



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

EDUCAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
uma teia tecida por professoras e coordenadoras

Rosana César de Arruda Fernandes

Brasília-DF
2007

Faculdade de Educação
40 anos
Faculdade de Educação
40 anos

Rosana César de Arruda Fernandes

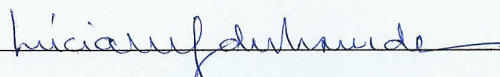
**EDUCAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
uma teia tecida por professoras e coordenadoras**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, área de confluência: Desenvolvimento Profissional Docente, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

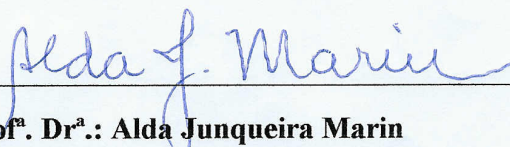
**EDUCAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
uma teia tecida por professoras e coordenadoras**

Rosana César de Arruda Fernandes

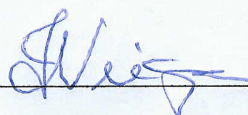
Banca Examinadora:



**Prof.^a. Dr.^a.: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
(Orientadora – UnB)**



**Prof.^a. Dr.^a.: Alda Junqueira Marin
(Examinadora externa – PUC/SP)**



**Prof.^a. Dr.^a.: Ilma Passos Alencastro Veiga
(Examinadora interna – UnB)**

**Prof.^a. Dr.^a.: Benigna Maria de Freitas Villas Boas
(Examinadora suplente – UnB)**

À minha querida mãe, Wanda, sempre presente em minha vida.
Ao meu pai e amigo, Arruda (em memória).
Ao meu companheiro amado, Gilmar.
Ao meu irmão Rogério, em especial, pelo bom-humor que contagia.
Aos meus irmãos e sobrinhos queridos.
Ao Klaus e Clara, sobrinhos-neto, pela alegria que me alimenta.

AGRADECIMENTOS

Aos anjos - mensageiros do céu, pela inspiração e força durante toda a trajetória do Mestrado e aos anjos - mensageiros da Terra, pela mensagem bem colocada: palavras de ânimo, força e de correção de percurso, por meio da convivência edificante e amiga, de forma presencial e/ou on line e que passo agora a os nomear.

À professora-orientadora *Lúcia Resende*, maestrina competente e sensível na condução desta partitura, pelas valorosas orientações.

À professora *Alda Marin* pelas contribuições fundantes ao meu projeto de pesquisa e por aceitar o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

À professora *Ilma Veiga* pelas palavras de incentivo que me impulsionam na trajetória acadêmica.

À professora Benigna Villas Boas pela atenção e valiosas contribuições a minha dissertação.

Aos professores do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação: *Benigna Villas Boas, Livia Borges, Albertina Mitjans, Jacques Velloso, Stella Maris e Lúcia Resende* pela competência e compromisso com a formação docente.

Às professoras-interlocutoras, colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que aceitaram o convite para caminharmos juntas e com as quais compartilhei momentos de estudo, reflexão, angústia e, também, satisfação pelo compromisso com os alunos da Rede Pública de Ensino.

À diretora da escola pesquisada, pela confiança depositada no meu trabalho e pela abertura à pesquisa acadêmica.

À *Augusta Ribeiro e Dorcas de Castro* pela amizade e importantes contribuições sobre a coordenação pedagógica na rede pública do DF.

Aos amigos *Maria Antonia Tolentino, Simone Pinto, Reynaldo de Castro, Júnia Guimarães e Sônia Oliveira* pela convivência amiga durante os encontros do mestrado e pelo compartilhamento das alegrias, tristezas, receios, seguranças, idéias e sonhos.

Ao meu marido *Gilmar*, que com seus conhecimentos na área de Informática, colaborou na organização desta Dissertação.

Aos amigos *Mário Bispo e Odiva Xavier* pela amizade, atenção e carinho que me dispensaram com a leitura do meu trabalho.

À *Edileuza Silva e Evani Rocha*, amigas-irmãs de longa data, que me incentivaram na trajetória acadêmica, que se alegram com as minhas conquistas e compartilham os momentos importantes da minha vida.

Aos amigos e amigas que indiretamente contribuíram, acreditando no meu trabalho como educadora e que compartilharam momentos importantes da minha trajetória profissional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, revisitados, nesta Dissertação de Mestrado.

Tecendo a manhã

Um galo não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

A presente pesquisa analisou as repercussões que o espaço-tempo da coordenação pedagógica produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O estudo pautou-se em três eixos: educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica. Para o desenvolvimento da pesquisa foi desenvolvido um estudo de caso na abordagem qualitativa, em uma escola pública, no primeiro semestre letivo de 2007. Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de informações foram: análise documental, questionário, observação, grupo focal e entrevista. Para a realização desta pesquisa busquei a fundamentação nos seguintes estudiosos: Azzi (2005), Freitas (2002), Imbernón (2006), Lima (2002), Marin (1995, 1998, 2005), Nóvoa (1992), Porto (2000), Resende (1998, 2006), Tardif e Lessard (2005), Vasquez (19967), Veiga (1998, 2007), dentre outros. O estudo possibilitou sinalizar avanços e tensões encontrados na Escola Classe Ceilândia. Dentre os avanços destacam-se: estudo coletivo, aula compartilhada, trabalho coletivo e encontro interséries. As tensões estão relacionadas com: fragilidades no aprofundamento teórico-prático dos docentes, descontinuidade dos estudos, espaço físico inadequado e dificuldades com a construção do projeto político-pedagógico. As reflexões e sinalizações desta pesquisa pretendem contribuir para o engajamento de todos na constituição da coordenação pedagógica como espaço e tempo de educação continuada em serviço e trabalho docente coletivo.

Palavras-chave: Educação Continuada em Serviço; Trabalho Docente; Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

This research analysed the effects that the space-time of the pedagogical coordination causes in the process of continuing education and in the pedagogical work of first years at Elementary School in State School in the city of Ceilândia, which is located in the Federal District of Brazil. The work was based in three axis: continuing education, teaching work and pedagogical coordination. For the development of the research it was developed a case study in a qualitative approach, in a state school, in the first semester of 2007. The procedures and instrumentals used for collecting information were: documental analysis, questionnaires, observation, focal group and interviews. To accomplish the work we relied on the theory of: Azzi (2005), Freitas (2002), Imbernón (2006), Lima (2002), Marin (1995, 1998, 2005), Nóvoa (1992), Porto (2000), Resende (1998, 2006), Tardif e Lessard (2005), Vasquez (19967), Veiga (1998, 2007), and others. The study made it possible to sinalize advances and tensions encountered in state school. Among the advances one can highlight: group study, shared class, colletive work, and inter-series meetings. The tensions are related with: fragile teoretical-pratical knowledge of the teachers, discontinued studies, inadequate physical space and difficulties in the construction of the political-pedagogical project. The reflections and sinalizations of this research aim to contribute to the engagement of all the actors in the constitution of the pedagogical coordination like space and time of the continuing education in service and collective teaching work.

Key words: Continuing Education in Service; Teaching Work; Pedagogical Coordination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico I Tempo total de docência das interlocutoras	46
Quadro 1 Instituições freqüentadas pelas interlocutoras	61
Quadro 2 Formação Profissional: a semântica ideológica.....	67
Quadro 3 Encontro Pedagógico na Escola Classe Ceilândia - 2007	97
Quadro 4 Carga horária semanal dos professores - regência de classe no matutino	99
Quadro 5 Carga horária semanal dos professores - regência de classe no vespertino.....	99
Quadro 6 Formação contínua de professores	105
Quadro 7 Cronograma dos estudos nas Coletivas – 2007	109
Gráfico II – Quantidade de alunos por níveis da Psicogênese BIA – matutino	171
Gráfico III – Quantidade de alunos por níveis da Psicogênese BIA – vespertino.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela I Distribuição dos alunos - ano de 2007 - modalidades.....	39
Tabela II Distribuição das turmas por salas – ano 2007.....	40
Tabela III Distribuição das salas especiais e espaços administrativos- ano 2007.....	40
Tabela IV Faixa de idade das interlocutoras	45
Tabela V Graduação das interlocutoras.....	45
Tabela VI Pós-graduação das interlocutoras	46
Tabela VII – Resultado Final de 2006.....	125

LISTA DE SIGLAS

ANEE	Alunos Com Necessidades Educativas Especiais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Campanha de Erradicação das Invasões
CEPAFRE	Centro de Alfabetização Paulo Freire de Ceilândia
CIBEC	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CILC	Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CRA	Centros de Referência em Alfabetização
DF	Distrito Federal
DRE	Divisão Regional de Ensino
DREC	Divisão Regional de Ensino de Ceilândia
DRESam	Divisão Regional de Ensino de Samambaia
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ENDIPE	Encontro Nacional e Didática e Prática de Ensino
EPECO	Encontro dos Pesquisadores em Educação do Centro-Oeste
FACEB	Faculdade Cenecista de Brasília
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCP	Núcleo de coordenação pedagógica
NMP	Núcleo de Monitoramento Pedagógico
PDF	Prefeitura do Distrito Federal
PI	Projetos Interventivos
PIE	Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROERD	Programa de Erradicação das Drogas
RI	Reagrupamento Interclasse
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SUBEP	Subsecretaria de Educação Pública
UCB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
UNICEub	Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

A APROXIMAÇÃO COM O TEMA: começando comigo mesma	15
O passado revelador do presente	17
A teoria como fonte do presente.....	24
No caminho... um tema de pesquisa	30
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	34
1.1 A abordagem qualitativa.....	34
1.2 A escola pesquisada.....	36
1.3 As interlocutoras.....	43
1.4 Os procedimentos e instrumentos.....	50
1.4.1 A análise de documento.....	50
1.4.2 O questionário	51
1.4.3 A observação	52
1.4.4 O grupo focal	54
1.4.5 A entrevista semi-estruturada	55
1.5 O previsto e o realizado	56
2 A EDUCAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	60
2.1 A formação de docentes – algumas considerações.....	61
2.2 A educação continuada – concepções	66
2.3 Coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino do DF.....	73
2.3.1 Os primeiros tempos.....	74
2.3.2 Ampliação da carga horária de trabalho	77
2.3.3 A jornada ampliada de aula	83
2.3.4 A organização atual	88
2.4 A coordenação pedagógica na escola pesquisada.....	94
2.4.1 Ações de educação continuada na coordenação pedagógica.....	105
2.5 As coordenadoras da escola pesquisada	111
3 TRABALHO DOCENTE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	117
3.1 O Trabalho docente – concepções	119
3.1.1 A escola: locus do trabalho docente	124
3.2 As referências: os saberes e o trabalho docente	137
3.3 A reflexividade docente.....	146

3.4 O trabalho coletivo	152
3.4.1 Coordenação coletiva e por série/etapa	158
3.4.2 Os projetos e oficinas	168
SINALIZAÇÕES FINAIS: entre avanços e tensões	175
A educação continuada na coordenação pedagógica: os avanços no percurso construído	176
A educação continuada na coordenação pedagógica: as tensões encontradas no caminho	178
O trabalho docente e a coordenação pedagógica: os avanços no percurso construído.....	179
O trabalho docente e a coordenação pedagógica: as tensões encontradas no caminho.....	181
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE A – Questionário	193
APÊNDICE B - Protocolo de registro de observação	197
APÊNDICE C - Grupo focal	198
APÊNDICE D – Entrevista	199
APÊNDICE E – Cronograma	200

A APROXIMAÇÃO COM O TEMA: começando comigo mesma

Mas, onde eu deveria começar,
 O mundo é tão vasto?
 Começarei pelo meu país,
 Que é o que conheço melhor
 Mas meu país, porém, é tão grande.
 Seria melhor começar por minha cidade.
 Mas minha cidade é tão grande.
 Seria melhor começar com a minha rua.
 Não, minha casa.
 Não, minha família.
 Não importa, começarei comigo mesmo.
 (Wiesel, 1979, p.108)

Uma interessante forma de expressão e comunicação de quem somos, nossa identidade, nosso contexto de formação como pessoas, antes de tudo, para melhor compreensão do que nos propomos fazer em um trabalho de pesquisa acadêmica é rever nossa história de vida como forma de revelar as experiências, a trajetória pessoal e profissional e as opções na vida.

Para vislumbrar o vivido, parto do ano de 2006, destacando um fato que ocorreu na escola onde trabalhava e que gerou algumas questões e uma certa inquietação, acerca do espaço e tempo da coordenação pedagógica, da educação continuada e do trabalho docente, aspectos que constituem os eixos desta investigação.

No início de 2006, os professores¹ tiveram a oportunidade de escolher os coordenadores pedagógicos da escola e de iniciar a semana pedagógica². Uma das coordenadoras, com base em suas experiências com a alfabetização e conhecedora das dificuldades de algumas crianças em processo de alfabetização, propôs um Projeto Interventivo³ intitulado “Essa estrada é minha”. O objetivo era a alfabetização de todas as crianças do Bloco Inicial de Alfabetização⁴ (BIA) da etapa III, por se tratar de uma etapa em

¹ Considero a numerosa e valorosa participação das mulheres no campo da educação, no entanto, utilizarei o termo professores, no masculino, quando a referência for genérica, em atendimento a norma padrão e para não cansar o leitor e a leitora deste relatório de pesquisa.

² Semana Pedagógica: atividades de organização do trabalho pedagógico, na escola, no início do ano letivo, antes do início das aulas.

³ Projeto Interventivo: são os projetos de trabalho desenvolvidos com os alunos, assim denominado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

⁴ BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. Estratégia adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos, conforme Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

que existe a possibilidade de retenção/reprovação e, também, oportunizar suporte teórico-metodológico para as demais turmas.

O grupo de professores sob a orientação das professoras-coordenadoras “abraçou” a idéia, e o planejamento do projeto foi feito coletivamente. Várias ações foram desencadeadas, tais como: levantamento das necessidades de estudo do grupo; planejamento e cronograma dos estudos; definição das ações junto aos alunos, pais, direção da escola; bem como a escolha de uma turma por meio de um critério pedagógico, ou seja, foram considerados, além da pontuação por antigüidade, o perfil da professora e a experiência com alfabetização.

A implementação do projeto aconteceu, concomitantemente, aos estudos levados a efeito pelos professores, naquela fase inicial. Com as turmas organizadas, de acordo com os levantamentos feitos, e as abordagens metodológicas pensadas, a recepção de pais e alunos, no primeiro dia de aula, foi feita com muita festa.

O projeto interventivo da escola continuou, e como eu estava com o foco na pesquisa acadêmica, a ser desenvolvida no mestrado, algumas questões sobre a importância das ações de educação continuada no espaço e tempo da coordenação pedagógica para a organização do trabalho docente emergiram, tais como: Por que determinadas escolas conseguem realizar um trabalho coletivo e desenvolver ações de educação continuada, e outras não? Como se organizam o espaço e tempo da coordenação pedagógica na perspectiva da educação continuada dos professores? Quais são as referências e ações que dão base para a construção do trabalho docente? Enfim, muitas questões surgiram e que poderiam ser selecionadas, trabalhadas, “buriladas” para se transformarem em questões-problema da minha investigação.

As questões que permeavam o meu universo, nesse momento, eram muitas, e algumas dificuldades logo emergiram. Quando se inicia uma investigação científica, um dos problemas é eleger um quadro problematizador que seja relevante e representativo dos nossos anseios e, ao mesmo tempo, compatível com o cronograma do programa. Eleger essas questões se deu em um processo de burilamento e reflexão durante os primeiros meses do mestrado.

Portanto, as questões desta pesquisa foram levantadas com base na vivência cotidiana na escola, nas experiências como docente e com os colegas docentes. Como define Tardif e Lessard (2005, p. 52) “[...]se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições.” Assim, apresento a questão central da pesquisa: **Que repercussões a coordenação pedagógica produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal?** As questões específicas também foram trabalhadas, os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de informações foram: análise documental, questionário, observação, grupo focal e entrevista e serão apresentados, no andamento do texto.

Os saberes construídos pela experiência, no processo social e cultural, são únicos, singulares e intransferíveis, ao mesmo tempo, são saberes coletivos, pois são construídos com os sujeitos que compõem nosso mundo. Essas experiências quando são reinterpretadas pelas lembranças são ressignificadas e passam a constituir explicações e/ou referências da prática pedagógica atual, por meio da reflexão crítica. Por essa razão, senti a necessidade de re-olhar, reler o vivido, para melhor compreender não só as minhas opções e trajetória pessoal e profissional, bem como entender as próprias opções de investigação neste trabalho de pesquisa. “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a < sua vida >, o que no caso dos professores é também produzir a < sua > profissão” (NÓVOA, 1992, p. 26).

O passado revelador do presente

Antes de ser professora, muitas experiências foram importantes para minha constituição pessoal e profissional, no entanto, faz-se necessário um recorte temporal, no qual destaco a trajetória no campo da educação, mesmo tendo consciência de que as construções pessoais e profissionais possuem raízes anteriores. Nesse re-olhar, destaco as experiências construídas a partir da primeira experiência como professora, em 1986, em uma cidade do Distrito Federal: Ceilândia. Foi nessa cidade que iniciei o percurso profissional como docente,

há 21 anos, em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e que deixou marcas na minha constituição docente e mesmo de pesquisadora. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 227), os anos iniciais da carreira docente representam “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Aprovada no concurso público da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que em 2002 passou a ser Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), fui convocada para assumir uma carga horária de (40) quarenta horas semanais, como professora, em 1986, com lotação na Divisão Regional de Ensino de Ceilândia (DREC), órgão gestor de nível intermediário, e exercício na Escola Classe 11 de Ceilândia. Essa primeira experiência docente foi com a alfabetização em duas turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

Nesse período inicial da carreira docente, encontrei, nessa escola de Ceilândia, uma realidade diferente da que conheci como aluna da rede pública e depois da rede particular do Distrito Federal (DF). Cheguei a pensar que não teria capacidade para trabalhar com uma realidade tão diferente da que eu havia experienciado como aluna nos anos iniciais de escolaridade. Mas não queria desistir tão facilmente, diante da primeira e tão complexa dificuldade.

Meus pais, nesse contexto, não só me incentivaram com palavras, mas pelo exemplo de esforço pela formação pessoal e profissional. Meu pai formou-se advogado aos 40 anos e minha mãe formou-se pedagoga aos 41 anos de idade, ambos com quatro filhos pequenos. Com o apoio dos meus pais continuei nessa escola, aos poucos fui entendendo melhor a situação familiar dos alunos da turma em que eu trabalhava e com a pouca experiência fui buscando alternativas para sanar alguns problemas, como: falta de uniforme, necessidade de merenda antes da aula e falta de material escolar.

Os problemas mais complexos relacionados às condições sociais e familiares, como a exclusão das classes menos favorecidas e que não são resolvidos como mágica, não faziam parte das discussões do nosso grupo de professores nessa escola, pois a organização pedagógica era pautada em torno de problemas mais “práticos” e imediatistas. Resende (2006, p. 24) afirma que:

[...] profissionais da educação interagem com um dos mais estimulantes e intrigantes processos – a apropriação do conhecimento – e uma desafiante matéria prima – o ser humano. Por isso, a despeito das dificuldades, a organização pedagógica de qualquer processo educativo não pode prescindir do compromisso investigativo da realidade. Na verdade, ele pode ser considerado o grande combustível do processo de articulação entre a teoria e a prática.

Essa experiência inicial de um ano, apesar da prática imediatista e desarticulada da realidade mais ampla, foi muito importante, enriquecedora e decisiva, pois apesar das dificuldades e desafios enfrentados, optei por continuar na profissão, sobretudo pelo compromisso com os alunos que, entre tantas dificuldades familiares e econômicas, eram crianças carentes, até mesmo de atenção e necessitavam de um olhar atento ao seu processo de escolarização.

O trabalho pedagógico por mim desenvolvido, nesse período, caracterizou-se como um trabalho solitário, pautado exclusivamente na preparação de *aulas*, orientadas pelo livro didático e que se baseavam, apenas, em uma das dimensões do processo didático: *o ensinar*. Veiga (2004, p.13) esclarece que “[...] enfatizar o processo didático sob a perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”. A ausência de articulação dessas quatro dimensões do processo didático, nas coordenações e na sala de aula, pode ter relação com a inexistência de uma proposta de formação continuada e trabalho coletivo na escola, bem como, as perspectivas de formação inicial do professor, tanto no magistério como nas licenciaturas.

Assim sendo, em 1986, a minha atuação como professora iniciante na carreira docente, na Escola Classe 11 de Ceilândia, estava mais próxima do trabalho mecânico, reprodutivo e enfaticamente rotineiro. A pouca autonomia pedagógica, ausência de trabalho coletivo e a lacuna de proposta de educação continuada geram o trabalho alienado dos professores e, conseqüentemente, preparam o aluno para a alienação. Enfatiza Villas Boas (2002, p. 179-180):

A profissionalização docente implica existência de autonomia pedagógica. O professor possui certa autonomia dentro da sala de aula, mas nem sempre participa das decisões que afetam seu trabalho. [...] Ao assumir o papel de professor, recebe todas as imposições da escola e do sistema de ensino em que se insere.

A análise desse período, a partir de um re-olhar, dá conta de que as condições objetivas de trabalho, a pouca experiência como docente, a inexistência de coordenação

pedagógica coletiva e, conseqüentemente, a ausência de estudos coletivos dificultaram, em termos qualitativos, a minha atuação docente, que se aproximava da práxis reiterativa e espontânea construída e consolidada também pelos profissionais que estavam na escola. Vázquez (1977, p. 258) afirma que:

[...] na atividade prática imitativa ou reiterativa não se inventa o modo de fazer. Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes. Sobra, portanto, pouca margem para o improvável e o imprevisível, posto que planejamento e realização se identificam. O resultado real do processo prático corresponde plenamente ao resultado ideal. Além disso, procura-se tal correspondência e sabe-se como e onde encontrá-la. Por isso, o resultado nada tem de incerto, e a criação nada tem de aventura.

Essa experiência importante, por ser a primeira como docente, foi muito mais de socialização na nova profissão do que de realização e crescimento profissional. Essa fase inicial da atividade docente, para Tardif e Raymond (2000, p. 226) “numerosos autores chamaram de ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [...]”.

No ano seguinte, 1987, fui convidada para trabalhar na Escola de Aplicação da extinta Escola Normal de Ceilândia, não por critérios baseados na experiência profissional, mas porque a turma era muito “difícil” e no mês de abril quando a assumi, a primeira informação que os alunos me passaram foi a de que eu era a professora número quatro, ou seja, três professoras haviam tentado trabalhar e desistiram. Então, disse aos alunos que eles ficariam com a professora número quatro, até o final do ano, e assim aconteceu. Até então, tinha sido informada pela direção da escola de que a professora anterior não permaneceu porque não se adaptou à turma. Repensando esse fato, percebo que é indispensável ao professor, antes de assumir uma turma, conhecer um pouco de sua história para pensar formas de organização do trabalho que atendam aos anseios e às características dos alunos. Esse conhecimento inicial representa uma maior possibilidade de interação e colaboração entre os alunos e professor, com vistas à realização de um trabalho qualitativamente válido para todos.

Diante do cenário colocado, não desisti da turma porque na Escola de Aplicação tínhamos, em um horário, uma turma e no outro, a coordenação pedagógica para estudos e planejamentos. Era exatamente o oposto da minha primeira experiência e acreditei que estava na “escola dos sonhos”. Senti a segurança de que o horário da coordenação pedagógica coletiva era a oportunidade para desenvolver um trabalho diferenciado do que havia

desenvolvido na primeira experiência. Esse tempo foi marcado por um crescimento profissional muito rico.

Trabalhei como alfabetizadora, por 03 anos, na Escola de Aplicação e, posteriormente, por 09 anos, com a formação de professores no Curso Normal. Esse momento profissional foi muito importante para a minha constituição docente, pois nessa escola atuei como: professora; coordenadora da área profissionalizante; orientadora da Escola de Aplicação; e coordenadora do Estágio Supervisionado.

Um significativo momento de educação continuada foi construído nesse período, no espaço e tempo da coordenação pedagógica desenvolvida na escola. A mediação do conhecimento, a interação professora e alunos e o diálogo com a comunidade foram pontos relevantes dessa experiência. Conforme Nóvoa (1992) a formação crítico-reflexiva do professor implica a produção da própria vida, da profissão docente e da escola. Conquistando-se, assim, desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional, respectivamente.

Nos anos de 1995 a 1996, quando atuei como assistente de direção da Divisão Regional de Ensino de Samambaia⁵ (DRESam) percebi que o trabalho de construção coletiva do projeto político-pedagógico da Escola Normal de Ceilândia consolidou-se como referência para o trabalho, mesmo porque alguns colegas da extinta Escola Normal de Ceilândia foram convidados para integrar a nova equipe gestora.

Nessa trajetória, pude ampliar a visão sobre o sistema educacional do Distrito Federal, compreender, analisar e avaliar sua complexidade, participando da construção de um programa de governo que priorizou a educação na perspectiva da gestão democrática e na organização das escolas, tendo como pilar fundamental a construção do projeto político-pedagógico para “[...] construir, via diferenças, os interesses do coletivo, o que demanda uma postura reflexiva dos sujeitos que o constroem”(RESENDE, 2001, p. 253).

Desde o meu ingresso na SEEDF, a convivência como professora na luta sindical pela profissionalização da categoria, por meio das atividades organizadas pelo Sindicato dos professores do Distrito Federal⁶ (SINPRO), foi outro elemento importante na minha

⁵ Divisão Regional de Ensino de Samambaia – órgão de nível intermediário da Secretaria de Educação, na cidade de Samambaia – DF.

⁶ SINPRO – Surgiu de um grupo de professores organizados pela melhoria da qualidade da educação pública e das condições de trabalho e que resolveram fundar a APEMB - Associação dos professores do Ensino Médio de Brasília.

constituição como profissional docente. A luta por condições dignas de trabalho e por melhores salários, bem como, pela escola pública de boa qualidade social para todos representou momentos de reflexão sobre a sociedade de classes diferenciadas e a importância do trabalho do professor como prática social no mundo capitalista.

Atuei como professora-mediadora, no período de 2001 a 2005, no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o que se constituiu uma outra importante fase de educação continuada. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília formou a última turma do curso PIE em junho de 2006.

Os professores-mediadores que atuaram no curso são profissionais concursados da SEEDF, formados em nível superior e selecionados para atuarem como docentes junto aos professores-cursistas, estes possuíam formação inicial de magistério, em nível médio, curso Normal, que mediante uma seleção pública, ingressaram na Faculdade de Educação para desenvolverem sua formação superior no curso PIE. A possibilidade de trabalhar com a formação de professores, em nível superior, constituiu-se um desafio e uma enorme satisfação por continuar na área de formação de professores. No curso PIE, como os professores-cursistas eram professores que exerciam a docência, a articulação teórico-prática foi enriquecedora e dinâmica. Vale ressaltar que o trabalho de 12 anos na Escola Normal foi um referencial importante para o meu trabalho no curso.

O processo de educação continuada em serviço, para os professores-mediadores do curso PIE teve como destaque o curso de especialização da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília: *Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início da Escolarização*, oferecido pela FE/UnB. Esse curso foi presencial, com três encontros semanais, no período noturno, e fundamental para a organização do trabalho pedagógico do curso PIE, pelo seu princípio de articulação teórico-prática e contato direto com os autores-tutores dos módulos do curso, bem como, pelos encontros semanais com os professores-cursistas para o estudo e as discussões dos temas.

Esse momento de formação foi interessante pela possibilidade de diálogo com os autores dos módulos, os palestrantes, os mediadores, os cursistas e, ainda, pelo acesso a pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelos professores da Faculdade de Educação que

atuavam no curso PIE. A marca desse período foi o aprofundamento teórico e prático, no diálogo entre a universidade pública e a escola de educação básica pública em um contexto de formação de professores. Segundo Canário (2000, p.82):

[...] a valorização da experiência conduz a valorizar, também, a heterogeneidade dos processos formativos. É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável. A formação contínua, nomeadamente no caso dos professores, institui-se, nesta perspectiva, como um processo de formalização da experiência.

Com a conclusão do curso para a turma em que eu atuava como professora-mediadora, em dezembro de 2005, retornei para a Divisão Regional de Ensino de Ceilândia e fui lotada, novamente, na antiga Escola Normal, atualmente, Escola Classe 64 de Ceilândia. Atuei como professora no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) etapa III, de fevereiro a junho de 2006. Entrei em licença-prêmio por assiduidade, de junho a agosto e, posteriormente, de afastamento para os estudos no Curso de Mestrado.

Esse retorno para Ceilândia e para a escola significou não somente o regresso para o local de partida da minha caminhada docente, mas a possibilidade de reflexão sobre o processo de educação continuada, ao longo da carreira no magistério, aliada à retomada da relação pedagógica que é social, afetiva e profissional, Veiga (2004), com as crianças em processo de alfabetização. Todos são protagonistas – alunos e professora.

A atuação no BIA representou um novo e desafiador momento cheio de surpresas, pelo dinamismo, pela alegria e pelo “burburinho” tão característico dessa fase do desenvolvimento humano. Depois do trabalho desenvolvido no curso PIE, chegou o momento de articular as teorias e os estudos mediados com os professores-cursistas, à minha própria prática cotidiana em uma sala de aula do BIA, etapa - III.

O cotidiano escolar passou a ter como eixo o princípio da articulação teórico-prática. Segundo Porto (2000, p.12) “a formação continuada de professores e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação/prática”. Analisando o meu fazer pedagógico não somente com as crianças, nesse curto período de fevereiro a junho de 2006, mas em toda a minha carreira docente, pude vivenciar o quanto a educação continuada é importante para a boa qualidade social da educação. Enxergar, com certa clareza, esses aspectos foi importante como forma de reflexão crítica do trabalho docente que se constitui como uma característica

importante para o educador na sociedade atual. Portanto, perceber os avanços na prática pedagógica, bem como, identificar alguns pontos que necessitam de reflexão teórica são as duas faces de uma mesma moeda e que busco, neste ponto, delinear como fundantes para os eixos da pesquisa.

A teoria como fonte do presente

Novas exigências sociais são impostas à educação e ao trabalho dos professores. A sociedade atual está caracterizada como a sociedade do conhecimento e pela crescente diminuição e reconfiguração dos postos de trabalho. A relação educação e trabalho, esclarece Resende (2006), está em um momento crítico no binômio incluído-excluído. O trabalhador precisa buscar outras qualificações profissionais e, mesmo assim, não possui uma garantia de trabalho para sua sobrevivência.

Os grandes problemas sociais oriundos da exclusão, principalmente, do desemprego geram a marginalidade e tantos outros problemas que são colocados, também, como foco para as instituições formadoras e docentes.

No processo histórico de humanização, a escola foi instituída como locus da educação para atender às exigências sociais do mundo do trabalho. Essa instituição, na sociedade capitalista, tem sido o espaço de disseminação dos saberes universais historicamente acumulados, de desenvolvimento de valores e crenças da classe hegemônica como forma de educar para a sociedade capitalista, como destaca Cury:

A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso o capitalismo. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes do conflito de duas classes fundamentais (1985, p.13).

A escola atual preservou as características de sua origem e se estrutura muito mais como uma escola seletiva do que como um espaço inclusivo. A expressão dessa herança ocorre pela organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, pois segundo Ghedin:

[...] a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui a preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em ‘formar’ o empregado que irá ser selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho (2005, p.135).

A simples transmissão de informações não atende mais as necessidades de formação do cidadão da sociedade atual, considerando a quantidade e a velocidade com que essas circulam, por meio das diferentes mídias. Há a necessidade de formação do cidadão crítico, participativo e atuante na sociedade em que vive, preparado para enfrentar a complexidade da sociedade capitalista na sua fase atual.

Algumas exigências sociais, porém, extrapolam as condições de trabalho dos professores, visto tratar-se de questões estruturais que atingem a todos. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 14), a sociedade, portanto, cobra dos professores que “[...] cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina [...]; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos”.

A escola, mesmo convivendo com essas contradições, pode ser espaço para ampliar conhecimentos e contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos para que se constituam cidadãos da sociedade na qual se inserem. Para isso o professor precisaria cumprir o seu papel transformador por meio de uma atividade docente crítico-reflexiva, em um contexto facilitador dessa atividade emancipatória, pois o “[...] contexto da prática docente interfere na execução do concebido tanto em nível de sistema educacional como em nível da escola (AZZI, 2005, p. 43)”. O trabalho escolar diferencia-se dos outros por suas finalidades, objetivos e princípios, assim como pelo bem que produz que não é diretamente material. Perrenoud (1995, p. 69) afirma:

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

Nesse contexto do mundo do trabalho, como entender a especificidade do trabalho docente? Torna-se importante essa temática para compreendermos a contradição entre a organização da escola capitalista e a finalidade de emancipação dos sujeitos presentes no ideal dos educadores, pois, do contrário, a escola se afasta do seu papel fundante que é o de

contribuir para a construção de uma ordem social equânime e inclusiva. O trabalho do professor não pode ser visto como a única opção de mudança da sociedade, via educação. A reflexão coletiva dos educadores e dos governantes pode trazer alternativas que apontem caminhos para essas demandas sociais. Diante disso, a necessidade de formação escolarizada dos cidadãos, nesse contexto social tão complexo, coloca a formação de professores no topo da pauta de prioridades, em igual valor, a discussão sobre a educação superior que forma os profissionais da educação.

Diante das necessidades do mundo em que vivemos, os programas de educação inicial e continuada do professor precisam contemplar temas que possibilitem a reflexão crítica da realidade social, pois todos almejamos que o mundo possa ser um lugar mais justo, plural e solidário para todos.

O segmento social que detém os meios de produção defende que, por meio da educação, em todos os níveis, sejam formados trabalhadores competitivos e que contribuam para o crescimento econômico das empresas. Conseqüentemente, a formação de professores, nessa lógica, visa à competência do profissional formador para educar esse cidadão, a fim de que tenha o perfil da flexibilidade e competitividade para transitar na sociedade capitalista em busca do seu sucesso pessoal.

Essa perspectiva de formação profissional vem mostrando que não consegue superar os desafios atuais de exclusão, miséria social e de um mundo violento, em todos os sentidos. Precisamos de uma educação inicial e continuada que analise a cidadania participativa e que leve os sujeitos à emancipação, tanto os jovens que estão iniciando a carreira profissional, como os que estão formando esses jovens e sobrevivendo de sua profissão. Considerar a cidadania participativa nos cursos de formação significa também, segundo Imbernón, “[...] analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (2006, p. 15).

A formação de professores, nesse contexto, é um tema que se destaca pela necessidade de repensarmos a educação. Lima e Gomes destacam que:

O tema sobre formação de professores (as) apresenta-se hoje como tema de destaque em variados cenários. Da parte dos órgãos governamentais, nunca houve tanta ênfase na função dos (as) professores (as) como agentes de mudanças requeridas pela nova ordem mundial emergente. Por outro lado,

os (as) próprios (as) professores (as), de variadas formas, mostram a premência por ações de formação que dêem conta de atender às reais necessidades da escola, que se apresenta real, multifacetada, carregada de ambigüidades e contradições, à semelhança da sociedade. (2005, p. 167)

A formação profissional tem assumido importante espaço de debate na área da educação, tanto na formação do professor como na formação de outros profissionais. Processos formativos acontecem antes do ingresso na educação superior e depois da certificação, pois devem ser entendidos, em sentido amplo, como um processo contínuo de formação, ao longo da vida.

Mas a que formação nos referimos? Formar o professor com que finalidade e sob que perspectiva? Uma formação tradicional calcada na racionalidade técnica, que concebe as práticas instrumentais, como garantia de resolução dos problemas na sala de aula? Almeja-se uma educação inicial e continuada diferenciadas, para um mundo complexo e dinâmico que não tenha o caráter compensatório de uma formação inicial sem a qualidade desejada.

A formação profissional foi pensada tendo como base concepções e programas. Segundo Candau (1996, P. 141) muitos programas de formação continuada se enquadram à perspectiva clássica de formação, pois a ênfase “[...] é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida”. Os professores depois da graduação, em geral, para dar continuidade a sua formação retornam para as universidades e outras instituições, que são espaços tradicionais que promovem o desenvolvimento profissional. Segundo a autora esse é o sistema habitual de educação continuada dos docentes que é o mais freqüente e comum.

A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial e que está articulada com a sua prática pedagógica, no contexto do cotidiano escolar, quando este está atuando na docência. Para Marin (1995, p.18) “[...] o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”. É, portanto, um processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional dos professores, que ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e tempo da escola.

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desde 1996, com o projeto da Escola Candanga⁷, algumas escolas implementaram a jornada ampliada de cinco horas de aula. Com essa ampliação da jornada de aula para o aluno, conseqüentemente, esses professores assumiram uma turma compondo-as com 25 horas de regência semanais, ficando 15 horas restantes destinadas à coordenação pedagógica. O espaço e tempo de coordenação inseridos na carga horária de trabalho dos professores para a realização de reuniões pedagógicas e administrativas, planejamentos, preparação de materiais pedagógicos, estudos coletivos, reforço para o aluno, conselho de classe e outras atividades representam um avanço no sistema de ensino do DF, embora a luta da categoria dos professores seja por 50% da carga horária para regência e 50% para coordenação. No intento de consolidar uma educação mais comprometida com o desenvolvimento dos alunos, pensar nos professores, com contrato de quarenta (40) horas semanais sem ter a coordenação pedagógica, será necessário pensar também nas dificuldades desses professores em perceberem-se co-responsáveis pela organização do trabalho da escola e sujeitos participativos das decisões, por absoluta falta de tempo e de condições profissionais.

