiva para resolver alguns problemas administrativos, mas vejo que é sempre trinta minutos a uma hora no máximo que a gente tira pra isso, porque nos outros dias o professor vai estar ou no curso, ou no reforço, ou no planejamento individual. Então o momento em que o grupo todo está junto é aquele e tem alguns ajustes, principalmente no início do ano, que têm que ser feitos naquele momento e são ajustes administrativos que podem emperrar o pedagógico, então a gente utiliza sim [...], por exemplo, o preenchimento do diário de classe que tem o registro dos reagrupamentos e projeto interventivo [...]. Só que já aconteceu de a gente começar uma coletiva e não conseguir concluir a parte pedagógica, mas é uma coisa esporádica.</i></p>	<p><i>Existe um momento administrativo sim, mas não em todas as coletivas e quando acontece, não toma a maioria do tempo, a não ser que seja uma coletiva específica para isso, como já tivemos uma esse ano, específica para os assuntos administrativos.</i></p>

Durante a observação de uma CPC, me atentei para o tempo gasto com os assuntos em pauta e percebi que questões administrativas tomaram em torno de 30 minutos de um total de 3 horas. Foram informações, esclarecimentos de dúvidas, discussões e decisões sobre: uso dos aparelhos de som; formas de encaminhamento de matrizes para a mecanografia; horários de atendimento do professor de educação física, do reforço escolar e providências (bilhetes para a família informando do reforço); como e quem atenderia os alunos envolvidos com questões disciplinares e a entrada dos alunos, semanal, com momento cívico.

O quadro a seguir mostra como a coordenação pedagógica costuma ser organizada nas escolas públicas do DF e confirma o que a CP1 diz em relação à rotina de trabalho dos professores da escola pesquisada:

Quadro 2 – Organização semanal da coordenação pedagógica da SEDF

Segunda- feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Coordenação pedagógica individual que pode ser realizada fora do ambiente escolar.	Coordenação pedagógica individual na unidade escolar e/ou formação continuada (cursos)	Coordenação coletiva na unidade escolar.	Coordenação pedagógica individual na unidade escolar e/ou formação continuada (cursos)	Coordenação pedagógica individual que pode ser realizada fora do ambiente escolar.

Fonte: Portaria nº 29 DE 29/01/13 – SEDF

Diante desse contexto, percebe-se que a CP1 tem razão ao mencionar que é preciso fazer alguns ajustes administrativos para que não emperrem o pedagógico, pois eles são necessários para a organização geral do funcionamento da escola. Outro aspecto importante refere-se ao fato de que abordá-los no momento em que todos estão reunidos na CPC facilita a comunicação, pois, nos outros dias de coordenação os profissionais que ali se reúnem naquele momento estão dispersos envolvidos em diferentes atividades.

No entanto, é preciso cuidado para que tais assuntos não tomem o tempo que seria destinado aos temas pedagógicos como revelado por essa mesma coordenadora, ao dizer que já aconteceu dos assuntos administrativos tomarem o tempo dos pedagógicos e esses não serem concluídos.

O caso mencionado pela CP2 quando se referiu a uma CPC em que foram tratados somente assuntos administrativos só pode ser visto como algo positivo se considerarmos que essa medida representa a possibilidade de não sobrecarregar os encontros posteriores com esses assuntos.

Assim, a abordagem de assuntos administrativos na CPC pode ser vista como algo positivo, desde que não ocupe a maior parte do tempo, levando ao desvio do seu principal objetivo que é construir coletivamente o trabalho pedagógico da escola, como aponta Torres (2005, p. 47): *A própria designação “reuniões pedagógicas” parece não indicar correspondência com seus objetivos, concorrendo o pedagógico com o administrativo e com as demandas do dia-a-dia, em um mesmo conjunto, o que pode contribuir para sua descaracterização ou mesmo redução.*

3.2.2 Assuntos pedagógicos

Tanto os professores quanto as coordenadoras confirmaram que assuntos pedagógicos eram abordados nas coordenações pedagógicas coletivas da escola. Foram citados os temas: currículo; replanejamento dos projetos constantes no PPP; avaliação das aprendizagens e avaliações externas como, a Provinha Brasil; Diretrizes Pedagógicas do BIA¹⁴ e planejamento de ações interventivas previstas nelas, como os reagrupamentos e projeto interventivo; leituras compartilhadas relacionadas com o pedagógico; os níveis psicogenéticos da alfabetização e da pós-alfabetização (Ester Pillar Gross e GEEMPA) e planejamento de avaliações diagnósticas a partir desses níveis; ortografia reflexiva (Arthur Gomes de Moraes); avaliação institucional e estudos sobre necessidades educacionais especiais – NEE.

Os assuntos pedagógicos apresentados foram agrupados em três blocos para facilitar as análises de como são percebidos pelos professores na relação com o trabalho que desenvolvem em sala de aula, conforme os temas centrais a seguir. No entanto, é importante salientar que eles se articulam numa relação em que um pressupõe e/ou envolve o outro, pois acontecem num espaço dinâmico e vivo: a escola.

Quadro 3 – Organização dos assuntos abordados nas CPC

Avaliação	PPP	Formação continuada
Avaliação das aprendizagens – teste da psicogênese; Avaliações externas – Provinha Brasil; Avaliação institucional; Currículo;	Projetos do PPP; Diretrizes do BIA – reagrupamentos e projeto interventivo; Currículo;	Currículo; Leituras compartilhadas relacionadas com o pedagógico; Níveis psicogenéticos da alfabetização e da pós-alfabetização; Ortografia reflexiva; Necessidades educacionais especiais;

Quando questionados se os temas abordados contribuem para a melhoria do ensino oferecido em sala de aula e para a aprendizagem dos alunos, 100% dos professores responderam positivamente, afirmando que contribuem. É possível

¹⁴ Bloco Inicial de Alfabetização que contempla os três primeiros anos do ensino fundamental de 9 anos.

apreender algumas relações que eles fizeram entre os assuntos abordados nas coordenações pedagógicas coletivas e o trabalho que desenvolvem em sala de aula, quando dizem que:

Permite que o professor conheça diferentes abordagens e explore o potencial dos alunos com **a adoção de novos métodos e projetos educativos.** (P1)

Tem contribuído na prática pedagógica. (P2)

Com a organização do trabalho fica mais fácil atingir e corrigir os problemas pedagógicos e de aprendizagem. (P3)

A oferta de bibliografia, apresentação de materiais. (P4)

Troca de experiências que auxiliam na elaboração de estratégias para aplicação em sala. (P5)

Porque há uma troca de ideias onde você aperfeiçoa sua prática ou mesmo enriquece-a. (P6)

Contribui no embasamento teórico. (P7)

Com certeza só tem contribuído em todos os aspectos. (P8)

Com a implantação das coordenações pedagógicas a escola passou a falar de forma mais coesa e unificada. (P9)

Conhecimento do referencial teórico que referenda minha prática pedagógica. (P10)

A percepção, pelo professor, do enriquecimento do trabalho pedagógico que desenvolve em sala de aula por meio da realização das CPC constitui um importante avanço para um melhor aproveitamento desse espaço, uma vez que a credibilidade do professor nesse processo pode ser o principal motivador para o seu efetivo envolvimento na construção de um trabalho cada vez mais produtivo.