O espaço e o tempo de coordenação pedagógica é muito importante para a constituição do coletivo e, conseqüentemente para a organização do trabalho pedagógico da escola e dos professores, pois possibilita uma construção coletiva de um projeto político-pedagógico, em contraposição a um trabalho fragmentado, individualizado, descontextualizado e que reproduza a exclusão social de professores, por meio da desvalorização profissional e também dos alunos pelos índices de retenção, nos anos iniciais, e pela evasão escolar.

A organização desse espaço e tempo⁸ está diretamente ligada à política de gestão dos sistemas de ensino que sofre, portanto, a influência da organização social mais ampla. Cada governo estabelece, no seu projeto de gestão, as prioridades e princípios para certo período, e isso vem mudando a organização das escolas no que diz respeito à gestão e à carga horária de regência e de coordenação pedagógica dos professores.

⁷ Escola Candanga: Projeto pedagógico da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, no período de 1995 a 1998.

⁸ Espaço e tempo – sobre a concepção de espaço e tempo será apresentada no capítulo 3.

A gestão democrática, com o princípio de participação de todos, possibilita a construção de um espaço-tempo que proporcione a constituição desse coletivo e a participação crítico-reflexiva de todos os envolvidos no processo educativo.

Trata-se de avançar na construção de uma cultura coletiva que reconhece funções, tempos e espaços de responsabilidade coletiva, que transversam e invadem nossos tempos e espaços especializados. Supõe prever no planejamento tempos para atividades educativas coletivas, ou com coletivos de educadores e educandos. (CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA, 1996, p. 18).

A coordenação pedagógica representa, também, espaço e tempo de educação continuada, pois, pela formação crítica e reflexiva, os professores promovem avanços na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico e na reivindicação de melhores condições de trabalho e qualidade das escolas públicas. Cabe, portanto, ao grupo de professores e gestores assegurarem esse espaço e tempo nessa perspectiva, pois como uma construção coletiva, é uma conquista do grupo.

Esses são temas que precisam ser estudados e aprofundados e têm sido objeto, inclusive, de estudos de diferentes pesquisadores e autores pela importância no cenário atual. Pesquisas vêm sendo desenvolvidas, buscando ampliar e aprofundar análises que permeiam temáticas como a educação continuada de professores e trabalho docente. Um outro exemplo de estudos sobre as citadas temáticas pode ser encontrado no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), onde estão catalogados cerca de setenta e nove dissertações do eixo educação continuada, e mais de trinta sobre a prática pedagógica em várias áreas. Também encontram-se pesquisas realizadas por estudiosos da área e que estão publicadas em livros e em anais de eventos científicos, tais como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), seminários em universidades, encontramos essa temática da formação de professores e da formação continuada.

No caminho... um tema de pesquisa

Em minha trajetória profissional de 21 anos, a dedicação à formação de professores, as experiências profissionais e pessoais, as interações, encontros e desencontros com os colegas de trabalho, os cursos e os estudos coletivos na coordenação pedagógica oportunizaram importantes reflexões sobre a realidade escolar. As dificuldades e os avanços enfrentados na trajetória construída possibilitaram questionamentos que direcionaram o meu interesse para a importância da abrangência do trabalho docente do professor, voltado não só para a sala de aula, mas para a concepção, o planejamento e a definição dos rumos da organização do trabalho pedagógico da escola no espaço e tempo da coordenação pedagógica.

Nas escolas da rede pública do Distrito Federal, a coordenação pedagógica é o espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico do professor e da escola. As decisões coletivas, as atividades gerais, os eventos, os projetos, os planejamentos, os conselhos de classe, os estudos e outras atividades, são discutidos na coordenação pedagógica. É um dos pontos mais importantes para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e da própria constituição do coletivo.

Mas o espaço e o tempo disponíveis para o trabalho pedagógico coletivo, apesar de serem fundamentais, por si só não garantem que a concepção, o planejamento e a efetivação das atividades sejam geradoras e promotoras de criticidade, criatividade e superações. Trata-se de lidar com desafios cotidianos individuais, coletivos e rupturas. (SANTOS, 2005).

Portanto, investigar e analisar esse espaço e tempo de coordenação pedagógica, bem como os processos formativos e o trabalho docente do professor contribuem para a reflexão coletiva sobre a construção de uma escola pública de boa qualidade social para todos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.130):

[...] a centralidade dos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem, os reinterpretem. Daí a prioridade da realização de pesquisas para compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança.

Essa temática ganhou maior relevância com a assinatura da Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006 da SEEDF, que dispõe sobre normas para coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino do DF. O artigo 6º aborda as atribuições do coordenador local e dentre elas destaque:

- b) orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica
- d) divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e Subsecretaria de Educação Pública (SUBEP), inclusive de formação continuada.

Com essa regulamentação, o papel do coordenador pedagógico local é valorizado e ganha a dimensão de articulador pedagógico da escola. Representou uma retomada do papel do coordenador que foi se descaracterizando desde 1999 com o fim da Escola Candanga, pois muitos coordenadores vinham fazendo o papel de professores eventuais que cobriam a falta de colegas e em atividades de apoio às direções.

Nesse cenário de descontentamentos e expectativas em relação à coordenação pedagógica, os processos formativos e o trabalho docente foram merecedores de maior entendimento e estudos e, portanto, foi focalizado para a investigação, o seguinte problema:

Que repercussões a coordenação pedagógica produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal?

Como apoio a essa questão central, levantei outras questões que se fizeram necessárias:

- Que concepções possuem as profissionais envolvidas na pesquisa sobre coordenação pedagógica, educação continuada e trabalho docente?
- Quais são os propósitos e princípios de constituição da coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF, em articulação com o espaço e tempo da coordenação desenvolvida na escola pesquisada?
- As propostas e ações no espaço e tempo da coordenação pedagógica na escola pesquisada propiciam a educação continuada em serviço?
- Quais as principais referências que têm embasado o trabalho docente das profissionais pesquisadas?

A partir do quadro problematizador levantei o objetivo geral: **Refletir sobre as repercussões produzidas pelo espaço-tempo da coordenação pedagógica no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.**

E os desdobramentos em forma de objetivos específicos:

- Analisar as concepções das interlocutoras da pesquisa sobre educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica;
- Interpretar os propósitos e princípios de constituição da coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF, em articulação com a organização do espaço-tempo daquela desenvolvida na escola pesquisada;
- Analisar se as propostas e ações desenvolvidas no espaço e tempo da coordenação pedagógica proporcionam a educação continuada em serviço;
- Analisar as principais referências (pessoais, afetivas, profissionais, experienciais, da formação inicial, da educação continuada, dos pesquisadores/autores) que têm embasado os saberes e o trabalho docente das interlocutoras da pesquisa.

Buscando atingir os objetivos apresentados, o trabalho pautou-se nas relações entre três eixos: educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica, formando, assim, um tripé para uma lente que objetivou refletir sobre o espaço e o tempo da coordenação pedagógica, enfocando a educação continuada e o trabalho docente. O presente relatório⁹ encontra-se estruturado em 3 capítulos e as considerações finais.

No capítulo 1, apresento o caminho percorrido. Início com a abordagem qualitativa e o estudo de caso que possibilitaram “entrar” no ambiente escolar observando os mecanismos existentes. Descrevo os procedimentos, os instrumentos, as dificuldades e os percursos para a composição dos dados colhidos e interpretados.

Desenvolvo, no segundo capítulo, a educação continuada e a coordenação pedagógica. Início com algumas considerações acerca da formação inicial e a importância da educação continuada em serviço, no espaço e tempo da coordenação pedagógica. No Distrito Federal a coordenação pedagógica está inserida na carga diária de trabalho dos professores e

⁹ Esta Dissertação de Mestrado foi organizada tendo como base a ABNT, com as seguintes normas: NBR 14724 (2005); NBR 10510 (2002); NBR 6028 (1990); NBR 6027 (1989); NBR 6024 (1989); NBR 6023 (2002).

possui uma estruturação diferenciada de outros Estados brasileiros. Diante disso, abordo aspectos da trajetória da coordenação pedagógica no Distrito Federal, na tentativa de registrar pontos importantes desse espaço e tempo de trabalho do professor, investigando para fins de análise a coordenação pedagógica na escola pesquisada, as ações de educação continuada, assim como, o trabalho das coordenadoras.

O capítulo 3 contempla o trabalho docente e a coordenação pedagógica em que abordo a concepção que norteia esses dois eixos como espaço e tempo de trabalho coletivo. Analiso, ainda, as referências e saberes que embasam o trabalho docente; a reflexividade docente nas coordenações: coletivas, por série/etapa, individuais, e as oficinas dos projetos de trabalho.

E encerro, nas considerações finais, tecendo uma análise dos pontos de avanço e de tensão percebidos durante o desenvolvimento desta investigação na escola pesquisada, como um possível desfecho.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Um dos aspectos mais fascinantes do Caminho de Santiago (Caminho Francês) é o fato de todo o trajeto estar demarcado por setas amarelas que guiam os caminhantes. [...] O que elas dizem de mais forte é que estamos indo na direção certa. Seguindo-as, muitos peregrinos, a pé, a cavalo, de bicicleta, cada um do seu jeito e a seu tempo, chegam a Santiago há milhares de anos. As setas também nos dizem que fazemos parte de uma experiência da humanidade, que muitos outros já viveram ou estão vivendo. Mesmo o peregrino solitário sente-se acompanhado, porque elas indicam que outros já passaram por ali e outros tantos passarão.
(Hoffmann, 2001, p. 15)

A pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da vida humana. A atividade investigativa é imprescindível nos espaços educativos regulares, a se iniciar na Educação Infantil, necessita fazer-se presente no dia-a-dia da escola e na atividade profissional por ser um dos pilares da docência. Freire (1998, p.32) esclarece a esse respeito: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Para Lüdke e André (1986, p. 02) a pesquisa se situa “[...] bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc”. Há uma aproximação da pesquisa com a “vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando a pesquisa um instrumento de enriquecimento do seu trabalho”.

1.1 A abordagem qualitativa

Estudiosos e pesquisadores deixaram as “pegadas” dos percursos que fizeram em suas pesquisas, resultando diferentes publicações. As alternativas e sugestões oriundas das pesquisas precisam ser vistas com flexibilidade, pois representam caminhos dentre várias possibilidades. A tarefa de optar por um caminho e reinventá-lo, seja na vida pessoal ou no trabalho de pesquisa acadêmica, não é fácil, principalmente pelo caráter complexo da

realidade que estamos imersos e pela diversidade de trilhas que podemos escolher, de acordo com o objeto da investigação.

O problema proposto nesta pesquisa e a necessidade de uma participação ativa e prolongada no campo a ser investigado justificaram a opção por uma abordagem qualitativa. Esclarece André (2001, p.54) que os estudos qualitativos compreendem “[...] um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, [...] estudos de memória, histórias de vida e história oral”. A presente pesquisa apresenta as características do estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p.17) “[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Assim sendo, os princípios da abordagem qualitativa e do estudo de caso foram adotados pela adequação ao contexto educacional investigado, constituindo-se como fundamentação metodológica para a pesquisa em função da problematização e dos objetivos.

Para compreender e analisar determinada realidade é importante a seleção de alguns aspectos e a adoção de um olhar de pesquisador, que se caracterize por ser curioso e atento. O pesquisador se torna parte integrante da situação observada, interagindo com os sujeitos, compartilhando experiências, valorizando, assim, o instrumental humano. Para Tardif e Lessard (2005, p. 41) “[...] a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis”. Isso requer alguns atributos que possibilitarão a produção de idéias e indicações sobre as possibilidades de intervenção na realidade social.

Portanto, o pesquisador necessita desenvolver algumas habilidades relacionais para facilitar o processo de comunicação com os interlocutores para que se aproxime da “perspectiva dos sujeitos”. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26)”.

A educação continuada, o trabalho docente do professor e a coordenação pedagógica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental até 4^a série, nesta pesquisa, se constituíram como a realidade concreta a ser investigada, portanto, o diálogo e a reflexão conjunta entre o pesquisador e as interlocutoras foram fundamentais para a produção de idéias sobre o contexto investigado.

A presente pesquisa efetivou-se em três etapas: a primeira, em 2006, com o primeiro contato com a escola escolhida para uma aproximação; a segunda que se iniciou em 2007 com a coleta de informações na escola, no espaço e tempo da coordenação pedagógica e dos projetos interventivos, bem como do mapeamento dessas informações; e a terceira com a análise e organização das informações e produção do relatório de pesquisa. Esses momentos da pesquisa não aconteceram de forma estanque, mas foram tecidos como numa teia, na qual se entrecruzam os fios em movimento contínuo.

A rede pública de ensino foi escolhida para esta pesquisa por ser o meu espaço de atuação, dedicação e de luta por uma educação de melhor qualidade para todos. O intuito foi desenvolver análises sobre esse espaço e assim contribuir com a reflexão mais ampla sobre a escola pública no Distrito Federal.

1.2 A escola pesquisada

Ao iniciar a investigação, uma das preocupações presentes: a escolha do local que possibilitasse o atendimento aos objetivos da pesquisa. Ceilândia, cidade escolhida, por ser a localidade em que atuo há 21 anos como docente e, conseqüentemente, faço parte da construção da história da Divisão Regional de Ensino de Ceilândia (DREC).

O local pesquisado, portanto, é uma escola da Rede Pública de Ensino, situada em Ceilândia, cidade com a maior população do Distrito Federal que tem como vizinhas: Taguatinga, Samambaia, Brazlândia e Águas Lindas de Goiás, no entorno. Ceilândia é conhecida, também, pela grande quantidade de feiras na região, como a situada¹⁰ no centro da

¹⁰Esta feira situa-se bem no centro da cidade e é base do mercado informal, empregando muitas pessoas e sustentando inúmeras famílias. Aí se desenvolve o comércio de roupas pessoais, de cama, mesa e banho, sapatos, eletrodomésticos,

cidade. O nome Ceilândia originou-se da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI). Nessa cidade vivem mais de 350.000 habitantes, e é o mais representativo colégio eleitoral da região, com o maior número de comerciários do DF, em torno de 100 mil e tem uma população economicamente ativa de 160 mil pessoas (GDF, 2007).

A história da cidade teve início em 1969, ano em que foi criado um grupo de trabalho, que mais tarde se transformou em “Comissão de Erradicação de Favelas”, no governo de Hélio Prates da Silveira (à época esse era o nome utilizado e que revela uma concepção equivocada por considerar que as “invasões” tinham que ser erradicadas, assim como doenças contagiosas). Surgiu, em 1970, a “Campanha de Erradicação das Invasões” (CEI), coordenada pela comissão de remoção das referidas invasões e que deu origem ao nome da cidade Ceilândia. Em 27 de março de 1971 teve a sua pedra fundamental lançada pelo governador Hélio Prates e iniciou-se o assentamento de 20 famílias oriundas da Vila do IAPI e de várias localidades de Brasília, como a Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e outras que formavam um enorme agrupamento de trabalhadores sem moradia (GDF, 2007).

O setor de localização da escola pesquisada é entre quadras residenciais na Ceilândia Sul, onde se encontram também a Administração Regional de Ceilândia, a Praça do Trabalhador, o Cruzeiro, o Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC), escolas e hospitais.

No entanto, a escolha dessa escola para a investigação gerou mais dúvidas em função da necessidade de observação dos três eixos da pesquisa: a educação continuada, o trabalho docente e a coordenação pedagógica. Para proceder a uma escolha em função desses eixos, em setembro de 2006, conversei com uma das coordenadoras da Divisão Regional de Ensino de Ceilândia (DREC) sobre as escolas que pertenciam ao grupo coordenado por ela e que atendiam o Ensino Fundamental até 4ª série. Solicitei a essa coordenadora que me indicasse escolas que desenvolviam um trabalho coletivo. Recebi uma lista de escolas que atendiam à solicitação feita e que poderiam ser o local para a pesquisa.

A história dessa escola serviu de fundamento para sua escolha como o locus desta pesquisa. Na sua trajetória, sempre esteve presente a formação de crianças e de futuros

utensílios do lar, alimentos, entre outros. Existe uma proposta de mudança dessa feira para um shopping popular na área central da cidade com toda infra-estrutura.

professores. Ela passou por dois momentos bem demarcados. O primeiro, desde o seu reconhecimento pela Portaria nº 17, de 07/07/1980, que ensejou o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental até 4ª série e, concomitantemente, até 2003, de apoio a formação inicial de professores, em nível médio. O segundo momento, em 2004, a SEEDF, aproveitando a extinção dos cursos normais no Distrito Federal, planejou implementar um Centro de Educação de Jovens e Adultos e remanejar todos os professores, trabalhadores e alunos para outras unidades de ensino da rede pública, desfazendo, assim, o coletivo da escola. Esse fato marcou a comunidade escolar e demarcou o início da escola que atende, atualmente, a Educação Infantil – 1º e 2º períodos e Ensino Fundamental até a 4ª série.

Uma escola com uma cultura de lutas frente às dificuldades, tanto as relacionadas à gestão da SEEDF como aos problemas do cotidiano escolar. Essa consciência da força do coletivo foi construída ao longo do tempo pelo grupo composto por professores experientes. Dentre as diferentes experiências docentes do grupo, destaco: integrantes da equipe de direção do Sindicato dos Professores no DF (SINPRO); professores que ocuparam cargo de direção em escolas; chefias e coordenadores, intermediários, das Regionais de Ensino e, locais, das escolas; integrante de projetos especiais de alfabetização de adultos na Câmara dos Deputados e outros com significativo tempo de atuação na escola. Experiências dessa natureza propiciam ao grupo amadurecida discussão das dificuldades, dos projetos e dos objetivos da escola, fortalecendo a participação coletiva.

Em 2004, aconteceu um fato que ilustra essa idéia. Houve uma grande mobilização de professores, pais e mães dos alunos para manter a escola em funcionamento. A interlocutora Rita registrou em seu caderno de plano de aula esse momento importante que poderia ser a “certidão de nascimento” da escola e que trago para compor a apresentação da escola pesquisada.

Dia 12/11/2004 – Vitória total após muita luta: reunião com os pais; retirada de comissão da comunidade escolar em 19/10/2004; passeata feita pelos pais nas ruas ao redor da escola para coleta de assinaturas pela permanência da escola e dos alunos; visita dos pais, professores e alunos à Câmara legislativa pela continuidade da escola; visita à promotoria da Educação no Ministério Público onde foi entregue o abaixo-assinado e feita a denúncia; reunião com a SEEDF no dia 04/11/2004 e reunião na escola com os pais, comissão e representantes da SEEDF, no dia 12/11/2004. Houve grande mobilização por parte dos professores e pais e a reunião foi um sucesso, garantindo a permanência dos alunos na escola que será transformada em Escola Classe (interlocutora Rita).

Esse relato de luta registra a criação da escola pesquisada e revela a força do coletivo que se organizou para defender a sua permanência / existência. Para Freire (1998, p. 47) “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.” A força do coletivo e o exercício democrático são marcas identitárias da escola e também despertaram interesse como local de pesquisa.

Outro aspecto importante foi o planejamento que essa escola apresentou, no início de 2006, com uma proposta de educação continuada coletiva, no espaço e tempo da coordenação pedagógica e a organização do projeto interventivo para alfabetização dos alunos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) etapa III com defasagem idade-série e que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Nesta investigação, a escola pesquisada foi identificada como **Escola Classe Ceilândia**. A utilização de pseudônimo para a escola foi fruto da observação diante da reação de alguns membros da direção que, mesmo colocando a escola à disposição para o trabalho de pesquisa, não demonstraram desejo de identificação diretamente da unidade de ensino, observando-se, assim, que o uso de pseudônimos traria mais tranquilidade para o trabalho de pesquisa. O mesmo foi observado por parte de algumas interlocutoras, e por essa razão, a escola, os professores e os alunos não serão identificados de forma direta. A escola pesquisada foi criada pela Portaria nº 120 de 22/04/2005, funciona em dois turnos: matutino e vespertino e atende a 719 alunos, distribuídos em 29 turmas, na modalidade regular da Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental e, também, 28 alunos na modalidade especial: alunos com necessidades educativas especiais (ANEE), como ilustra a tabela, a seguir:

Tabela I – Distribuição dos alunos – ano de 2007 – modalidades

<i>Turmas</i>	<i>f</i>
Educação Infantil – 04 anos	56
Educação Infantil – 05 anos	56
Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) Etapa I	89
Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) Etapa II	99
Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) Etapa III	161
Ensino Fundamental – 3ª série	134
Ensino Fundamental – 4ª série	124
Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEE)	19
ANEE - Deficiência auditiva	09

Fonte: Secretaria da Escola Classe Ceilândia.

A escola possui um espaço físico amplo e em razoável estado de conservação. Algumas reformas foram realizadas desde a construção do prédio, porém com o uso e a falta de manutenção anual, a escola deteriorou-se. Em julho de 2007, foi feito um novo piso no pátio da escola, melhorando muito o espaço de uso coletivo, além da incorporação de uma área ao lado da quadra de esportes.

A estrutura física da escola compõe-se de 06 blocos com salas de aula e espaços especiais, assim distribuídos:

Tabela II – Distribuição das turmas por salas – ano 2007

MATUTINO – 17 salas	VESPERTINO – 12 salas
Educação Infantil – 2º Período (5 anos) ⇨ 2 salas	Educação Infantil – 1º Período (4 anos) ⇨ 2 salas
Bloco Inicial de Alfabetização - Etapa 1 ⇨ 1 sala	Bloco Inicial de Alfabetização - Etapa 1 ⇨ 2 salas
Bloco Inicial de Alfabetização - Etapa 2 ⇨ 2 salas	Bloco Inicial de Alfabetização - Etapa 2 ⇨ 1 sala
Bloco Inicial de Alfabetização - Etapa 3 ⇨ 4 salas	Bloco Inicial de Alfabetização - Etapa 3 ⇨ 3 salas
Ensino Fundamental - 3ª série ⇨ 3 salas	Ensino Fundamental - 3ª série ⇨ 2 salas
Ensino Fundamental - 4ª série ⇨ 3 salas	Ensino Fundamental - 4ª série ⇨ 2 salas
Ensino Especial ⇨ 2 salas	

Fonte: Secretaria da Escola Classe Ceilândia.

Tabela III – Distribuição das salas especiais e espaços administrativos – ano 2007

Salas Especiais	Administrativo
Brinquedoteca ⇨ 1 sala	Direção ⇨ 1 sala
Sala de leitura ⇨ 1 sala	Assistência ⇨ 1 sala
Atendimento psicopedagógico ⇨ 1 sala	Secretaria ⇨ 1 sala
Sala de vídeo e reuniões ⇨ 1 sala	Sala dos auxiliares ⇨ 1 sala
Laboratório de Ciências ⇨ 1 sala	Sala dos professores ⇨ 1 sala
Serviço de Orientação Educacional ⇨ 1 sala	Sala dos vigilantes ⇨ 1 sala
Videoteca e mecanografia ⇨ 1 sala	Cozinha ⇨ 2 salas
Laboratório de Informática ⇨ 1 sala	Cantina ⇨ 1 sala
Sala para projetos e reforço ⇨ 1 sala	Depósito de materiais ⇨ 3 salas
Sala de recurso ⇨ 2 salas	Banheiros ⇨ 4
Oficinas Pedagógicas ⇨ 3 salas (vinculadas à Regional de Ensino)	Quadra de esporte e estacionamento interno

Fonte: Secretaria da Escola Classe Ceilândia.

A coordenação pedagógica coletiva é realizada na sala dos professores. Esse espaço é muito movimentado e pouco propício para encontros de estudo, tanto professores da escola como outras pessoas, que eventualmente estejam na instituição, circulam por esse espaço.

Alguns professores apontaram essa inadequação da sala para ser utilizada como sala de coordenação, defendendo a necessidade de um espaço apropriado para planejamentos, estudos e pesquisas, como podemos confirmar pelo depoimento da coordenadora Dalva:

Gostaria de dizer que a sala dos professores é um espaço difícil para a coordenação. Fica difícil estudar, planejar e até conversar quando todos estão. A circulação de pessoas é grande, muitos materiais sobre as mesas, muito barulho. Temos que ter uma sala apropriada para a coordenação.

Alguns encontros para estudos e planejamentos em grupo são, eventualmente, realizados na sala das coordenadoras pedagógicas ou na sala de múltiplas funções que nem sempre estão disponíveis para essas atividades. A sala das coordenadoras é um espaço adaptado e está organizado para atendimento aos alunos, conforme as atividades previstas e organizadas pelos profissionais que aí atuam. As coordenadoras organizam esse espaço com vários materiais didáticos de consulta para serem utilizados no processo de ensino e de aprendizagem.

A equipe de Direção da escola assumiu em 2003, por meio de indicação da Direção Regional de Ensino de Ceilândia, no governo Roriz. Era composta até dezembro de 2006, pela diretora, vice-diretor, uma assistente administrativa, uma assistente pedagógica e o chefe de secretaria que recebiam a gratificação pela função de gestores da escola.

Com a posse do atual governo do DF, em janeiro de 2007, mudou a configuração das direções das unidades escolares públicas que passou a ter as seguintes funções/denominações: diretor, vice-diretor, e chefe de secretaria que recebem gratificação pela função de gestores; e coordenadores de apoio à direção que recebem gratificação como coordenadores. Desde 1999, a eleição direta para diretores foi abolida da prática social das escolas públicas do DF e representou um atraso no processo democrático que vinha ocorrendo desde 1995 no governo Cristovam Buarque.

Essa equipe de direção da Escola Classe Ceilândia permanecerá até o próximo processo seletivo que terá como base a nova lei de gestão das escolas públicas, aprovada em 18 de outubro de 2007 pela Câmara legislativa do DF. Em outubro, os professores da escola iniciaram discussões para o processo de renovação dos gestores. Alguns professores manifestaram a intenção de concorrer à direção da Escola Classe Ceilândia, e alguns se inscreveram para fazer a prova de seleção e depois dar continuidade ao processo de escolha.

O corpo docente é composto por 30 professores regentes, 01 orientadora educacional, 02 coordenadoras pedagógicas, 02 professores no Laboratório de Informática, 03 professores na Sala de Recursos – Superdotados e 05 professores readaptados. O corpo de funcionários da Carreira Assistência à Educação é composto por 12 auxiliares de conservação e limpeza, 03 merendeiras, 03 agentes de portaria, 03 vigias noturnos, 01 funcionário de serviços gerais e 02 apoios administrativo da secretaria.

A escola é bem aceita pela comunidade do setor tanto por sua história como também pelo trabalho que realiza com a comunidade escolar, por meio de projetos que envolvem a família dos alunos e a comunidade próxima à escola, tais como: “Festa da Família”, “Festa Julina” e “Palestras na escola” essas atividades envolvem a comunidade.

Cabe destacar que, em duas matérias publicadas no site do Governo do Distrito Federal (GDF), a escola ganhou destaque pelo projeto “Reciclando a vida” de coleta seletiva de lixo, e no site da Associação Brasileira de Editores de Livros, pela atividade de entrega do livro didático, acessados em junho de 2007. Alguns alunos da Escola Classe Ceilândia registraram a sua opinião sobre a escola, em uma atividade de oficina:

*Eu acho esta escola muito boa para estudar (Rute – 11 anos);
Eu acho ótima [...] por isso a escola tem prosperado muito (Vânia – 10 anos);
Gosto muito desta escola e das professoras que estudei no ano passado, principalmente da professora Rita (Roberta – 10 anos);
A Escola Classe Ceilândia é muito boa. Todos que passam por aqui, não querem sair (Raiane – 12 anos).*

A professora Mary foi lotada no início de 2006, na Escola Classe Ceilândia, e desde então trabalha com a Educação Infantil, declara que: *Trabalhei em outras escolas e aqui vejo o grupo muito preocupado com o trabalho pedagógico e com o desenvolvimento dos alunos.* A professora Mara complementa:

É verdade, mas é uma escola feia no aspecto físico. O espaço externo não é colorido, não é atrativo para a criança. As salas são bonitas, enfeitadas. Mesmo assim, os pais fazem fila na secretaria para matricular os filhos porque sabem que o trabalho é bom.

Em janeiro quando as escolas são abertas para a comunidade efetivar as matrículas, a movimentação nas escolas da Rede Pública de Ensino é grande. Os pais precisam organizar a vida escolar dos filhos e procuram a melhor escola, muitas vezes, pela proximidade de casa,

mas principalmente querem uma escola boa para os filhos. A Escola Classe Ceilândia é uma escola procurada, porém, não há uma grande disparidade em relação a outras escolas da região, segundo o secretário escolar Vítor:

A procura pela Escola Classe Ceilândia ainda é, acredito, maior do que outras escolas próximas, no entanto, devemos considerar que essa demanda não é mais tão significativa em relação a outros períodos em que funcionava a Escola de Aplicação, pois era vista como escola “modelo”. Considero, ainda, que a localização da escola também favorece a uma maior procura, que pode ocorrer pelo fácil acesso e não por uma crença na melhor qualidade. O Telematrícula¹¹ alterou a tentativa de buscar a vaga direta na Secretaria da escola, portanto, essa não seria mais uma referência da qualidade.

Mesmo não tendo uma procura destacada, a comunidade escolar reconhece o trabalho da escola, que recebe muitos alunos. A escola pesquisada recebeu, este ano, uma placa comemorativa da SEEDF pelos bons resultados obtidos na Prova Brasil¹². Ainda que alguns questionamentos ocorram em função desse tipo de avaliação externa, não deixa de ser uma referência do desempenho dos alunos e do trabalho pedagógico da escola e dos professores.

1.3 As interlocutoras

Para a realização desta pesquisa, os nomes das interlocutoras são fictícios para resguardar a identidade das mesmas. Levando-se em conta os aspectos apontados, a delimitação e o conhecimento da realidade onde estão imersos pesquisadora e colaboradores é fundamental. Para selecioná-los foram estabelecidos os critérios abaixo relacionados.

- a) Professores que atuassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental até 4^a série, pelo fato de que sempre atuei com a formação de professores dos anos iniciais;

¹¹ Telematrícula¹¹ - sistema de atendimento ao cidadão que acolhe as solicitações pelo telefone 156, opção 2. Esse sistema existe no DF desde 1993 em parceria com a Secretaria de Educação e Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Segundo a Secretaria de Educação, os inscritos pelo sistema são encaminhados para a escola mais próxima de sua residência, do seu trabalho ou do trabalho dos pais. Para efetivar a matrícula, os pais ou o aluno, caso tenha mais de 18 anos, devem comparecer em janeiro à escola para a qual foi sorteado.

¹² Prova Brasil - implantada em 2005, avalia o desempenho de estudantes de escolas públicas urbanas em Língua Portuguesa e Matemática no final dos ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, estudantes de 4^a e 8^a séries.

- b) Professores que possuíssem experiências docentes diversificadas: alguns atuaram como docentes somente no Ensino Fundamental; outros, além do Ensino Fundamental, trabalharam com formação de professores; e uma, em projeto especial de alfabetização de adultos. Essas diferentes experiências puderam constituir-se elemento facilitador ou não da organização do trabalho pedagógico;
- c) Professores que realizassem a regência no turno matutino e outros no vespertino, pois abarcando os dois turnos teria a visão global da escola;
- d) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Para melhor entendimento do processo de seleção das colaboradoras da pesquisa, passo a relatar a organização da escola no início do ano letivo. A Escola Classe Ceilândia realizou uma reunião, no dia 08 de fevereiro de 2007, para a distribuição da carga horária. A vice-diretora fez uma contagem de pontos, conforme as Portarias nº 30 e nº 34, de 06 de fevereiro de 2007, e pela ordem de pontuação, os professores escolheram as turmas que já estavam organizadas e distribuídas nos turnos: matutino e vespertino. Essa organização das turmas passou pela comissão de professores, no ano anterior, e pelos ajustes do secretário em função da demanda da comunidade escolar, no período de matrícula em janeiro de 2007.

O grupo de professores fez a indicação de profissionais para a função de coordenadoras pedagógicas, mas essas professoras só assumiram a função em maio de 2007, porque o GDF estava reformulando normas, remanejando os professores da rede pública e não liberou os coordenadores durante esse processo. As professoras indicadas para a função de coordenadoras assumiram suas turmas e permaneceram como regentes até a liberação para a função. Portanto, a definição das colaboradoras só foi possível após essa distribuição de carga horária, em fevereiro de 2007, e definição das funções de cada professor da escola.

Nesse contexto, e com base nos critérios estabelecidos, selecionaram-se duas coordenadoras pedagógicas, escolhidas pelo grupo de professores e mais duas coordenadoras de apoio à direção, todas indicadas pelo grupo e aceitas pela direção, sendo que uma já estava na função desde 2004, e a outra assumiu a função em fevereiro de 2007. Assim, as coordenadoras foram selecionadas como colaboradoras pelas próprias características da função, mas o convite efetivou-se considerando a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa. Essas coordenadoras foram selecionadas, além das professoras-regentes, em função de um dos eixos da pesquisa: coordenação pedagógica como mecanismo de articulação

desse espaço e tempo cuja responsabilidade cabe às coordenadoras pedagógicas e de apoio à direção.

As cinco professoras foram selecionadas conforme os critérios estabelecidos, pela aceitação, e principalmente pelo interesse em participar. Um primeiro contato ocorreu em outubro de 2006 e houve manifestação de interesse na participação da pesquisa, por parte de algumas professoras. As outras foram convidadas em 2007, na primeira quinzena de março.

Utilizarei o termo **interlocutoras** sempre que fizer referências as cinco professoras-regentes e **interlocutoras-coordenadoras** para as duas coordenadoras pedagógicas e duas coordenadoras de apoio à direção, totalizando nove colaboradoras desta pesquisa. Como o foco da investigação está nos espaços coletivos do trabalho docente, a interação entre os pares se faz presente, e os diálogos e o contexto da interação fizeram parte dos registros e análises, portanto, utilizarei o termo **professor (a)** para os outros professores da escola, em interação grupal no contexto vivido. Todas as interlocutoras e os outros professores receberam nomes fictícios para o registro dos depoimentos, bem como os alunos da escola, quando registradas suas falas. As interlocutoras selecionadas são mães com exceção de uma delas. A maioria das interlocutoras está na faixa etária de 36 a 45 anos de idade, conforme tabela, a seguir:

Tabela IV – Faixa de idade das interlocutoras

Faixa de idade	<i>f</i>
26 a 35 anos de idade	1 interlocutora
36 a 45 anos de idade	7 interlocutoras
46 a 55 anos de idade	1 interlocutora

Em relação à formação inicial para a docência, todas fizeram o Curso Normal e apenas uma não cursou o magistério, no Ensino Médio. Todas as interlocutoras são graduadas conforme ilustram as tabelas abaixo:

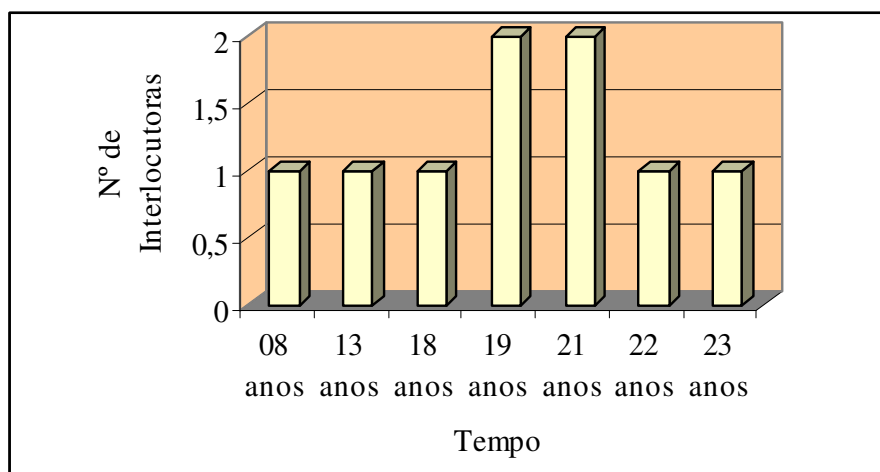
Tabela V – Graduação das interlocutoras

Graduação	Ano de Conclusão	<i>f</i>
Pedagogia	1987	1 interlocutora
	1988	2 interlocutoras
	1993	2 interlocutoras
	2000	1 interlocutora
	2006	1 interlocutora
Letras	2002	1 interlocutora
Pedagogia	1985	1 interlocutora
Artes	1995	

Tabela VI – Pós-graduação das interlocutoras

Pós-graduação-latu senso	<i>f</i>
Filosofia	1 interlocutora
Administração Escolar	1 interlocutora
Administração Escolar e Informática Educativa	1 interlocutora

A atuação docente varia entre 08 e 23 anos de experiência. Algumas exerceram a docência somente na SEEDF, e outras também em instituições privadas. O gráfico a seguir ilustra o tempo de docência total das interlocutoras:

Gráfico I – Tempo total de docência das interlocutoras

Para melhor aproximação da trajetória profissional das interlocutoras passo a relatar o percurso de cada uma, de forma abreviada.

A interlocutora Deise trabalha como docente desde 1986, e até 1993, atuou na Secretaria de Educação de Goiás. Em 1994, veio para o Distrito Federal, ingressou na SEEDF e foi lotada na extinta Escola Normal de Ceilândia, onde trabalhou no curso Normal com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática da Matemática e Estágio Supervisionado. Em 2005 e 2006, na Escola Classe Ceilândia, trabalhou com turmas de 3ª série do Ensino Fundamental e em 2007 está atuando em uma turma do BIA III. Considera que sua experiência como regente no curso Normal é uma referência importante para a sua atuação no Ensino Fundamental.

A interlocutora Leila cursou o Normal no colégio Estadual Elias Araújo Rocha, em Goiás, em 1982. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás, em 1993 e

cursou pós-graduação em Administração Escolar na Universidade Salgado Filho, formando-se em 2000. Atua como docente há dezenove anos, sendo cinco anos na Educação Infantil e doze anos no Ensino Fundamental até 4ª série. Trabalhou também no Núcleo de Coordenação Pedagógica da Regional de Ensino de Ceilândia, por dois anos. Atualmente, está com uma turma de alfabetização – BIA II.

Em 1985, a interlocutora Mara concluiu o Curso Normal, e em 1988 foi convocada para assumir a função de professora na SEEDF. Começou sua experiência docente em turmas de alfabetização, na cidade de Ceilândia, sempre procurou vários métodos e metodologias para desenvolver melhor o seu trabalho com os alunos. Em 2000, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), quatro anos depois, concluiu pós-graduação em Administração Escolar. Participou de vários cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela SEEDF e pelo SINPRO. Foi professora da Educação Infantil, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, professora atuante em sala de leitura, coordenadora da Educação Infantil na DREC e professora de Estágio supervisionado no curso Normal em Ceilândia. Atualmente, trabalha com uma turma do BIA I.

A interlocutora Rita trabalhou em 2007 com uma 4ª série do Ensino Fundamental. Pela pontuação que obteve, no início do ano, poderia ter escolhido qualquer outra etapa/série, no entanto, preferiu a 4ª série para dar continuidade a sua experiência com essa série que havia iniciado em 2006. Formou-se em 1981, na extinta Escola Normal de Ceilândia, ingressou na SEEDF em 1985. Em 1988, concluiu o curso de Pedagogia pela UCB. Possui dois cursos de pós-graduação: Informática Educativa (1996) e Administração Escolar (2001) pela Universidade Federal de Lavras. Durante 11 anos, atuou como alfabetizadora, sendo três anos desses voltados para a alfabetização de adultos. Durante esse período, participou ativamente do movimento da categoria dos professores da rede pública de ensino do DF em busca de melhorias das condições de trabalho e da valorização dos profissionais da educação. No período de 1992 a 1994, compôs a diretoria do SINPRO e, em 1995, assumiu a direção de uma escola em Ceilândia, por meio de eleição direta até 1997. No ano seguinte, trabalhou na DREC no antigo Núcleo de Coordenação Pedagógica (NCP). Desde 1999, está em regência de classe no Ensino Fundamental até 4ª série, tendo trabalhado, ainda, no curso Normal.

A interlocutora Veralina iniciou a docência em 1985, no 2º ano do Curso Normal, no Projeto de alfabetização de Adultos Paulo Freire, em Ceilândia. Formou-se professora em 1986 e passou a trabalhar com a alfabetização de adultos por sete anos. Ajudou a fundar o

Centro de Alfabetização Paulo Freire (CEPAFRE) de Ceilândia, nessa época conheceu Paulo Freire pessoalmente, momento que destaca como inesquecível. Passou no concurso da SEEDF em 1994, foi trabalhar em Samambaia por um ano, depois conseguiu remoção para Ceilândia. Em 2002, concluiu o curso de Letras pela FACEB, retornando para a Escola Normal de Ceilândia como professora, trabalhou com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na alfabetização de crianças surdas. Participou de vários cursos na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e concluiu o curso de Letras – Literatura Brasileira no mesmo ano. Em 2007, trabalhou com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental.

A formação inicial da interlocutora-coordenadora Cecília foi o curso de Pedagogia, na UCB em 1985. Dez anos depois, concluiu o curso de Artes pela Faculdade Dulcina de Moraes e, em 1998, concluiu pós-graduação em Administração Escolar. Sua primeira experiência como docente deu-se por meio da monitoria na Educação Infantil, em igrejas, quando estava cursando a 8ª série do Ensino Fundamental. Assumiu o cargo de professora da SEEDF em 1986, trabalhou com a Educação Infantil e Alfabetização em Ceilândia até 1995, quando foi convidada para trabalhar na Regional de Ensino de Samambaia, Núcleo de Coordenação Pedagógica. Destaca esse período como importante para a formação continuada por meio de grupos de estudos coordenados pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA). Em 1999, retornou para Ceilândia. Em 2000, foi convidada para alfabetizar adultos, ação que se concretizava em 3 meses, projeto coordenado pelo GEEMPA, a partir da Câmara Federal. Esse período foi destacado pela interlocutora como a fase mais significativa da sua experiência profissional. Em 2003, retornou novamente para Ceilândia e atuou como professora do Curso Normal. Em 2004 e 2005, assumiu turmas de alfabetização e, em 2006 e 2007, assumiu a coordenação pedagógica da Escola Classe Ceilândia.

A interlocutora-coordenadora Dalva concluiu o curso Normal em 1987 na Escola Normal de Brasília. Em 1989, tomou posse no cargo de auxiliar administrativo do quadro de Auxiliares de Ensino. Em 1990, assumiu a função de professora da SEEDF. Concluiu o curso de Pedagogia em 1993, na UCB. Foi professora de 1ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e gosta muito de atuar com a 3ª e 4ª séries. Atuou como professora no curso Normal em Ceilândia, totalizando dezessete anos como docente. Em 2007, passou a desempenhar a função de coordenadora pedagógica da escola e destaca este período, pelo importante enriquecimento profissional.

A interlocutora-coordenadora Nelma ingressou na SEEDF em 1999 e foi lotada na Regional de Ensino de Samambaia como dinamizadora em uma creche conveniada. No ano seguinte, trabalhou com duas turmas de Jardim III (cinco anos) na mesma instituição. Em 2001, conseguiu permuta para a cidade de Ceilândia e, no ano seguinte, foi para a extinta Escola Normal de Ceilândia atuar na Escola de Aplicação. De 2002 a 2005, cursou Pedagogia no Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Em 2006, assumiu a coordenação pedagógica da Escola Classe Ceilândia e continua em 2007 com a mesma função. Ela considera esse período muito rico pelas experiências de aprendizagem, trocas com os colegas e pela possibilidade de continuar em contato direto com os alunos nas oficinas do BIA.

A interlocutora-coordenadora Nilda concluiu o curso Normal em 1979, na Escola Normal de Taguatinga, graduou-se em Pedagogia na UCB em 1987 e fez especialização em Filosofia pela UnB em 2002. Em 1987, iniciou a carreira como docente em instituição privada em turma de alfabetização. No período de 1988 até 1992, também em instituição privada, atuou como docente e orientadora pedagógico-educacional. Em 1993, trabalhou por meio de contrato temporário na SEEDF, em 1995 foi convocada para assumir o concurso da mesma Secretaria, na Divisão Regional de Ensino de Samambaia do Distrito Federal. Trabalhou como coordenadora de nível intermediário, como vice-diretora e como professora de Didática na Escola Normal de Taguatinga – DF. Em 1999, retornou para a Escola de Aplicação da Escola Normal de Ceilândia e em 2000 foi para o Magistério, onde atuou com Didática e Filosofia até 2003 com a finalização do curso. Em 2004, assumiu o cargo de assistente de direção, que ocupa até hoje, com outra denominação: coordenadora de apoio à direção.

Ao longo do processo, senti necessidade de buscar informações sobre a coordenação pedagógica na rede pública de ensino e pesquisei alguns documentos da SEEDF e outros do SINPRO. No entanto, não encontrei algumas informações em documentos, em contato com duas professoras que viveram significativos fatos da história da educação no DF, levantei informações com base na vivência daqueles acontecimentos. Embora não fossem interlocutoras, entrevistei as professoras Maria Augusta Ribeiro, licenciada em Letras e concursada na SEEDF desde 1976, atualmente aposentada e diretora do SINPRO, e Dorcas de Castro, orientadora educacional, licenciada em Pedagogia e concursada em 1980, atuou, além de orientadora, como diretora de escola e da Divisão Regional de Ensino de Samambaia (DRESam), atualmente aposentada. Ambas contribuíram com as informações sobre o

processo vivido na SEEDF em relação à coordenação pedagógica e jornada ampliada, auxiliando-me na construção de uma história não retratada.

1.4 Os procedimentos e instrumentos

Os procedimentos, para participar da realidade e coletar as informações utilizadas na construção do *corpus* do estudo, foram selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa, são eles: a) análise documental; b) observação; c) grupo focal e d) entrevista. Como instrumentos: o questionário; o roteiro do grupo focal e da entrevista.

Esses procedimentos e instrumentos possibilitaram a análise do objeto de estudo e, portanto, delinear os recortes e determinaram os elementos que foram reformulados.

1.4.1 A análise de documento possibilitou obter informações por meio de registros escritos que foram usados como fonte de informação sobre o objeto da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Como ponto de partida na busca de informações, a análise documental cumpriu a função de desvelar aspectos direcionadores do problema a ser investigado. Os documentos selecionados para a análise são diretamente relacionados com os eixos da pesquisa para que cumprissem a função de complementar e aprofundar a compreensão do objeto de estudo. A seguir os documentos que foram consultados:

- Indicação nº 05 – Normas preliminares para organização do sistema de ensino do Distrito Federal – Da educação de grau primário, do Conselho de Educação do Distrito Federal, 1966;
- “O ensino primário no Distrito Federal” - datado de 1969;

- Implementação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA - Orientação Pedagógica nº 4, 1989;
- Lei nº: 654, de 21 de janeiro de 1994;
- Decreto nº: 15.576, de 02 de março de 1994;
- Cadernos da Escola Candanga 1995;
- Portaria nº: 347, de 22 de maio de 2002;
- Resolução nº 1/2005-CEDF, de 2 de agosto de 2005;
- Portaria nº: 28, de 03/02/2005;
- SUBEP em ação-documento da Subsecretaria de Educação Pública. 2005/2006;
- Portaria nº: 29, de 06/02/2006;
- Portaria nº: 30, de 06/02/2006;
- Portaria nº: 34, de 07 de fevereiro de 2007;
- Portaria nº: 35, de 07 de fevereiro de 2007;
- Informação Jurídica nº: 108/2007 da Assessoria Jurídico-Legislativa da SEEDF;
- Projetos da escola: Projetos interventivos e o político-pedagógico, 2007.

1.4.2 O questionário (apêndice A) permitiu uma abrangência significativa dos sujeitos pesquisados, possibilitando uma coleta de informações organizadas pelo registro escrito, oferecendo os indicadores sobre os eixos da investigação que direcionaram o grupo focal.

O questionário foi elaborado com questões tanto abertas quanto fechadas, com vistas à compreensão que as interlocutoras possuíam sobre: educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica. Uma primeira versão serviu de testagem junto às professoras da escola, que não compunham o grupo de interlocutoras, para possíveis correções e ampliações das questões propostas. As contribuições foram importantes e algumas mudanças efetivadas em função da avaliação manifestada por essas professoras.

Depois de reformulado o questionário, tendo como base as avaliações feitas, foi entregue às interlocutoras para que respondessem individualmente e sem a interferência da

pesquisadora. Este primeiro instrumento representou a forma mais rápida de obter as primeiras informações das interlocutoras acerca da sua formação, do percurso profissional, além das idéias que detinham em torno das questões organizadas de acordo com os três eixos da pesquisa. Representou, ainda, um instrumento com a função de “quebra-gelo” com as interlocutoras, pois algumas, no contato inicial e nas primeiras observações da coordenação pedagógica coletiva, demonstraram preocupação com suas falas e com a gravação em áudio, mesmo tendo sido autorizada previamente pelo grupo. Escrevendo a sua opinião e idéias sobre os eixos propostos, observei que as interlocutoras, ao terem o tempo e o espaço para registrar de acordo com o ritmo próprio, bem como a chance de refazer suas idéias, ficaram mais tranqüilas. O papel, o lápis e a borracha permitiram atenuar possíveis inseguranças iniciais.

Esse primeiro bloco de informações possibilitou uma visão horizontal do cenário a ser investigado e das interlocutoras para melhor definição dos elementos que comporiam os procedimentos seguintes. Em três semanas, esse processo foi concluído e com os questionários digitados e os dados organizados, algumas evidências para a observação e o grupo focal foram destacadas. O questionário cumpriu, então, a função de apontar alguns caminhos para a observação que estava em andamento e para o grupo focal.

A análise sobre as diferentes concepções que as interlocutoras explicitaram sobre os eixos investigados foi importante para melhor compreensão das ações observadas e das opiniões, pois essas são decorrentes, basicamente, do modo de pensar e da visão de mundo que compõem o universo de cada uma.

1.4.3 A observação permitiu o contato direto da pesquisadora com o fenômeno investigado. Como a questão central da pesquisa volta-se para as repercussões da coordenação pedagógica para a educação continuada e o trabalho docente, fez-se necessária a observação no espaço e tempo da coordenação pedagógica realizada pelas interlocutoras e nas oficinas dos projetos interventivos da escola.

A observação, na condição de procedimento metodológico, precisa diferenciar-se da observação da vida diária que ocorre sem a intenção de investigação científica. Para Moroz e Gianfaldoni, (2006, p.78), sobre a observação e o pesquisador destacam que:

Se o pesquisador não souber, com clareza, o que vai observar, ele pode correr o risco de registrar aspectos irrelevantes para o seu problema ou mesmo deixar de notar um aspecto inusitado que seria importante. O planejamento da observação, portanto, é essencial: só à medida que se tem claro o que deve ser observado é que se tem maior probabilidade de evitar irrelevâncias ou de identificar aspectos que, embora não previstos, deveriam ser considerados.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) escrevem a esse respeito que a observação proporciona, dentre outros fatores, o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial e a identificação de comportamentos não-intencionais ou inconscientes. E Lüdke e André (1986, p. 29), considerando o observador como participante esclarecem que:

[...] é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

As observações ocorreram em duas etapas: a) nas coordenações coletivas para os contatos iniciais e interação com o grupo, nos meses de outubro e novembro de 2006, em cinco encontros; e b) no início do ano letivo, dia 05 de fevereiro de 2007, até o dia 23 de agosto de 2007, totalizando 230 horas de trabalho no campo.

Nos meses de fevereiro e março, as observações aconteceram nas coordenações pedagógicas *coletivas*. Nos meses seguintes, além das reuniões coletivas, outros espaços e tempos foram observados: coordenações por série/etapa, coordenações individuais, reuniões pedagógicas e administrativas, reuniões para avaliação geral, conselhos de classe, aulas compartilhadas e as oficinas dos projetos interventivos.

Todos esses espaços e tempos foram importantes para compreender e desvelar o trabalho construído pelo coletivo da escola. Foi solicitada a autorização para o registro por meio de gravação em áudio, além do registro escrito no protocolo de observação. Algumas dificuldades surgiram nesse percurso de observação pela própria dinâmica do processo escolar, tais como: mudança do cronograma de reuniões sem aviso prévio, ausências de interlocutoras por motivo de doença, saída de uma interlocutora da escola, o grande número de professores, principalmente no turno vespertino, gerando certa dificuldade no registro de áudio. Mas essas dificuldades foram contornadas, principalmente pela flexibilidade e

disponibilidade das interlocutoras em esclarecer os pontos não captados pelo áudio, na checagem de informações e pelo tempo disponível para a pesquisa na escola que foi integral.

Portanto, os registros da observação na coordenação pedagógica organizaram-se por meios de protocolos (apêndice B) de observação, numerados e datados que contemplaram as expressões, falas e comentários, aliados às descrições das ações e interpretações e comentários, tendo como base os objetivos da investigação. Esses registros compreenderam: a) pontos de avanço; b) pontos que necessitaram de mais observações; c) indicação de referencial teórico para a fundamentação.

Nesse protocolo de registro das observações, mereceram destaques por cores os eixos da pesquisa: verde para a coordenação pedagógica, azul para a educação continuada e alaranjado para o trabalho docente. A definição de cores para os eixos nos protocolos de registros facilitou o mapeamento dos dados, pois à medida que o trabalho de campo acontecia e os dados eram digitados, o primeiro mapeamento dos dados foi feito concomitantemente.

1.4.4 O grupo focal permitiu um diálogo com o grupo de interlocutores e possibilitou a coleta de informações por meio das interações realizadas. As interlocutoras foram convidadas a participar do grupo focal pois, segundo Gatti (2005), a adesão deve ser voluntária. Cabe ao pesquisador motivar o grupo para essa participação e prepará-lo esclarecendo como será toda a atividade. Uma interlocutora teve um problema pessoal e não compareceu para a atividade, mas a entrevista efetivou-se posteriormente.

Esse momento de obtenção de informações teve como objetivo apoiar as observações nos espaços e tempos de coordenação, além de esclarecer pontos obscuros ou confusos oriundos dos questionários para possíveis confirmações ou complementações.

O trabalho com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11)

O diálogo, no grupo focal, desenvolveu-se com base no roteiro (apêndice C) organizado em torno dos eixos: a) educação continuada; b) trabalho docente; e c) coordenação pedagógica, norteados por questões suscitadas pela observação e análise dos questionários. O

registro realizou-se por meio de áudio e escrito com a devida autorização das interlocutoras. A dificuldade com este procedimento de coleta de informações residiu no fato de que, no debate, as interlocutoras desviaram-se, em alguns momentos, do foco proposto, no entanto, com a mediação foi possível retomá-lo sem provocar bloqueios na participação das interlocutoras. Outros conteúdos de debate são considerados, mas manter o foco no objeto investigado foi importante.

1.4.5 A entrevista semi-estruturada permitiu às interlocutoras se posicionarem, por meio de um diálogo com a pesquisadora, possibilitando a complementação e aprofundamento de alguns elementos.

A entrevista oportunizou a obtenção de informações, esclarecendo pontos obscuros e aprofundando algumas questões levantadas nos outros instrumentos e procedimentos. O roteiro da entrevista (apêndice D) foi organizado a partir dos eixos oriundos dos objetivos da pesquisa e dos indicadores que surgiram das observações na coordenação pedagógica, nas oficinas e no grupo focal.

A entrevista, cuidadosamente planejada, foi desenvolvida com quatro professoras e quatro coordenadoras. Por outro lado, uma professora que saiu da escola, e o contato ficou dificultado não passou por esse momento da investigação. As entrevistas com as coordenadoras produziram importantes esclarecimentos de alguns pontos oriundos da observação e por estas serem responsáveis pela articulação do trabalho pedagógico da escola, portanto detentoras de uma visão geral do trabalho pedagógico desenvolvido. Vale acrescentar que a pesquisadora negociou com o grupo de interlocutoras o melhor dia para as entrevistas, o horário da coordenação individual e o local adequado.

Esses procedimentos e instrumentos utilizados possibilitaram coletar informações do **escrito** nos questionários, do **dito** no grupo focal e entrevistas, e do **feito** no espaço e tempo da coordenação pedagógica e nas oficinas dos projetos interventivos.

A **análise das informações** obtidas realizou-se de modo articulado à sua coleta, garantindo a coerência entre o observado, o contexto, e as teorias que a fundamentaram. Adotou-se o processo de mapeamento das informações por eixos, com vistas aos objetivos da investigação, utilizando-se as cores, como já mencionado.

1.5 O previsto e o realizado

O planejamento para um pesquisador não significa uma “camisa de força”, mas, sim, a possibilidade de investigar um fenômeno, uma realidade com mais segurança e confiança em seu trabalho. Sendo assim, a flexibilidade fez parte do planejamento, por ser este uma antecipação e previsão das etapas da pesquisa e que possibilitou, portanto, o replanejamento das ações, quando se fez necessário.

No entanto, o planejamento das ações de uma pesquisa, fazendo uso dessa flexibilidade, tem como objetivo distribuir as ações previstas e não previstas, em um período de tempo estipulado, para sua conclusão, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo programa de pós-graduação em Educação/UnB. Esse planejamento da pesquisa ganha materialidade na elaboração de um cronograma que representa não só uma exigência metodológica, mas, principalmente, uma organização do e para o pesquisador. Essa materialização do planejamento das ações pode garantir ao pesquisador e ao orientador o sentimento de que, mesmo diante de imprevistos, o tempo da pesquisa está sendo cumprido com qualidade, contribuindo para que a interação: orientador e orientando seja profissional, mas também permeada pela tranquilidade, confiança, amizade e respeito mútuo.

O cronograma (apêndice E) apresentado na qualificação do projeto desta pesquisa materializou o planejamento inicial, incluindo os tempos de possíveis imprevistos que poderiam ocorrer, durante o percurso, mas que atenderia ao prazo final da pesquisa estipulado pelo programa de pós-graduação em Educação/UnB. Alguns imprevistos de fato ocorreram no processo de investigação, todavia foram contornados para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado. Com a mudança de governo em janeiro de 2007, no Distrito Federal, alguns pontos ficaram pendentes na SEEDF e acabaram interferindo no andamento do cotidiano escolar. Quero destacar um ponto que interferiu no tempo de permanência no campo – a ausência das coordenadoras pedagógicas, nos primeiros meses do ano letivo. Os projetos da escola começaram a funcionar com mais intensidade e organização depois que as coordenadoras assumiram a função, no final de maio. Como um dos eixos da pesquisa é a coordenação

pedagógica não pude desconsiderar esse atraso na chegada das coordenadoras para ocupar a função.

Com isso, para não perder alguns momentos de observação desses projetos coletivos, a reorganização do cronograma foi necessária e fiquei na escola pesquisada até o final de agosto. Pelo prazo estipulado no cronograma inicial da pesquisa, o trabalho de campo aconteceria até o dia 12 de julho de 2007, mas senti a necessidade de dilatar esse prazo para observar o retorno dos professores, o reinício das aulas, a organização das coordenadoras pedagógicas e, principalmente, o reflexo dessa organização nos projetos da escola.

A saída de uma interlocutora representou uma situação imprevista, pois esta conseguiu permutar com uma colega, transferindo-se para outra escola. Alguns instrumentos e procedimentos já tinham sido trabalhados com essa interlocutora, como o questionário e a observação na coordenação pedagógica. Mesmo depois da saída, ela permaneceu como interlocutora pela qualidade de suas contribuições.

Outra dificuldade enfrentada, localizar alguns documentos para a reconstituição da coordenação pedagógica na rede pública do DF. Os arquivos das escolas não comportam tantos documentos, a Regional de Ensino de Ceilândia não possui um centro de documentação, e também houve muito trabalho conseguir informações escritas no sindicato dos professores. Por meio de um contato inicial com uma diretora do SINPRO, outra diretora, Maria Augusta Ribeiro, dispôs-se a conceder uma entrevista.

O processo de investigação de um contexto social é dinâmico, os imprevistos acontecem, e um bom planejamento precisa ser feito em função do tempo estipulado para a pesquisa. No entanto, acredito que os Programas de Pós-graduação, no Curso de Mestrado, principalmente, poderiam contemplar um tempo maior do que os dois anos atuais ou quatro semestres. André (2001, p. 62), sobre a situação da pesquisa em educação aborda a questão das condições de produção do conhecimento dos discentes, levantando duas questões: “Afinal, em que condições trabalham os pesquisadores?” e “Com o que contam ou deixam de contar?”.

Reolhando a minha trajetória no Mestrado da Faculdade de Educação da UnB, não pude desconsiderar a importância do Afastamento Remunerado para Estudos, da SEEDF, em que fui contemplada com três semestres para cursar o mestrado, juntamente com doze professores, em agosto de 2006. Entretanto, mesmo tendo esse afastamento, pois sem o qual

não teria condições de realizar um trabalho de campo de aproximadamente 230 horas, ainda avalio que o programa com duração de dois anos impõe algumas limitações. André (2001, p. 62) apresenta importantes reflexões sobre o tempo nos programas de pós-graduação:

No caso dos mestrados, o tempo de formação é curto demais. É possível formar o pesquisador em dois anos ou dois anos e meio? Não estaríamos comprometendo a qualidade da produção científica ao se fixar um tempo tão curto? É verdade que alguns mestrados passam pela iniciação científica e aí se nota a grande diferença, pois isso os faz seguir mais rápido e, em geral, com um nível de qualidade superior aos que não tiveram a mesma experiência. Mas esse programa abrange ainda um número reduzido de alunos, o que torna seu impacto também reduzido.

O universo acadêmico é dinâmico e outras atividades, além das diretamente ligadas à pesquisa, compõem esse meio, como: outros grupos de pesquisa, seminários e congressos. Nesse sentido, a minha experiência inicial em pesquisa não se deu em programas de iniciação científica, mas como participante no grupo de pesquisa: Profissão Docente e Práxis Pedagógica, desde 2005, cuja vivência tem se constituído como fundamental para o meu processo de educação continuada no programa de pós-graduação.

Essas possibilidades de participação em grupos e/ou eventos científicos constituem-se como oportunidades aos mestrados para apresentar os resultados parciais de sua pesquisa ou mesmo como participantes. Outra experiência marcante ter participado de dois eventos recentes: Encontro dos Pesquisadores em Educação do Centro Oeste (EPECO) 2004 e ANPED – 2006. Esta última é um dos eventos nacionais mais importantes para pesquisadores, de onde foi possível agregar muitas contribuições ao projeto de pesquisa e ao momento da qualificação. Seja apresentando trabalho, seja como participante nesses eventos, a experiência do convívio com pesquisas e pesquisadores enriquece a formação acadêmica pela articulação teórico-prática, imprimindo outra dinâmica ao processo de formação do mestrado.

Esse tempo de dois anos ou quatro semestres precisa integrar a pauta de discussão dos programas de pós-graduação, pois acaba sendo restritivo e impondo aos mestrados a priorização das atividades diretamente ligadas a sua pesquisa, como: cursar apenas as disciplinas obrigatórias para o cumprimento da carga necessária; coletar as informações para a pesquisa; realizar as leituras; levar a efeito o processo de análise e de produção escrita. Muitos são os elementos que definem a qualidade da formação de professores, mas na pós-graduação, deixo a minha reflexão acerca do tempo de dois anos, no caso desta pesquisa, 1 ano e 8 meses, para o mestrado acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A seguir, inicio a apresentação dos achados da pesquisa, articulando-os ao apoio de estudiosos e às minhas reflexões.

2 A EDUCAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.
(Nóvoa, 1992, p.24)

A formação profissional tem assumido importante espaço de debate na área da educação, tanto na formação do professor como de outros profissionais. A formação técnica não consegue atender as demandas atuais e, muito menos, o ideário dos educadores que visam à emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, às práticas oriundas da perspectiva técnica, dissocia a teoria da prática e não oportuniza a expressão das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A formação inicial e continuada diferenciadas para um mundo complexo e dinâmico envolve:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN, 2006, p.60)

Constitui-se em um desafio aos educadores, frente a uma sociedade em constantes mudanças e crises sociais, a formação profissional de boa qualidade social. Assim, a educação permanente ganha importância no campo da formação profissional e acontece antes do sujeito entrar para a universidade e depois da certificação, pois deve ser entendida, em sentido amplo, como um processo contínuo de formação, ao longo a vida. Imbernón (2006, p. 49) afirma que “[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente.”

A formação de professores que contemple o ensino e a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e que confronte a realidade social, complexa, excludente e injusta constitui-se um objetivo maior, aliado a políticas de valorização do profissional docente que incluem:

oportunidades no mercado de trabalho, plano de carreira, salário digno e boas condições de trabalho, essas demandas constitui-se como um desafio.

2.1 A formação de docentes – algumas considerações

A formação superior é almejada por muitos jovens e adultos, pois as exigências sociais da atualidade reforçam a idéia da formação, nesse nível, para a ascensão no mundo do trabalho. A universidade é o locus principal da formação do professor que se dá por meio dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, no entanto, muitos estudantes não estiveram ou não estão inseridos nas universidades, e sim, nas faculdades isoladas, privadas. As interlocutoras desta pesquisa tiveram a formação, em nível superior, em instituições privadas, sendo que, 6 delas em faculdades privadas e 3 em universidades privadas, na época da conclusão do curso, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Instituições freqüentadas pelas interlocutoras

Interlocutoras	Graduação	Instituição / ano
Cecília	Pedagogia e Artes*	Faculdades Integradas da Católica de Brasília (1985) *Faculdade Dulcina de Moraes (1995)
Deise	Pedagogia	Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão- GO (1988)
Leila	Pedagogia	Faculdades Integradas da Católica de Brasília (1993)
Nilda	Pedagogia	Faculdades Integradas da Católica de Brasília (1987)
Rita	Pedagogia	Faculdades Integradas da Católica de Brasília (1988)
Veralina	Letras	Faculdade Cenecista de Brasília (FACEB) (2002)
<i>Dalva</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>Universidade Católica de Brasília (1993)</i>
<i>Mara</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>Universidade Católica de Brasília (2000)</i>
<i>Nelma</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>UniCEUB (2006)</i>

Fonte direta: (2007).

O incremento da rede privada – Instituições de Ensino Superior (IES) não foi acompanhado de uma política de qualificação dos cursos, talvez pelo número alto de IES funcionando atualmente, como se percebe pela análise feita por Sousa (2006, p.156) a partir dos dados do MEC/INEP:

Considerando os dados relativos ao número de Instituições de Ensino Superior no período entre 1994-2004, constata-se que, em 1994, existia no Brasil um total de 851 IES. Dessas, 218 eram públicas (25,6%) e 633 pertenciam ao segmento privado (74,4%). Em 2004, havia no País 2.013 Instituições de Ensino Superior, sendo 224 de natureza pública e 1.789

vinculadas à rede privada. Em termos percentuais, a esfera pública respondia por 11,1% e a esfera privada por 88,9% das IES no Brasil.

Pelos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior¹³ (SINAES) 2006, no Brasil, havia 2.398 Instituições de Ensino Superior, sendo 257 (10,7%) públicas e 2.141 (89,2%) privadas. Além do grande crescimento da rede privada, concomitantemente, uma política ainda em andamento e com resultados parciais SINAES que somados à pressão econômica do capitalismo atual, geram a necessidade de certificação rápida, almejada pelos alunos para inserção no mercado de trabalho, contrariando, assim, o princípio de qualidade estabelecido pelas leis maiores do País como o art. 206 - inciso VII da Constituição Federal, e o art.4º - inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que destacam o padrão mínimo de qualidade do ensino, baseado no menor custo por aluno.

Essa certificação, tratando-se de um curso fragmentado, é uma forma de eliminação adiada, como afirma Freitas (2002, p.311) que faz com que “[...] a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, ‘internalizada’[...]”. Muitas vezes esses certificados acabam não abrindo portas no mercado de trabalho, pois de modo geral, o profissional recém-formado não consegue de imediato uma posição neste, de um lado em razão da formação precária e, de outro, pela escassez de postos de trabalho na sociedade atual. Esse aspecto merece reflexão, pois com todas as mudanças sociais em razão do fenômeno da globalização, a escassez de postos de trabalho e decréscimo de oportunidades de inserção no mercado deixa alguns profissionais sem emprego, mesmo que esse fenômeno não atinja da mesma forma os trabalhadores, pois muitos profissionais de várias áreas estão vindo para o magistério pela possibilidade de espaços de trabalho.

Alguns cursos têm sido denunciados como verdadeiras "fábricas de diploma", sendo coordenados por empresas de consultoria, em escolas de precária infra-estrutura física e pedagógica: sem bibliotecas, coordenação pedagógica, e com professores pouco preparados para lidar com a realidade. De fato, pode-se afirmar que todo esse processo configura-se como um nefasto fomento à certificação e/ou à diplomação e não qualificação nem formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em

¹³ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o SINAES e tem como objetivo promover a qualidade da educação superior, a orientação da expansão/oferta, o aumento da eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Fonte: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>. Acessado em setembro de 2007.

serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos (ANFOPE, 2004).

Nesse cenário, a formação inicial dos professores pode acontecer de forma desarticulada da prática. A interlocutora Nilda mencionou a desarticulação entre teoria e prática, quando falou do estágio no curso de Pedagogia: “*No curso de Pedagogia essa questão ficou a desejar, porque fizemos uma forma de microensino para a habilitação Magistério de 2º grau. A professora do estágio nos ajudava na seleção do conteúdo e preparávamos uma aula para a nossa turma mesmo de Pedagogia*”. Além das questões da prática se voltarem somente para o momento do estágio, o aluno estava distante da realidade escolar com toda sua complexidade e dimensões. Conforme Imbernón (2006, p. 61) “A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”. Essa possibilidade de articulação entre a teoria e a prática recai somente nos estágios dos cursos de licenciaturas caracterizando, assim, um reducionismo.

Para Charlot (2005, p.95), não se trata apenas de uma desarticulação entre teorias e práticas, pois “[...] a questão é a troca entre dois tipos de teoria: uma enraizada nas práticas, nas situações, e outra enraizada no desenvolvimento de uma ciência ou de várias ciências [...]”. Essa posição reforça a importância da vivência do formando no contexto da escola durante todo o processo formativo para que se aproprie dos saberes e contextos da prática articulados ao da teoria. As perspectivas da articulação teórico-prática nas propostas curriculares, analisadas com base na concepção dialética, “[...] são consideradas o núcleo articulador da formação profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável” (FREITAS, 2002, p.65).

Nessa linha de compreensão muitas discussões foram encaminhadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com o objetivo de superar a fragmentação na formação dos professores. A ANFOPE (2004) defende uma instituição, tanto pública como privada, que tenha como foco: a formação para o humano; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; sólida formação teórica e cultural; a pesquisa como princípio de formação; a reflexão sobre a formação; as condições de trabalho; e avaliação permanente dos cursos de formação profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pela Resolução Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 5, de 13 de dezembro de 2005, aponta, dentre toda a organização do curso, o perfil profissional do egresso do curso, cabendo destacar: desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Muitos fatores interferem, na boa qualidade da educação como: salários corroídos, políticas institucionais que desvalorizam os professores, condições de trabalho precárias, ausência de utilização e realização de pesquisas nos diferentes níveis de formação, falta de autonomia, assim como, a formação inicial fragmentada, dentre outros que contribuem com os altos índices de evasão e repetência na escola básica e a perda de prestígio social dos professores. A interlocutora Nilda contribui com o depoimento sobre o seu curso de Pedagogia:

Fui formanda da primeira turma em 1987, no campus novo da atual UCB em Taguatinga. Tive alguns professores muito bons, mas alguns não contribuíram muito não. Me veio à cabeça uma professora de Didática que só falava em "blocos lógicos", coloquei entre aspas porque ela só falava nisto e eu utilizei pouquíssimo em minhas atividades, a professora nunca se preocupou em contextualizar essa prática. A turma era formada com alguns professores da SEEDF e alguns profissionais de outras áreas. Alguns colegas só queriam o diploma. Acho que, também, não contribuímos muito.

Portanto, esse depoimento revelou a ausência da construção de sentidos e contextualização do processo educativo. Essa formação fragmentada, também se constitui como um dos pontos centrais para a discussão sobre os caminhos da formação docente. Marin (1996, p. 163) contribui com a reflexão sobre o paradigma de formação de professores:

Precisamos adotar um paradigma com fundamento histórico e social para embasar nossos cursos, buscando levantar a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso como subsídio para nosso trabalho. Desse modo, temos a chance de trabalhar tais informações ao longo do curso e fazer com que esses alunos saiam mais bem formados. O fato de ignorarmos tais informações faz com que falemos de um processo, atuemos de uma forma que não corresponde ao quadro de referências dos alunos. E aí temos

a sensação (confirmada muitas vezes) de que os alunos não passaram pelos nossos cursos!

No Distrito Federal, houve uma articulação entre a SEEDF e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a formação de 5000 professores concursados da rede pública de ensino do DF que não tinham formação em nível superior. Por questões políticas e de gestão do convênio entre as duas instituições, a FE/UnB ficou responsável pela formação de 2000 professores e um Centro de Ensino Privado, posteriormente, ficou responsável por 3000 professores da SEEDF. Na FE/UnB foi feito o planejamento e oferecido o Curso de Pedagogia para professores em exercício no Início de Escolarização (PIE), nos anos de 2001 a 2005. Na outra instituição, o curso foi chamado de Professor nota 10 e formou 3000 professores que não tinham essa formação superior, nos anos de 2002 a 2006.

Nos dois cursos, os professores-alunos estavam em plena atividade docente, pois essa era uma das exigências para o ingresso, e a articulação teórico-prática foi facilitada pela experiência profissional dos participantes que estavam imersos no cotidiano das escolas, onde trabalhavam. Foram experiências importantes nas duas instituições de formação, cada qual com seu currículo e organização pedagógica diferenciados, mas que marcaram o corpo docente da rede pública do DF por serem todos docentes em formação na instituição superior.

A possibilidade de formação inicial de boa qualidade e com condizentes condições de trabalho, como indicam a ANFOPE e as Diretrizes do curso de Pedagogia, não significa que a educação continuada seria dispensável para a formação do professor após a sua certificação, pois não possui um caráter compensatório. Segundo Imbernón (2006, p.59), a formação tem o papel de “[...] descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”.

Nesse cenário, a reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores torna-se importante, assim como a articulação entre as instituições de formação superior e a escola básica, por ser uma possibilidade de desenvolvimento profissional por meio do desvelamento desse contexto macro sócio-econômico-político em que se inserem a sociedade e a escola.

2.2 A Educação continuada – concepções

A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, e conforme já destacado, não como um complemento para suprir lacunas, mas como uma formação articulada com a prática pedagógica, no contexto do cotidiano escolar; é a formação como processo do indivíduo e como processo social (Porto, 2000), pela possibilidade de transformação da prática em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho na própria instituição escolar, e da atuação consciente do professor na comunidade em que atua.