3.2.2.1 O projeto político-pedagógico

Diante das respostas das coordenadoras e dos professores foi possível perceber que o PPP costumava ser abordado nas coordenações pedagógicas coletivas da escola, porém, apenas dois professores (em negrito) declararam perceber alguma relação entre organização geral da escola e o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula, ou seja, os assuntos do PPP parecem que não ser percebidos, pela maioria dos professores, como importantes para a organização do trabalho que desenvolvem em sala de aula.

A falta dessa percepção pode comprometer o entendimento sobre o PPP, apresentado por Veiga (2008) como um compromisso coletivo que organiza o trabalho pedagógico global da escola incluindo o trabalho do professor em sala de aula. É necessário compreender que por meio do desenvolvimento dos projetos/ações constantes no PPP, o currículo é desenvolvido pelo professor em sala de aula. Lima (2012, p. 65) reforça a importância dessa compreensão, não só pelo professor, como pela equipe diretiva, assentindo que:

A compreensão do currículo como parte do projeto-político-pedagógico da escola revela um desafio para o diretor de escolas, cuja aquisição de habilidades e competências necessárias para tanto nem ele nem o coletivo da escola poderão mais adiar. Se há um item da gestão escolar que não pode ficar sem a devida priorização, é o da gestão do currículo por meio de uma concepção que se articula ao projeto-político-pedagógico sob uma visão emancipadora do que seja ensinar, aprender e avaliar.

Assim sendo, mesmo abordado nas coordenações pedagógicas coletivas, o PPP não parece ser visto como um instrumento vivo e dinâmico que viabiliza o desenvolvimento do currículo em sala de aula, pois, a maioria dos professores não demonstra perceber a relação existente entre as concepções de mundo, de homem, de ensino, de aprendizagem e de avaliação contidas no PPP e o currículo desenvolvido por meio de projetos dentro e fora da sala de aula. É importante que o coletivo da escola perceba que o currículo e a forma como será desenvolvido na escola dependerá do tipo de cidadão que se deseja formar, conforme expresso no PPP. Essa falta de percepção se constitui em um limite e ao mesmo tempo em um desafio para a equipe diretiva, as coordenadoras e professores da escola.

Diante desse contexto, a fala da CP2 revela como é feita a abordagem do PPP nas coordenações pedagógicas coletivas:

[...] a gente trata também muito do PPP na questão de organização dos eventos, das festas e dos projetos que norteiam o ano. Estuda esses projetos, melhora-os e às vezes tira algumas coisas. O que não é bom, mas às vezes tira.

A análise desses dados sugere que a falta de percepção dos professores, de que o PPP deve interferir na dinâmica da sala de aula e contribuir para a melhoria do

ensino oferecido e para as aprendizagens dos alunos, acontece, provavelmente, porque nas coordenações pedagógicas coletivas eram tratados apenas aspectos referentes à sua operacionalização – desenvolvimento de projetos e organização de eventos isoladamente. Organizar essas ações também se mostra importante, mas, quando se tem a consciência de que qualquer projeto ou evento do contexto escolar deve ser realizado no sentido de alcançar objetivos propostos no PPP. Dessa forma, é preciso ter clareza dos objetivos elencados a fim de refletir se as ações previstas no PPP correspondem ao alcance deles.

Além disso, ao construir coletivamente objetivos e ações do PPP, a escola necessita refletir sobre a dimensão política que permeia as ações educativas aí definidas, “*por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária*”. (VEIGA, 2008, p. 13) e sobre a dimensão pedagógica na qual “*reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo*” (ibidem).

Desse modo, trabalhar, com subprojetos, eventos e festas como ações dissociadas dos grandes objetivos da escola constantes no PPP, parece não contribuir para que o professor perceba a necessidade de um trabalho realizado a partir de um planejamento elaborado pelo coletivo da escola para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, ou seja, para a formação de sujeitos conforme supramencionado por Veiga (2008). Mesmo que haja contribuição, pois, muitas aprendizagens podem ser construídas a partir do desenvolvimento dos subprojetos do PPP, ela se mostra limitada quando os professores não percebem a importância e a necessidade de tais aprendizagens para o alcance de objetivos maiores da escola, e por isso, podem não dar o devido valor à realização desses subprojetos e ações e, em consequência não se envolvem e não se sentem responsáveis pelos resultados alcançados como aconteceria se fossem percebidos a partir de um contexto mais amplo, no caso, a partir do PPP construído coletivamente.

Durante a observação de uma CPC, as coordenadoras apresentaram um subprojeto constante no PPP da escola para o grupo docente. Estávamos na sala onde seria realizada uma das ações do subprojeto com os alunos, e por isso, os professores vivenciariam o mesmo trabalho que iriam realizar com eles: preparar um

delicioso doce seguindo uma receita. Tudo estava muito organizado e preparado: o ambiente com todos os utensílios necessários, as coordenadoras, com muita segurança à frente do trabalho, contavam com a ajuda de uma professora que se dispusera a ajudar para mostrar aos outros como fazer.

Após o preparo da receita, uma das coordenadoras apresentou, por meio de slides, o subprojeto escrito com seus objetivos e possibilidades para desenvolver atividades curriculares em sala de aula. Apresentou, oralmente, exemplos de trabalhos desenvolvidos em sala, por outros professores a partir de receitas, e, disse que esse subprojeto vem sendo desenvolvido na escola há pelo menos sete anos, informação que me chamou a atenção.

Depois, um professor explicitou a sua preocupação questionando como conteúdos curriculares poderiam ser desenvolvidos na sala de aula após o preparo de uma receita com seus alunos. Mesmo com várias explicações das coordenadoras, ele insistiu dizendo:

Eu acho que vocês poderiam ter aproveitado o momento para nos ensinar como explorar alguma atividade. Fazer com a gente para nos mostrar como articular a realização dessa atividade feita aqui com as atividades de sala de aula depois. (PROFESSOR REGENTE)

Essa dificuldade apresentada pelo professor não pareceu estar em consonância com o posicionamento da maioria dos professores presentes ali, porém, ela demonstra que, mesmo em se tratando da operacionalização dos projetos constantes no PPP, alguns professores podem apresentar dificuldades em relacionar esses projetos ao trabalho desenvolvido em sala de aula, interferindo diretamente na sua ação com os alunos. Nesse caso, o trabalho desenvolvido em sala de aula não estaria sendo organizado a partir do PPP da escola, tornando-o de alguma forma desvalorizado ou até mesmo inválido para as práticas dos professores. As coordenadoras ressaltaram que a dificuldade demonstrada pelo professor era importante para que elas planejassem uma CPC e mostrassem como articular o preparo da receita com as atividades em sala de aula.

Dessa maneira, tratar da operacionalização do PPP na CPC constitui um limite quando o professor desvelou, não só a necessidade de compreender melhor os temas envolvidos no projeto e que posteriormente seriam desenvolvidos com os alunos, mas também questões referentes ao próprio entendimento do que é e do

que representa um planejamento do trabalho pedagógico e o conhecimento do PPP da instituição de ensino da qual ele faz parte. Esse limite torna-se, desse modo, uma possibilidade quando se concebe a CPC como espaço de formação continuada, ou seja, como espaço que possibilita reflexões nesse sentido.

Outra questão percebida é que esse subprojeto vem sendo realizado há pelo menos sete anos na escola. Ao conversar com a CP1 sobre o subprojeto, ela disse que seus objetivos tinham sido revistos e ampliados e que as situações de preparo das receitas tinham sido reduzidas de quatro para duas anualmente, após uma avaliação realizada com o grupo de professores.

Esse movimento, de revisão e readequação de projetos, demonstra que a reflexão permeia o trabalho pedagógico desenvolvido. No entanto, quando essa reflexão acontece de forma mais ampla, ultrapassando o limite de se refletir apenas sobre projetos, eventos e festas pertencentes ao PPP, para a reflexão do próprio PPP como um todo (articulação entre avaliação, concepções, prioridades, objetivos e ações), abre-se a possibilidade para a tomada de consciência de que ele indica o trabalho realizado fora e dentro da sala de aula, promovendo assim, maior envolvimento dos professores na sua operacionalização, e, indicando os temas mais relevantes para a formação continuada na escola.

Portanto, as análises sobre a abordagem do PPP nas coordenações pedagógicas coletivas permitem inferências como: a) A equipe diretiva, as coordenadoras e o corpo docente não demonstraram compreender que os subprojetos, eventos, festas e a formação continuada constituem-se em ações para se alcançar os objetivos da escola e que esses dependem das prioridades estabelecidas. b) A construção desses objetivos não parece ter sido realizada coletivamente. c) Essas ações desenvolvidas na escola não demonstram estar articuladas aos objetivos explicitados no PPP. d) Esses objetivos não parecem estar sendo revistos de acordo com as necessidades/prioridades/concepções da escola, o que indica uma ineficiência quanto à forma como essas prioridades são percebidas, ou seja, na forma como o trabalho tem sido avaliado, uma vez que a avaliação é uma aliada nessa tarefa.

Assim, as coordenações pedagógicas coletivas constituem uma excelente possibilidade de reflexão a respeito do PPP, quando prioridades, concepções, objetivos e ações precisam ser refletidos de forma articulada de modo que

contemple, não só os trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula, como por exemplo, a formação continuada, eventos e festas, como aqueles que se desenvolvem dentro da sala de aula, como por exemplo as atividades planejadas a partir dos projetos propostos e desenvolvidas de acordo com as concepções explicitadas no PPP pelo coletivo da escola, contribuindo assim, com a melhoria da qualidade do ensino oferecido e para a aprendizagem dos estudantes. Lima (2012, p. 65) ao falar sobre a necessidade da escola pensar nessas questões, afirma que:

O cotidiano da escola é repleto de urgências e de chamadas práticas e, portanto, irá requerer do diretor e de outros profissionais da escola uma visão coerente na qual a prática embora não seja uma criada da teoria (DOLL Jr., 1997), precisará ser retroalimentada por meio de um processo dialético. Do contrário, a distância entre ambas poderá aumentar o desgaste causado pelo tafetismo que atinge professores, equipes diretivas e demais profissionais da educação ao primeiro toque do sinal de entrada dos estudantes nas salas de aula.

Assim é preciso que os profissionais da escola ampliem seus olhares para além do tafetismo imposto pelo cotidiano escolar e busquem reflexões mais profícuas, no sentido de que todos compreendam a relação existente entre a (re) construção coletiva do PPP e a melhoria do ensino oferecido e da aprendizagem dos alunos. Para isso é imprescindível que o trabalho da equipe diretiva e das coordenadoras esteja pautado na democracia apontada por Lima e Santos (2007, p.85) ao dizerem que:

Quem ocupa cargos de liderança – como diretor ou coordenador pedagógico – precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar.

A gestão se destaca aqui, mais uma vez, como elemento imprescindível ao desenvolvimento exitoso do trabalho pedagógico.

3.2.2.2 A formação continuada

Quando os professores responderam por que os temas abordados nas coordenações pedagógicas coletivas contribuíam para a melhoria do ensino oferecido e da aprendizagem dos alunos foi possível notar, que a troca de ideias e experiências, bem como do conhecimento teórico, seja por meio da oferta de bibliografia ou de estudos, são bastante valorizados mostrando que a necessidade de estudos como parte da formação continuada parece ser percebida pela maioria deles.

As coordenadoras declararam que a maior parte dos temas estudados é proposta por elas que assumem, nesse contexto, o papel de protagonistas no momento de sua realização. As interlocutoras disseram que:

Quadro 4 - A formação continuada nas CPC

CP1	CP2
<p>Tivemos estudo o ano passado sobre os níveis da alfabetização e depois da pós-alfabetização, mas quando a gente viu o embate, que a maior parte do grupo não se apropriou da teoria, até pra classificar, então a gente observou que apesar dos estudos que as coordenadoras anteriores faziam constantemente sobre esse assunto, o professor não estava trabalhando em cima dos resultados dos alunos.</p> <p>Já fizemos também um estudo sobre a ortografia baseada nos estudos de Arthur Gomes de Moraes; as professoras da equipe de apoio¹⁵, de vez em quando também fazem uma coletiva com a gente sobre um tema que é mais próximo delas, ou seja, sobre os alunos ANEE.</p>	<p>O que a gente estuda agora no início do ano é o currículo, muito, principalmente com essa mudança de currículo. Durante o ano estudamos sobre as questões dos alunos TDAH, no geral dos alunos ANEE, sempre focando um ou outro, isso é bacana, isso eu gosto de trabalhar. Outro tema que a gente estuda muito nas coletivas é a psicogênese da alfabetização e é engraçado como os professores têm dúvidas ao avaliar o aluno, o que o aluno precisa mostrar para dizer que é um aluno alfabetizado 1, 2, 3 ou 4, um aluno silábico ou alfabético. A gente bate muito nessa tecla.</p>