A educação continuada comporta tempos e espaços com perspectivas diferenciadas em suas ações. Uma coloca os professores em contato com outros professores e estudiosos de uma área, por meio de cursos, palestras, seminários, entre outras possibilidades. A outra se realiza no ambiente da escola em que atua o professor e se caracteriza pela reflexão da prática pedagógica cotidiana e pela valorização dos saberes profissionais dos professores, bem como, pela possibilidade de problematização do e no contexto vivido. A modalidade de educação continuada em que se apóiam as análises, nesta pesquisa, referem-se ao conjunto de ações desenvolvidas no espaço e tempo da escola, tanto nas coordenações pedagógicas como em outros momentos coletivos de trabalho docente: oficinas e projetos, como em aulas compartilhadas.

As interlocutoras entendem que a educação continuada está pautada nos estudos coletivos na coordenação pedagógica, cursos fora da escola e trocas de experiências. Muitas evidências surgiram nas observações das coordenações e nas falas das interlocutoras que sinalizam essa concepção: os dois grupos, matutino e vespertino, optaram pelo estudo em grupo na coordenação coletiva; as interlocutoras participaram de cursos na EAPE e outras instituições e realizaram algumas trocas de experiência nas coordenações por série/etapa e em alguns momentos da coordenação coletiva de forma organizada e intencional. Os depoimentos, a seguir, são ilustrativos:

Tem um bom tempo que estamos tentando nos organizar para conseguir o estudo nas coletivas.[...] vamos usar esse espaço da coletiva para discutirmos esse material do MEC sobre a infância, que foi enviado para as escolas em razão da implantação dos nove anos obrigatórios. (Nilda)

O que é a coordenação coletiva? Quando falamos em estudar de 15 em 15 dias, acho que podemos perder muita coisa. Podemos manter semanal com horários mais organizados, por exemplo de 8 às 10h. (Leila)

Acredito que temos que ter o momento de trocas de experiências, também, nas coletivas. A Mary pode ter práticas que me auxiliem e eu não as conheço. (Veralina)

É importante que todos os professores façam esses cursos, pois todos podem receber o aluno com necessidades educativas especiais. (Dalva)

Com base nas contribuições de Marin (1995), Araújo (2000), sistematizou alguns termos, destacando as significações, nos campos semântico e ideológico, conteúdos expostos no seguinte quadro:

Quadro 2 – Formação Profissional: a semântica ideológica

Denominação	Características	Implicações ideológicas
Reciclagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mudanças profundas, transformação radicais de objetos, coisas, materiais em outros objetos, em outras coisas, em outras matérias; ➤ Desconsidera os saberes dos professores; ➤ Considera os professores como ‘recurso humano’ que pode ser modificado à mercê das políticas públicas de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor é um objeto, manipulável, obediente, servil às idéias que outros concebem, a ele cabe a execução, o professor não é visto como sujeito da própria formação. ➤ Trata a educação como tema extremamente simplista, descaracterizando a complexidade que a envolve e as relações com a realidade social. ➤ Torna o professor um receptor de ‘receitas’ prontas; ➤ Forma para a adaptação, não ambiciona a transformação. As ações são rápidas, imediatas, descontextualizadas, distantes da realidade da escola.
Treinamento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Busca a destreza, o desenvolvimento de aptidões, habilidades; ➤ Implica exercício repetitivo, condicionante; ➤ Remete à idéia fabril, trabalhador da fábrica, ‘trabalho braçal’. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As ações de treinamento devem ser usadas com consciência do que se quer atingir em nível de educação; ➤ Pode gerar a alienação, passividade, individualismo, competitividade, mecanização do trabalho docente, etc; ➤ Algumas atividades necessitam de um caráter de treinamento, mas não podemos alargar essa terminologia a todo trabalho de formação do professor.
Capacitação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade de desenvolver habilidades e competências; ➤ Promoção de condições para o desempenho de funções. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se compreendido como forma de convencer ou persuadir, corre-se o risco de promover atitudes acríicas de professores; ➤ Ao significar possibilidade de desenvolver-se, pode-se romper com a idéia de que as pessoas são incapazes, são limitadas.
Aperfeiçoamento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leva à idéia de completude, aspectos completos, findos, fechados, acabados; ➤ Deificação de ações humanas e do próprio homem; ➤ Melhoramento de ações, busca de melhoria nas práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pode gerar um distanciamento entre professor e os ‘homens comuns’, pois ele pode assumir sua postura de ‘dono do saber’, ‘Deus do conhecimento’; ➤ Pode contribuir para a aquisição de um maior grau de esmero do trabalho docente; ➤ Tendo em vista a construção de um mundo melhor, mais justo, mais ético, a denominação poderia contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos, mas tendo claro que a perfeição seria muito pretensiosa;
Formação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Constitui-se como ações em processo, inacabadas; ➤ Mostra a idéia de constituição, disposição, organização, fundamentação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pode contribuir na compreensão de que o ser humano é inconcluso, pois há um processo de constituição humana que não se esgota com o nascimento; ➤ Promove a consciência deliberada de mudança em processo.

Fonte: Araújo (2000, p.33-34)

Para melhor compreender esses processos de desenvolvimento profissional, a clareza de alguns termos torna-se fundamental, pois “[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p.13). Contribuições relativas à terminologia que se refere à educação continuada foram elaboradas pela referida autora e ao abordar esse tema da educação continuada faz-se necessário trazer esses termos encontrados no âmbito da formação de profissionais.

Os termos **reciclagem**, **treinamento**, **capacitação** e **aperfeiçoamento** precisam ser bem situados em campos específicos para que não haja distorções de significados e expressem a essência do processo formativo que se pretende implementar ou referir e conseqüentemente serem aceitos. Pensando na educação docente capaz de ser emancipadora, esses termos não conseguem abarcar as várias dimensões humanas: ética, cognitiva, estética, emocional, política, cultural e outras. Cada termo desse representa uma concepção teórico-metodológica que revela uma visão de mundo, educação e formação docente.

Para Marin (1995), o termo **reciclagem** não poderá ser utilizado para designar a formação de pessoas, principalmente professores, pois significaria ser o professor um objeto que pode ser manipulado e transformado, acriticamente, em outro objeto. O termo **treinamento** traduz uma forte carga de condicionamentos, como os exercícios físicos, na área de educação física, por exemplo, e pode ser aceito para algumas atividades formativas. Portanto, também, não se aplicaria aos processos de educação continuada quando as finalidades forem apenas mecânicas. Marin (1995) destaca, ainda que, pela incompletude humana, o termo **aperfeiçoamento** denota uma idéia de perfeição, completude e acabamento. É possível aceitar o aperfeiçoamento, no sentido de correção de alguns “defeitos” do professor e não de torná-lo perfeito, pois algumas práticas pedagógicas necessitam de reflexão e superação. O termo **capacitação**, segundo a referida autora, no sentido de tornar capaz e habilitar, é possível ser aplicado às ações de educação continuada que representem uma ascensão no desempenho dos professores. Essa concepção, no entanto, desencadeou os “pacotes” educacionais de formação profissional que são comprados, muitas vezes, de forma bem intencionada em nome da melhoria profissional, mas, acriticamente.

A autora destaca que a educação permanente, formação continuada e educação continuada compõem um mesmo bloco com algumas nuances que se complementam. Essa

similaridade entre esses termos apóia-se no conhecimento como eixo para a formação, pesquisas e compromissos institucionais dos profissionais da educação.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (MARIN, 1995, p 17).

A **educação** ou **formação permanente**, como indica o próprio termo, refere-se à educação que ocorre ao longo da vida em um *continuum*, diferentemente da concepção de formação como atualização de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos. Imbernón (2006) destaca cinco eixos para os processos de formação permanente: a) a reflexão teórico-prática sobre a própria prática; b) a troca de experiências entre os pares; c) a articulação entre formação e um projeto de trabalho; d) a formação crítica ante as práticas profissionais; e e) o desenvolvimento da instituição por meio do trabalho coletivo. Esses princípios possibilitam uma formação baseada na reflexão crítica dos professores e das instituições sobre o seu fazer cotidiano.

A escola pesquisada sinaliza com algumas ações que caminham gradativamente apoiada nos eixos teóricos acima expostos. A troca entre os pares, a articulação entre formação e projetos de trabalho, e o estudo coletivo se encaminham para o avanço. A reflexão teórico-prática sobre a prática, assim como, a formação crítica ante as práticas dos professores, precisa ser revisitada e refletida no seu cotidiano. As falas das interlocutoras ilustram que esses pontos de avanço permeiam os debates nas coordenações pedagógicas:

Acho que trocar experiências nesses espaços foi muito bom e os estudos vieram para ampliar. (Mara)

Nem sempre nas coletivas você consegue resolver alguma dificuldade. Eu vejo como importante a troca de experiência. É um intercâmbio entre os professores. Isso ajuda muito. (Deise)

Eu ainda tenho experiência com os alunos de 06 anos, imagine uma professora novata e sozinha com a turma? E aí como fica? O trabalho coletivo vai ajudar muito a ação pedagógica, em sala de aula. Quando o professor compartilha todos ganham e o aluno também. (Mara)

O que professor deve fazer para viabilizar o trabalho coletivo? A Mara também falou que ela busca o outro, que vai atrás e troca idéias, mas e aquele professor que é tímido, que está precisando de ajuda mesmo, não consegue se entrosar ou estar junto com o outro, como é que fica o nosso papel? (Nilda)

Essas falas revelaram uma concepção de que coordenação pedagógica é, também, espaço e tempo de educação continuada, de conhecer e trocar experiências e pensar na articulação teoria e prática. A fala da interlocutora Rita aponta para essa idéia:

A teoria por si só não provoca mudança de postura. Você vai buscando, vai conversando com os colegas e o grupo vai trocando idéias e todo mundo junto a gente acaba trocando muito. As oficinas ajudam muito.

O termo **formação continuada** de professores traz em sua origem o processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, como um percurso contínuo à formação inicial e que se relaciona com a prática pedagógica (PORTO, 2000). De acordo com a autora “[...] é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar.” As interlocutoras da pesquisa, após a formação inicial, fizeram cursos na EAPE e em outras instituições, assim como, três delas cursaram especialização: uma em Administração Escolar; uma em Filosofia; e uma em Administração Escolar e Informática Educativa.

A **educação continuada** ocorre por meio de modalidades diferentes que se agrupam de duas formas: a) cursos de curta ou longa duração – com ou sem certificação e progressão na carreira e b) conjunto de medidas e ações de formação cujo centro é a escola (MARIN, 1995). Para a autora a concepção de educação continuada acrescenta outros modos de socialização no processo de desenvolvimento do professor que, aliados aos aspectos institucionais ou profissionais, integram uma visão mais completa da formação no interior da escola, “[...] de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p. 18).

Como processo individual e social de educação continuada centrado na escola, as ações formativas, contempladas no projeto político-pedagógico construído coletivamente, assentadas no princípio da articulação teoria-prática possibilitam o repensar das práticas pedagógicas, a visualização de desafios no ambiente escolar, a interação entre os pares no trabalho coletivo, assim como a análise do contexto sócio-cultural em que se insere a escola e de seus atores, visando à educação compromissada com a aprendizagem de todos. Destaca Fagundes (2007, p. 68) que o projeto político-pedagógico “[...] deve ser entendido como totalidade concreta e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir

da produção social de seus sujeitos, ou seja, do diálogo entre professores, alunos funcionários, pais, direção comunidade”.

Na escola pesquisada, implantaram-se ações de educação continuada no espaço e tempo da coordenação pedagógica que possibilitaram debates acerca da dinâmica do dia-a-dia da escola e da prática pedagógica que serão analisadas no decorrer do capítulo. No entanto, o projeto político-pedagógico passou por um planejamento coletivo inicial, na semana pedagógica e em uma reunião pedagógica geral, para as primeiras definições do projeto, mas, no decorrer do semestre, não foi retomada a sua sistematização e ampliação em torno de outros aspectos como, por exemplo, a avaliação do desenvolvimento dos alunos e a concepção de currículo. Marin esclarece que o termo educação continuada expressa o conceito de que “a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (1995, p. 19). A implementação coletiva do projeto político-pedagógico, na escola pesquisada, seria uma ação de educação continuada, a ser vivenciada por todos e com forte peso na formação dos profissionais da escola.

Por meio dessa implementação coletiva do projeto político-pedagógico, ao articular teoria e prática no processo de formação, o professor passa a contribuir com o trabalho coletivo da escola, seja questionando ou fomentando o projeto pedagógico sem perder de vista o contexto social em que a escola está inserida. Para Canário [...] trata-se, em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola – o que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e ‘insular’ por uma cultura baseada na ‘colaboração’ e no trabalho de equipe (2000, p.77).

Para Porto (2000, p. 32) “[...] a formação é processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam”. O professor, dessa forma, amplia a sua atuação saindo do isolamento pedagógico e interagindo com seus pares na construção do trabalho coletivo que contemple ações de educação continuada em serviço, no espaço e tempo da coordenação pedagógica que possibilitam o repensar dos saberes, dos conhecimentos e da prática pedagógica.

A referida autora (2000, p.33) esclarece o significado de prática pedagógica partindo de duas dimensões: “[...] a primeira refere-se ao processo educativo que se dá no interior da

escola, ao passo que a segunda evidencia-se na prática social, relacionada à formação do homem em suas relações político-culturais”. As duas formas não são excludentes, se complementam como processos formativos. Na escola pesquisada, as interlocutoras participaram do estudo coletivo na coordenação pedagógica, dos relatos de experiências entre colegas e de planejamentos conjuntos. As interlocutoras Nelma, Cecília e Deise estão freqüentando o curso do BIA, e as interlocutoras Nilda e Mara o fizeram no ano passado. Esse curso é organizado pelas Regionais de Ensino que implantaram o BIA. Assume importância pela possibilidade de articulação entre a discussão teórico-prática entre os pares e o projeto do BIA nas escolas. Na Escola Classe Ceilândia, as coordenadoras e interlocutoras Cecília e Nelma são responsáveis por essa articulação desenvolvendo os Projetos Interventivos¹⁴ (PI) e os Reagrupamentos Interclasse (RI) para as turmas do BIA.

Nóvoa (1992) destaca a importância de uma formação que considere a dinâmica da formação no campo pessoal, assim como a articulação entre essa formação e projetos das escolas. São duas dimensões importantes: pessoal e coletiva – faces de uma mesma moeda. Considerando essas dimensões, o autor aborda o desenvolvimento humano organizados em três eixos: a) desenvolvimento pessoal; b) desenvolvimento profissional e c) desenvolvimento organizacional. Para esse autor, no desenvolvimento pessoal, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (p.25). A interlocutora Rita está fazendo um curso de extensão sobre Diversidade Cultural na Universidade Católica de Brasília, aos sábados. É um processo de formação visto na perspectiva do investimento pessoal, com escolhas e autonomia para traçar um caminho pessoal de formação crítico-reflexiva.

Os vários significados sobre o desenvolvimento profissional dos professores carregam concepções diferenciadas sobre a sociedade, o homem e a educação. Essas diferenças são importantes para termos clareza dos sentidos e nos posicionarmos em relação à concepção adotada, portanto, a educação continuada é o termo que foi adotado para se constituir como um dos eixos desta pesquisa pela possibilidade que representa de melhor expressar a concepção emancipatória da formação do professor como um *continuum*.

¹⁴ Projetos Interventivos (PI): para os alunos não alfabetizados etapa III e outros níveis; Reagrupamentos Interclasses (RI): para os alunos do BIA, uma vez por semana, no turno de aula, independente do nível psicogenético.

Essa formação de professores e a educação, de modo geral, para que atenda aos anseios de um projeto de sociedade mais igualitária precisa superar a fragmentação existente como reflexo da sociedade atual e voltar-se para a formação de sujeitos emancipados que, ao inserir-se no mercado de trabalho, desvelem as relações de exploração e contribuam com um projeto social transformador. Na SEEDF o espaço e o tempo da coordenação pedagógica constituem-se em importante meio de educação continuada em serviço, com vistas a esse desenvolvimento profissional para uma educação de qualidade social.

2.3 Coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino do DF

A coordenação pedagógica das escolas públicas passou por algumas dificuldades relacionadas com a política de gestão da SEEDF na mudança do governo do Distrito Federal, em janeiro de 2007. Com a posse do governador José Roberto Arruda, o processo de sucessão e a escolha dos secretários do governo demandaram um certo tempo para que as mudanças fossem implantadas o que gerou, nas escolas, um clima de apreensão pela possibilidade de perdas de algumas conquistas dos professores, como por exemplo, os professores-coordenadores e que, posteriormente, não se confirmou, pois as coordenadoras da escola pesquisada foram liberadas para ocuparem a função.

Nesse contexto, algumas escolas de Ceilândia funcionaram, desde o início do ano letivo até o mês de maio, sem os coordenadores pedagógicos. Depois que as carências foram supridas nas salas de aula, os coordenadores foram liberados para assumirem a função nas escolas, pois a prioridade era a sala de aula, segundo a SEEDF. A interlocutora Veralina falou da importância das coordenadoras pedagógicas na escola:

É incrível como a gente precisa dos coordenadores. Quando a coordenadora Dalva chegou, tentou, organizou e fez a coisa acontecer junto com a gente. É muito importante o coordenador nas escolas. Pena que neste ano, as coordenadoras só foram liberadas no mês de maio, mais ou menos. Tem que ser desde o início do ano mesmo, a gente perdeu muito tempo sem as coordenadoras e ficamos perdidos.

Portanto, ter como meta suprir as carências de professores regentes é fundamental, mas não podemos esquecer do papel importante do coordenador pedagógico, também como

prioritário para uma política de educação que tem como princípio a inclusão e permanência de todos com sucesso.

Considerando o cenário atual, torna-se importante situar a trajetória dos professores em relação à coordenação pedagógica. Essa é uma realidade do Distrito Federal, onde a rede pública possui uma estrutura que contempla a jornada ampliada de 5 horas de aula para o aluno e quinze horas semanais de coordenação pedagógica para o professor. Antes, porém, de abordar o espaço e o tempo da coordenação pedagógica, é importante situar essa trajetória dos professores em relação à coordenação pedagógica. Não há intenção de realizar uma retrospectiva histórica, mas de recuperar alguns acontecimentos e definições sobre a coordenação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3.1 Os primeiros tempos

No Distrito Federal, esse espaço e esse tempo de coordenação pedagógica passaram por várias configurações. Os mais antigos registros encontrados tratam da organização pedagógica da rede pública, datado de 1969 e intitulado “O ensino primário no Distrito Federal”, pautado na “Indicação nº 05 de 1963 – “Normas preliminares para organização do sistema de ensino do Distrito Federal – da educação de grau primário” do Conselho de Educação do Distrito Federal, prevendo a organização do ensino por fases que, naquela época, representava uma tentativa de superação dos desafios da retenção dos alunos pela reprovação, pela exclusão e pela evasão escolar.

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

Esse núcleo CEP era integrado por outros núcleos: Divisão de Orientação e Supervisão; Serviço de Reconhecimento e Inspeção de Ensino Primário Particular; Seção de Movimentação de professores; Seção de Mecanografia; Instituto de Educação do

“Excepcional” – termo da época; o Núcleo de pesquisas sobre Educação Primária que era complementado com Clínica Psicopedagógica; Biblioteca; Centro de preparação de material didático; Centro de Documentação; e uma Escola Experimental. Os aspectos administrativos ficavam centralizados em órgãos da Fundação Educacional do DF. O documento apontava a necessidade de reforma estrutural pelo funcionamento desses vários núcleos. Atualmente, essa estrutura está regionalizada com as Diretorias Regionais de Ensino, presentes em 14 cidades do Distrito Federal e que será detalhada mais adiante (ROCHA, 1969).

Conforme o documento, o trabalho de coordenação pedagógica era realizado pelos Orientadores de Ensino, professores lotados nas escolas e depois de um ano de estágio supervisionado é que realizavam a orientação diretamente aos professores. Atualmente, essa constitui uma das funções do coordenador pedagógico da Rede Pública de Ensino do DF e vale destacar que para essa época era uma estrutura de organização do trabalho pedagógico com avanços e que contemplava a articulação do trabalho dos professores, ainda que a concepção de educação e de orientação da época estivessem em bases teórico-práticas diferentes das atuais, uma vez que se pautavam no tecnicismo .

Quando a escola não contava com o orientador de ensino, o diretor da escola assumia esse papel. Nas escolas onde havia o orientador de ensino, o diretor precisava estar engajado no trabalho pedagógico e respondia por essa orientação pedagógica por três razões: o diretor detinha qualificação para essa tarefa; tornava-se o responsável pelo rendimento escolar; além de ser a pessoa que estava mais próxima dos professores e dos problemas da escola. A concepção de coordenação era de “assistência pedagógica e crescimento profissional pelo intercâmbio de experiências entre professores” (ROCHA, 1969, p.13).

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

Os professores, pessoal administrativo e auxiliares assumiam contratos pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), diretamente, com a Prefeitura do Distrito Federal (PDF) ou pela Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que era um órgão descentralizado da PDF. Em todas as situações, os funcionários eram contratados por meio de

seleção pública ou concurso. Professores da PDF ocupavam o cargo de diretor, por meio de concurso e tinham que ter curso de Administração Escolar, além do curso Normal.

O professor cumpria uma carga horária de vinte (20) horas semanais de regência e quatro (04) horas semanais de horário complementar, cumpridas em um dia da semana, no horário contrário ao da regência de classe. Não apareceu a denominação coordenação pedagógica e sim de horário complementar, destinado ao planejamento e avaliação no estabelecimento de ensino ou em outras escolas quando ocorriam as reuniões para estudos. (ROCHA, 1969). O objetivo era de “oferecer oportunidade de assistência pedagógica e crescimento profissional pelo intercâmbio de experiências entre os professôres (sic)”(ROCHA, 1969, p.13).

Além desse horário complementar para o intercâmbio de experiências, outras ações constam atualmente designadas como ações de educação continuada, de acordo com o referido documento:

Ao lado da medida, desencadeamos o seguinte esquema de ação: pessoal – a) treinamento de professôres (sic) para a 1ª fase, em cursos especiais e em serviço; b) treinamento de orientadores e diretores para acompanhamento do trabalho e orientação aos professôres (sic). Essa orientação é feita semanalmente em 4 (quatro) horas do chamado horário complementar; c) Organização de uma equipe central para a supervisão dos trabalhos de 1ª fase, com professôres (sic) de reconhecida experiência no trabalho de alfabetização; d) estabelecimento experimental de equipes de professôres (sic) especializados em alfabetização em duas escolas em Taguatinga, para aulas de demonstração e descentralização do trabalho de supervisão da 1ª fase.

A mesma autora afirma que, nessa época, os professores tinham pouca experiência e eram formados em vários estados brasileiros, entretanto, pelo contexto da inauguração da cidade de Brasília, a experiência docente era de 11 meses e a faixa etária entre 18 a 32 anos (78%). Uma categoria jovem de professores iniciando a carreira docente, com um ponto positivo – não havia leigos na rede. Esse cenário determinou as ações de educação continuada na organização do sistema de ensino, ainda que com a concepção de treinamento de pessoas, concepção que parece ter sido superada.

2.3.2 Ampliação da carga horária de trabalho

Na década de 70, os professores foram posicionados em outro regime de contrato, podendo dobrar a carga de 20 (vinte) para 40 (quarenta) horas semanais. Em 1975, o MEC convidou a Secretaria de Educação e Cultura e a Fundação Educacional do Distrito Federal para participarem do “Projeto Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo de Ensino-Aprendizagem para o Ensino de 1º Grau”, com o objetivo de encontrar alternativas para os problemas de evasão escolar e reprovações nas 1ªs e 2ªs séries do 1º grau. Nesse cenário, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) propôs um trabalho de investigação sobre a alfabetização para analisar as causas dos resultados obtidos. Esse trabalho foi iniciado na Escola Classe 1 do Núcleo Bandeirante, cidade do DF, em 1978 e 1979, recebendo a denominação de Projeto ABC – Estudos Experimentais em Alfabetização. No período de 1980/1983, foram realizados estudos, e a partir de 1982, foram implementados em turmas do Núcleo Bandeirante na 1ª série do 1º grau. Em 1983, expandiu-se o atendimento para 2.161 alunos das séries iniciais em alguns complexos escolares¹⁵ das cidades do Distrito Federal: Sobradinho, Taguatinga, Guará, Gama, Ceilândia, Planaltina, além do Núcleo Bandeirante. Em 1984, expandiu-se para mais 521 turmas e com projeção para em 1985 expandir-se para toda a rede (GDF-SEC-FEDF-DGP, 1984).

Nessa época, houve a implantação, na rede pública de ensino, do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) - 1º, 2º e o 3º anos, com a organização dos alunos em três grupos I, II e III. Aplicava-se um teste¹⁶ para agrupar os alunos nesses níveis e para cada um adotava-se uma das metodologias: Abordagem Vivencial e Concreta¹⁷. Nos grupos I e II, alocavam-se as crianças que detinham maior domínio dos códigos escritos da língua materna, e trabalhava-se metodologicamente conforme a abordagem Vivencial; no grupo III, ficavam as crianças que não tinham essa bagagem, utilizava-se, então, a abordagem Concreta como base metodológica. Alguns professores concordavam com esse teste, e outros criticavam muito,

¹⁵ Complexos Escolares: nessa época as Regionais de Ensino eram organizadas por núcleos administrativos e pedagógicos de atendimento às escolas. Esses complexos eram denominados por letras: A, B, ... e abarcavam algumas escolas de uma determinada região da cidade e possuíam estrutura com direção e chefias. A cidade de Ceilândia, local da pesquisa, tinha três complexos e a escola pesquisada pertencia ao Complexo Escolar A.

¹⁶ Teste: era baseado na experiência da criança com os códigos da Língua Materna e aplicado ao ingressar no 1º ano de escolaridade. Definido o grupo, a criança passava pelo ciclo de alfabetização com essa classificação: grupo I, II ou III.

¹⁷ Abordagens: Vivencial e Concreta – proposta metodológica de intervenção junto aos alunos em processo de alfabetização, elaborado pela Profª Ivonilde de F. Morroni.

mas só depois de algum tempo, ele foi abolido da prática pedagógica. Vivenciei esse período como professora e fui contrária à aplicação do teste, pelo fato de que a turma do grupo III passava por um processo de discriminação dentro das escolas, pelos alunos, pais e até por professores. Alguns pais não queriam que os filhos ficassem nas turmas de grupo III, pois as características dos alunos eram parecidas e ficavam com rótulo de “atrasados”.

No final de 1988 ou início de 1989, aproximadamente, na escola em que atuava, após estudos e discussões, a aplicação do teste foi retirada da escola. A secretaria escolar passou a proceder à montagem das turmas sem considerar o grupo a que a criança pertencia de acordo com a classificação adotada em anos anteriores. A partir daí, as turmas deixaram de receber classificação, e cada professor passou a discutir as metodologias de forma coletiva, sem a divisão entre abordagens: Vivencial e Concreta. Não foi uma decisão fácil, uma vez que os educadores com maior tempo de serviço escolhiam as turmas de grupo I e II, e os professores novatos ficavam com o grupo III. Era uma dupla discriminação de professores e alunos que representava uma contradição, pois os discentes do grupo III, que ao ingressar na escola, não evidenciavam conhecimento dos códigos escritos da Língua Materna obrigavam-se a colocar seu processo de aprendizagem nas mãos dos professores menos experientes na condução do processo de alfabetização de crianças.

Turmas como essa ainda existem em muitas escolas, não porque é feito um teste para selecionar os alunos, mas há professores que opinam na formação de turmas e no remanejamento de alunos e, em alguns casos, isso faz com que algumas turmas agreguem muitos alunos com temporárias dificuldades semelhantes, sejam cognitivas ou de interação grupal, ocasionando uma dificuldade maior de organização do trabalho pedagógico. Na escola pesquisada, pela avaliação dos professores nos conselhos de classe, foi possível identificar que existem turmas com alunos apresentando maior dificuldade em relação à alfabetização e que foram agrupados em uma mesma turma, e isso gerou dificuldades para os encaminhamentos na aula. O depoimento, a seguir, ilustra essa situação:

Eles não têm bons hábitos, os cadernos são sujos. Só tenho duas alunas diferentes e que se destacam, os outros são assim. Tenho 28 alunos total, 7 meninas e 21 meninos. Na sala, eu não tenho como recolher os cadernos e fazer isso, é difícil. Enquanto você está olhando o caderno de um os outros estão brigando. Eles são muito dependentes da gente. Tenho assim, procurado mil e uma formas de fazer alguma coisa. Trabalhei aquelas músicas de roda, mandando ilustrar e cantar. Eles têm dificuldade de comunicação oral. Estou preparando leituras com interpretação e joguinhos. Peço socorro porque sozinha é difícil. (Joana)

Desde 1979, aproximadamente, a coordenação pedagógica, com 32 horas semanais de regência e com 8 horas de coordenação foi implementada na rede como resultado de acordos coletivos entre o SINPRO e os governos. Em 1986, na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), ano em que iniciei a carreira docente, a estrutura da carga horária de trabalho para os professores era a mesma. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental até 4ª série (foco da pesquisa), com contrato de 40 (quarenta) horas semanais, com a seguinte distribuição de carga horária: 32 (trinta e duas) horas semanais de regência de classe em duas turmas e oito horas semanais de coordenação pedagógica. Os alunos cursavam uma jornada de quatro horas diárias de aula.

Nas oito horas de coordenação pedagógica dos professores, quem assumia a regência da classe era o professor-dinamizador. Enquanto esse dinamizador estava na turma, o professor-regente encontrava-se em coordenação com as seguintes atividades: a) elaboração do plano de aula e algumas reuniões com a direção; b) preparação das atividades de Português – leitura e escrita, e Matemática, normalmente, reproduzidas no mimeógrafo a álcool, o famoso “cachacinha”; c) preparação de materiais pedagógicos de apoio; e d) preparação e correções das avaliações. A educação continuada dos professores acontecia de forma isolada, seja por meio de curso ou de estudos individuais. Em todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio essa era a estrutura, sendo que as exceções ocorriam nos Centros de alfabetização e Escolas de Aplicação. Na minha primeira experiência docente, não havia uma proposta coletiva de estudo e de trocas sistematizadas entre os colegas. O tempo de quatro horas de coordenação por semana era utilizado para a preparação de materiais para as aulas. Os colegas que optavam por fazer cursos no horário da coordenação tinham que planejar as aulas fora do horário de trabalho na escola. As interlocutoras expressam essa situação, a seguir:

O próprio estudo, nós não tínhamos esse estudo com duas turmas. Não tinha o estudo na escola, porque o tempo da coordenação era para preparar as atividades da semana toda, os famosos estênceis daquela época, os cartazes. [...]eram extremos e você não conseguia, tinha que estudar em casa, não tinha a troca de experiência entre o grupo. Hoje, você está estudando na coordenação surgem questões que você pode debater com o colega e esclarecer as dúvidas. Antes você não tinha isso, você se “virava” em casa. Era só a correria do dia-a-dia e repasses. (Mara)

Eu trabalhei nove anos com duas turmas e a gente rebolava, corria muito, mas hoje eu vejo a qualidade do trabalho realizado. [...] com esse horário da coordenação, a gente consegue fazer uma coisa que a gente não conseguia com as duas turmas, que é o encadeamento do conteúdo. Pelo

menos aqui na escola nós trabalhamos assim, uma coisa puxando a outra.
(Rita)

O professor-dinamizador era um professor concursado da rede e que na distribuição de carga horária, no início do ano, escolhia ou somente conseguia assumir a dinamização. Trabalhava com os conteúdos de Educação Artística, Recreação e Jogos, em torno das datas comemorativas, sendo que na maioria das vezes, sem vínculo com o trabalho que vinha ocorrendo em sala de aula com o professor regente. O professor-coordenador pedagógico, nessa época, tinha uma carga horária de trabalho diferenciada: 20 (vinte) horas semanais de regência de classe (uma turma) em um turno, e 20 (vinte) horas semanais como coordenador pedagógico no outro turno. Planejava para a sua turma e se reunia uma vez por semana com os professores das outras turmas para realização do planejamento semanal. Era um trabalho de repasse de material e matrizes para o mimeógrafo, bem como distribuição dos conteúdos por bimestre.

O trabalho pedagógico com essa carga reduzida para a coordenação pedagógica dificultava a prática crítico-reflexiva e reforçava o tecnicismo. O fazer do professor corria o risco de pender para executor de tarefas previamente elaboradas por outras pessoas, no caso da rede pública, os coordenadores pedagógicos. Segundo Pimenta (2005, p. 132) “[...] a racionalidade técnica defende a idéia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos”. A formação profissional, nesse cenário, reforçava essa instrumentalização técnica dos professores como solução para as dificuldades de aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, as Escolas de Aplicação das Escolas Normais e os Centros de Alfabetização trabalhavam com uma distribuição diferenciada das outras escolas classes por serem referência para os professores da rede. A justificativa era de que, nas Escolas de Aplicação, os professores tinham que demonstrar aulas para as normalistas e, nos Centros de Alfabetização, os professores preparavam aulas-modelo para os professores da própria rede pública, sem considerar os contextos locais, os saberes docentes e a cultura do aluno.

Essas unidades de ensino funcionavam como centros de excelência, nas quais o professor tinha condições especiais, contudo, não representavam a realidade da maioria das escolas públicas do DF. Cada professor possuía uma turma com um número reduzido de alunos, material pedagógico à disposição e tempo de 20 (vinte) horas semanais de regência de classe e 20 (vinte) horas semanais para coordenação pedagógica, planejamento e ações de

educação continuada dentro e fora da escola. A jornada de aula para os alunos era também de quatro horas diárias.

Em quase todas as regionais de ensino existiam os Centros de Alfabetização para demonstração prática das metodologias adotadas. O professor, no seu único turno de coordenação, se dirigia para os Centros de Alfabetização e lá copiava toda a abordagem demonstrada para aplicação posterior com seus alunos. Vivenciei esse período em 1987, no segundo ano da carreira docente, quando uma vez por semana seguia para o Centro de Alfabetização para “aprender” a trabalhar com a alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem. Na época era denominado de grupo III, dentro da proposta pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

Pela falta de experiência docente, seguia as aulas como modelos, que na realidade da turma em que eu trabalhava não dava tão certo como na turma modelo. Isso incomodava muito e trazia uma sensação de “culpa”. Diante disso, vale o destaque de Imbernón para um dos modelos de práticas formativas: modelo aplicacionista ou normativo. Conforme tal teoria, esse sentimento de “culpa” advém desse modelo aplicacionista que “supõe a existência de soluções elaboradas por especialistas fora da classe, [...] trata-se de aulas-modelo e baseia-se na imitação”. (2006, p. 53). Para o autor, esse modelo gera esse sentimento em decorrência de que o professor, principalmente o novato, não consegue se adequar ao modelo que enfoca as qualidades de um “bom professor” e com propostas metodológicas prescritivas.

Essa situação alterou-se na medida em que o grupo de professoras, juntamente com as orientadoras da Escola de Aplicação, iniciaram o planejamento das aulas e discussões sobre os conteúdos de forma coletiva. Não mudou a perspectiva tecnicista, no entanto, o grupo ganhou em autonomia para o trabalho docente a ser realizado e que se aproximava da realidade da turma.

As Escolas Normais que funcionaram até 2003 nas seguintes cidades do DF: Brasília/Plano Piloto, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Sobradinho e Taguatinga tinham em sua estrutura as Escolas de Aplicação que também possuíam uma distribuição de carga horária igual aos Centros de Alfabetização, no entanto, estavam voltadas para os alunos do curso Normal. Diante de uma solicitação dos professores do curso Normal, os professores da Escola de Aplicação preparavam aulas demonstrativas para os normalistas e, em seguida, os professores do curso Normal buscavam a articulação teoria e prática. Nesse espaço e tempo

de coordenação pedagógica de 20 (vinte) horas semanais, tanto os professores dos Centros de Alfabetização como os da Escola de Aplicação das Escolas Normais dispunham de condições para o desenvolvimento de estudos e planejamento coletivos, ainda que baseados no tecnicismo da época, mas que pela possibilidade de estudos, leituras e discussões com os colegas, possibilitavam um trabalho docente diferenciado das outras escolas com condições adversas. Essa estrutura diferenciada propiciou algumas inovações metodológicas em decorrência dos estudos e das condições especiais de trabalho que se constituíram, possivelmente, no embrião da organização da jornada de trabalho do professor com uma turma de regência e horário para coordenação, bem como na orientação de estudos e metodologias. Essa diferenciação foi importante, pois mostrou que, com boas condições de trabalho, os professores têm a possibilidade de desenvolver uma educação de boa qualidade para todos.

Vivenciei, na Escola Normal de Ceilândia, as duas funções: professora da Escola de Aplicação que realizava aulas demonstrativas para os alunos da Escola Normal, e professora do curso Normal que levava os alunos para as salas da Escola de Aplicação. A aula era preparada com as orientadoras de acordo com o assunto que a professora do Normal solicitava, e a aula era assistida pelos alunos. A perspectiva de formação era de um processo de transmissão de modelos prontos e que, se aplicado corretamente, o mesmo resultado seria alcançado. A interlocutora Nilda em seu depoimento exemplifica um aspecto dessa formação inicial no curso Normal:

Eu cansei de encapar com papel laminado, tampas de garrafa de refrigerante, que eram de metal, para a Didática da Matemática e também fazer flanelógrafuras para contar histórias no flanelógrafo aquele quadro com feltro. Hoje, vejo que era muito material didático e pouca discussão teórico-prática.