As coordenadoras apontam que os temas abordados nos estudos realizados permitem caracterizar as coordenações pedagógicas coletivas como espaço de formação continuada dos professores, pois são momentos em que elas, como

¹⁵ Equipe que compõe o Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem, organizado da seguinte forma: Equipe especializada de apoio a aprendizagem composta por uma pedagoga e uma psicóloga e atendimento especializado de apoio à aprendizagem composto pela (s) professora (s) da sala de recursos que atendem os alunos ANEE na escola.

agentes dessa formação se reúnem com eles para *“discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos”* (GEGLIO, 2005 p. 117). Desse modo, os assuntos abordados em momentos de formação continuada *“tem como perspectiva de ação o âmbito didático-pedagógico, ou seja, está circunscrita ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores”*. (ibidem)

Por outro lado, as coordenadoras deixaram claro que nem sempre esses estudos eram refletidos a partir da prática do professor em sala de aula, acarretando, inclusive, dificuldades de compreensão por parte de alguns deles em relação ao desenvolvimento de trabalhos propostos a partir dos estudos. Apesar de os professores indicarem que eles contribuem para a melhoria do ensino oferecido e para a aprendizagem dos alunos, a CP2 desvela outras percepções, ao dizer que:

Eu ainda não cheguei lá na sala de aula pra ver se a prática do professor mudou, por exemplo, quando a gente sugere que o professor coloque as carteiras dos alunos em forma de U, depois, a gente vê que muitos assim fizeram e outros não, mas por que não? Por que não gosta, não entendeu, não ouviu? Outro exemplo é a questão do trabalho diversificado, do trabalho em grupo, que às vezes a gente passa pelas salas e observa que alguns professores depois da coletiva, fizeram pelo menos um trabalho em grupo e os outros que não, por que não? Se essa prática está sendo modificada em sala de aula a gente não alcançou ainda, não conseguimos verificar ainda. Mas eu acredito que contribui sim. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.

Essa coordenadora fez indagações que servem para uma autoavaliação e reflexão sobre o trabalho da própria equipe de coordenação e da diretiva em relação à formação continuada na escola. Ao perceber que, nem sempre a prática do professor é contagiada pela formação continuada encaminhada por elas na escola e ao se indagar “por que não”, ela pode estar abrindo um leque de reflexões sobre a sua atuação, abordando questões mais amplas, no que diz respeito a como esses temas estavam sendo escolhidos e abordados nas coordenações pedagógicas coletivas. Por exemplo: Os professores conseguem perceber a importância e a necessidade desses estudos a partir do currículo por eles desenvolvido? Eles constituem uma ação prevista para o alcance dos objetivos elencados pelo coletivo da escola e contidos no PPP? O compromisso coletivo para alcançar esses objetivos é retomado continuamente? A forma como os estudos são desenvolvidos, deixa

clara a articulação entre a teoria e a prática do professor em sala de aula? A equipe diretiva e as coordenadoras pedagógicas conseguem perceber essas questões e fazer uma análise ampla dos motivos que dificultam a articulação entre a formação continuada e trabalho desenvolvido pelo professor? Conseguem propor alternativas para mudanças?

Essas e outras reflexões aliadas ao aprofundamento teórico constitui-se uma entre tantas outras possibilidades que demandam a formação continuada das próprias coordenadoras e da equipe diretiva, podendo contribuir para que se tornem profissionais cada vez mais habilitadas, não só em relação ao domínio dos assuntos estudados junto aos professores, mas também quanto à ampliação da percepção quanto às demandas do grupo e quanto à forma de abordar os temas selecionados. Ao falar sobre a formação continuada do coordenador, Geglio (2005, p. 118) afirma que:

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

Desse modo, é importante que, além da autoformação continuada sugerida por Geglio (2005), as coordenadoras também contem com espaços de formação continuada fora da escola com seus pares, pois, nesses espaços elas têm a oportunidade de refletir sobre o exercício da própria função, como afirma Garrido (2006, p. 11):

“[...] é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso por isso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, [...] tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.”

Assim, muitos temas pedagógicos abordados constituem-se como possibilidade de promover a formação continuada do corpo docente nas CPC, porém, o reflexo desses temas na prática dos professores não ocorre de forma automática e sem resistências. É importante que essas resistências sejam percebidas como possibilidade, por parte das coordenadoras, de refletir sobre o exercício de sua função, repensando sua prática aliada à atuação da equipe diretiva em relação à formação continuada envolvendo a construção coletiva do PPP, que pode interferir na chegada dos estudos na prática dos professores, e dessa forma, buscar soluções com o propósito fundamental de *“melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor”*. (VEIGA, 2003, p.268).

3.2.2.3 A avaliação

Nenhum professor mencionou, claramente, que a avaliação pode ser importante para a melhoria do ensino oferecido e para a aprendizagem dos alunos. Percebe-se que eles não estabeleciam qualquer relação importante entre o trabalho que desenvolviam em sala de aula e os estudos sobre avaliação nas coordenações pedagógicas coletivas. Porém, as coordenadoras mencionaram, durante a entrevista, alguns temas referentes aos três níveis de avaliação apresentados por Freitas (2011) que foi trabalhado nas CPC:

Quadro 5 – Os três níveis da avaliação nas CPC

CP1	CP2
<p>Avaliação das aprendizagens: A gente já fez uma coletiva sobre a aula entrevista¹⁶ [...] aí, quando a gente viu, o professor não estava planejando em cima do que ele observou na aula entrevista, então a gente vai fazer um estudo novamente sobre isso pra ver se realmente o professor quer trabalhar com essa avaliação diagnóstica, por que gerou uma polêmica imensa (sobre a aceitação dos professores quanto ao nível psicogenético dos alunos). Então a gente passou a fazer o teste das palavras e da produção de texto, mas a aula entrevista</p>	<p>Avaliação Institucional e Avaliações Externas: Durante o ano estuda também a Provinha Brasil. A gente apresenta os gráficos, por exemplo, da Provinha Brasil e depois os gráficos dos resultados dos testes da psicogênese, e o que a gente faz depois é a organização do projeto interventivo e dos reagrupamentos. Aí a gente estabelece a meta de alfabetizar todos não alfabetizados, que já deveriam estar alfabetizados, até julho por exemplo. Fazemos então um mutirão para trabalhar com esses alunos, focando muito no</p>

¹⁶ Diagnóstico sobre a aquisição da leitura e da escrita de acordo com os níveis psicogenéticos da alfabetização e pós-alfabetização apresentados por Gross e o GEMPA.

completa não tem sido feita desde o ano passado.	reagrupamento como no interventivo.
--	-------------------------------------

A CP1 fala a respeito da avaliação da aprendizagem associando-a ao teste da psicogênese ou à aula entrevista, fruto dos estudos de Ester Pilar Gross e o GEEMPA e uma prática comum entre os professores do DF. É possível notar, que nem todos os interlocutores do estudo compreendiam o sentido formativo (LIMA 2012) dessa avaliação diagnóstica pois, a CP1 revelou que os professores não estavam levando em consideração os resultados dessa avaliação em seus planejamentos posteriores no trabalho em sala de aula, mas. Por outro lado, a CP2 revelou que depois da verificação geral dos níveis de alfabetização de todos os alunos e dos resultados da Provinha Brasil (avaliação externa), eram organizadas ações interventivas com o objetivo de alfabetizar aqueles estudantes ainda não alfabetizados. Desse modo, essa ação se constitui em um momento de avaliação institucional formativa (LIMA, 2012), pois promove a reflexão sobre os resultados da avaliação da aprendizagem, avaliação externa e a sobre a organização do trabalho pedagógico que não está circunscrito somente à sala de aula sob o planejamento único do professor.

Nesse contexto, é necessário que essa avaliação da aprendizagem (teste da psicogênese) seja retomada nos momentos de formação continuada, para que o coletivo desenvolva seu processo avaliativo a partir da compreensão expressa no PPP da escola, uma vez que *“a avaliação, em sala de aula, também implementa os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com o seu projeto político-pedagógico, objeto da avaliação institucional”*. (FREITAS, 2011 p. 30).

Ainda sobre a avaliação institucional, que deve contemplar a análise das avaliações externas, as coordenadoras pedagógicas revelam que:

Quadro 6 – A avaliação institucional nas CPC

CP1	CP2
A gente faz os gráficos dos resultados dos níveis psicogenéticos da alfabetização. Esse ano a gente vai apresentar os resultados do ano passado, do quantitativo de aprovados, reprovados e os aspectos que mais aprovaram e reprovaram, os anos que mais tiveram alunos reprovados, desses alunos, quantos reprovaram por falta, então a gente faz todo esse levantamento e apresenta inclusive na avaliação institucional para os pais.	Em relação à Prova Brasil (aplicada aos alunos do 5º ano) nós só apresentamos os gráficos com os resultados e não fazemos nada depois. O ano passado a coordenação deixou muito a desejar em certos pontos, principalmente nesse.

Nota-se a importante preocupação em apresentar os resultados gerais da escola para a comunidade escolar, porém, sem analisá-los qualitativamente indica falta de compreensão quanto ao aspecto formativo da avaliação institucional. Perde-se, desse modo, a oportunidade de refletir sobre os motivos que levaram aos resultados apresentados e ao mesmo tempo de propor mudanças que promovam o avanço desses desempenhos. Por isso a avaliação institucional não deve acontecer em um único dia, conforme afirma Lima (2012, p. 96 e 97):

[...] há uma condição inadiável ao sucesso da avaliação institucional: é que ela não deve restringir-se a um dia D na escola. [...] Ocorrerá durante todo o ano letivo em espaços e momentos definidos pela própria escola e, preferencialmente, articulados com outros espaços, como o conselho de classe, o conselho escolar e as reuniões com os pais. **Nela não se tomará como fim último os resultados dos estudantes, mas os processos e ações que auxiliaram a gerar tais resultados ou suas construções.**
[grifo meu]

Além disso, a falta de análise dos resultados dos estudantes nas avaliações externas, nesse caso na Prova Brasil, torna sem sentido a apresentação de seus resultados. Seria necessária, portanto, a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos em relação às habilidades, requeridas por meio da Prova Brasil, para reorientar a formação continuada e também o trabalho em sala de aula, se fosse o caso. Assim, os resultados dessa avaliação (que é externa) tomariam sentido compondo mais um instrumento para a avaliação da aprendizagem dos estudantes e um importante componente da avaliação instituição, tornando-se desse modo mediadora da avaliação da aprendizagem e as externas, como afirma Freitas (2011, p. 45):

Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre o seu local de trabalho. Neste sentido, a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora, entre a avaliação de larga escala das redes de ensino (p. ex. SAEB) e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula. [...] Ambos (os dados) falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola.

Sendo assim, a formação continuada, os planejamentos, enfim, todo o trabalho pedagógico deveria acontecer de acordo com as avaliações da instituição que, por sua vez são realizadas a partir dos objetivos traçados pela escola no PPP.

A análise dos resultados obtidos nas avaliações da aprendizagem e externas insere-se nesse contexto devendo ser analisados e validados na avaliação institucional.

Portanto, a avaliação, em seus três níveis indicada por Freitas (2011) e Lima (2012), necessita ser mais bem percebida pelos professores, coordenadoras e equipe diretiva como uma aliada na reorientação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, e na escola.

3.4 As dificuldades para o Planejamento e Realização das Coordenações Pedagógicas Coletivas

A análise dos dados revelou que as dificuldades encontradas pelas coordenadoras pedagógicas para o planejamento e realização das CPC se concentram em dois pontos: a sobrecarga de tarefas que não constituem função do coordenador e a resistência dos professores em relação as CPC.