A diversidade existente nas turmas era desprezada e seus alunos desconsiderados. As interlocutoras da pesquisa passaram pela formação inicial na carreira docente pelas escolas normais, da seguinte forma: Dalva, na Escola Normal de Brasília; Mara, Nelma, Rita e Veralina na Escola Normal de Ceilândia; Nilda na Escola Normal de Taguatinga e Deise e Leila em escolas normais do estado de Goiás. Essa formação ocorreu no período de 1980 a 1990, período em que muitas discussões em torno da formação docente em nível de 2º grau (na época) estavam acontecendo, no entanto, a formação era marcada pelo tecnicismo como possibilidade para resolução das dificuldades de aprendizagem, com o foco no como ensinar.

As escolas normais no DF realizaram o seu último ano de formação em 2003 com as turmas remanescentes.

2.3.3 A jornada ampliada de aula

No Distrito Federal, em 1995 com o governo Cristovam Buarque foram retomados os ciclos de formação e a proposta da jornada ampliada de aula para os alunos, implementado de forma experimental em todas as escolas da Regional de Ensino de Brazlândia, nos Centros de Alfabetização, nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) e Escolas de Aplicação da rede, em que a carga horária passou a ser de 25h/semanais para regência de classe e 15h/semanais de coordenação pedagógica. Nas outras Regionais de Ensino, as escolas, por adesão, se colocariam como projetos experimentais. Essa ampliação foi gradativa, mas não chegou a todas as escolas da SEEDF, pela própria concepção de jornada ampliada da proposta pedagógica, que previa laboratórios de aprendizagem para que o aluno pudesse permanecer na escola por 5 horas com qualidade.

Nesse período, a coordenação pedagógica foi ressignificada e para que isso ocorresse na perspectiva da proposta Escola Candanga (1996), foram assumidos alguns pressupostos: a) a Educação como um processo social e a escola espaço de constituição de práticas coletivas; b) a ação pedagógica como prática social transformadora e c) relação democrática comprometida com a cidadania, na escola. Assim a coordenação pedagógica:

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

Esse período foi marcante para o ensino no DF, pois alguns professores da rede, em 1996, que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental até 4ª série, passaram a trabalhar com uma turma, vivenciando, com isso, melhores condições de trabalho e vendo valorizada a sua profissão. Essa estrutura ampliou-se gradativamente e funcionou tendo como base teórica e legal os “Cadernos da Escola Candanga – Uma lição de cidadania” no período de 1995 a 1998. Os alunos desse nível e modalidade de ensino também ganharam em

qualidade e em tempo de aula, que passou a ser de cinco horas diárias de atividade pedagógica. Sobre os avanços dessa época a interlocutora Rita revelou que, com o horário de coordenação, não trabalha mais de forma estanque como antes, e que agora consegue encadear os conteúdos e desenvolver um trabalho diferente e rico em sala de aula. A interlocutora Mara destacou a dificuldade do professor em trabalhar com duas turmas, às vezes com séries diferentes. Com a jornada, disse ter tempo para estudar, pesquisar e esclarecer dúvidas com os colegas. Ressaltou que a qualidade do seu trabalho melhorou com a jornada ampliada e a coordenação.

Outro ponto que merece destaque nesse período, o retorno dos ciclos no lugar da seriação. A escolaridade em ciclos promove avanços para a educação. É evidente que a reprovação escolar nos anos iniciais tem se constituído em uma preocupação para professores, pais e para os governos, pelo seu caráter de exclusão, de ausência de alternativas comprometidas com a continuidade dos estudos e até mesmo de financiamento da educação pública.

Mainardes (2001) enfatiza os aspectos positivos e negativos da implantação de ciclos ou regime de progressão continuada, destacando a necessidade de acompanhamento sistematizado e constante avaliação para garantir a boa qualidade do ensino. Para o autor (2001, p. 48), entre alguns pontos positivos da progressão continuada, destacam-se:

[...] repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo; implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas, dentre outros.

O autor afirma que a progressão continuada tem suas implicações negativas, mencionando poder ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação ou para atender interesses economicistas, sem preocupação com a elevação da qualidade de ensino e socialização efetiva do conhecimento. Assim sendo,

[...] a descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para estes programas poderá causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem dos alunos, tornando-os totalmente desacreditados e de permanência insustentável nos sistemas de ensino; a ausência de trabalho coletivo na escola e a falta de estratégias de supervisão, acompanhamento e apoio aos professores, bem como de projetos pedagógicos consistentes, podendo inviabilizar a efetivação de tais medidas

ou, ainda, estimular a criação de práticas que visem a amoldar as novas orientações às práticas anteriores.

A organização escolar por ciclos acaba imprimindo uma dinâmica diferenciada para a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor. Além do acompanhamento e avaliação constantes, algumas mudanças organizacionais para oportunizar os avanços desejados são importantes, tais como: salas apropriadas para desenvolvimento dos projetos de trabalho e atendimento aos alunos, materiais de consumo e pedagógico, para citar somente alguns.

A adesão do professor à organização da escola por ciclos e a mudança de concepção de ensino e de aprendizagem, de avaliação e trabalho pedagógico, por meio de um programa de educação continuada e em serviço, no espaço e tempo da coordenação pedagógica são pontos fundantes para que a proposta de progressão continuada não seja uma “ilusão” ou mesmo uma maquiagem de resultados.

A organização do trabalho pedagógico nessa perspectiva da progressão continuada, quando bem situada e desenvolvida, ganha outra perspectiva em relação a tempos e espaços, inclusão e exclusão, trabalho coletivo e individual, teoria e prática e tantos outros pares dialéticos, como se percebe a partir da citação a seguir:

No atual contexto educacional brasileiro, a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada não podem ser implantadas enquanto medidas isoladas. Há a necessidade da formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum, investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola, garantia de melhores condições de trabalho, democratização da educação em todos os níveis, conscientização dos pais e alunos, espaço para que profissionais da educação participem ativamente na formulação deste projeto, deixando de serem vistos como meros executores de projetos dos quais não compartilham (MAINARDES, 2001, p. 49).

O trabalho pedagógico do professor, assim como o da escola estão pautados pelas relações sociais mais amplas, pelos programas educacionais e materializados nos sistemas de ensino pelas propostas pedagógicas. Na perspectiva de uma proposta emancipadora, o espaço e o tempo da coordenação pedagógica ganham em abrangência, deixando de ser espaço e tempo de trabalho fragmentando, no qual poucos pensam e muitos executam, para se constituir em trabalho coletivo – concebido, planejado, executado e avaliado por todos.

Em termos de percurso histórico, em 1999, Joaquim Roriz assumiu o seu 4º mandato para o cargo de governador do DF, e com ele reassumiram a SEEDF aqueles que partidariamente eram oposição ao governo Cristovam Buarque. Em consequência, as políticas para a educação e outros setores não tiveram continuidade, e a seriação retornou ao cenário do DF em lugar dos ciclos por idade e formação. A jornada ampliada veio para todas as escolas obrigatoriamente, sem a devida preparação destas e dos professores. A orientadora Dorcas de Castro, em entrevista no dia 22/10/2007 relata a sua visão sobre a período:

[...] é simplesmente uma a jornada ampliada que foi colocada para todos por “decreto”, sem preparação do espaço, sem discussão entre os professores para saber porque o aluno fica 5 horas na sala de aula e o professor também. Se por um lado ele tem as três horas diárias de coordenação, o professor ficou muito sobrecarregado também. Na Escola Candanga tinha um projeto onde outros professores estariam nas escolas com os laboratórios de aprendizagem: de Informática, Educação Artística, Educação Física e outros. E hoje, não tem mais essa proposta.

No Distrito Federal, tivemos algumas tentativas (década de 60, 80 e 90) de implantação do sistema de ciclos, pois pela descontinuidade dos programas dos governos anteriores esse processo de mudança ficou fragmentado, trazendo descrédito para a população e aos professores, além dos prejuízos pedagógicos aos alunos.

A SEEDF iniciou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, conforme Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, retomando o sistema de ciclos com a proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Em 2005, deu-se a implantação em Ceilândia por ser a cidade com o maior número de crianças no Projeto Quanto Mais Cedo Melhor (QMCM), que acolhia as crianças com 5 e 6 anos na Educação Infantil. Em 2006, foi iniciado em Taguatinga, e em 2007, nas cidades de Samambaia, Guará e Brazlândia. A SEEDF pretende ampliar para toda a rede em 2008.

Essa estratégia adotada pela SEEDF conta com a estrutura de organização de algumas escolas, onde passaram a funcionar os Centros de Referência em Alfabetização (CRA), com um professor coordenador que tem a função de articular a proposta do BIA nas escolas vinculadas, juntamente com os coordenadores pedagógicos locais. São organizadas ações de educação continuada como: cursos, palestras e orientações, assim como visitas às escolas pela coordenadora do CRA.

O BIA representa uma diretriz pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, que desde 1999, com a mudança de governo, estava com a jornada ampliada e sem uma proposta pedagógica orientadora dos projetos nas escolas. Uma comissão de professores foi organizada com o objetivo de avaliar o BIA em Ceilândia, que completou o terceiro ano de implantação.

Em relação aos aspectos de organização da carga horária dos professores, a Portaria nº 30, de 06 de fevereiro de 2006, dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária nas instituições, definindo e esclarecendo o que o documento “SUBEP em ação” colocou como diretriz. Os artigos 19 (Educação Infantil) e 20 (Ensino Fundamental até 4ª série) asseguram os tempos e as atividades a serem cumpridas, na carga horária semanal, assim estipulado: a) I – 25 em atividades de regência de classe; b) II-10h em coordenação pedagógica; c) III – 2h em sala de leitura/reforço e d) IV – 3h em substituição, no caso de afastamento de professor regente, de até dez dias. Após esse período de afastamento do professor, a SEEDF pode contratar temporariamente um profissional da área para suprir a ausência do professor regente. O artigo 55 dessa Portaria dispõe: “As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica constarão do horário do professor, devendo ser rigorosamente cumpridas e registradas”. Essa portaria foi alterada no item IV pela Portaria 34 de fevereiro de 2007, conforme o exposto mais adiante.

A coordenação pedagógica, segundo a orientação do documento “SUBEP em ação”, é de responsabilidade dos integrantes da direção da escola e dos coordenadores locais em convergência com a Coordenação Intermediária e Central. Os professores são participantes do processo de coordenação, pelo documento, e são responsáveis também pela organização e planejamento.

O artigo 15 da Portaria nº 29/2006 dispõe: “A coordenação pedagógica é de caráter obrigatório, só podendo haver dispensa nos casos previstos em lei.” Esses casos são de licenças por motivo de saúde e afastamentos previstos pela Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990, dispondo sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

A Portaria nº 29/2006, dispõe ainda sobre as normas para coordenação pedagógica e garante o quantitativo de coordenadores nos níveis: local, intermediário e central da rede pública. Essa coordenação deverá ocorrer nas escolas de atuação dos professores ou no caso

de cursos, palestras e reuniões pedagógicas nos espaços destinados para tal atividade. Os professores poderão participar desses eventos de educação continuada oferecidos pela rede, em um turno semanal de coordenação.

Antes dessa portaria, na rede pública, podíamos encontrar várias situações da coordenação pedagógica: escolas sem o coordenador; escolas com coordenador, porém, desviado de função fazendo o papel de apoio à direção; e escolas com os coordenadores que realmente exerciam sua função pedagógica. Tanto o documento da SUBEP como a Portaria nº 29/2006 deram o suporte de uma orientação geral e estrutural do sistema de ensino, bem como a fundamentação legal para a garantia de uma diretriz para a coordenação pedagógica na SEEDF.

2.3.4 A organização atual

Em janeiro de 2007, o governo Arruda manteve os ciclos, como política de proposta pedagógica, por meio do projeto BIA e não enviou para a Câmara Legislativa nenhum projeto alterando a proposta da SEEDF, implementada no governo anterior.

A estrutura da SEEDF em nível intermediário está organizada em Diretorias Regionais de Ensino, localizadas nas diversas cidades que integram o Distrito Federal: Brasília (Plano Piloto) / Cruzeiro, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião e Taguatinga. No atual governo, a estrutura das Regionais de Ensino passou a ser composta por: Direção, Coordenação de Desporto Escolar Integração Comunitária ligada à Direção; Núcleo de Monitoramento Pedagógico; Núcleo de Apoio Escolar; Núcleo de Recursos Humanos; Núcleo de Material, Patrimônio e Serviços; e Núcleo de Planejamento e Controle.

Como órgão intermediário, as Diretorias Regionais de Ensino têm o objetivo maior de viabilizar as políticas educacionais do Governo do Distrito Federal (GDF), assim como dar apoio pedagógico e administrativo às escolas e seus funcionários. O Núcleo de Monitoramento Pedagógico (NMP) – é responsável pelo suporte pedagógico às escolas vinculadas, composto por coordenadores intermediários que têm a função de articuladores da

proposta pedagógica da Rede Pública de Ensino do DF. Conforme a Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006, as atividades dos coordenadores voltam-se para a orientação, acompanhamento e avaliação da implantação e implementação da Proposta Pedagógica das escolas, bem como a orientação, acompanhamento e apoio pedagógico aos docentes nas atividades de planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas, dentre outras.

A Regional de Ensino de Ceilândia congrega 84 escolas, sendo 55 escolas classes, 19 centros de ensino fundamental e 09 centros e ensino médio e 01 centro de línguas. O NMP é composto de duas articuladoras do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que trabalham nos dois Centros de Referência de Alfabetização (CRA), localizados em duas escolas: Escola Classe 01 e Escola Classe 07. O NMP dispõe também de coordenadores do Ensino Fundamental, dos anos iniciais (até a 4ª série) e anos finais (5ª a 8ª série) e Ensino Médio. Esses coordenadores, pela Portaria nº 29, de fevereiro de 2006, artigo 7º, desempenham funções como: orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico nas instituições; além do desencadeamento de ações formativas dos professores; elaboração de relatórios; e atendimento às escolas que não dispõe de coordenador pedagógico, dentre outras.

O desenvolvimento de atividades diretamente com alunos dentro das escolas pelo NMP, anunciado em uma reunião em que a interlocutora-coordenadora Nilda era participante, constitui-se como um desafio grande a ser superado, pois as condições de funcionamento, a quantidade de escolas e a estrutura da Regional de Ensino dificultariam essa ação. Esse envolvimento direto com os alunos das escolas pelo Núcleo de Monitoramento Pedagógico (NMP), mesmo considerando que esteja imbuído de bons propósitos, retoma uma posição muito mais de supervisão e monitoramento, como o próprio nome do núcleo indica, do que de fortalecimento e preparação do coletivo das escolas, por meio da educação continuada dos coordenadores locais e dos professores. Os tempos e os espaços nas escolas e a quantidade de equipes para desenvolver esse trabalho com boa qualidade exigiria condições físicas adequadas e equipes preparadas e em número suficiente para atender a todas as escolas.

Entretanto, a função de monitoramento e supervisão acaba prevalecendo, pois o trabalho de educação continuada dos coordenadores e professores requer muito mais que preenchimento de fichas diagnósticas dos alunos e demanda tempo e organização no interior da própria escola. O NMP de uma Divisão Regional de Ensino tem como objetivo acompanhar o trabalho administrativo-pedagógico desenvolvido pelas escolas, como dispõem as normas da portaria nº 29/2006. Esse anúncio de proposta de intervenção pedagógica nas

escolas, relatado pela interlocutora Nilda, reforça muito mais uma posição de monitoramento político-pedagógico em contraposição ao fortalecimento das iniciativas da escola e conseqüentemente de sua autonomia pedagógica.

A relação entre Regionais de Ensino e instituições da rede pública é permeada por tensões de fundo político-partidário-ideológico e, conseqüentemente, de concepção de gestão da escola pública. No início do governo Arruda, a SEEDF cria a Portaria nº 34 de fevereiro de 2007, tentando resolver o impasse provocado pela recusa de muitos professores em substituir os colegas ausentes.

A referida portaria alterou o inciso IV dos artigos 19 e 20 da Portaria nº 30, de 06 de fevereiro de 2006, que passou a ter a seguinte redação: “3h em substituição, conforme escala definida pela Instituição Educacional, no caso de afastamento de professor regente.” e na Portaria nº 30/2006 estava colocado o período “[...] de até 10(dez) dias.”; e o artigo 55 passou a conter: “As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica e em substituição constarão do horário do professor, devendo ser rigorosamente cumpridas e registradas. ”, nesse artigo foi acrescida a expressão “e em substituição”.

Desde 1996, com a Escola Candanga, o espaço e o tempo da coordenação pedagógica representam um avanço para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas que implantaram a proposta, e algumas atividades de substituição de poucos dias aconteciam na rede pública por meio da organização dos professores e da direção. A Portaria nº 30, de 06 de fevereiro de 2006 e, posteriormente, a Portaria nº 34, de 07 de fevereiro de 2007 geraram um intenso conflito entre os professores e as Direções das Regionais de Ensino, porque trouxeram uma mudança legal na organização de quinze horas semanais que era de exclusiva coordenação do professor. A polêmica gira em torno das três horas que estão destinadas à substituição dos professores em afastamento.

Os professores não aceitaram a substituição dos colegas imposta por meios legais e muitas escolas não estão cumprindo esse item reforçado pela Portaria nº 34 – 07/02/2007, mesmo com toda a pressão que a SEEDF vem exercendo sobre os diretores e professores. Na escola pesquisada, houve a leitura de uma circular para o grupo de professores em que a direção da Regional de Ensino “alertava” os professores sobre possíveis processos administrativos pelo não cumprimento da substituição. Também foi remetida para as escolas a cópia da Circular nº 019/2007 – Gabinete da Secretaria de Educação, encaminhando a

Informação Jurídica nº 108/2007 da Assessoria Jurídico-Legislativa da Secretaria de Educação. Esse documento apresenta o parecer jurídico reforçando a legalidade das mencionadas Portarias nº 30 e 34 quanto à substituição e ao cumprimento dos horários dos professores.

O grupo de professores da Escola Classe Ceilândia acatou decisão tomada em assembléia dos professores no sentido de não concordou com a substituição e levantou aspectos administrativos e pedagógicos para tal posição. Justificaram, à época, que pedagogicamente seria prejudicial aos alunos em decorrência de que, a cada dia de aula, teriam dois professores na turma, diante do que está estabelecido, pois o professor cumpre três horas diárias de coordenação e a jornada de aula é de cinco horas.

Outro ponto que esse grupo destacou em relação ao espaço e o tempo de coordenação pedagógica referiu-se à substituição do colega que se encontra em gozo do abono de cinco dias por ano. Pelas Portarias 30 e 34, os professores teriam que substituir os colegas que estivessem em abono, além das licenças. A professora Augusta, membro da direção do SINPRO, esclarece a razão desses abonos como adequação ao horário de trabalho.

Esses dias não são benesses, são ajustes do nosso contrato de trabalho. [...] O abono são cinco dias no ano, eles vêm compensar os meses do ano que tem 31 dias e no nosso contrato de trabalho fala do mês de 30 dias. É um ajuste à lei 8.112, que fala em 30 dias mensais e oito diárias, 40 horas semanais ou 20 horas. O governo usa para jogar a opinião pública contra nós como se fosse benesse. Na verdade estamos apenas adequando o nosso tempo de atuação ao nosso contrato de trabalho.

A solução apontada pelo grupo é a mesma do sindicato, que seria a formação de um banco de professores substitutos. No entanto, a diretora do SINPRO, Augusta também esclarece essa situação:

Decidimos, em maio, que não haveria substituição até a reestruturação do nosso Plano de Carreira. Conseguimos garantir que o professor em horário de coordenação não substitui ninguém.[...] A defesa do SINPRO é a formação de um banco de professores concursados para essas substituições emergenciais.[...] Se isso acontecesse seria para nós a forma ideal. Mas, o governo trouxe a proposta no Plano de Carreira a formação de um banco de professores temporários-horistas e nós combatemos essa idéia porque é uma grande exploração do professor.

Essa questão da substituição na coordenação pedagógica deixou os professores descontentes e gerou um certo conflito nas relações interpessoais no interior da própria escola.

Alguns professores da rede não acataram a decisão da assembléia de professores e fizeram substituições, conforme informação oral em assembléia da categoria de professores. Na escola pesquisada não houve substituições até agosto de 2007.

Para que uma categoria profissional se constitua como um coletivo e tenha a devida valorização e força de negociação pela melhoria de suas condições de trabalho, mesmo nos dias atuais, em que os sindicatos vêm perdendo força no contexto macro sócio-econômico, constitui-se um desafio a ser superado, a falta de coesão de uma categoria profissional, após ampla discussão interna. A mobilização dos professores frente aos desafios do contexto sócio-econômico torna-se fundamental.

No Boletim Informativo do SINPRO-DF, Edição Extra, nº 266 de 17 de outubro de 2007, a Diretoria Colegiada considerou que o projeto de lei do novo Plano de Carreira apresenta avanços significativos e atribui à mobilização da categoria e às negociações pelo SINPRO- DF e pede que a categoria se mantenha mobilizada até aprovação que contemple a categoria. Esse projeto de lei foi enviado para a Câmara Legislativa do Distrito Federal no dia 26/10/2007, mesmo dia em que a categoria realizou uma assembléia geral em frente a Câmara. Nessa proposta o espaço-tempo da coordenação pedagógica será para exclusivo trabalho docente e não para substituições de colegas ausentes por algum motivo ou em licenças. O Sindicato dos Professores defende em suas pautas de reivindicação que 50% da carga de trabalho do professor seja para a regência, e 50%, para a coordenação pedagógica e isso não significa que o sindicato esteja contrário à jornada ampliada.

No Correio Braziliense do dia 07 de outubro de 2007, o atual secretário de educação José Luiz Valente esclareceu alguns pontos sobre o Plano de Carreira dos Professores da SEEDF. Além do tempo de serviço, o peso recairá sobre a titulação e o professor ter que vencer quatro níveis: graduação, especialização, mestrado e doutorado, sendo que, com base somente no tempo de serviço, o professor tem que passar por 25 etapas. As duas tabelas se complementam e definem a posição salarial do docente. “O docente vai receber mais se investir na sua formação ou se ficar muito tempo na rede.” (Secretário de Educação, Correio Braziliense, 2007). A ascensão no Plano de Carreira, se aprovado pela Câmara legislativa dessa forma, estará valorizando a educação continuada, no nível de pós-graduação e constitui-se um avanço para a carreira docente.

Entretanto, sobre esses impasses entre a categoria e o governo do DF cabe uma reflexão, procurando olhar os fatos sob a ótica dos alunos, também. Tanto a SEEDF como órgão responsável pela educação pública no DF, o SINPRO como instituição representativa de educadores, a comunidade escolar e os professores são todos educadores. Todos educam pelas idéias que defendem e pelos atos desencadeados e necessitam encontrar um caminho que garanta, primordialmente, aos alunos os dias letivos e horas de aula com boa qualidade que se constitui um direito regulamentado pela LDBEN 9.394/1996. Reavivar o compromisso com a educação pública, que compõe a constituição da profissionalidade docente, assim como a esfera institucional, como educadores que somos, exige de todos uma luta mais ampla e participativa para não deixar uma situação tão importante como essa perdurar por muito tempo sem que tenha uma redefinição das políticas públicas. Cabe agora uma definição que atenda aos anseios dos professores, ao mesmo tempo, que garanta o direito dos alunos, principalmente os das classes menos favorecidas economicamente que freqüentam as escolas públicas do DF.

O atual governo não mudou o quadro de diretores e enviou para a Câmara uma proposta de gestão das escolas públicas que no dia 18 de outubro de 2007 obteve aprovação dos parlamentares apoiadores do governo. Esse processo de negociação da proposta de gestão não contempla o interesse da categoria de professores, como esclarece a diretora do SINPRO Maria Augusta Ribeiro:

A nossa luta histórica é pela gestão democrática, com eleição direta, quando a comunidade define o processo e participa da gestão. Com o retorno do governador Joaquim Roriz em 1999 acabou a gestão democrática e passou a confiar a democracia nas indicações políticas, através de uma prova, na verdade foi uma forma de “dourar a pílula”. [...] Houve um debate sobre a gestão democrática é uma reivindicação da qual a gente não abre mão e o governador entrou com o projeto de gestão compartilhada que também vai na mesma linha da indicação. Tem uma série de exigências para o candidato, passa por provas, mas no fundo fecha o ciclo com a indicação. E nós, fizemos o debate com a categoria fizemos propostas, mas o governo não aceitou nada e levou para a Câmara Legislativa do DF o projeto de gestão compartilhada.

Diante dessas inserções referentes ao panorama político-administrativo, vale destacar que, atualmente na rede pública do DF, parece ser quase “impossível” desenvolver a docência sem a estrutura atual de coordenação pedagógica, como afirma a interlocutora Mara: *Se perdermos essa coordenação, eu ficaria muito revoltada porque lutamos por esse espaço de discussão pedagógica e se acabar...quem perde é o aluno também.* A participação de

professores, a gestão democrática nas escolas e a eleição de diretores pela comunidade escolar fizeram parte da história das escolas públicas do DF em vários momentos. O primeiro não se caracterizou pela gestão democrática, mas pela participação das professoras na indicação da diretora, na primeira escola criada em Brasília, em 1957. De 1985 até 1988, houve uma tentativa de redemocratização das escolas como esclarece Rossi (1993, p. 34)

[...] a Secretaria de Educação do Distrito Federal foi dirigida, sucessivamente, por Pompeu de Sousa há pouco falecido e por Fábio Bruno. Ambos realizaram esforços de democratização da escola e de melhoria da qualidade de ensino como a eleição direta dos diretores, a criação das coordenações pedagógicas por disciplina/área, a ampliação dos espaços de liberdade de discussão pedagógica, a descentralização político-administrativa, o planejamento global e setorial. Mas foram esforços tímidos e incompletos que, de maneira geral, não se cristalizaram em práticas sistemáticas e duradouras.

Atualmente, o governo Arruda está implementando a gestão compartilhada que mescla, para a seleção de diretores, a prova e a aceitação da comunidade escolar e que não representa a proposta do SINPRO-DF. A gestão das escolas públicas, assim como, a organização do espaço e do tempo de aula e da coordenação pedagógica, estão imersas nesse cenário político que passou e, ainda, passa por redefinições de tempos e estruturas diferentes, ao longo da história da educação no Distrito Federal, pela própria dinâmica da sociedade, com marcas de avanços e retrocessos, fruto dos projetos políticos dos governantes escolhidos pela população do Distrito Federal.

2.4 A coordenação pedagógica na escola pesquisada

A coordenação pedagógica é espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, bem como de reflexão do trabalho docente, por meio das ações de educação continuada. As interlocutoras da pesquisa entendem que a coordenação pedagógica de 15 (quinze) horas semanais na rede pública de ensino assume caráter primordial para o desenvolvimento do trabalho docente e representa um avanço para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas consideram que é espaço e tempo de socialização de experiências, reforço para o aluno, preparação de materiais, planejamentos de aula, reuniões pedagógicas, administrativas e estudos coletivos.

Do início de fevereiro ao final de agosto de 2007, foram realizados 40 (quarenta) turnos de encontros coletivos, na coordenação pedagógica, dedicados à discussão para organização do trabalho pedagógico. Nesses encontros, desenvolveram-se as coordenações coletivas de estudo e de organização do trabalho, reuniões gerais pedagógicas e administrativas, semana pedagógica, reunião para avaliação geral do trabalho, reunião interséries, aulas compartilhadas e conselhos de classe.

Os encontros semanais para organização do trabalho coletivo aconteceram nas coordenações chamadas **Coletivas**. Na escola pesquisada, as Coletivas efetivaram-se regularmente às quartas-feiras para que o professor se preparasse para esse dia de trabalho coletivo e, eventualmente, em outros dias. Nesse dia, o professor é solicitado a priorizar mais o momento de coordenação coletiva, deixando os cursos, aula de reforço para os alunos, preparação de materiais e planejamento para outros dias de coordenação. Algumas escolas fazem outros tipos de organização nas Coletivas e a interlocutora Veralina, em seu depoimento, socializa a informação que obteve sobre isso:

Em muitas escolas, não é assim que acontece. Nossas colegas que saíram daqui e foram para outras escolas falam que não acontece essa Coletiva como aqui na escola. Quando existe é para informes administrativos e organização de festas. Não tem discussão coletiva de nada, de estudos, nada. Tem gente que acha que vai bem sozinha. Tem sempre alguém que sabe mais e gente que sabe outras coisas e a gente se ajuda.

Testemunhos como esse feito pela interlocutora são preocupantes, pois fortalece a posição de que o trabalho pedagógico da escola e do professor depende exclusivamente da decisão individual dos professores em participar ou não de um trabalho coletivo. Existe a Portaria nº 29 de fevereiro de 2006 que define o papel dos coordenadores e a responsabilidade das direções em relação à coordenação pedagógica e, em contrapartida, existe um grupo de docentes na escola que é igualmente responsável por esse espaço e tempo de coordenação e trabalho coletivo. Rossi (1993) destaca que algumas atitudes coletivas, no interior das escolas, levam à desmoralização dos professores e elas também abrem lacunas para os governantes menos comprometidos com a escola pública e sua boa qualidade agirem, colocando um ponto final em algumas conquistas da categoria de professores do DF.

Um exemplo conhecido de todos na Fundação Educacional foi referente à liquidação do esquema de coordenadores pedagógicos de área e de disciplina. [...] Em um certo sentido, quando o governo tomou a decisão, a própria experiência de coordenação havia sido desmoralizada e enterrada

pelos professores e pelas direções das escolas, naquele momento eleitas pela própria comunidade escolar. (ROSSI, 1993, p. 31)

A Semana Pedagógica nas escolas tem como um dos objetivos o fortalecimento do trabalho coletivo e, conseqüentemente, o compromisso com os horários de coordenação pedagógica coletiva. Os primeiros encontros para o trabalho coletivo foram marcados para a Semana Pedagógica, que acontece em toda a rede pública de ensino do DF, no início do ano letivo. É um tempo e um espaço que compõem o calendário escolar aprovado pelo Conselho Escolar do DF e tem como objetivo a definição das linhas gerais de organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Neste ano, a Semana Pedagógica realizou-se no período de 05/02/2007 a 09/02/2007, com a apresentação dos professores no primeiro dia. Para o próximo ano, essa Semana Pedagógica será de dois dias no início do 1º semestre e de quatro dias no início do segundo semestre, conforme o calendário escolar lançado no documento da Estratégia de Matrícula¹⁸ - 2008.

Na Escola Classe Ceilândia, a direção recebeu os professores com um “café da manhã” mensagens e uma proposta de agenda de trabalho. Neste mesmo turno, o SINPRO marcou uma assembléia de professores, às 09h, na sede provisória do governo, na cidade de Taguatinga. Após o reencontro dos professores nas escolas, muitos compareceram à assembléia, cuja pauta era a campanha salarial de 2007.

Os professores retornaram às 14h à escola, para uma reunião que foi iniciada com informes gerais sobre o encontro das direções de escolas, a secretária de educação e o governador do DF. Em seguida, outros informes administrativos foram repassados e decisões de organização geral da escola, encaminhadas, pelo grupo, tais como: lanche, entrada e saída de turnos, proposta de cronograma da semana pedagógica. Nessa reunião, a característica marcante foi a de repasses de informações sobre o governo Arruda e da secretária de educação, pois os professores queriam informações para saber a linha que seria adotada pela SEEDF. Muitos professores apenas ouviram os informes e poucos participaram com algum comentário ou questão à direção. A interlocutora Rita expressa a sua avaliação sobre a assembléia realizada pela manhã: *“Quero destacar como foi importante a ida de muitos professores ao Buritinga (neologismo criado pela comunidade, associando o Palácio do Buriti – sede do governo, com Taguatinga), pois marcou o início do ano e mostrou ao novo governo a nossa vontade de lutar nessa campanha salarial”* (Rita).

¹⁸ Documento publicado no site www.se.df.gov, acessado em 30/10/2007.

Essa assembléia geral foi a primeira marcada pelo SINPRO com a categoria no dia de abertura do ano letivo. Isso se deu, também, em função da estratégia adotada pela nova secretária de educação e do governador de se dirigirem à comunidade, por meio da mídia, para falar dos problemas da área da educação que estavam sendo levantados e pela responsabilização dos professores pela situação encontrada. Diante disso, o SINPRO marcou essa assembléia que esteve bem representada pela categoria e simbolizou o início da campanha salarial de 2007.

Os dias de encontro pedagógico na escola pesquisada foram organizados como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Encontro Pedagógico na Escola Classe Ceilândia – 2007

2 ^{af} – 05/02/07	3 ^{af} – 06/02/07	4 ^{af} – 07/02/07	5 ^{af} – 08/02/07	6 ^{af} – 09/02/07
8h - apresentação na escola -café da manhã 9h- assembléia geral – SINPRO.	8h - Projeto Político-Pedagógico da escola.	8h - preparação de documentação dos professores para a definição da pontuação para escolha de turmas.	8h - contagem de pontos.	8h - coordenação individual -planejamentos -organização das salas.
14h - reunião geral para definição do cronograma.	14h - coordenação individual - planejamentos -organização das salas.	14h - idem, período matutino.	14h - escolha de turmas / turnos.	Momento livre.

É importante destacar a reunião realizada no dia 06/02/07 para o início da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A coordenadora pedagógica Nilda preparou questões para reflexão, como: Que escola queremos? O que fazer pela escola que queremos? Como fazer? O grupo participou do debate sobre essas questões com sugestões de projetos interventivos e organização do trabalho coletivo, no entanto, o foco da discussão era a gestão da escola, como forma de avaliação do ano de 2006. A interlocutora Deise deixa essa idéia clara quando diz: *“Não fizemos avaliação no ano passado. Por quê? A direção não se dispôs. Avaliação para quê? Agora, nesse momento, estamos avaliando o que passou e não estamos propondo o que queremos para 2007”*. As questões de organização administrativa e pedagógica da escola e a gestão foram constantes nessa reunião, com algumas críticas e sugestões ao trabalho da direção.

A discussão do Projeto Político-Pedagógico girou em torno de alguns projetos e princípios retirados pelo grupo para serem trabalhados durante as coordenações pedagógicas. Esses princípios são: Igualdade, Eletividade, Razoabilidade, Presença plena, Amplitude do letramento e Visualização da aprendizagem. Esses princípios não foram retomados e o

projeto foi pouco trabalhado. Os projetos interventivos e oficinas ganharam mais espaço nas discussões dos professores, mas não tiveram ligação com o Projeto político-pedagógico da escola, pois este não foi dinamizado durante o semestre. O que aconteceu na Semana Pedagógica da escola pesquisada foi uma semana de ajustes administrativos, tais como: documentação para contagem de pontos dos professores, informes gerais, organização das salas de aula, distribuição da carga horária e outros. São atividades importantes para a organização geral, mas que não promovem a construção de uma reflexão coletiva sobre os conhecimentos e contextos sociais que interferem nessa organização da escola. Nessa semana, dois turnos foram destinados para a reflexão inicial do projeto pedagógico.

A necessidade de intensa organização administrativa se sobrepôs à reflexão coletiva de aspectos fundantes do projeto maior da escola pesquisada e os professores passaram a não defender mais uma semana de trabalho *pedagógico*, no sentido do termo, “[...] área de conhecimento consagrada à estruturação, aos princípios e às diretrizes que têm como fim a ação educativa. E seu caráter teórico-prático se garante e se expressa pelas dimensões técnica, científica e filosófica”. (VEIGA, 2007, p. 14). Portanto, podemos analisar que o priorizado na semana pedagógica da escola pesquisada foi a dimensão técnica da ação educativa em detrimento das dimensões científica e filosófica.

Cabe ressaltar que a redução de 5 dias, como se deu em janeiro de 2007, para 2 dias previstos pelo Calendário Escolar para o início do ano de 2008 e que foi renomeado de Encontro Pedagógico está descrito como dia: “[...] útil, não letivo, destinado ao planejamento e avaliação das ações educativas em conformidade com a Proposta Pedagógica.” e que vem ao encontro da concepção de semana pedagógica desenvolvida pela escola e outras da rede que entendem que a proposta pedagógica deve dar ênfase à dimensão técnica do ato educativo. Na previsão do calendário de 2008, em julho, 4 dias estão destinados para o Encontro Pedagógico e que se a concepção não mudar, será também voltada para temas administrativos. Uma outra concepção de trabalho coletivo e de Encontro Pedagógico precisa ser discutida em busca de uma organização desses dias destinados para essas dimensões do ato educativo, com vista a uma reflexão ampliada do cenário escolar e social.

A reunião para a escolha de turma caracterizou-se por um encontro relativamente tranquilo. Os professores escolheram as turmas que estavam organizadas por turnos, de forma que ao escolher determinada turma, o turno estava definido. Os professores com mais tempo de experiência profissional escolheram o turno matutino, porque consideraram que trabalhar

com a regência no turno matutino e com as atividades de coordenação pedagógica no vespertino há melhores resultados em função dos horários das aulas: turno matutino das 07h30 às 12h30, e vespertino das 13h às 18h. De maneira geral, os professores mais antigos na SEEDF, com raras exceções, optam por turmas com regência no matutino e a coordenação no vespertino. Portanto, as escolas funcionam com dois grupos que se encontram nos momentos dos intervalos, nas reuniões gerais, que são esporádicas, pela necessidade de redução de horário do turno ou a dispensa de aula em um turno, e nos eventos festivos da escola quando acontecem à noite ou final de semana. A coordenação coletiva, como grupo de discussão, divide-se nesses dois grupos. Os quadros a seguir ilustram os horários de coordenação da escola pesquisada.

Quadro 4 – Carga horária semanal dos professores – regência de classe no matutino

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Matutino	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)
Vespertino	Coordenação (3h)	Coordenação (4h)	Coordenação coletiva (4h)	Coordenação (4h)	Compensação do horário/ “folga”

Fonte: Escola Classe Ceilândia.

Quadro 5 – Carga horária semanal dos professores – regência de classe no vespertino

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Matutino	Compensação do horário/ “folga”	Coordenação (4h)	Coordenação coletiva (4h)	Coordenação (4h)	Coordenação (3h)
Vespertino	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)	Regência de classe (5h)

Fonte: Escola Classe Ceilândia.

A compensação de horário não encontra respaldo nos documentos legais de orientação da coordenação pedagógica. Ela decorre de uma organização interna dos professores que trabalham com hora-aula nos anos finais e que foi incorporada pelas escolas dos anos iniciais, consolidando-se como uma prática dos professores da rede pública do DF. Essa compensação era, inclusive, registrada na folha de ponto como folga e a partir de junho de 2007, houve uma alteração na orientação da SEEDF proibindo esse registro, mesmo porque não tem base legal. Os turnos/ atividades de coordenação possuem certa flexibilidade em relação ao turno de coordenação individual, pois o professor pode fazer uma troca quando está fazendo um curso, por exemplo, fora da escola, assim como há possibilidade de o reforço para o aluno ser também marcado pelo professor em um dos dias da coordenação individual. O dia

da Coordenação Coletiva está assegurado em função do seu objetivo e constitui, assim, data em que não há possibilidade de troca.

O dia de folga nas escolas públicas sempre enfrentou polêmica. Esse dia livre teve origem na compactação do horário dos professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, e Ensino Médio. Essa compactação consistia em preencher o turno com todos os tempos de aula – tempos de aula de 50 minutos – sem “janela”, para evitar que o professor ficasse ocioso esperando a próxima aula, já que esse pouco tempo não viabilizava coordenar nem planejar seu trabalho. Isso abriu espaço então para que o professor tivesse a sua carga horária semanal compactada em alguns dias, para não ultrapassar a jornada de 40 (quarenta) horas semanais ou 20 (vinte) horas semanais; resultava daí um dia livre para fazer a equivalência do horário. Esse dia, por isso, assume o caráter de compensação e não de folga.

Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a jornada ampliada, tiveram a flexibilidade, que antes não tinham com duas turmas, para a organização dos horários de coordenação. Eles passaram a cumprir a carga horária da coordenação pedagógica em quatro turnos e no quinto compensam o horário para não extrapolar a carga horária. A interlocutora Veralina expressa a dificuldade que professores e a própria instituição têm para discutir essa situação no interior das escolas e comenta a esse respeito: *É difícil você chegar para um grupo de professores e falar que não concorda com a folga, não é? É complicado demais. Acho que nós ganhamos muito com esse horário de coordenação e acho muito bom.*

Essa é uma situação que nos leva a refletir sobre a estrutura da rede pública, o trabalho docente, ética profissional, organização dos espaços e dos tempos da coordenação pedagógica, valorização profissional, enfim, sobre o que é norma e cultura sustentadas pelas rotinas das escolas. A diretora do SINPRO Augusta esclarece essa compensação de horário em seu depoimento:

Na discussão que a gente está fazendo, nós brigamos com o governo para garantir que onde a jornada ampliada trouxe benefícios que seja mantida e onde não trouxe benefícios, ao contrário, doenças principalmente, que seja modificada. Aí o governo veio com a história da hora-aula e a secretária de educação da época Maria Helena quis impor a hora-aula e veio a polêmica da folga, que não é folga, e do abono. A folga assim como o abono não são benesses, são ajustes ao contrato de trabalho. Existe a “folga” porque o professor já trabalhou as horas que devia nessa jornada, então, o professor fica um turno sem a aula, sem ir ao trabalho para compensar o horário, senão fica a mais.

As vinte e cinco horas semanais de regência de classe são cumpridas regularmente e não se constituem em um problema para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A característica que diferencia o trabalho docente nessa fase escolar é que o professor fica responsável por uma turma no seu turno de regência, ainda que existam momentos compartilhados com outros professores. Eventualmente, esse horário é reduzido para reuniões pedagógicas na escola e assembleias do SINPRO e não geram muita polêmica, pois essas atividades são reconhecidas pelos professores e comunidade como necessárias, além de serem esporádicas.

Entretanto, o que merece um olhar mais cuidadoso e atento é a organização de tempos e espaços da coordenação pedagógica, que mesmo sendo diários, possibilitam uma certa flexibilidade nas atividades e horários, como podemos constatar pelo quadro da carga horária semanal dos professores, anteriormente apresentado. A polêmica gira em torno dessa carga horária de coordenação pedagógica que, ao ser discutida com todos e ajustada para o trabalho coletivo, pode movimentar ainda mais o compromisso em relação a esse trabalho e ao horário de coordenação. O cumprimento dos horários de trabalho é um dever do trabalhador e isso não se discute, mas podemos, pelo fortalecimento do coletivo, buscar o engajamento dos professores no projeto da escola e não apenas primar por um cumprimento de horário com um trabalho isolado e pouco realizador.

O professor, nesse cenário, só faz jus à compensação do horário se ele os cumprir de forma pontual, tendo como princípio um trabalho coletivo engajado e com reflexos positivos para a sala de aula. Caso contrário, essa compensação se transforma em folgas realmente. Além de ser uma questão de compromisso docente com o trabalho coletivo, também envolve uma questão de gestão dos espaços e dos tempos na escola, assim como passa também pelas condições estruturais das escolas. As interlocutoras Rita e Mara reforçam esse aspecto sobre o espaço físico quando afirmam:

Acho que o estudo não pode ser na sala dos professores, discordo. Fica todo mundo ao redor daquela mesa, aquele espaço deixa a desejar. O estudo tem que ser num ambiente de estudo, adequado e aqui não tem, falta esse ambiente. Aí o estudo iria render.(Rita)

Para que essa coordenação acontecesse, de fato, não pode ser na sala do professores, como a Rita disse, teria que ter um espaço adequado porque quando chega ali aquele lugar nos consome, é o nosso material que está ali em cima da mesa, é o cortar que as colegas começam e eu fico agoniada e começo a cortar também. [...] Para a coordenação acontecer de fato, ela teria que ter um espaço destinado. (Mara)

É uma questão ética, tanto o cumprimento das quinze horas semanais de coordenação pedagógica, com a compensação de horário / folga ou não, assim como ter as condições para que essas horas sejam de trabalho coletivo e que primem pelo desenvolvimento dos alunos. Essas condições adequadas passam pela estrutura das escolas com salas apropriadas, materiais de estudo e de apoio, coordenadores e direção voltados para o trabalho coletivo, enfim, um ambiente propício, estimulador e realizador de trabalho docente.

Na Escola Classe Ceilândia, a interação entre colegas acontece nas coletivas, além dos encontros na **coordenação pedagógica por série/etapa e individual**. Os professores dispõem de três turnos, além da Coletiva para essa coordenação em pequenos grupos ou individual. Em um desses turnos, o professor pode fazer cursos da EAPE, e os outros dois turnos restantes são voltados para: planejamentos de aula, reforço dos alunos, preparação de materiais, trocas de experiências.

Essa coordenação pedagógica destina-se às interações nos pequenos grupos dentro do mesmo turno e se constitui em um importante momento de estudo, discussão, reflexão, encaminhamentos sobre o trabalho pedagógico junto aos alunos. Esses agrupamentos podem ocorrer nas escolas: pela escolha da turma que o professor faz no momento da distribuição da carga horária, pois as turmas encontram-se definidas nos turnos, quando o professor realiza a sua escolha, conseqüentemente, o turno de coordenação também fica definido. Dentro de um mesmo turno, podem se organizar os professores de uma mesma série/etapa; grupos de 3^{as} e 4^{as} e a coordenadora deste grupo; grupos do BIA e suas coordenadoras, assim como os agrupamentos por afinidade pessoal e profissional; e ainda, pode ocorrer, na pior das hipóteses, o professor trabalhar sozinho sem encontrar em nenhum momento com seus colegas para o planejamento e discussão coletiva.

Essas possibilidades de agrupamentos ou não passam pela experiência profissional, pela concepção de coordenação do grupo de professores, bem como, pela gestão da escola que é a responsável legal pela articulação pedagógica. Na escola pesquisada, acontecem as três formas de agrupamentos: professores da mesma série/etapa; professores das 3^{as} e 4^{as} e a coordenadora e professores do BIA e coordenadoras; e grupos afins. O depoimento da interlocutora Veralina revela sua concepção dessa coordenação em pequenos grupos:

Aquele momento que você vai coordenar para a sala de aula, para a sua prática diária, acontece nos outros dias sem ser a Coletiva. Então, assim, acho também que precisávamos ter mais contato com outros grupos. Eu,

Zilza, Cleiton e Hélio estamos buscando um trabalho mais coletivo mesmo, mais juntos, inclusive, com os alunos, não só nas oficinas, mas em relação aos conteúdos.

Essa concepção se baseia na proposta de trabalho coletivo, na troca de experiências, ou seja, a interlocutora revela que acredita na coordenação pedagógica como espaço e tempo de discussão pedagógica. Esses outros depoimentos também revelam a visão dessa coordenação pelas interlocutoras:

Falo com a Cecília (coordenadora do BIA) que eu ainda sinto muita falta do momento do grupo pequeno sentar juntos. Tem a coletiva com o grupão, mas depois, sinto falta do outro grupo (por série/etapa). Sinto falta de alguém comigo, eu planejo sozinha porque é a única turma de seis anos no matutino. Já falei isso para elas. (Mara)

Precisamos de alguém que esteja pensando a semana na sala de aula, planejando junto, trazendo novas idéias, com sugestões. O projeto e as oficinas estão bem organizados e os outros dias, na sala, poderiam ser também pensados juntos. São planejados e discutidos os projetos, as oficinas e não o dia-a-dia. Nem sempre tem continuidade na sala nos outros dias. Fica muito a cargo da professora com suas possibilidades. Essa unidade surge, só no dia de oficinas e projeto e as aulas ficam ricas. (Deise)

A interlocutora Mara aponta outro aspecto que considera importante nessa coordenação por série/etapa que se refere ao acompanhamento e socialização entre professores da situação atual da turma.

Vou te dar um exemplo, a professora Leila foi para outra escola e ela estava sozinha no turno. Quando a outra professora chegou para assumir a turma tiveram que ligar para a casa da Leila para saber o que ela estava trabalhando porque não tem esse acompanhamento, essa troca. Até fiz um comentário outro dia: Se ela tivesse morrido para quem vocês iriam ligar? Entendeu o que falta? (Mara)

Cabe refletir sobre a importância dessa socialização entre os pares, não só pela oportunidade rica de troca de experiências, mas, também, pelo acompanhamento dos colegas e das coordenadoras do desenvolvimento do trabalho nas turmas. A articulação dessas atividades faz parte das atribuições dos coordenadores, assim como cada professor pode ser um articulador do seu grupo de trabalho. A escola pesquisada, discutindo melhor o trabalho coletivo e o envolvimento de todos, teria melhores chances de avançar na sua proposta pedagógica.

O espaço e o tempo da coordenação pedagógica por série/etapa e individual são utilizados, também, para o reforço de conteúdos. Com organização prévia, os alunos são convidados a comparecer no horário contrário da aula para desenvolver atividades específicas

em atendimento às suas dificuldades, acompanhados pela professora-regente que é a profissional que conhece a trajetória de cada aluno. A interlocutora Mara destaca a importância desse momento como possibilidade de oferecer a aula de reforço para os alunos no horário contrário. A interlocutora Rita complementa:

Esse reforço tem sido feito individualmente e avançou muito, muito mesmo. Foi um salto na produção de texto. Na terça-feira faço esse reforço, fico muito cansada. Porque de manhã é a aula e à tarde fico com oito a dez alunos fazendo essa atividade, quando chega o fim do dia estou exausta, mas tem valido a pena. Agora, porque posso fazer isso? Porque tenho uma turma e o horário de coordenação.

As contribuições anteriores revelam a concepção em relação à coordenação pedagógica como tempo e espaço para atendimento ao aluno com vistas à minimização das lacunas no seu conhecimento. Esse tipo de ação assume um papel importante a ser desenvolvida na coordenação pedagógica. Diante disso, cabe paralelamente a discussão coletiva em torno das novas metodologias e pequenos estudos específicos das séries/etapas para que a prática pedagógica avance e, talvez, diminua a incidência de educandos na aula de reforço. Se o aluno precisa do reforço significa que na aula alguma coisa está dificultando sua aprendizagem. Portanto, atender aos alunos em suas necessidades é importante, mas procurar compreender porque está em dificuldade é fundamental. Tanto nos grupo de 3ª e 4ª série como no BIA, o trabalho de acompanhamento das coordenadoras, em relação aos planejamentos de aula, ficaram a cargo exclusivamente dos professores, sem uma sistematização coletiva, em função de que essa atividade não fez parte da proposta inicial apresentada pelas coordenadoras.

Existe nessa coordenação, com base no depoimento das interlocutoras e do observado na escola pesquisada, uma insatisfação, uma tensão ainda velada entre o grupo de professores. Esse espaço e tempo da coordenação pedagógica por série/etapa, que ocorre em dois dias da semana, quando o professor está freqüentando algum curso fora da escola, ou três dias quando o professor não está em curso, representando, portanto, um momento precioso de possibilidade de interação para efetivação de um trabalho conjunto e colaborativo com intervenção direta na sala de aula. É também, uma oportunidade de articulação entre o lido, debatido, vivenciado em outros espaços e tempos, seja dentro ou fora da escola, e que poderão ser ressignificados no momento de pensar na intervenção didática junto aos alunos durante a aula. Esse é um ponto de reflexão para o grupo da escola pesquisada.

2.4.1 Ações de educação continuada na coordenação pedagógica

As ações de educação continuada no interior da escola, levando-se em conta a característica de um grupo, é uma forma de integrar o professor ao trabalho coletivo e de respeito aos saberes construídos pelos professores, valorizando suas experiências como docente. Como enfatiza Canário (2000), a formação contínua é um processo de valorização da experiência que se opõe à idéia de compensação das ‘necessidades’ entendida como lacunas na formação dos professores. Desprezar a historicidade dos sujeitos significa negar a sua cultura, sua referências de vida, sua construção pessoal e singular para considerá-lo como um objeto e a formação como mera transmissão. Para Bolívar (2002, p.102), a formação tem tido dois pesos como nos mostra o quadro:

Quadro 6 – Formação contínua de professores

FORMAÇÃO PARA A MUDANÇA	FORMAÇÃO COMO MUDANÇA
Recurso instrumental para reformas extremas	Reapropriação da experiência e articulação com novas situações
Desenvolvimento profissional como consumo de cursos de formação	Desenvolvimento profissional é pessoal e organizativo
Modelo escolarizado: Professor e aluno com déficits	Enfoque construtivo: Adulto com experiências profissionais de vida
Lógica de mercado: Oferta para consumir. Valor de troca.	Lógica de projeto: Valor de uso.

Fonte: Bolívar (2002, p. 102)

A importância do contexto da educação continuada em serviço é percebida. Para o referido autor, a formação para a mudança tem um enfoque instrumental e indica uma formação institucional, com uma hierarquia que pressupõe: formadores ou consultores e um “objeto a transformar” – os professores que teriam que se adequar ao contexto das reformas que se pretenda alcançar sem muita preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional. A formação como mudança tem um enfoque situado, ou seja, os professores possuem os “saberes pedagógicos e conhecimentos pedagógicos” (PIMENTA, 2005) que servirão de base para a formação. A escola constitui-se um contexto de formação e a releitura das experiências vividas como forma de ressignificação de seus saberes e de sua prática articulada com as teorias.

A concepção de coordenação pedagógica e educação continuada, bem como a valorização das ações de estudos no interior da escola definem a forma de organização do

espaço e do tempo da coordenação pedagógica. A concepção das interlocutoras sobre o que tem sido um espaço efetivo de educação continuada em serviço, tendo como base o **escrito** está focada em 1º lugar: a coordenação pedagógica (7 respondentes); 2º lugar: cursos na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) (6 respondentes); 3º lugar: a interação entre colegas fora da coordenação pedagógica (coletiva) (5 respondentes); em 4º lugar: eventos, seminários, palestras (4 respondentes).

Analisando o que está declarado pelas interlocutoras, a coordenação pedagógica nas escolas tem se constituído como o espaço e o tempo de educação continuada, prioritariamente, seguido dos cursos da EAPE, interação entre os pares, seminários e palestras. São os espaços de educação continuada mais valorizados, por meio do escrito, o que podemos perceber que a concepção de educação continuada não está assentada somente em uma das dimensões dessa modalidade que é a da formação pelos especialistas em uma determinada área do conhecimento. A coordenação pedagógica e as trocas de experiência valorizam também os saberes e experiência profissional do docente que é a base da formação como mudança e não para mudança. (Bolívar, 2002).

As ações de educação continuada na Escola Classe Ceilândia, pela observação do **feito** no espaço e no tempo da coordenação pedagógica coletiva e por série/etapa, estão voltadas para a “formação como mudança” em que os saberes e práticas dos professores constituíram-se pontos de referência e base para a discussão. As principais ações de educação continuada em serviço organizadas pelo coletivo de professores foram: a) estudo de textos, seguidos de debates articulados com a experiência profissional. Relevância dos teóricos, estudiosos nos diferentes campos e os saberes docentes, em processo de diálogo permeado em alguns momentos com a reflexão sobre a prática pedagógica; b) as trocas de experiências entre os pares; e c) aulas compartilhadas. Nesses momentos, os saberes e a experiência docente trouxeram diferentes nuances das discussões temáticas e do processo de compartilhamento entre os colegas. Placco e Silva (2005, p. 26) concebem a educação continuada:

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

As interlocutoras da pesquisa entendem que a Coletiva tem se constituído espaço e tempo de educação continuada, de forma parcial, porque além dos estudos, cursos e trocas de experiências, também ocorrem, nessas coordenações, os repasses de assuntos administrativos, produção de trabalhos manuais para lembranças, e também muitos avisos que causam atropelos e não deveriam acontecer na Coordenação Pedagógica Coletiva, e sim em outros momentos da coordenação por série/etapa e individual. Cabe refletir sobre a organização das 15 (quinze) horas semanais de coordenação, para que as atividades docentes, priorizadas pelo coletivo da escola, possam acontecer de forma a contemplar todos os aspectos da organização do trabalho pedagógico que depende do administrativo e que se complementam com a discussão filosófica.

Os cursos oferecidos pela EAPE são divulgados nas escolas, por meio de circulares expedidas pelas Gerências Regionais de Ensino, órgãos de nível intermediário presentes em cada cidade do Distrito Federal. Os professores interessados nos cursos se dirigem até as Regionais de Ensino e procedem à inscrição, desde que atenda aos critérios estabelecidos para o curso. Existe um cronograma de cursos divulgado pela própria EAPE e disponibilizado aos professores. Na Escola Classe Ceilândia, 03 interlocutoras fizeram o curso do BIA em 2007, e outras fizeram o BIA e outros cursos da EAPE, em anos anteriores. O mesmo ocorre com palestras e eventos que são divulgados pela Regional de Ensino que representam uma oportunidade de educação continuada.

Podemos analisar que a coordenação pedagógica é valorizada porque se constitui espaço e tempo de formação, que representa outra dimensão da educação continuada, em que entram os professores como atores ativos no processo de formação, assim como a articulação entre teoria e prática partindo do “chão” da escola.

Nas coordenações coletivas que aconteceram nas primeiras semanas, a coordenadora Nilda, que ficou responsável pela Coletiva, fez uma solicitação ao grupo: que sugerissem pontos para a organização dessa coordenação pedagógica. O grupo indicou alguns pontos fundamentais para as Coletivas, tais como: organização da proposta pedagógica com um tema gerador; estudos coletivos; trocas de experiências; reuniões pedagógicas, administrativas e conselho de classe.

O grupo de professores que participa da coordenação pedagógica no matutino decidiu que fariam dois momentos nas Coletivas: primeiro, estudo semanal, em grupo, de temas

variados e necessários para o trabalho que desenvolvem, e no segundo momento discutiriam questões relativas ao trabalho docente. O grupo que tem a coordenação pedagógica no vespertino decidiu que fariam em dois momentos também, no entanto, o estudo em grupo seria quinzenal. A coordenadora Nilda sugeriu como tema para o primeiro estudo coletivo o caderno do MEC sobre a implementação do Ensino fundamental de 09 anos. O grupo de professores aceitou a proposta, passando aos estudos conforme o cronograma definido coletivamente.

A unificação do cronograma de estudos não se fez por ação das coordenadoras e nem pela reivindicação do grupo que colocou a periodicidade e o horário como referência, mas que diante da dinâmica dos estudos poderiam ser flexibilizados. Cada grupo tem uma característica peculiar, e a decisão dos grupos, nessa questão, foi respeitada. Segundo a coordenadora Nilda, alguns professores avaliam o estudo como prioritário no horário da coordenação coletiva, mas também propõem o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas. Segundo Marin “[...] um processo de formação profissional, qualquer que seja ele, tem sua história. Há uma gênese e uma evolução num processo de socialização. Há uma historicidade vivida no cotidiano (1996, p. 162).” A interlocutora Rita justifica a periodicidade quinzenal do estudo coletivo e sugere outras atividades a seguir:

Para o estudo, porque nós do vespertino pedimos o estudo quinzenal? Para, então intercalar, uma semana o estudo e na outra o acompanhamento pedagógico. E quem é que faz esse acompanhamento pedagógico? Agora que começamos o trabalho com as coordenadoras e acho que a Nilda e as coordenadoras têm que fazer essa função de acompanhar pedagogicamente.

No dia 07 de março de 2007, na Coletiva do matutino, deu-se início ao estudo do caderno do MEC: Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, 2006. O primeiro estudo foi coordenado pela interlocutora Nilda que propôs que os próximos estudos pudessem contar com outros responsáveis pela dinâmica. O grupo aceitou e passou a se organizar em duplas para preparar o texto para o estudo. Esse momento foi rico e prazeroso, pois marcou o ponto inicial dos estudos em grupo. Os professores se envolveram nas discussões e debates e ao final estavam buscando relacionar o tema às dificuldades que enfrentavam na sala de aula, demonstrando a articulação entre o lido e o vivido, ainda de forma tímida e pouco reflexiva. Esses estudos encontram-se detalhados no quadro a seguir, apresentando temas e autores, e as socializações com professores de outras escolas/instituições:

Quadro 7 – Cronograma dos estudos nas Coletivas – 2007

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, 2006.	MATUTINO	VESPERTINO
01 – KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade.	07/03/2007	07/03/2007
02 – <i>Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEE) – com a professora itinerante da Regional de Ensino de Ceilândia.</i>	21/03/2007	21/03/2007
03 – NASCIMENTO, Anelise M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental.	14/03/2007	28/03/2007
04 – BORBA, Ângela, M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo.	14/03/2007	28/03/2007
05 – BORBA, Ângela M. e GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.	28/03/2007	11/04/2007
06 – CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento.	11/04/2007	11/04/2007
07 – LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de.; MORAIS, Artur G. de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica.	23/05/2007	20/06/2007
08 – <i>Trabalho coletivo – concepções – coordenadora de apoio à direção, Nilda</i>	13/06/2007	13/06/2007
08-GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores.	20/06/2007	20/06/2007
09 – <i>O uso de Portfólio nos anos iniciais – socialização de experiência com a Professora Claudia Miranda – Escola Classe 01 – Riacho Fundo</i>	27/06/2007	04/07/2007
10 – <i>Registros avaliativos – professora-coordenadora do CRA 7 - Vânia Nogueira</i>	04/07/2007	27/06/2007
11 – <i>Crianças abrigadas – troca de experiências com a assistente social Lourdes, do Abrigo Criamar, situado na cidade de Ceilândia.</i>	15/08/2007	15/08/2007
12 – <i>Estudo sobre tipos de textos – Coordenadoras Cecília e Nelma</i>	22/08/2007	22/08/2007
13 – LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.C. de.; MORAIS, Artur G. de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão.	2º semestre	2º semestre
14 – NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.	2º semestre	2º semestre

Fonte direta

Os outros momentos de estudo foram acontecendo, e o grupo foi participando mais e de forma mais crítica e reflexiva, caracterizando-se como um ponto de avanço na organização do trabalho pedagógico da escola. Entretanto, os estudos poderiam ser mais bem aproveitados

se tivessem continuidade na coordenação por série/etapa, para que essa articulação com os projetos e oficinas fosse mais evidente. A interlocutora Veralina reforça essa necessidade:

Eu acho que a coordenação coletiva é o momento do estudo, mas a gente tem outros dias de coordenação que a gente poderia aproveitar mais. Fica parecendo que a coordenação é só o momento da Coletiva e o que acontece? Sobrecarrega a coletiva e junta com os informes administrativos... por que tem que ser na pauta da quarta-feira? Não consigo compreender isso, não entendo e acho que atrapalha muito a coletiva que deveria ser um momento mais de estudo e de formação do professor mesmo.

Nas coordenações em pequenos grupos, aconteceu uma rica experiência de educação continuada mais elaborada que foi a **aula compartilhada** entre professores. Partindo da necessidade do grupo de professores, em discussões feitas nas coletivas e nos conselhos de classe, professores levantaram algumas dificuldades em relação à prática pedagógica. A interlocutora Dalva expressa a sua opinião em um desses momentos:

Muitas vezes alguns professores chegam e quando são mais novos ficam intimidados com a experiência do outro. Existindo a proposta de trocas de experiências atende a todos e dá liberdade para todos para aprender. Sobre a reestruturação de texto, por exemplo, a professora Rosa se propôs a fazer com a turma dela e os professores acompanharem a atividade. Ela é professora aqui da escola, podemos buscar de fora, também, mas aqui na escola tem quem possa contribuir. Então, por meio dessa atividade aquele professor fica contemplado sem precisar se expor ao grupo. É a troca de experiências entre os colegas.

As coordenadoras e um grupo de professores organizaram um momento de trocas de experiências que se consistiu em uma aula de reestruturação de texto, na turma da interlocutora Deise, com a presença dos professores que estavam em coordenação pedagógica. A iniciativa foi interessante e revelou o interesse e a disponibilidade das professoras em interagir, apontando avanços no coletivo da escola. Mas, essa atividade merecia ser retomada na coordenação pedagógica para que a metodologia fosse discutida, pontos esclarecidos e reflexões aprofundadas. Sem essa reflexão coletiva sobre a prática, a aula compartilhada pode ter significado, para algumas professoras, um momento que se aproximou de uma aula demonstrativa, como nos velhos tempos do Curso Normal, como uma receita pronta a ser seguida.

Outro momento importante de troca entre os pares realizou-se em uma aula compartilhada entre os professores Veralina e Cleiton. A Interlocutora Veralina expressou, em um dos conselhos de classe, a sua dificuldade em relação a alguns conteúdos da Matemática.

O professor Cleiton colocou-se à disposição para contribuir, depois dos acertos entre esses professores, a aula foi marcada. Como os dois professores têm regência no mesmo turno, a coordenadora Dalva desenvolveu a oficina do Projeto Reciclagem na turma do Cleiton, enquanto o professor trabalhou com a introdução de frações na turma da Veralina. Os professores conversaram, em alguns momentos da aula, sobre o que estava sendo feito, e as trocas de experiências enriqueceram o ato pedagógico. Outro momento similar a esse foi uma aula na Educação Infantil, no pátio da escola, com a interlocutora Mara, junto às professoras Telma e Ester, que coordenam no mesmo turno. A partir de um planejamento coletivo e no momento da aula, as professoras Edvânia e Mary foram participar, também trocando experiências. Cabe reforçar que essas experiências precisam, no momento de coordenação coletiva, passar pela discussão coletiva também para que o processo caminhe para a reflexão da prática pedagógica e não caia no tecnicismo de receitas prontas.

Esses momentos organizados pelas coordenadoras e pelos professores foram pertinentes pelas seguintes razões: a) o desprendimento dos professores em compartilhar seus saberes; b) a possibilidade que representou de reflexão sobre a prática pedagógica e superação das dificuldades; e c) partiu da necessidade do grupo de professores diante das dificuldades dos alunos. Assim, essa é uma atividade que enseja a reflexão sobre as práticas, e também oportuniza a articulação entre o estudo e a prática, constituindo-se como uma ação que se encaminha para o avanço dessa prática pedagógica.

2.5 As coordenadoras da escola pesquisada

O espaço e o tempo da coordenação pedagógica, na Rede Pública de Ensino do DF, constituem uma possibilidade ímpar de organização do trabalho docente, visando à educação como compromisso de todos os envolvidos, com o foco no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Essa possibilidade de constituição do coletivo, de trabalho colaborativo ou conjunto, de interações com compromisso mútuo e de educação continuada concretiza-se por meio das ações coletivas e individuais e pelas intencionalidades dos profissionais envolvidos como um todo.

Na coordenação pedagógica do professor, a discussão sobre o trabalho coletivo, as reuniões pedagógicas e administrativas, o envolvimento com as ações de educação continuada, dentre outros, representam um avanço quando se trata de condições para o desenvolvimento do trabalho docente na escola básica. Esse espaço e esse tempo de coordenação pedagógica para serem valorizados e mantidos, na estrutura de trabalho do professor do DF, passam pela reflexão sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos que se constitui como objetivo maior da instituição escolar.

A função do coordenador pedagógico é fundamental, nesse contexto de possibilidades e realizações, para que a coordenação pedagógica não se concretize como trabalho individual, apenas, que levaria ao isolamento profissional, mas, sim, como um trabalho de colaboração e interação conjunta. O coordenador pedagógico tem a função de ser o articulador pedagógico. Algumas ações estão institucionalizadas pela Portaria nº 29 de Fevereiro de 2006, que dispõe sobre normas para a coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino, e em relação à coordenação local, o artigo 3º atribui a responsabilidade aos coordenadores e integrantes da direção em consonância com as DREs. O artigo 6º define as responsabilidades e atribuições locais, com destaque para: a implementação da proposta pedagógica; incentivo à participação nas ações de educação continuada; acompanhamento do trabalho docente; e formulação de proposta para a reflexão avaliativa da equipe com objetivo de redimensionamento do trabalho pedagógico. De acordo com Bruno e Abreu (2006, p. 105)

A ação efetiva do coordenador pedagógico no sentido da mobilização de cada ator (em particular) e da equipe escolar (em geral) na perspectiva da superação do fracasso escolar só é possível se as ações individuais são decorrentes de um projeto construído coletivamente, se estão ancoradas no acolhimento, na disponibilidade e no comprometimento pessoal e do grupo e, sobretudo, se são valorizadas, apoiadas e viabilizadas pela direção da escola.

Outras funções são definidas, no interior das escolas, com vistas a essa articulação pedagógica local, e nem sempre essas funções estão voltadas para o eixo aglutinador do grupo que deve ser o Projeto Político-Pedagógico da escola, como estratégia em que as expectativas pessoais e coletivas possam ser contempladas. A interlocutora Veralina fala sobre essa função:

É viabilizar mesmo o trabalho. Ele tem o papel fundamental de organizar as idéias, de ver a possibilidade da prática daquelas idéias e articular e organizar os grupos. Nós somos pessoas diferentes, como nas salas de aula, tem várias crianças diferentes e a sala de aula precisa do professor para

organizar as idéias. Então, da mesma forma o grupo de professores precisa dos coordenadores para essa organização e para viabilizar as idéias dos professores.

A Escola Classe Ceilândia, durante o semestre observado, contou com quatro coordenadoras indicadas pelo grupo, sendo duas coordenadoras de apoio à direção, e duas coordenadoras pedagógicas que ficaram mais próximas do trabalho desenvolvido pelos professores. Essa escola fez uma organização interna diferenciada das funções das coordenadoras. Nilda, uma das coordenadoras de apoio à direção, ocupou a antiga função de assistente de direção, que foi abolida no atual governo. A outra coordenadora de apoio à direção, Nelma, foi “liberada” parcialmente da função de apoio direto à direção para ser uma das responsáveis pelo BIA na escola. As duas coordenadoras de apoio ocupam uma função instituída pela SEEDF com a extinção do cargo de assistente de direção. Para Castoriadis (1995), convivem na sociedade dois elementos fundantes: o instituído e o instituinte. O instituído representa o que está posto e definido por normas, regras, valores que unificam as ações no ambiente escolar e estruturam a organização do trabalho pedagógico. O instituinte convive com o instituído e lhe dá sentido e está na discussão coletiva e na redefinição de normas e valores. Assim que, mesmo tendo sua função instituída pelas normas da SEEDF, a função foi redefinida por decisão coletiva, dando um outro sentido à função da coordenadora de apoio. Para a interlocutora Deise, nesse processo, há dois aspectos importantes: o grupo se completou com as coordenadoras, e a articulação feita por elas garantiu melhoria do trabalho pedagógico.

A coordenadora Nilda prestou uma assistência direta à direção da escola e foi a responsável pela organização das coordenações coletivas, às quartas-feiras, que englobou a definição dos princípios para o Projeto Político-Pedagógico e para o tema gerador: “O resgate das brincadeiras para a construção de um mundo melhor”; organização de reuniões administrativas e pedagógicas; definição de cronograma geral com eventos da escola; conselhos de classe bimestrais; mediadora dos estudos coletivos, dentre outras.

A coordenadora de apoio à direção Nelma, juntamente com a coordenadora Cecília, exerceram a função de articuladoras pedagógicas do BIA, ou seja, foram responsáveis por todas as ações em relação ao BIA, tais como: organização das oficinas do projeto interventivo; reuniões de planejamento e avaliação; concepção e preparação de materiais pedagógicos para os alunos nas oficinas; participação de reuniões com a direção e nas coordenações coletivas; mediação nos estudos, entre outras. A justificativa para que as duas

trabalhassem no BIA encontra respaldo nas especificidades desse período que requer muito do professor na sua prática cotidiana, e em função de alguns alunos estarem defasados em relação a idade / conteúdo, na etapa III, no letramento em Português, bem como em Matemática.

As coordenadoras Cecília e Nelma exerceram, no 1º semestre de 2007, a função de articuladoras da formação dos professores, além da articulação geral dos projetos do BIA. Organizaram momentos de estudo e reuniões pedagógicas voltados para o processo de desenvolvimento dos alunos. Esses eventos se constituíram como momentos coletivos de formação para o professor.

A coordenadora pedagógica Dalva responsabilizou-se pela articulação do trabalho pedagógico do grupo de professores que atuavam com as 3ªs e 4ªs séries. Realizou encontros com os grupos, planejou oficinas e organizou as atividades coletivas, como: passeios, visitas, eventos diversificados.

A função do coordenador pedagógico de suscitar as ações de educação continuada, sendo também coordenador-formador, assume papel imprescindível para a reflexão da prática pedagógica dos professores. Orsolon (2006, p. 23) afirma que essa função:

[...] além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

A atitude de investigação da realidade, da prática pedagógica, do interesse pelos estudos do grupo representa importante mecanismo para impulsionar o coletivo. O coordenador, como articulador desse processo de formação, estando engajado nesses momentos, consegue movimentar o grupo no sentido de fortalecer o compromisso de todos em relação aos projetos da escola. A interlocutora Nelma coloca-se nessa posição de busca e de estudo quando afirma:

Tenho também muitas dúvidas, mas sento com a (coordenadora) Cecília e procuro aprender com ela. Acho que falta muito isso também, o professor chegar e depois de fazer a avaliação com os alunos perguntar para as coordenadoras, no caso de dúvidas. Eu e Cecília estamos pensando em propor um tempo para estudar, caso contrário, o projeto interventivo vai 'por água a baixo'. (Nelma)

Todas as coordenadoras participaram sistematicamente das coordenações coletivas, por ser esse o espaço e o tempo de organização geral do trabalho pedagógico-administrativo e de educação continuada. Estas incluíram, no planejamento de trabalho, um horário de coordenação para que, juntas, pudessem planejar suas ações como coordenadoras, para não perderem a visão do todo. Esse momento, no entanto, não se concretizou da forma planejada. Diante disso, as profissionais explicaram que os horários não foram compatíveis, e as atividades dos projetos foram inúmeras, dificultando, assim, o encontro das coordenadoras. Cabe destacar que esse fato constitui um dado que necessita ser reavaliado pelo grupo; é necessário que as coordenadoras possam desenvolver um trabalho coletivo, de modo que possibilite a integração entre os professores do BIA e de 3^{as} e 4^{as} séries. Assim, vale destacar que faz parte das funções dos coordenadores o trabalho conjunto entre eles próprios, e não somente o acompanhamento dos professores. A interlocutora Cecília fala sobre a função das coordenadoras:

Para mim existem três tipos de coordenador pedagógico: o geral, ele é burocrático e sozinho, por isso faz coisas burocráticas, senta com o professor e oferece “alguma” contribuição. Esse tipo, eu não consigo ser. O tarefeiro que é aquele que roda material, tira xerox faz pequenas atividades. Eu me encaixo em um outro tipo, aquele que é responsável pela aprendizagem de todos os alunos. Eu acho que sou tão importante que acho que não posso falhar, tenho que ter o compromisso com eles.