As duas coordenadoras evidenciaram que são envolvidas em muitas tarefas do dia-a-dia da escola que acabam consumindo o tempo que teriam para estudar, planejar e preparar os materiais necessários para a realização das CPC. Dentre essas tarefas, pode-se destacar: substituição de professores ausentes; iniciar o turno escolar; providenciar material para o professor (pincel de quadro, papel, giz de cera, tinta, cartolina, etc.) e resolver problemas disciplinares dos alunos. Desse modo, acabam planejando fora do horário de trabalho para que, mesmo com todos esses empecilhos, conseguissem realizar as CPC. Elas confirmaram isso dizendo que:

Quadro 7 - As dificuldades encontradas no planejamento e realização das CPC

CP1	CP2
[...] a gente foi pra sala de aula e ficou tentando manter o trabalho de sala de aula, as coordenações coletivas, tentando manter os reagrupamentos, o Projeto Interventivo, não conseguimos é lógico, desisti de curso pra fazer isso. A gente fazia trabalho da coordenação fora do espaço escolar, então, no final das contas o trabalho do ano passado foi muito frustrante, extremamente. Ficaram só duas coordenadoras, gente foi um horror!	A maior dificuldade que estávamos tendo para planejar era o tempo que nós não tínhamos. A gente planejava em casa, por email ou por telefone, porque estávamos envolvidos com outros papéis que não eram do coordenador.
Às vezes são tão corridas as outras coisas	Eu me sentia como Office boy de professor.

que a gente acaba vendo na segunda-feira o que vamos desenvolver na quarta-feira, por conta desse horário doido, porque é muita coisa.	
--	--

Diante do exposto, é possível perceber o cansaço excessivo e o sentimento de frustração, causados nas coordenadoras pela sobrecarga de trabalho, pois, se enxergam como pessoas que *resolvem tudo*, mas não realizam o trabalho que acreditam ser do coordenador pedagógico. Acabam abrindo mão da sua própria formação continuada fora do ambiente de trabalho, fazendo um planejamento “*em cima da hora*” ou em casa fora do seu horário de serviço. Esse envolvimento com o que parece ser sempre *urgente* compromete a qualidade das ações desenvolvidas, pois impede, pelo menos com a qualidade necessária, a reflexão sobre o foco central do seu papel – o trabalho pedagógico da escola, a autoformação continuada que auxilia sua prática, e o planejamento, em médio prazo, das CPC a partir de uma visão geral das demandas e das possibilidades de trabalho que podem ser desenvolvidos nesse espaço, tomando como ponto de partida o PPP da escola e as avaliações institucionais realizadas a partir dele. Sobre isso, Geglio (2005, p. 116) afirma que:

[...] não podemos concordar com que essas ações, alheias a função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado as atividades diretamente ligadas a sua função. Função essa que tem como uma das principais características a contribuição para a formação continuada do professor em serviço.

A outra dificuldade declarada pelas coordenadoras para a realização das CPC diz respeito à subjetividade presente nos relacionamentos. A análise dos dados mostra de um lado, a resistência dos professores, e de outro, o sofrimento das coordenadoras frente a essa resistência que pode ser percebida a partir das seguintes falas:

Quadro 8 - A resistência dos professores em relação às CPC

CP1	CP2
A gente vê que aquele momento o pessoal gostaria que não existisse, porque o professor não quer estudar. Eu vejo uma falta de fé: - <i>eu já ouvi isso há cinco anos, - isso é o mesmo papo de sempre.</i>	[...] o professor fica cortando, conversando e ao invés de prestar a atenção. Está por obrigação, então quando a gente está lá por obrigação, é difícil querer assimilar alguma coisa.

[...] muitas vezes a coisa emperra, sem ser colocada, sem ser no enfrentamento, é muito sutil, escondida, eu percebo, não é uma coisa assim falada abertamente, mas aquela abertura a gente não sente.	Eu encontro resistência do grupo de professores na minha escola. O grupo reage se esquivando, querendo sair mais cedo, que acabe logo, dando pouca importância, então essa visão de como é a recepção da coletiva é que eu acho que está truncada. Trava a participação dos professores e a nossa também.
--	--

Apesar dos professores indicarem que a CPC é importante, necessária e constituir um momento que contribui para a melhoria do ensino oferecido por eles e, em consequência, para a aprendizagem dos alunos, as coordenadoras declararam haver desmotivação e descrédito por parte deles em relação aos assuntos abordados, configurando uma resistência em participar ativamente desse espaço/tempo coletivo. Vieira (2005, p. 86) analisa de forma interessante esse contexto, o que pode ajudar a compreender os motivos que levam os professores às resistências subjetivas. A autora afirma que:

Desconstruir para reconstruir melhor e diferente poderá, muitas vezes, doer. Sentimentos negativos são gerados quando os professores e coordenadores se defrontam com desafios para que mudem suas práticas nas salas de aula. Reagem com medo, insegurança e frustração. Cotidianamente, vivemos, professores e coordenadores, situações que nos geram estes sentimentos e interferem em nossas decisões e ações.

Se de um lado os professores apresentam-se resistentes, de outro, as coordenadoras demonstram sentimentos negativos ao afirmarem que:

Quadro 9 – Os sentimentos das coordenadoras

CP1	CP2
<p>É muito ruim quando o pessoal fala: já vai começar a cansativa, acaba comigo, me mata, porque muitas vezes a gente faz o planejamento fora do nosso horário, muito ruim, muito ruim.</p> <p>É uma falha minha, acho que falta uma formação em mim para motivar o grupo, acho que talvez uma formação para o coordenador nessa questão de motivar o grupo para o estudo.</p>	<p>Nas quartas-feiras eu passo o dia inteiro na escola, não vou em casa e saio de lá acabada, arrasada. Parece que sugam a energia da gente, e por outro lado a gente quer se doar, quer alcançar o professor e não consegue.</p>

É nítido o sentimento de frustração apresentado pelas coordenadoras devido ao desinteresse dos professores em relação às coordenações pedagógicas coletivas. A

CP2 mostra-se angustiada porque não “alcança” o professor, mesmo se doando intensamente para que essa relação se estabeleça. A CP1 enfatiza o quanto se sente atingida pelas críticas dos professores quando dizem que “é muito ruim”, porém, toma para si toda a responsabilidade por essa situação julgando ser uma falha pessoal.

Vale salientar que as relações no ambiente de trabalho são complexas e carregadas de sentimentos que, ora servem como propulsores, ora como dificultadores do trabalho desenvolvido (Vieira, 2005), portanto, não existem culpados, mas coresponsáveis nesse processo dinâmico de relações interpessoais.

Desse modo, a manifestação desses sentimentos, tanto por parte dos professores quanto das coordenadoras, num clima democrático, associada à análise real dos fatos e emoções vivenciadas nesse contexto pode, pelo menos, contribuir para incitar uma autorreflexão sobre a contribuição de cada um para o avanço da coletividade, por meio do exercício da ética e da competência do trabalho pedagógico da escola. Vieira (2005, p. 89) sugere isso ao afirmar que:

Precisamos, juntamente com os professores, olhar para e nomear as emoções (deles e nossas), trazendo-as para o plano cognitivo, refletindo sobre elas num processo sistemático, coletivo e individual, para reorientar nossa ação e não facilitar a supremacia da emoção e o conseqüente bloqueio do crescimento e desenvolvimento do trabalho educacional que se deseja alcançar.