As coordenadoras da Escola Classe Ceilândia aproximam-se do tipo de coordenador caracterizado pela interlocutora-coordenadora Cecília, como responsável pelo desenvolvimento dos alunos, uma vez que realizaram atividades/oficinas diretamente com os educandos, articularam os projetos e planejamentos, assim como as ações de educação continuada. Essas atribuições do coordenador pedagógico local nos remetem a pensar nas características profissionais de quem se dispõe a ocupar essa função nas escolas. São muitas atribuições e que necessitam da adesão dos professores para que sejam implementadas. No art. 9º da Portaria nº 29 de fevereiro de 2006, alguns critérios foram descritos para essa ocupação, com destaque para: ser indicado pelo grupo de professores e apreciado pela direção; habilidade para o intercâmbio de experiências, do trabalho coletivo; competência para reflexão, aceitação de críticas e sugestões; bem como o cultivo das relações e interpessoais e profissionais.

As coordenadoras da escola pesquisada passaram por escolha do grupo, contaram com a aquiescência da direção e reúnem habilidades para o desenvolvimento da função.

Dentro desses critérios, é importante ser escolhido pelos professores, pois conta com o apoio e o compromisso do grupo em participar e colaborar com esse coordenador. Infelizmente, em algumas escolas da SEEDF, a função de coordenador é ocupada pelo professor que está no final da lista de pontuação para a escolha de turmas, ou então, por aquele professor que, pelo excesso de profissionais para o número de turmas existentes na escola, seria devolvido para a Regional de Ensino. O critério pautado no aspecto pedagógico possibilita um trabalho mais articulado e de boa qualidade, a exemplo do vivido na Escola Classe Ceilândia.

Considerando a importância da educação continuada no contexto das escolas na sociedade atual é importante refletir sobre o papel dos coordenadores pedagógicos e do trabalho docente atrelado ao desafio da transformação social numa perspectiva de emancipação dos cidadãos.

3 TRABALHO DOCENTE E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho.
(Tardif e Lessard, 2005 p. 28)

A sociedade contemporânea está marcada por mudanças estruturais decorrentes de diversas forças: globalização, economia, cultura, tecnologia, ciência, educação e outros setores. Diante do panorama de um mundo globalizado, onde grandes empresas mundiais têm o controle do capital, não somente a sociedade brasileira, mas a sociedade mundial tem o desafio da superação das desigualdades sociais.

As pessoas vivenciam as contradições que a globalização e o sistema capitalista impõem. Por um lado, existe a inovação tecnológica e as descobertas científicas em várias áreas do conhecimento, com acesso a informações mundiais em curto espaço de tempo, que se constituem desenvolvimento da sociedade capitalista. Por outro lado, temos uma organização social injusta e excludente em que os benefícios desse desenvolvimento social não se destinam a todos, gerando o desemprego que reforça a separação entre ricos e pobres e gera problemas sociais graves, como por exemplo, a marginalidade.

Vinculada ao monopólio crescente da base científica e tecnológica, a globalização permite uma verdadeira ‘vingança’ de capital contra o trabalho. De um lado a nova base tecnológica, marcadamente flexível, permite um rápido deslocamento de investimentos produtivos de uma parte para outra do mundo (desterritorialização do capital) para buscar vantagens nas taxas de lucro e, de outro lado, aumenta exponencialmente a intensidade do capital morto e a conseqüente diminuição de capital vivo, força de trabalho. Com estas armas o capital vem desmobilizando e mingando a organização e o poder sindical que se vê forçado a negociar direitos conquistados por uma garantia mínima do emprego. Amplia-se, neste contexto, a possibilidade de superexploração da força de trabalho. (FRIGOTTO, 1998, p.42)

O mundo do trabalho comporta variações, sendo que o trabalho docente imbuí-se de intencionalidades próprias que o caracterizam. No entanto, assim como em outros campos, o trabalho docente influencia e é influenciado pela sociedade capitalista e precisa ser, portanto, considerado dentro da amplitude da categoria trabalho e a docência como uma área específica.

Daí porque recuperar a concepção marxista de trabalho que compreende a forma do homem produzir a sua sobrevivência pela relação de transformação da natureza pelas relações com outros indivíduos. Esse trabalho está dividido em trabalho manual e intelectual e é marcado pela intencionalidade dos sujeitos, pois atende a uma finalidade.

O modo de produção concebido até então, tanto na divisão social, como na divisão no interior do trabalho, “separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 1995, p.98), afastando o indivíduo da concepção, do processo e do produto final do seu trabalho que continua a organizar as relações sociais, por ser a produção de bens materiais essencial para a sobrevivência humana.

Nessa perspectiva, o trabalho se caracteriza pelo aspecto assalariado, pela venda da força de trabalho a quem possui os meios de produção em troca de um valor monetário. No entanto, esse trabalhador precisa estar preparado e qualificado para enfrentar a disputa pelas vagas no mercado de trabalho e, mesmo atendendo à exigência do capitalismo atual, é considerado descartável podendo ser substituído a qualquer momento.

Com alternativas de opção reduzidas, o trabalhador fica entre a iminência do desemprego e subemprego e o emprego que o toma como mercadoria. As previsões de desemprego em massa há muito têm sido denunciadas, embora mesmo as nações consideradas mais desenvolvidas ainda busquem equacionar o problema, sem muito sucesso (RESENDE, 2006, p. 13).

Nesse cenário de novas configurações do trabalho, no campo da educação, ocorre toda uma movimentação envolvendo as instituições educativas como a escola, por ser um dos locus principais de atuação do profissional docente, pois apesar do aumento do desemprego muitos profissionais procuram a docência como forma de garantir a empregabilidade¹⁹. As instituições educacionais, em todos os níveis, sofrem grande influência desse contexto global. Na sociedade contemporânea, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 12) “[...] as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva”.

¹⁹ O termo **empregabilidade** foi usado por José Augusto Minarelli (2003), no fim dos anos 90. Ele nos remete à capacidade de um profissional estar empregado, mas muito mais do que isso, à capacidade do profissional de ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho. Para Kuenzer (2002) o termo é entendido como adequação aos postos de trabalho ainda existentes, o que cada vez mais depende de diferenciação e sofisticação de trajetórias, a partir de uma base comum de conhecimentos.

O trabalho docente é também afetado pelas mudanças no mundo do trabalho, por ser uma prática social e, como tal, influencia e é influenciado pela organização social mais ampla. Muitos desafios estão colocados à sociedade atual e um deles é uma educação capaz de proporcionar o desenvolvimento humano em todas as dimensões para que o sujeito possa viver nesse mundo contemporâneo de forma participativa e cidadã, visando à construção de um mundo justo e igualitário.

3.1 O Trabalho docente – concepções

É importante buscar o entendimento sobre o conceito de trabalho docente. Nessa direção torna-se imprescindível compreender a discussão existente sobre a docência para chegar ao trabalho docente. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2004, p.17) que vem discutindo há algum tempo a formação de professores tem reafirmado a concepção da docência:

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, pelo Parecer CNE/CP N° 5/2005 aprovado em 13/12/2005 considera que a docência envolve “[...] atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área de educação”. E na Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006, no art.4° parágrafo único:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A docência, nesse sentido, refere-se a um campo mais abrangente para além da aula e da sala de aula, mas que tem relação direta com essa. Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 13) a docência é como:

[...] um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido pessoal e social. [...] a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Para algumas interlocutoras da pesquisa quando questionadas sobre as preocupações em relação ao trabalho que executam revelaram uma concepção mais abrangente para além da relação direta entre professor e alunos. A seguir, alguns depoimentos:

Trabalhar com as dificuldades no dia-a-dia, por vários contextos: familiar, social, escolar, outros. (Dalva)

Envolve o estudo e aprofundamento teórico pelos envolvidos na atividade docente. (Nelma)

Envolve os conhecimentos específicos das diversas áreas. (Vilma)

Lidar com os problemas de saúde e emocionais. (Leila)

Conviver com mudanças dos programas educacionais sem considerar o resultado final. (Deise)

Envolve, lidar com o descaso da Secretaria (governo) com aqueles que estão em sala de aula. (Rita)

A docência é entendida como prática social porque vai além da interação professor e alunos; é uma interação entre culturas e contextos nos quais estão imersos (Nóvoa, 1991). Nessa prática social, agregada a um campo de conhecimentos específicos, que a identidade do profissional professor se configura. A docência configura-se uma atividade profissional, é um trabalho. Tardif e Lessard (2005, p. 275) explicam a docência “[...] como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro”. Essa contribuição reforça o sentido da docência como um trabalho que extrapola as normas do ofício do professor e engloba a organização e o processo de trabalho – a interação professor e alunos.

Enquanto a docência possui uma relação com a profissionalização, o trabalho docente “[...] constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”. (AZZI,

2005, p. 38). Inclui a cotidianidade do trabalho do professor cuja centralidade está na relação da interação professor e alunos e nas atividades que possuem relação direta com essa interação. Esses depoimentos das interlocutoras contribuem para o entendimento sobre o trabalho docente:

Trabalhar com a aprendizagem do aluno; se ele não aprende é porque não fui ao seu encontro. (Cecília)

Levar o aluno a aprender. (Mara)

Ajudar no desenvolvimento e crescimento de cada aluno. (Leila)

Trabalhar com as dificuldades na formação integral do aluno. Desenvolver ações que promovam o pensamento intelectual do educando. (Nilda)

As interlocutoras reforçam a concepção do trabalho docente como um fazer de interação entre professor e alunos em que o conhecimento se constitui como o eixo dessa interação. O papel do docente é destacado pela interlocutora-coordenadora Dalva como o de articulador do processo de ensino e de aprendizagem em que o aluno está na centralidade do ato educativo. O depoimento da interlocutora Rita revela sua concepção de trabalho docente:

É um trabalho que exige efetivamente competência técnica, compromisso político com aqueles que são o centro do trabalho pedagógico (os alunos) e uma capacidade de sonhar e, principalmente, a percepção de que a educação é realizada para o enriquecimento humano de forma integral. (Rita)

Nessa linha de entendimento o trabalho docente se enquadra na categoria de trabalho não-material que se caracteriza como a produção de saber, idéias, conceitos, habilidades, valores e outros, em que o ato de produção não se separa do ato de consumo (SAVIANI, 1991).

Podemos também pensar sobre o trabalho docente analisando a ambivalência dos profissionais da educação que possuem características tanto da proletarização como da profissionalização, como afirma Enguita:

[...] entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização, debate-se uma variada coleção de grupos profissionais que compartilham características de ambos os extremos. [...] Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um desses é formado pelos docentes (1991, p.268).

Para Azzi (2005, p.38), o trabalho docente precisa ser compreendido em sua essência pela riqueza de possibilidades, “[...] é e deve ser uma práxis criadora. [...] uma atividade historicamente construída”. Em sua pesquisa desenvolvida para a tese de doutoramento “[...] o objetivo principal foi a construção do conceito de trabalho docente – sua especificidade no contexto da sociedade capitalista” (2005, p 38). Essa pesquisa partiu de alguns pressupostos, a saber: o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).

Nessa pesquisa, segundo a autora, foram definidas algumas categorias, para possibilitar a apreensão do objeto, enumeradas a seguir: o saber pedagógico, (des)qualificação docente e a práxis docente. Essa compreensão foi possível pela consideração do trabalho do professor como “[...] um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2005, p.42).

Buscando a compreensão do trabalho docente, Rios (2006, p.53) explicita que o professor docente “[...] é professor ‘em exercício’, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participio presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar”. É nesse exercício docente que o professor se constrói e participa da construção coletiva da educação no contexto no qual está inserido (AZZI, 2005). A interlocutora Mara corrobora essa idéia: *É o trabalho realizado pelo professor por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional somados às experiências de vida e o aperfeiçoamento no dia-a-dia.*

Para Tardif e Lessard (2005) o trabalho docente comporta uma dimensão organizacional de registros, planejamentos, avaliação, e uma dimensão de interações humanas que se estabelecem entre os atores do processo de escolarização, os saberes, os objetivos e o resultado do trabalho. O trabalho docente é o ato pedagógico desenvolvido, não como uma simples atividade, uma ação fragmentada, mecânica, mas como um trabalho articulado com a reflexão crítica. Os autores escrevem ainda a esse respeito que é preciso levar em conta “[...]”

que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc” (2005, p. 45). Trabalho docente é codificado em razão das obrigações formais, do prescrito, das normas, da estrutura organizacional das escolas e pelo fazer rotineiro. O trabalho é, também, flexível por ser uma área flutuante imersa no contexto social que não está prevista e que é a parte mais complexa pelas imprevisibilidades tão marcantes. Para os autores o trabalho docente é heterogêneo.

Na Escola Classe Ceilândia, foi observada essa heterogeneidade no trabalho docente, nas coordenações pedagógicas. Esses aspectos do trabalho docente como definem os autores tiveram uma marca mais constante: a) na coordenação coletiva, em que as interlocutoras desenvolveram ações que se voltaram mais para o trabalho flexível – estudos em grupos e debates; atendimento aos pais para resolução de alguma dificuldade, discussão sobre vários temas que surgiram do contexto mais amplo, além dos aspectos formais, que também ocorreram como avaliação do desenvolvimento dos alunos, organização do trabalho pedagógico, conselhos de classe e outros; e b) na coordenação por série/etapa e individual, as interlocutoras se voltaram para o trabalho que se aproxima do trabalho codificado e formal – planejamento de aulas, preenchimento dos diários e fichas; preparação de material para ser reproduzido; seleção de material didático; organização de pastas com atividades dos alunos; confecção de material pedagógico e “lembranças” aos pais e alunos. Esses aspectos estão imbricados pela dinâmica do cotidiano escolar e pela complexidade do contexto social.

É importante salientar que a ação docente não se restringe ao espaço e tempo da aula. Tem como foco a aula, mas não somente ela, bem como não se resume entre as quatro paredes de uma sala de aula. Para Azzi (2005, p.56) a “[...] aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores...”. Muitas atividades docentes são desenvolvidas antes e têm continuidade depois do momento da aula.

O trabalho docente, portanto, é um trabalho que em sua essência reúne a complexidade das dimensões humanas e da vida em sociedade. Essas concepções contribuem para a compreensão das dimensões que envolvem o trabalho docente, que tem como objeto o ser humano, que por ser ativo: reage e resiste à ação externa, é individual e social e que se realiza em um espaço e um tempo definidos e institucionalizados: a instituição escolar.

3.1.1 A escola: locus do trabalho docente

A reflexão sobre a escola é de suma importância para pautar a organização do trabalho pedagógico. Essa reflexão requer um conhecimento do cotidiano escolar, uma pesquisa como afirma André (2005, p. 15), ou seja:

[...] colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional em que ações são – ou não – implementadas e relações são estabelecidas e modificadas.

A escola não está isolada da sociedade pelos seus muros e acaba por reproduzir as relações sociais mais amplas do sistema capitalista contemporâneo no cotidiano escolar. Portanto, a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor está em constante mudança. Freitas (1995, p. 98) identifica que nesse processo existe “[...] um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela”. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola, sofrendo as influências da sociedade, passa por mudanças, adaptações à estrutura vigente e não rompe com as estruturas da sociedade, portanto, não se constitui inovações e sim mudanças.

Portanto, muitos desafios atuais estão colocados para a escola capitalista, como: o crescente desenvolvimento tecnológico, a reprovação, a evasão, a exclusão e a falta de condições de trabalho. É urgente a necessidade de redimensionamento do tempo e do espaço escolar com vistas à superação desses desafios para que a possibilidade de inovação torne-se uma realidade.

Na Escola Classe Ceilândia, o primeiro desses desafios está relacionado à avaliação escolar e pode ser traduzido pelos resultados que a escola alcançou em 2006. Cabe destacar que a escola pesquisada recebeu em 2007, diretamente da secretária de educação da época Maria Helena Guimarães de Castro, uma placa comemorativa como escola-destaque na Prova Brasil no DF. Considerando a discussão sobre o impacto dessas avaliações institucionais padronizadas que colocam *rankings* para as escolas, a Prova Brasil chega para a sociedade e

para as escolas como referências gerais e propagam a avaliação classificatória. Villas Boas (2001, p. 188) afirma que:

Talvez o maior obstáculo se encontre na tendência mundial de valorização dos testes externos padronizados, que enfatizam a competição entre alunos e escolas. Esse é um aspecto político que não pode ser desconsiderado e contra o qual é difícil lutar. Os países que adotam esses testes destinam grande quantidade de recursos financeiros para a sua elaboração, aplicação e correção e quase nenhum apoio ao desenvolvimento da avaliação formativa.

Mesmo com esse resultado das 4^{as} séries na prova Brasil, a reflexão sobre a avaliação escolar constitui-se em desafio para a escola e compõe o rol de temas que poderão ser foco de estudo e reflexão. A escola apresentou em seus resultados a retenção de alguns alunos na etapa III do BIA e a reprovação nas 3^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental. A tabela, a seguir, ilustra os resultados nessas fases:

Tabela VII – Resultado Final de 2006

Etapa/Série	Aprovados	Reprovados
BIA III	124	17
3 ^a série	119	15
4 ^a série	118	4
Total	361	36

Fonte: Secretaria da Escola Classe Ceilândia

Nesse contexto, porém, cabe uma discussão sobre a avaliação formativa e um projeto político-pedagógico que alcance 100% de aprovação, que se não é, deveria ser a meta de toda escola. Conhecer e discutir coletivamente os resultados alcançados faz parte da busca da superação das práticas que contribuem para os resultados negativos. A avaliação da interlocutora Rita confirma essa perspectiva: *A aprovação de 100% tem que ser uma proposta e compromisso de todos os funcionários da escola. Foram retirados princípios que serão discutidos nas coletivas para que a aprendizagem seja para todos os alunos.*

Na semana pedagógica de 2007, a diretora Elizabete apresentou os resultados de 2006 e sugeriu a análise dos resultados da Prova Brasil – MEC e os índices conquistados pela escola. Entretanto, em 2007, na escola pesquisada, não houve nenhuma discussão sobre esses dados, coletivamente, para a compreensão dos aspectos dificultadores da aprendizagem desses alunos. A interlocutora-coordenadora Cecília confirma em sua fala essa ausência de avaliação dos resultados. Disse não ter participado de um momento sistematizado, organizado e coletivo para essa avaliação. A avaliação com intenção formativa requer do grupo de professores,

coordenadores, orientador educacional e direção da escola uma “constante reflexão sobre o processo” (Villas Boas, 2001, p.190). Assim, ficou evidente que alguns pontos importantes para a reflexão coletiva ficaram perdidos no cotidiano da escola pesquisada e não foram retomados pela direção, coordenadoras e grupo de professores, no espaço e tempo da coordenação pedagógica.

O segundo desafio para a escola pesquisada reside na superação da lógica da competitividade e do individualismo no interior da escola, que tem relação com os resultados obtidos pela escola. Vivemos em uma sociedade competitiva, a escola também convive com a competição nas gincanas e no esporte por fazer parte desse aspecto da formação global do aluno. O depoimento de uma professora em uma das coordenações coletivas demonstra que a escola desenvolve outras atividades competitivas:

Quero falar sobre uma questão para que não ocorra mais. Fiquei sabendo que foi a turma da professora Rita que ganhou o prêmio do Projeto Reciclando a vida porque vi a turma dela com a mochila. Se nós temos a entrada coletiva dos turnos porque não aproveitar para dar informes gerais e incentivar as crianças?

Para além desses momentos que envolvem o esporte, algumas atividades na escola pesquisada reforçam a competição, dando ênfase ao individualismo, tão presente na sociedade e, nesse caso específico do Projeto Reciclando Vidas (projeto da SEEDF, a escola é parceira), parece não combinar o desenvolvimento de uma consciência ecológica e de desenvolvimento sustentável com a premiação pura e simples para quem traz a maior quantidade de material reciclável para a escola. Em outros espaços da escola, não existe uma coleta seletiva do lixo, a não ser, os recipientes do projeto, que recebem papel, plástico e latas. Esse é um aspecto que está presente na sociedade atual e que é reforçado junto às crianças sem possibilidade de refletirem criticamente sobre esse tema.

O terceiro desafio destacado, que não é exclusivo da escola pesquisada, e sim, de algumas escolas públicas no DF, ou até mesmo de escolas da rede pública em geral, refere-se às condições de trabalho. As escolas possuem estruturas físicas com problemas de manutenção e inadequação ao ambiente escolar, há falta de recursos materiais e humanos, bem como falta de segurança dentro e fora da escola. Dentre esses, o mais grave deles relaciona-se à segurança pública no DF, principalmente em algumas cidades com populações menos favorecidas economicamente.

Existem inúmeros problemas que a comunidade enfrenta por falta de segurança. As escolas inseridas nesse cenário, que é de domínio público, tornam-se reféns da violência. Muitas situações foram registradas pela mídia demonstrando essa situação para além do local. No dia 08/10/2007, no canal de televisão SBT, programa Cidade Viva, uma reportagem feita no Paranoá, cidade do DF, documentava graves problemas de violência dentro e fora da escola. Os alunos do Centro de Ensino Fundamental (CEF) 01 do Paranoá organizaram uma passeata para demonstrar sua indignação e exigir providências dos órgãos responsáveis, pois segundo a reportagem, a Secretaria de Segurança Pública do DF não dispõe, hoje, de efetivo no Batalhão Escolar da Polícia Militar do DF para cobrir todas as escolas.

A escola pesquisada passou, este ano, por tentativas de furto de carros e furtos de objetos no interior dos carros. Considerando como referência a cidade de Brasília, as cidades com problemas mais graves situam-se mais distantes da capital, como é o caso da escola pesquisada e, então, essa situação se agrava como um reflexo do que vem acontecendo nas grandes cidades. Os temas que fazem parte do currículo em ação evidenciam muito bem essa situação social quando abordam: a violência nas ruas, na escola, na família, o consumo de drogas e outros como forma de fazer o contraponto ao contexto macro, vivido.

Assim cabe destacar com Linhares (2003, p. 20) que essa situação a ser enfrentada pelas escolas na sociedade capitalista:

[...] provoca uma ebulição na escola. Uma ebulição que traz possibilidades de refundá-la, embora não traga nem garantias de concretizar qualquer definição prévia, nem tampouco se constituir como um jogo aleatório e caótico, implicando numa desvalorização de nossas responsabilidades. Há tendências que podem ser lidas como prenúncio de um tipo de instituição mais democrática e participativa, outras em que revigoram concepções e práticas de atarefamento e subalternidade. Contudo, nenhuma pode ser dada como definitiva. Afinal, não podemos esquecer que a história, como a própria vida, convive com os inesperados.

Em alguns momentos, na escola pesquisada, os professores levantaram questões que emperravam o trabalho docente: como a falta de recursos, de espaço adequado ao trabalho de professores e alunos, dos problemas com a disciplina, a falta de segurança e a convivência coletiva na escola, entretanto, para “refundá-la”, como diz Linhares (2003), impõe-se a superação do modelo de gestão da escola tradicional para a democracia participativa, incluindo todos os segmentos da comunidade. Esse aspecto aponta para o quarto desafio, ou seja, a participação de todos, envolvendo o Conselho Escolar Deliberativo. A Lei Distrital

3.086, de 05 de dezembro de 2002, regulamentada pelo Decreto 23.440, de 10 de dezembro de 2002, que dispõem sobre a gestão das unidades escolares da rede pública de ensino do DF, tornou a implementação dos conselhos escolares obrigatórias nas escolas.

A Escola Classe Ceilândia conta com o Conselho Escolar eleito e funcionando com regularidade, segundo depoimento da interlocutora-coordenadora Nilda: *O Conselho Escolar foi eleito este ano. O Vitor (secretário escolar) avisou nas coletivas como seria a escolha dos representantes e funciona com regularidade. Temos os representantes que participam nas decisões, mas podemos avançar mais.* Matéria publicada pelo Jornal de Brasília, dia 24 de junho de 2007, ressalta a relação entre as melhores escolas da SEEDF, apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com a existência de um Conselho Escolar ativo. Esse é um dos fatores que pode contribuir para uma escola comprometida com o desenvolvimento de todos.

Essa qualidade na educação passa, também, pelas relações de trabalho, os salários, as condições materiais e outros aspectos da profissionalização. Tudo isso vêm se modificando com o tempo, mas não têm oportunizado os avanços e as inovações esperadas para uma parcela da população que deseja uma sociedade inclusiva e justa. Por outro lado, de acordo com Pimenta e Anastasiou, “a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório” (2005, p. 97).

A escola, como instituição histórica, comporta em sua estrutura e funcionamento o cotidiano e o não-cotidiano; é conduzida quer pelo pensamento cotidiano, quer pela teoria; quer pela atividade cotidiana, quer pela práxis. A vida escolar e, portanto, o trabalho docente podem, talvez, cristalizar-se no cotidiano, deixando escapar suas possibilidades de auto-superação. (AZZI, 2005, p. 55)

O trabalho docente, nesse contexto, ao mesmo tempo em que confirma a lógica neoliberal, por meio de algumas práticas pode pela práxis superar certas rotinas cotidianas e projetar outras relações sociais. Pensando na escola como o locus principal do trabalho do professor e nessa possibilidade de cristalização das práticas cotidianas, que se constituem como elemento de educação continuada dos profissionais da educação que nele estão inseridos, como se caracteriza a organização do trabalho pedagógico? Buscando essa compreensão Villas Boas (2002) esclarece que o trabalho pedagógico comporta duas dimensões: o trabalho pedagógico da escola como um todo (professores, alunos, direção,

equipes administrativa, familiares) e o trabalho que resulta da interação professor e alunos. É um trabalho realizado em parceria por todos os segmentos da comunidade escolar.

O ambiente escolar é um espaço e um tempo de educação continuada e do trabalho docente dos profissionais que nele estão inseridos. Villas Boas (2002) afirma que a escola é o local de trabalho do professor e do aluno, é o “espaço onde se organizam e desenvolvem as atividades de aprendizagem e que possibilita a criação, pelo aluno, dos sentimentos de pertencer ao grupo e de ser proprietário daquilo que constrói” (2002, p. 204). Alunos e também o professor necessitam desse sentimento de pertencimento ao espaço e tempo da escola, pela intensa interação cotidiana.

Tardif e Lessard (2005, p.48) esclarecem que a organização do trabalho na escola representa “[...] antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas, que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização.” Nos momentos de coordenação coletiva na escola pesquisada e, algumas vezes, no intervalo do recreio, perceberam-se conflitos e consensos entre os grupos e, até certa disputa entre os professores que atuam em regência de classe no turno matutino em relação aos do vespertino. Os seguintes depoimentos ilustram essas situações de consenso e conflito:

Acho que todos devem se envolver no projeto do BIA, porque aqui o grupo de professores trabalha todo no coletivo, seja para uma festa, confecção de lembranças, todos se envolvem e decidem juntos.(vice-diretora Miriam)
Aqui tem um grupo muito de luta, mas alguns professores ficam acomodados diante de algumas situações e não reagem. Por exemplo, o laboratório, no vespertino, não tem o professor e os alunos estão sem a informática. A DREC não autorizou que o contrato temporário ficasse no lugar do professor Hélio para que ele assumisse o laboratório e ninguém faz nada (professores do vespertino). Em outra regional sabemos que isso ocorre e aqui não pode. Ontem, um grupo fez uma carta, hoje, vamos reunir com os pais para ver o que fazer, mas alguns não se envolvem, é uma pena. (Dalva)

O fator de interação entre os pares convivendo tempos de conflitos e momentos de consensos caracterizam essa construção coletiva de organização do trabalho pedagógico na instituição escolar, onde se entrelaçam, também, as rotinas e a cultura escolar. A escola pesquisada, em sua cotidianidade, revelou a cultura pelas rotinas que estão entranhadas tanto no trabalho pedagógico da escola como um todo como no trabalho que resulta da interação professor e alunos. Rotinas cristalizadas, mas que também passaram por momentos, mesmo que episódicos, de reflexão coletiva. Algumas dessas rotinas / atividades foram discutidas,

coletivamente, no espaço e no tempo da coordenação pedagógica e outras estão determinadas pelas normas da SEEDF, mas são passíveis de discussão.

Essas atividades para Tardif e Lessard (2005, p. 163) “[...] correspondem aos ritos básicos da escola ou, se preferirmos, às grandes rotinas coletivas que estruturam o trabalho docente no dia-a-dia.” Como exemplo desse tipo de rotina na escola pesquisada, além dos horários de entrada e saída, de intervalo, o horário do lanche que é comum nas instituições escolares, esta escola desenvolve uma entrada coletiva dos alunos e professores.

A entrada coletiva dos alunos foi uma sugestão do grupo de professores com o apoio da Direção. Todos os alunos, antes de entrarem para as salas de aula, dirigem-se até o pátio e, em filas por turma, aguardam os professores e a interlocutora-coordenadora Nilda ou, na sua ausência, outro membro da direção para a abertura do turno. Há o entendimento de que essa atividade conjunta é importante para que o coletivo: professores, auxiliares, pais e alunos possam se enxergar como grupo. Tardif e Lessard (2005, p. 177) sobre a acolhida aos alunos esclarecem:

Na docência, profissão de relações humanas, trabalho com coletividades e ao, mesmo tempo, centrado nas pessoas, a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, como no estabelecimento de toda relação humana. Com efeito, diferentemente dos objetos que nunca se encontram, mas que, no máximo, podem se tocar externamente, os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum.

Na escola pesquisada, esse momento pode ser mais explorado, pois as atividades realizadas foram apenas: oração e, algumas vezes, algum aviso. Tais atividades são importantes e não deixam de contribuir para a formação dos alunos, porém a escola pode avançar no sentido de levar mais informações, incentivar a participação de todos no trabalho a ser desenvolvido e na organização do espaço e tempo escolar. A interlocutora Deise faz essa avaliação: *“Usem esse momento da entrada no pátio para dar informes sobre os projetos, também para os alunos e pais. Podemos divulgar, socializar e incentivar a participação de todos. Esse momento tem que ser mais bem explorados por nós.”* Alguns pais acompanham os filhos até o pátio e acompanham esse tempo inicial, porém os auxiliares não participam desse momento e a escola perde a oportunidade de envolvê-los no coletivo para o desenvolvimento

do sentimento de pertencimento e de responsabilidade, por serem todos educadores no cotidiano da escola.

A entrada coletiva, se não for trabalhada na perspectiva do acolhimento da comunidade escolar e integração desta, transforma-se apenas em mecanismo de controle interno, pela direção e pelos professores. As filas nas escolas, por todos os espaços que transitam os alunos, como se não houvesse outras formas de organização para o deslocamento no interior das escolas, principalmente, reforçam a mecanização e a falta de criatividade. É a força das rotinas que acomodam e “justificam” certas atitudes coletivas.

Na 1ª etapa do trabalho de campo, quando ainda estava iniciando os primeiros contatos na escola, presenciei um fato curioso que me possibilitou algumas reflexões acerca dessas rotinas. A professora Maria encaminhou para a direção três alunas do BIA I (6 anos) porque haviam descumprido uma rotina da escola: após o recreio todos se dirigem para a fila de alunos na porta da sala de aula e esperam a chegada do professor. Segundo o relato da professora Maria, as alunas não retornaram e foram localizadas no pátio da escola. A professora estava aborrecida e explicou que ficou muito preocupada com a demora das alunas pela possibilidade de algum acidente e pediu à professora Tiana, responsável naquele momento pela direção, que conversasse com as alunas.

Entretanto, o que chamou atenção foi, não só a justificativa pelo atraso apresentada pelas alunas, como a condução da questão pela professora que as atendeu. Uma das alunas relatou que não retornaram para a sala, logo após o sinal, porque foram fazer o enterro de uma lagarta, pois elas a encontraram morta no pátio seguindo o ritual (cultural). O discurso da professora, então, foi mais surpreendente, do que a justificativa das alunas, quando perguntou: Vocês são coveiras aqui na escola? Por que não foram para a sala, se não são coveiras? As alunas continuaram olhando para a professora Tiana, espantadas e, logo em seguida, encaminhadas para a sala de aula com a recomendação de não se atrasarem mais. Tardif e Lessard (2005, p.167), tratando da experiência temporal na escola destacam que: “[...] o trabalho escolar imposto às crianças traduz-se não apenas na imposição de conteúdos simbólicos, mas também num modo de simbolização do tempo escolar imposto igualmente a todos e no qual todos devem inserir-se, ajustando aí seus próprios ritmos.”

Existe o aspecto da igualdade que se aplica a todos com relação a esse tempo escolar, entretanto, analisando essa situação longe do calor do fato e da emoção das alunas, pondero

dois pontos. O primeiro em relação à atitude da professora das alunas, pois vejo que sua preocupação justificou-se nas ocorrências mencionadas, anteriormente, de violência durante o 1º semestre de 2007, tanto dentro da escola: pequenos furtos e arrombamento de carros, como fora dela. Esse cenário influencia algumas atitudes dos professores pela preocupação com a integridade dos alunos. O segundo ponto tem a ver com a relação que podemos estabelecer entre o processo de rotinização na escola, o trabalho docente e discente e o currículo escolar. O currículo desenvolvido pela escola não se constitui somente do prescritivo no programa curricular da SEEDF, também encontramos os currículo oculto e silenciado. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2002, p. 78). O currículo silenciado, conforme Barbosa e Mota, refere-se àquele que foi negado em função de que outro foi selecionado intencionalmente, “[...] ou seja, há temas, assuntos, informações, análises, conteúdos que não foram trabalhados e sequer serão questionados porque foram negados. Foram impedidos de entrar. Não conseguiram espaço na escola.” (2003, p. 106). Tardif e Lessard (2005, p.168) contribuem destacando que a rotina “[...] exerce nesse pleno papel de acelerador do tempo, pois é próprio das rotinas introduzir na ação humana elementos de automaticidade que se executa sem nem pensar.” Assim sendo, segundo os autores, os professores podem focar a sua atenção em outros aspectos do cotidiano escolar.

Qual foi a marca desse fato deixada nas alunas? Que concepção de trabalho docente está retratada? Que currículo é esse que despreza a formação integral do aluno em prol do cumprimento de uma rotina, que mesmo tendo um objetivo, não pode se sobrepujar às outras dimensões da formação dos alunos. Mesmo cumprindo as rotinas escolares, esse termo rotina é usado com cautela pelos professores, a interlocutora Rita ao falar dos seus projetos para o ano de 2008 ilustra esse incômodo:

Quero uma turma de cinco anos. Quero brincar com as crianças. Quando fui para a 4ª série ano passado, eu vinha de uma turma de 6 anos. Em qualquer turma e diferentes idades é possível fazer um trabalho muito legal. Então, a gente cria algumas rotinas, não gosto dessa palavra, mas não encontro outra.

Essas questões dão margem à reflexão acerca das rotinas quando significam o cumprimento cego de formalidades e, principalmente, quando impossibilitam um currículo em ação como construção coletiva. Será preciso enterrar as lagartas para desocultar o currículo das escolas? O currículo oculto, silenciado, prescritivo e em ação compõe tema importante

para a reflexão do trabalho docente como um todo, assim como, as rotinas escolares. Esse tema se compõe como um dos temas que a escola poderia selecionar para trabalhar coletivamente, nas coordenações pedagógicas coletivas futuras.

Tardif e Lessard (2005) ainda abordam a jornada de trabalho do professor, como forma de ritualização, que funciona por meios de atividades relativamente uniformes. Na escola pesquisada, no turno matutino, os professores se dirigiam para a sala dos professores e se preparavam para assumir as turmas; após o sinal, a entrada coletiva. Após esse momento todos se encaminhavam para as salas de aula, como já mencionado.

Na sala de aula, cada professor com sua turma organizam o trabalho pedagógico e, mesmo considerando a autonomia pedagógica no momento da aula, segue uma rotina: organiza os alunos na sala, inicia o conteúdo do dia, trabalha com atividades para aprendizagem, intervalo, lanche, retorno às lições. Na escola pesquisada, nesse momento de pausa, os professores se encaminhavam para a sala dos professores para um pequeno descanso, interação com os colegas e algumas vezes para algum informe geral. Após esse intervalo todos retornavam, e as atividades tinham continuidade, até que a jornada de cinco horas diárias se completasse com o toque do sinal de saída. Os professores, então, seguiam para o horário de almoço e retornavam, no período vespertino, para a coordenação pedagógica onde preparavam as aulas e participavam de reuniões pedagógicas e administrativas, assim como, planejamentos de aulas e projetos com seus pares. No turno vespertino de aula, a rotina se repete. A diferença é que o professor que fazia a regência no vespertino, havia passado pela coordenação pedagógica, no turno matutino.

O calendário escolar da Rede Pública de Ensino, também comporta essa estrutura e define as rotinas anuais. Nele são previstos dias letivos, recesso, semana pedagógica, feriados, férias coletivas, recesso e outros. Pouca ou quase nenhuma autonomia a direção e os professores têm para alterar esse cronograma. Na escola pesquisada, o grupo decidiu modificar uma data no calendário e recebeu ordem da Regional de Ensino para a reposição na data fixada por eles, sem possibilidade de negociação com o grupo. A direção da escola pesquisada, em um horário de coordenação pedagógica passou alguns informes para o grupo de professores em relação ao cumprimento dos dias letivos e que reforçam a inflexibilidade e a falta de autonomia da escola. A direção repassou que em reunião com a Regional de Ensino, os diretores tomaram ciência de que não poderiam alterar nenhum dia do calendário, com

exceção do da Festa Junina. Complementou a direção, dizendo que no governo atual, não adiantaria fazer reuniões com o Conselho Escolar porque isso não resolveria a situação.