Essa mesma autora apresenta a comunicação como um dos instrumentos mais eficazes nesse processo de tomada de consciência sobre os próprios sentimentos (nesse caso, de professores e coordenadores), ressaltando que a oportunidade de expô-los pode reduzir o efeito paralisador da emoção. Além disso, a autora destaca a importância do coordenador, como articulador da formação continuada, ao assumir uma postura atenta aos sentimentos que podem surgir no grupo e afirma que:

É necessário que o coordenador pedagógico reconheça, no grupo de professores com quem trabalha, os sentimentos que vão surgindo no processo de formação continuada que se propõe, identificando-os e proporcionando momentos para os professores os exprimirem, para os compreenderem e equilibrarem, favorecendo, desta forma, a continuidade das mudanças na concepção de educação do professor e suas práticas. (VIEIRA, 2005 p. 91)

Dessa forma, a CPC se apresenta como um espaço coletivo importante para a reflexão, por meio da autoavaliação dos professores, coordenadoras e equipe diretiva, constituindo assim, mais um momento de avaliação institucional formativa. Nesse momento é importante refletir sobre o envolvimento das coordenadoras em serviços que não específicos de sua função, os sentimentos delas em relação a essas tarefas, bem como os sentimentos e contribuições dos professores e de todos os envolvidos para o desenvolvimento da formação continuada e o aprimoramento do trabalho pedagógico. O fortalecimento do grupo quanto aos sentimentos de pertencimento e acolhimento recíproco poderá constituir um motivador para mudanças em busca da melhoria da qualidade do ensino tão almejada da escola pública.

CONCLUSÃO

O estudo realizado permite inferir que todos os professores e coordenadoras participantes do estudo valorizavam a CPC, concebendo-a como um importante espaço de aprendizagem e socialização de conhecimentos e experiências. No entanto, essa percepção não ficou evidente nas declarações das coordenadoras, que se mostraram frustradas diante das manifestações negativas por parte dos professores diante da exigência da direção da escola de participar das CPC.

Foi possível perceber ainda, que parte significativa dos momentos das CPC era destinada a assuntos administrativos, o que pode acabar comprometendo o alcance dos objetivos desse espaço que é, entre outros, o de promover a formação continuada dos professores.

Muitos temas pedagógicos eram abordados tornando o espaço das CPC em momentos de formação continuada do corpo docente, porém, havia uma desarticulação, percebida pelas coordenadoras, entre o que era proposto e a prática dos professores.

O desenvolvimento de subprojetos, a realização de eventos e festas e a formação continuada não foram percebidos como ações que deveriam estar articuladas aos objetivos do PPP, elencados a partir de prioridades percebidas por meio dos resultados da avaliação institucional. A falta dessa percepção pode provocar a desvalorização das CPC como espaço de construção coletiva desse trabalho.

Considerando a realidade investigada, evidencia-se pertinente sugerir:

- ✓ O plano de ação coletivo semestral das coordenações pedagógicas coletivas, adequado ao calendário escolar da SEDF, a fim de encaminhar o trabalho pedagógico;
- ✓ Priorizar nesse plano a (re) construção **coletiva** do PPP da escola, uma vez que todos os trabalhos desenvolvidos devem ser norteados pelas proposições, nele contidas, como um compromisso explícito de todos;
- ✓ Depois disso, definir com o grupo os temas necessários para estudo na CPC, ou seja, no espaço destinado à formação continuada e trabalhá-los de forma a auxiliar o professor no desenvolvimento de seu trabalho, seja por meio de

oficinas¹⁷, seja por meio de estudos que possibilitem a compreensão e reflexão de sua prática. Esse trabalho inclui o convite a outros profissionais que não trabalham na escola, mas, que podem contribuir com estudos, caso seja de interesse do coletivo;

- ✓ Prever a organização coletiva dos momentos de avaliação institucional, que serão encaminhados pela equipe de direção com a cooperação dos coordenadores;
- ✓ Definir, com o apoio da equipe de direção, a rotina semanal da escola estabelecendo períodos para estudo, planejamento e preparo de materiais necessários para a realização da coordenação pedagógica coletiva;
- ✓ Realizar avaliação ao final das coletivas para o enriquecimento do trabalho desenvolvido. Além disso, poderão ser parte dos dados analisados nos momentos de avaliação institucional;
- ✓ Delegar a outros profissionais, por exemplo, os readaptados, os serviços de: atendimento aos alunos envolvidos em questões disciplinares, aquisição de materiais para os professores e abertura e fechamento dos turnos escolares deixando o tempo do coordenador para o trabalho que lhe compete;

Além de todas essas sugestões, vale acrescentar a necessidade de discutir, com todo o grupo da escola, o papel do coordenador como agente da formação continuada, desvelando os sentimentos de coordenadores, professores e equipe diretiva, a fim de que esses sentimentos, muitas vezes negativos, não emperrem o trabalho pedagógico que o próprio grupo deve planejar, organizar e desenvolver.

Vale salientar algumas questões que poderão complementar, ampliar e enriquecer esse estudo que tem a CPC como espaço privilegiado de investigação:

Como acontece o processo de (re) construção do projeto político-pedagógico-PPP na escola? Quais são os responsáveis por esse processo, se acontece coletivamente; se os professores se envolvem nesse trabalho, se não, por quais motivos, e se a (re) construção do PPP está articulada ao processo de avaliação institucional.

¹⁷ Aprofundar o conhecimento a partir da reflexão entre a teoria e a prática por meio de atividades que o professor pode realizar com os alunos. O mais importante nesse caso, não é a atividade prática em si, mas a reflexão feita com o professor sobre os conteúdos, habilidades, metodologia, objetivos e avaliação desenvolvidos.

Em contrapartida – Como acontece o processo de avaliação institucional na escola? São reduzidos aos dias previstos no calendário escolar, por que, que conhecimentos sobre avaliação institucional são evidenciados na escola, se esse processo é considerado como um aliado na (re) construção do PPP.

Assim, essa pesquisa é finalizada no desejo de aprofundar e provocar a reflexão sobre os temas aqui abordados em prol da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede pública do Distrito Federal e quiçá de todo o país.

REFERÊNCIAS

AMADO, Cybele; MONTEIRO, Elisabete. **Coordenação Pedagógica em Foco. Salto para o Futuro/ TV Escola. Ano XXII – Boletim 1 – Abril 2012.**

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Prova Brasil (SAEB) e Provinha Brasil.** Disponível em < www.inep.gov.br>. Acesso em 24 abr. 2013.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasil, 1996.

CARNEIRO, Maria Aparecida Lopes. **A participação da comunidade escolar e suas implicações para a prática democrática na escola.** Linhas Críticas, Brasília, v. 10. N. 18 jan./jun. 2004.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson, 2007.

COSTA, Cristina et.al. (2004). **A entrevista.** Disponível em < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>>. Acessado em jan. 2013.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal.** 5 ed. – Brasília, 2009.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação Continuada, Trabalho Docente e Coordenação Pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadoras.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília – UNB – 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de [et. al.]. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de Educadores na Escola e em Outras Situações.** In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Org.). O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo: Edições Loyola, 7 ed. 2006. p. 17-24.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador.** In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Org.). O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo: Edições Loyola, 7 ed. 2006. p. 09-15.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília-DF: Liber Livro, 2007.

GDF; SEDF; Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental – Séries Anos Iniciais.** Distrito Federal, 2010.

GDF; SEDF. **Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013.** Distrito Federal: Diário Oficial nº 26 de 1º de fevereiro de 2013, p. 10.

GEGLIO, Paulo César. **O Papel do Coordenador Pedagógico na formação do professor em serviço.** In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 3 ed. 2005. p. 113-119.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola.** Brasília: Editora Kiron, 2012.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica – desafios e perspectivas.** Educere et Educare – Revista de Educação, vol. 2 nº 4, p. 77-90. Jul./dez. 2007.

LÜCK, Heloísa [et. al.]. **A Escola Participativa – o trabalho do gestor escolar.** 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATE, Cecília Hanna. **O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola.** In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 3 ed. 2005. p. 145-152.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 124. (Série Pesquisa, v. 2).

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem./1996.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SILVA, Sylvia H. S. da. **A Formação do Professor: reflexões, desafios, perspectivas**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Org.). O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo: Edições Loyola, 7 ed. 2006. p. 25-32.

PONTE, João Pedro (2006). **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18 (re-publicado com autorização).

PORTELA, G.L. (2004) **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. Disponível em < http://www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf >. Acesso em jan. 2013.

RICHARDSON, Roberto (org.). **Pesquisa Social**. 3ª ed. Capítulo 6. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Marta Leandro. **Planejamento escolar na perspectiva democrática**. Disponível em <[http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/Planejamento Escolar na perspectiva democratica.pdf](http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/Planejamento_Escolar_na_perspectiva_democratica.pdf)>. Acesso em nov. 2012.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera M. N. de Souza. O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo, SP: Edições Loyola, 4 ed. 2005. p. 45-51.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola: Espaço do projeto-político-pedagógico**. Campinas, SP: Papiros, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n.61, p. 267-281, dezembro 2003.

VIEIRA, Marili M. da Silva. **O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano.** In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 3 ed. 2005. p. 145-152.

APÊNDICE 1

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATU SENSU* EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA – UNB – 2013

GRUPO DE ORIENTAÇÃO: G – A Coordenação Pedagógica no Contexto da
Realidade Brasileira

ORIENTADOR: Marcos Alberto Dantas

CURSISTA: Débora Gonçalves de Bastos

PESQUISA: A Coordenação Pedagógica Coletiva – limites e possibilidades



QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões relacionadas ao trabalho desenvolvido no espaço da coordenação pedagógica coletiva e o realizado por você em sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

LEIA COM ATENÇÃO E MARQUE COM UM (X) SOMENTE UMA
ALTERNATIVA EM CADA QUESTÃO ABAIXO, JUSTIFICANDO SUAS
RESPOSTAS.

1) Há quantos anos você atua como professor (a) na SEE/DF?

a-() Entre 1 a 5 anos

d-() Entre 16 a 20 anos

b-() Entre 6 a 10 anos

e-() Entre 21 a 25 anos

c-() Entre 11 a 15 anos

f-() Mais de 25 anos

2) Desde a implantação da jornada ampliada, a COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA foi instituída nas escolas pela portaria (a cada ano) que rege a distribuição da carga horária da coordenação pedagógica.

Ela acontece regularmente na sua escola?

a-() sim

b-() não

Em caso negativo, por quê?

3) Você acredita que a COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA é:

a- () Necessária, importante e deve permanecer

b- () Desnecessária, sem importância e deveria ser extinta

Por quê?

4) Cite pelo menos três assuntos que costumam ser abordados na coordenação pedagógica coletiva da sua escola?

5) Pensando em como acontece e nos assuntos abordados nas coordenações pedagógicas coletivas em sua escola, responda:

Elas têm contribuído com a melhoria do ensino oferecido por você e para a aprendizagem dos alunos?

a- () sim

b- () não

Em caso afirmativo, diga em quê?

Em caso negativo, diga por quê?

6) Que sugestões você propõe para maior produtividade da coordenação pedagógica coletiva em relação à organização dos trabalhos pedagógicos da escola e em especial o desenvolvido por você em sala de aula?

APÊNDICE 2

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATU SENSU* EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – UNB – 2013

GRUPO DE ORIENTAÇÃO: G – A Coordenação Pedagógica no Contexto da Realidade Brasileira

ORIENTADOR: Marcos Alberto Dantas

CURSISTA: Débora Gonçalves de Bastos

PESQUISA: A Coordenação Pedagógica Coletiva – limites e possibilidades

Esboço da entrevista realizada com as coordenadoras interlocutoras dessa pesquisa.

ENTREVISTA

1) Identificação

Nome: _____

Área de formação: _____

Tempo de atuação na área educacional/pedagógica: _____

Tempo de atuação na coordenação pedagógica: _____

- 2) Há uma organização do trabalho desenvolvido semanalmente nas coordenações pedagógicas? Em caso afirmativo, como é essa organização?
- 3) A coordenação pedagógica coletiva acontece de forma sistemática? Fale um pouco sobre como ela ocorre.
- 4) Você considera necessária/importante a realização da coordenação pedagógica coletiva? Por quê?
- 5) Cite pelo menos três assuntos que costumam ser abordados na coordenação pedagógica coletiva da sua escola? A maior parte do tempo é gasta com que assuntos?
- 6) Você acredita que a coordenação pedagógica pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola? Como?
- 7) Aqui na escola acontece o planejamento da coordenação pedagógica coletiva? Em caso afirmativo, quem participa desse planejamento?
- 8) Qual a sua responsabilidade no desenvolvimento da coordenação pedagógica coletiva?
- 9) Existem dificuldades para a elaboração do planejamento e a realização da coordenação pedagógica coletiva? Em caso afirmativo, quais são elas?

10) Que sugestões você daria para amenizar ou resolver as dificuldades para a realização da coordenação pedagógica coletiva de modo que esse espaço possa contribuir com a melhoria do ensino oferecido na escola?