Tal fato gerou insatisfação e debate no grupo sobre as fragilidades da gestão escolar, mas a data foi cumprida pelo grupo como determinou a Regional de Ensino que não aceitou uma outra data sugerida pelo grupo. Não se discute a necessidade de cumprimento dos 200 dias letivos a que os alunos têm direito, mas reorganização de datas poderia ser negociada com o Conselho Escolar que tem representantes de todos os segmentos da escola. “Os Conselhos Escolares, na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das ‘comunidade escolar e local’ (LDB, art. 14)” (BORDIGNON, 2004, p.34). Essa situação revela a concepção de gestão das escolas públicas e torna evidente a falta de autonomia dos gestores e conselheiros da escola para a organização do trabalho.

Em 2007, algumas datas do calendário escolar não contemplaram momentos para encontros pedagógicos de professores e para reunião de pais fora dos dias letivos. Quando o dia é considerado letivo necessariamente precisa da presença de alunos e professores, e isso faz com que as reuniões com os pais tornem-se mais superficiais, somente para entrega de resultados. Esse ponto gerou debate entre os professores. A interlocutora Rita fala sobre essa importância: *Fica difícil. Estou muito chateada, estou achando tudo desorganizado, não tem previsão para o Conselho de Classe, a reunião de pais será dia 27/7 e até agora, nada. Não sabemos se será com os alunos ou não.* Conforme Szymanski (2003, p. 72), “[...] o contato com a escola é fundamental para a criação de um universo comum para especificação de responsabilidades da família e da escola, para a capacitação de ambas para um bom desenvolvimento do projeto educativo para crianças e jovens”. Sendo um contato superficial, rápido e, ainda, o professor tendo que ficar com os alunos, no momento da reunião, não propicia, até pela falta de lugar na sala de aula, essa construção conjunta de responsabilidade, de parceria e de possibilidades frente aos desafios. O calendário escolar de 2008²⁰ prevê para o encontro pedagógico, dois dias em fevereiro e três dias em julho, mas a nomenclatura definindo Reunião de Pais não apareceu nas descrições de atividades e datas. Esse aspecto da concepção de reuniões de pais que está sendo desenvolvida na escola pesquisada, em função do calendário escolar que não resguarda esse dia de reunião pode ser um tema para debate na

²⁰ Calendário Escolar 2008 – consta no documento Estratégia de Matrícula – 2008 da SEEDF, <http://www.se.df.gov.br/busca.asp> – acessado em 30/10/2007.

escola, envolvendo também o Conselho Escolar em busca de alternativas junto aos pais dos alunos.

Para Tardif e Lessard essa jornada de trabalho do professor, se pensarmos em linhas gerais, as atividades básicas diárias são muito semelhantes, uniformes e repetitivas: aulas, intervalos, preparação, avaliação, ensino, compondo assim, um esquema básico.

Tal esquema expressa a estruturação das atividades dos professores no seio da escola: ele corresponde a uma organização imposta do tempo, do espaço e das tarefas, na qual se situa a ação concreta dos atores. Esse esquema também comporta inúmeros aspectos informais, decorrentes menos de um planejamento refletido que de um ritualismo ou uma 'rotinização' das atividades dos agentes escolares, bem como da própria cultura organizacional da escola, com suas maneiras características: campainhas, alunos em fila, deslocamentos controlados, etc (2005, p.164).

Para os autores, esse esquema básico ilustra a dimensão rotineira e institucionalizada do trabalho docente que reforça a estabilidade da organização do trabalho escolar. Possui como objetivo o controle da ação de professores e alunos; permite uma gestão coletiva das tarefas pela uniformidade em tempos e espaços bem definidos; possibilita o controle e até mesmo a comparação e intercâmbio entre os atores escolares. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 166) esse *patten* básico

[...] reproduz-se praticamente da mesma maneira há várias décadas, e até séculos. Ele é a cristalização das grandes rotinas coletivas que estão na base da escola moderna e do trabalho escolar: sua própria existência permite a perpetuação e a integração no tempo e no espaço das ações de inúmeros atores, de milhares de professores e milhões de alunos.

Além das atividades que compõem esse *patten* básico, algumas são desenvolvidas fora da jornada de trabalho do professor. Para os referidos autores são atividades denominadas de trabalho invisível e elástico; não ganham visibilidade e se estendem para além da jornada de trabalho na escola. No Distrito Federal, conforme já mencionado, a estrutura que imprime a organização da jornada dos professores inclui quinze horas semanais de coordenação pedagógica e, portanto, nem todos os professores desenvolvem atividades específicas para o trabalho docente fora do turno de trabalho. Mesmo com quinze horas semanais para coordenação, compõe em alguns momentos de sua rotina, à noite, trabalho relacionado à escola, segundo o depoimento da interlocutora Rita: “*Ontem, estava comentando que eu estou com o caderno de produção de texto e com duas atividades individuais que eu não tive tempo de apreciar aqui, na escola, então, vou fazendo à noite em casa, aos poucos. Toda noite eu*

olho um pouco”. As outras interlocutoras não mencionaram esse tipo de atividade fora da jornada de trabalho, por ser uma atividade extra que alguns professores apenas fazem menção.

O trabalho fora da jornada contratual existe como uma continuidade, mesmo que não seja um trabalho específico para a docência. Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 135) “[...] devido aos componentes emocionais da relação com os alunos, nem sempre é fácil ou mesmo possível desembaraçar-se completamente de alguns cuidados fora do tempo de trabalho”. A audição de músicas, acompanhar parte da programação televisiva: filmes para crianças e adolescentes; realizar passeios infantis, por exemplo, são atividades que o professor se envolve em sua vida pessoal, embora com objetivos de lazer familiar, mas que acabam voltando-se, também, para o trabalho docente, pois representam uma atualização profissional que passa a motivar os alunos com os temas atuais. A fala da interlocutora Rita é bem ilustrativa dessa situação: *“Vejo livros, pesquiso, nas conversas, nas idéias dos colegas é uma busca geral. Até em casa, você ouve uma música e pensa no tema gerador, então é uma pesquisa constante [...]”*. A interlocutora seleciona, prioriza e define suas ações baseada em seus saberes e crenças, não importando o meio em que está inserida, seja no lazer ou no trabalho.

Algumas atividades individuais e coletivas desenvolvidas dentro da jornada de trabalho docente, também, são invisíveis para o coletivo pela própria estrutura e dinâmica escolar. A interlocutora-coordenadora Nilda levantou questionamentos ao grupo em relação ao trabalho coletivo realizado na escola. Argumentou que cada professor trabalhando sozinho, sem socializar o trabalho que realiza, gera dificuldades para o coletivo. A interlocutora fez, então, uma avaliação do trabalho que desenvolve:

A direção sozinha também não dá conta. Porque uma das nossas atribuições, pelo menos as minhas, desde que estou aqui e que ocupa muito o meu tempo é o atendimento aos alunos na direção. E isso não é visível. Temos que assegurar a comunicação, a socialização do que está acontecendo na escola, pois muitas vezes não sabemos o que está acontecendo com o outro.

Portanto, a implementação do projeto político-pedagógico (PPP), na escola pesquisada, representa o caminho para que as ações e projetos ganhem visibilidade. Veiga (2006, p. 11) esclarece que o projeto político-pedagógico

[...] é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua

sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Vale considerar essa invisibilidade e elasticidade do trabalho docente fora da escola, bem como na invisibilidade do trabalho docente dentro da escola que pode ser ocasionada por essa falta de sistematização, organização geral do trabalho docente, e socialização do mesmo que a implementação do PPP oportunizaria ao contexto da Escola Classe Ceilândia.

3.2 As referências: os saberes e o trabalho docente

O trabalho docente, no dia-a-dia da escola, pauta-se em referências que podem ser oriundas da: educação regular, continuada, pessoal, familiar, afetivas, profissionais e outras. A identificação dessas referências assume importância para a compreensão das opções do professor em seu desenvolvimento profissional. Os saberes são diversificados, plurais, e alguns construídos no próprio exercício de trabalho. Os professores no exercício docente utilizam esses saberes na ação pedagógica, compõem uma rede que permite escolhas e tomadas de decisões no cotidiano escolar. Tardif e Raymond organizam num quadro os saberes, a fonte de aquisição e o modo de integração no trabalho docente.

Quadro 8 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores;	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.;	Pela história de vida e pela socialização primária;
Saberes provenientes da formação escolar anterior;	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.;	Pela formação e pela socialização pré-profissionais;
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério;	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.;	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores;
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.;	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas;
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Para os autores, analisar os saberes docentes sem considerar a temporalidade seria uma forma simplificadora. Esses saberes são construídos na história de vida do professor e ao longo de uma carreira, não estando disponíveis, como numa estante, para que o professor recorra a eles quando precisar. “Uma seqüência de experiência de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida fazendo com que tudo recomece” (2000, p. 216). Destacam os saberes temporais oriundos da trajetória pré-profissional que são os saberes adquiridos na trajetória de vida, como alunos; e da trajetória profissional que são os saberes utilizados e desenvolvidos na carreira docente.

Analisando algumas falas das interlocutoras sobre as referências que embasam os saberes e o trabalho docente, a experiência da trajetória profissional mereceu maior destaque. A formação inicial somente apareceu como primeira referência, nas respostas ao questionário de sete interlocutoras. Podemos pensar sobre a força do registro do questionário, influenciando a escolha da formação inicial como primeira referência, pois nos demais instrumentos utilizados, a experiência profissional, a troca entre os pares, estudos coletivos e cursos constituíram-se as principais referências para os saberes e o desenvolvimento docente. A seguir algumas falas ilustrativas:

A experiência do professor em determinada série, por exemplo, serve de referência para a sua organização como docente. (Nilda)

Primeiro, acredito que seja a experiência de cada ano, a troca com os colegas, cursos de aperfeiçoamento. (Deise)

Com o grupo de estudo da DRESam²¹ tive essa oportunidade pois seria multiplicadora dos cursos. Entrou a idéia do ‘aprender como se aprende’, a lógica do processo e do conteúdo. Esses estudos foram em grupo e individuais também. Nós estudamos muito. Essa é a minha forte referência. (Cecília)

A interlocutora Veralina afirmou na entrevista, além do questionário anteriormente referido, ser a formação inicial no Curso Normal a maior referência para a sua prática pedagógica.

Eu acho que é da minha formação mesmo, como normalista, porque foi quando eu me envolvi com a alfabetização de adultos do Projeto Paulo Freire. A gente lá tinha essa preocupação, tinha o objetivo que era mesmo de ensinar e levar conhecimento e aprender junto com o aluno também.

Essa interlocutora teve uma experiência profissional marcante no estágio, pois atuou no Centro de Alfabetização de adultos Paulo Freire (CEPAFRE), no Decanato de Extensão da

²¹ DRESam: Divisão Regional de Ensino de Samambaia, situada na cidade de Samambaia – DF.

UnB, em Ceilândia. *“Muito do que eu busco alcançar, hoje, é repercussão dessa vivência. Com certeza! Desde que me formei passei por vários cursos, mas a minha referência é muito dessa experiência com o Projeto Paulo Freire”* (Veralina).

Para as outras interlocutoras a experiência profissional, o estudo em grupo e as trocas com os pares, tanto nas coordenações coletivas da escola, como em outros espaços, constituíram-se as marcas que ficaram registradas. Para Tardif e Raymond (2000) a temporalidade estrutura a memória das experiências da carreira que foram marcantes e ajudam a compreender como se firmam tais experiências que servem de base ao trabalho docente. Portanto, as experiências ricas e marcantes que conseguiram mexer com os esquemas cognitivos, emocionais, éticos e outros das interlocutoras no processo formativo foram memorizadas, e, nesses casos, constituíram-se a grande influência para o trabalho docente. Outro aspecto a ser considerado, as referências relacionam-se, também, com o momento presente, pois todas as interlocutoras citaram o estudo coletivo por ser esta uma atividade constante nas reuniões coletivas do 1º semestre da escola pesquisada. O depoimento a seguir reflete essa influência do momento presente: *Acho que os estudos que estamos fazendo nas coordenações coletivas serviram para mudar algumas coisas da minha prática este ano e para o planejamento diário também é referência* (Leila).

Quanto aos saberes oriundos da trajetória pré-profissional, na condição de aluno, como denominado por Tardif e Raymond (2000), não se confirmou como referência para a maioria das interlocutoras, na escola pesquisada. Somente uma interlocutora fez menção a essa referência, além dos estudos em grupo, quando se depara com algumas dificuldades no cotidiano da escola. Ela afirmou que:

A minha experiência como professora é importante, mas a lembrança de quando era criança, isso também é muito forte. O fato de ter vivido aqui, morado aqui, estudado aqui em Ceilândia, ajuda demais, pois vejo que a distância entre a gente (professora e alunos) não é tão grande. (Cecília).

Pimenta (2005) destaca os saberes da docência provenientes da ação prática, em dois níveis, os saberes da experiência como alunos, e os saberes produzidos pelos professores no seu cotidiano docente. No caso desse grupo de interlocutoras, a trajetória profissional possibilitou experiências docentes marcantes que junto à construção dos saberes constituiu-se forte referência. Essas interlocutoras possuem entre 08 a 23 (vinte e três) anos de carreira, sendo que oito interlocutoras estão situadas na faixa de 13 (treze) a 23 (vinte e três) anos, o

que corresponde a 50% do tempo mínimo de 25 (vinte e cinco) anos de carreira exigido por lei para a aposentadoria de professores.

Na escola pesquisada, uma atividade realizada, no dia 08/08/2007, caracterizou-se como um avanço em direção a um trabalho coletivo com o objetivo de ressignificar conteúdos para o 2º semestre, e também possibilitou a análise sobre as referências ao trabalho docente das interlocutoras. Houve uma polêmica em torno desse encontro, pois a maioria dos professores queria a reunião com os dois turnos juntos, e para isso a compactação do horário²² era necessária, mas a direção da escola não aceitava essa redução do horário. Por algum tempo, a reunião não aconteceu porque a maioria dos professores se recusou fazer essa atividade somente com os professores do turno, por considerarem um recuo em relação ao ano anterior. A interlocutora Rita deixa essa posição clara em seu depoimento: *Agora, o que eu vejo é que, este ano, avançamos com o estudo e não conseguimos o encontro interséries, então, avançamos em um ano uma coisa e no outro ano a gente perde outra [...]* (Rita).

No entanto, essa não representou uma posição consensual, a interlocutora Veralina fez ponderações em relação à necessidade de todos os professores realizarem essa atividade juntos: *Às vezes, o grupo fala que tem que ser todos no mesmo turno e eu não consigo entender isso. Se não pode ser junto e tem que fazer a atividade, podemos fazer cada qual no seu turno e a coordenadora faz o intercâmbio.* A justificativa para que fosse uma atividade conjunta teve um cunho pedagógico – pela riqueza do debate com todo o grupo; e de gestão – o argumento do grupo foi o de que quando o interesse partia da direção, como festas maiores da escola, por exemplo, há redução e até dispensa era possível, mas quando o tema era de interesse dos professores, como a reunião intersérie, a direção não aceitava.

A justificativa pedagógica se sustentava pela importância do trabalho coletivo na organização curricular pela possibilidade de articulação entre os saberes, experiências e conhecimentos científicos dos atores escolares. O argumento em relação a gestão revela uma disputa de poder e uma concepção reforçada pelo vivido e restrita de que a direção tem interesse por eventos e festas e de que as questões pedagógicas não fazem parte do rol de interesses dos gestores, mas só de professores. Se assim fosse, ao aceitar essa constatação com certa tranquilidade o grupo acaba reforçando essa idéia, em vez de questioná-la. Aos gestores

²² Compactação do horário: garantia de duas horas de aula para cada turno; estudantes do matutino e alunos do vespertino assistem às aulas em um único turno.

cabe qualquer ação desenvolvida dentro da escola pelos próprios fins da instituição escolar. Em referência às relações entre professores e gestores, Resende (1995, p. 28) destaca:

[...] a transparência de uma outra face do poder, que emerge das assimetrias dialógicas entre os atores, poderá trazer implicações relevantes para a análise das relações de poder na escola. Assim, cada instituição e cada tipo de organização deveriam voltar seus olhos para as diversas faces do poder.

Existe uma disputa de poder entre professores e direção, bem como uma crítica à gestão da escola e, em muitos momentos, ficou evidente a indisposição de ambos para a aceitação de propostas que abarcariam as diferentes posições. Esse impasse durou até que a direção resolveu realizar a reunião com os dois turnos juntos e que veio confirmar essa relação de impasse e disputa de “forças” entre gestores e corpo docente.

A necessidade dessa reunião ficou clara para os professores e coordenadoras a partir dos encontros dos conselhos de classes do 1º bimestre de 2007, onde foi constatada a necessidade desse redimensionamento dos conteúdos a serem trabalhados. O depoimento da interlocutora Deise, ao final de um dos conselhos de classe, expressa essa necessidade de articulação com o tema geral e da intersérie:

Eu acho Nilda que temos que organizar e pensar em como fazer esse trabalho com o tema de forma coletiva e não só cada professor trabalhando em sua sala. Como vamos trabalhar o tema? De que jeito? Que subtemas? A reunião intersérie precisa acontecer logo, como no ano passado.

A reunião foi muito interessante e possibilitou perceber a dinâmica de interação entre os pares e as referências utilizadas para o trabalho que estava sendo desenvolvido. Os professores da escola agruparam-se por séries/etapas dos dois turnos: matutino e vespertino, com o objetivo de discussão coletiva dos conteúdos a serem trabalhados no 2º semestre. Os professores compuseram três blocos: Educação Infantil e BIA, um grupo; 3ªs e 4ªs séries, outro grupo; e BIA III e 3ª série, o último grupo. O momento final com todos os professores para avaliação da atividade não aconteceu por falta de tempo e efetivou-se nas coordenações coletivas nos turnos específicos, conforme informação da interlocutora-coordenadora Nilda.

Pensando nas referências que embasam os saberes e o trabalho docente, as sete professoras do BIA etapa III, durante essa atividade coletiva, buscaram, primeiramente, a experiência como professoras e depois utilizaram o currículo da SEEDF. As interlocutoras

revelaram nessa atividade que a experiência profissional é a principal fonte para o trabalho docente que realizam. O trabalho realizado com determinada turma durante o ano constitui-se referência para o ano seguinte, em que podem reavaliar os pontos marcantes para a estruturação de um novo trabalho. A interlocutora Deise revela que por não ter experiência anterior no BIA deposita confiança na experiência das colegas para o desenvolvimento da atividade de ressignificação dos conteúdos.

Ao discutirem os conteúdos de Matemática, a professora Luzia sugeriu a alteração na ordem de conteúdos, dentro de uma nova abordagem, com base em cursos na área. O grupo de professores do BIA não acatou a sugestão, resistindo à idéia de alteração e seguiram a atividade pautada na experiência profissional, associada a livros e caderno de conteúdos da SEEDF. A experiência profissional representa um aporte muito importante e precisa ser valorizada pelos professores, no entanto, necessita de espaço para reflexão coletiva, e conseqüentemente, espaço para mudanças e inovações. A argumentação do grupo pela não aceitação da alteração dos conteúdos, além de desconsiderar os processos formativos da professora Luzia, minimizou o papel das coordenadoras como articuladoras do trabalho coletivo. Porém, considero que a ausência de formação específica nessa área da Matemática por parte das professoras foi o ponto forte para a resistência do grupo e que vem reforçar a importância da educação continuada em serviço.

Essa atividade, muito valorizada pelo grupo, contou com a participação de todos, ativamente, revelando a preocupação do grupo em desenvolver com qualidade o seu trabalho docente, entretanto, cabe destacar que essa atividade voltou-se para a seleção de conteúdos preestabelecidos pelo Currículo da SEEDF. Como afirma Santiago (2007, p. 52) “[...] os conteúdos do ensino não podem ser tratados como mera listagem de informações prescritas para o fazer pedagógico, mesmo que estejam elas em articulação com os temas de interesse”.

A iniciativa do grupo foi importante por caracterizar-se como um espaço e um tempo de encontro pedagógico, no entanto, a falta de estudo teórico-prático sobre esse tema, nas coordenações pedagógicas que antecederam essa atividade não possibilitou a ressignificação dos conteúdos, que era a proposta do grupo, mas uma confirmação do conteúdo prescritivo, com poucas alterações, configurando-se em uma seleção de conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos e que já foram desenvolvidos em anos anteriores.

Nessa atividade de trabalho coletivo foi considerado o currículo como prescrição e o currículo em ação ou como construção social não foi sinalizado pelo grupo, revelando a necessidade de reflexão coletiva em torno do tema currículo escolar. Esse debate na escola representa a possibilidade de valorização da experiência profissional, os saberes dos alunos e professores e os conteúdos significativos e universais construídos ao longo do tempo. A dimensão temporal é importante, tanto para a construção dos saberes como na configuração do trabalho docente e da trajetória profissional e pessoal.

O tempo de experiência na carreira docente representa um aspecto a ser considerado pelas interlocutoras da pesquisa, pois caracteriza as fases desses percursos. Segundo Bolívar (2002), alguns estudiosos têm se dedicado a esse estudo, como: Levinson, Erikson, Kohlberg, Sikes e Huberman. Bolívar (2002) apresenta as principais linhas de estudo sobre os ciclos da vida humana: estágios do desenvolvimento adulto com Levinson e Erikson; estágios do desenvolvimento cognitivo-moral com Kohlberg; os ciclos de vida na carreira docente, com foco na idade com Sikes e na experiência docente com Huberman. “O desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis” (p. 52).

Cabe destacar, nesse grupo, Huberman (2000), por ser o seu trabalho baseado no tempo de carreira e por ser esta a principal referência aos saberes e ao trabalho docente das interlocutoras da presente pesquisa. A interlocutora Mara, para exemplificar, aborda a experiência profissional como referência principal sempre que faz alguma auto-avaliação do trabalho docente que realiza:

Agora com quem eu vou discutir se estou sozinha? Eu tenho alguma experiência, imagine quem está começando...fica perdida. Às vezes a pessoa erra, por falta de oportunidade, ela quer desenvolver, mas nunca viu, não sabe como, não tem ninguém para trocar idéias.

Huberman (2000) propôs um modelo de fases da carreira profissional que se baseia em tempo de experiência profissional: 1ª fase, de início ou entrada na carreira – contornos da nova profissão, fase ligada à sobrevivência; 2ª fase, de estabilização – compromisso com o ensino, domínio pedagógico, pode atingir a estabilização ou questionamentos; 3ª fase, de resolução – pode ser de desencanto ou renovação/conservadorismo. Para esse estudioso, até a fase da estabilização, existe um ciclo comum aos professores, mas há outras fases que apresentam uma variação maior, sintetizadas no quadro, a seguir:

Quadro 9 – Fases da carreira docente

Anos de carreira	Fases / Temas da carreira
01 – 03 anos	Entrada, Tateamento ↓
04 – 06 anos	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
07 – 25 anos	Diversificação, “ativismo” → Questionamento ↓ ↙ ↘ ↓
25 – 35 anos	Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservadorismo ↙ ↘
35 – 40 anos	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000, p. 47)

Com o objetivo de compreender os ciclos de vida de profissionais docentes, alguns estudos abordam fases da vida, etapas, itinerários, ciclos, etc. Segundo Bolívar (2002, p.17) sobre os ciclos de vida, termo de preferência do autor, “[...] individuais ou geracionais, situam-se entre a consideração da idade no exercício profissional, como fator explicativo das mudanças ocorridas, e a necessidade de conjugar esse fator com outros, de natureza social e contextual”. Huberman (*apud* Bolívar, 2002, p. 17) esclarece “[...] que a idade por si mesma é uma ‘variável vazia’, que pode desempenhar um papel de predição (se os professores têm mais de 40 anos, provavelmente...) ou de variável-resultado (quais as características dos professores que podem predizer a melhor idade para o ensino)”. Na estruturação dos ciclos, a idade está presente pelas fases cronológicas da vida e Huberman (2000, p.37) esclarece que “Isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. O percurso profissional das interlocutoras localiza-se entre 8 e 23 anos de carreira, a seguir:

Quadro 10 – Anos de trabalho profissional das interlocutoras:

Interlocutoras	Anos de trabalho	Idade
Nilda	23 anos	(46 a 55 anos)
Rita	22 anos	(36 a 45 anos)
Deise	21 anos	(36 a 45 anos)
Cecília	21 anos	(36 a 45 anos)
Leila	19 anos	(36 a 45 anos)
Mara	19 anos	(36 a 45 anos)
Dalva	18 anos	(36 a 45 anos)
Veralina	13 anos	(36 a 45 anos)
Nelma	08 anos	(26 a 35 anos)

Fonte direta, 2007.

Mesmo considerando as diferenças entre o contexto pesquisado por Huberman (2000) e o das interlocutoras da pesquisa, há possibilidade de uma aproximação com o estudo das fases. Ainda que se considere as interlocutoras com o menor tempo de experiência (8 anos), podemos analisar que todas saíram da fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico. Considerando-se o tempo de experiência e a idade, as profissionais pesquisadas podem ter trilhado dois caminhos: a) a fase da diversificação, experimentação que engloba o comprometimento com o ensino; experiências pessoais no ensino ou necessidade de buscar outras funções como a direção e coordenação de escola. Esta fase, segundo Huberman (2000), significa também a fase da manutenção do *status* adquirido; ou b) fase do redimensionamento em que desde o sentimento de rotina até o questionamento de si mesmo possa levar ao redimensionamento da trajetória.

As idéias de Huberman são importantes, entretanto, no Brasil, precisam ser ressignificadas em função da adequação ao tempo de carreira e a idade para a aposentadoria do professor (a). De acordo com as normas para aposentadoria, a professora pode aposentar-se com 25 (vinte e cinco) anos de carreira e 50 (cinquenta) de idade; e 30 (trinta) anos de carreira e 55 (cinquenta e cinco) de idade, no caso do professor. Considerando as fases do ciclo profissional proposto por Huberman, antes da aposentadoria, o tempo máximo de efetivo exercício docente é de 25 (vinte e cinco) a 33 (trinta e três) anos, podendo se estender um pouco mais pelo critério da idade mínima para aposentadoria. Com esse tempo, o professor se enquadraria nas fases propostas por Huberman como: distanciamento afetivo ou conservadorismo, não chegando ao desinvestimento. Essa fase da ruptura, para o autor, corresponde à fase de 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta) anos de carreira e, no Brasil, poucos a cumprem, tendo-se como exemplo o docente que faz uma carreira após a aposentadoria, no meio universitário, que continua a exercer a docência. Mas adequando ao contexto brasileiro, podemos analisar que essas fases poderão ocorrer em outra faixa de tempo, antecipando a fase final do desinvestimento para o final da carreira com 25 (vinte e cinco) ou 30 (trinta) anos e em alguns casos com 35 (trinta e cinco) ou mais de carreira docente.

3.3 A reflexividade docente

A atividade docente não pode ser vista de forma ingênua, descontextualizada e fragmentada, mas como uma atividade indissociável da estrutura social mais ampla, marcada pela intencionalidade, planejada e avaliada, bem como fundamentada pelos vários saberes dos professores. A reflexividade é uma característica humana.

A problematização da atividade docente é fundamental para a ressignificação da própria prática porque “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1998, p.35). A superação do “olhar ingênuo” para adentrar as relações que permeiam o trabalho docente e a formação docente representa a possibilidade de transformação da atividade prática constituindo-se em práxis.

Para Vázquez (1977, p. 245), a práxis “[...] é ação do homem sobre a matéria e criação, através dela, de uma nova realidade humanizada” e pode ser caracterizada por diferentes níveis em conformidade com o “grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática”. Vários níveis, portanto, são apresentados pelo autor: práxis reiterativa ou imitativa, práxis criadora, práxis burocratizada, práxis espontânea e práxis reflexiva.

O conceito de “professor reflexivo”, não somente como atributo do ser humano, mas como um movimento no cenário da educação, para entendimento da atividade docente, teve ênfase nos anos 90 e movimentou a formação inicial e continuada. Esse conceito tem como cerne a prática do professor em seu contexto, onde a sua experiência é valorizada e a pesquisa está colocada como instrumento de formação (PIMENTA, 2005).

Apresento dois quadros-síntese sobre a práxis, construídos a partir das idéias de Vázquez (1977):

Quadro 11 – Características das Práxis Reiterativa e Criadora

Práxis reiterativa ou imitativa	Práxis criadora
<ul style="list-style-type: none"> ➤ possibilidade e necessidade de ser substituída 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ faz um mundo humano e se faz a si mesmo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ conformidade com uma lei traçada ➤ produto com características análogas ➤ reitera o estabelecido ➤ rompe a unicidade do processo prático ➤ ideal e real são imutáveis ➤ previsão do <i>o que</i> e <i>o como</i> fazer ➤ burocratismo do Estado (ou qualquer organismo) prática burocratizada = a forma pré-existe ao conteúdo ➤ trabalho humano pela mecanização da produção; trabalho fragmentado, em cadeia, parcelado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ não se adapta a uma lei traçada ➤ produto novo e único ➤ determinante ➤ há unicidade do processo prático ➤ ideal e real são mutáveis ➤ cria-se o <i>modo</i> de criar, de fazer ➤ democracia = a forma é determinada pelo conteúdo ➤ trabalho humano pela unidade entre consciência e corpo ➤ relação do interior / exterior e objetivo / subjetivo.

Fonte: Vázquez, (1977).

Quadro 12 – Características das Práxis Espontânea e Reflexiva

➤ Grau de manifestação da autoconsciência prática

↳ **Consciência prática** = no início e ao longo do processo prático em íntima unidade com a realização de seus objetivos.

↳ **Consciência da práxis** (autoconsciência) = volta-se sobre si mesma e sobre a atividade material em que se realiza.

Práxis Espontânea = consciência baixa ou quase nula.	Práxis Reflexiva = consciência elevada.
---	--

Fonte: Vázquez (1977).

Estudiosos tratam do tema na literatura contemporânea apoiando-se nessa perspectiva da reflexividade, dentre eles destaque: Schön (1992), Zeichner (1992), Freire (1998), Pimenta (2005), Imbernón (2006). A formação do professor como críticos e reflexivos, pesquisadores do seu contexto de atuação, discutida pelos autores, ganha destaques diferenciados.

A perspectiva do professor reflexivo, nos estudos de Schön (1992), está apoiada nos pressupostos de Dewey. Schön propõe que os processos formativos do professor se fundamentem no princípio do aprender-fazendo, por meio das experiências vividas. O conhecimento construído passa a ser o resultado dessas experiências. Schön, então, formulou sua perspectiva de professor reflexivo, em torno de três eixos: 1º) reflexão na ação – quando o

professor faz uma reflexão no momento de sua ação; 2º) reflexão sobre a ação – tem um caráter de releitura da ação vivida; e 3º) reflexão sobre a reflexão na ação – passa por etapas de compreensão e interpretação da ação para outra de criação de alternativas de solução para a problemática colocada. De acordo com Schön (1992), o processo de reflexão na ação, não exige palavras e compõe-se de momentos importantes: a) surpreender-se com os alunos; b) buscar as razões dessa surpresa para poder compreendê-la; c) reformulação dos problemas e testagem de hipóteses de resolução. Depois da aula, há possibilidade de um reolhar sobre a situação e refletir sobre a reflexão na ação que “[...] é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. (p.83)

Em alguns momentos da coordenação pedagógica coletiva, foi possível perceber a aproximação da práxis reflexiva na fala da interlocutora Leila: *A coordenação é também uma possibilidade de socialização das experiências, de estudo e de reflexão sobre a ação. Depois é importante discutir sobre a ação realizada.* A interlocutora sinaliza a sua preocupação com o seu trabalho docente e indica um avanço em direção a essa reflexividade da prática pedagógica, ainda que de maneira episódica, pois não foi mais observada essa posição da interlocutora no espaço e no tempo da coordenação pedagógica. E esse é um ponto de reflexão futura e de tensão nas ações coletivas.

Schön (1992) propõe a valorização da prática na formação dos profissionais, por meio da problematização do contexto escolar e da reflexão da prática pedagógica durante todo o percurso de formação e não somente ao final do curso. A questão do espaço e do tempo da reflexão, na formação inicial e continuada, se mostram importantes, nos remetendo a processos formativos diferenciados e a outros espaços formativos na sociedade.

Algumas críticas às idéias de Schön surgem com Kenneth Zeichner (1992), afirmando que as idéias são limitantes, pois a reflexão é colocada como processo individual do professor sem extrapolar o espaço da sala de aula. Segundo Pimenta (2005, p. 26), Zeichner formula três princípios para a superação dos limites da reflexão individual: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quando nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

A superação do trabalho individual, fragmentado se dá na prática crítico-reflexiva que envolve tanto o contexto da educação continuada, como da organização do trabalho pedagógico, no espaço e no tempo da coordenação pedagógica. O depoimento da interlocutora Rita retrata essa tentativa de desenvolvimento de trabalho coletivo na escola pesquisada:

As relações interpessoais no ambiente da escola precisam ser trabalhadas, coletivamente. É o projeto maior da escola que precisa ficar mais claro para todos. O grupo acaba não enxergando tudo o que faz, e fica se martirizando, como aconteceu na reunião de avaliação. Acaba se sentindo culpado porque algumas coisas não dão certo e muitas coisas dão certo. Ano passado (2006) fizemos na coordenação pedagógica uma tarde de socialização de projetos, atividades e trabalhos que foram realizados e vimos quanta coisa bonita aconteceu.

A reflexividade no trabalho docente engloba a consciência da dimensão política na prática pedagógica, da emancipação dos sujeitos e da reflexão como um processo contínuo e coletivo. Perrenoud (2002, p.13) afirma que “todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos”. Para tal, essa postura reflexiva precisa ter uma constância na atividade docente para que tenha continuidade em qualquer que seja a situação profissional: favorável ou não ao trabalho do professor. Essa prática reflexiva, segundo o referido autor, pressupõe um *habitus* que não é medido por discursos e intenções, mas pelas evidências dessa reflexão na prática docente.

Alguns aspectos obstaculizam a prática reflexiva, segundo Serrão (2005): a burocracia e o paradigma da racionalidade técnica que ainda regem muitas instituições educacionais. A formação e o trabalho docente na perspectiva da reflexividade são fundamentais para uma outra possibilidade de organização do trabalho pedagógico do professor tanto na intervenção coletiva no espaço e no tempo da coordenação pedagógica, assim como na organização da aula visando a uma educação e uma escola diferenciadas.

Desse modo, Contreras Domingo (*apud* SERRÃO, 2005, p.154) acrescenta reflexões importantes sobre as práticas docentes no cotidiano escolar, utilizando a metáfora do artesão e do artista. O professor assentado na lógica da racionalidade técnica pode apresentar características do artesão, ou seja, conhece o processo de trabalho, possui conhecimento e os meios, controla seu ritmo e o resultado. Produz seu trabalho, individualmente, elaborando o mesmo produto por meio de ações repetitivas e mecânicas. O professor, quando comparado a

um artista, é aquele que superou a lógica da racionalidade técnica, incorporou a reflexão como um *habitus* e elevou a sua prática à práxis.

Considerando-se o contexto da escola capitalista e o processo de trabalho, não podemos desprezar a condição de trabalhador assalariado que o professor ocupa. Nessa condição, segundo Serrão (2005), o professor não pode ser comparado nem ao artesão, nem ao artista, pois, estes detêm os meios de produção e vendem o produto do seu trabalho. Mesmo que o professor tenha condições materiais e institucionais para concretizar o trabalho docente de pesquisa e reflexão, receberá pela venda da sua força de trabalho.

Entretanto, um dos aspectos do trabalho na sociedade capitalista, como o processo do trabalho, assim como as ações mecânicas e repetitivas do artesão e a liberdade de criação do artista que se sobressaem nessas profissões, pode em uma ou outra atividade que o professor realiza, no cotidiano escolar, revelar também essas características, tanto a do artesão como a do artista. O “grau de manifestação da autoconsciência prática” (VÁZQUEZ, 1977) do professor, sendo alto, leva à superação da prática mecânica e transforma-se em práxis. Essa superação não se dá de forma automática e se constrói no cotidiano do trabalho docente e, como tal, é processual e contínua, podendo o professor, nesse processo, desenvolver práticas imitativas, reiterativas e também crítico-reflexivas.

Na escola pesquisada, em um dos encontros pedagógicos, no momento do estudo coletivo, um grupo de professoras estava recortando material emborrachado para a confecção de imã de geladeira para a produção de uma lembrança para as mães dos alunos. Nesse cenário, após o estudo, durante a avaliação, surgiu a discussão pedagógica sobre a necessidade da confecção desse material pelas professoras, na hora do estudo, e não pelos próprios alunos, em sala de aula. O seguinte diálogo é ilustrativo desse momento:

Interlocutora-coordenadora Nilda: No texto que acabamos de debater o que chamou a minha atenção foi a confecção de murais bonitos nas escolas, mas que não representavam os estudos das crianças. Como fazer descobertas se estamos fazendo pelas crianças? E as lembranças das mães que são confeccionadas por nós?

Interlocutora Mara: Quantas vezes eu fiz lembranças só porque vi a minha colega fazendo. Meu Deus porque estou fazendo isso? É um processo mecânico. [...] A gente virou tarefeiro, eu estou falando com você, mas eu estou cortando, eu estou conversando e participando, mas eu não deixo meu caderno de plano do lado.

Professora Fátima: Cada um faz a sua maneira e cada um trabalha do jeito que quer. Os detalhes fazem a diferença em qualquer lugar.

Professora Berenice: *A Fátima coloca essa questão de ser detalhista; todos sabem disso. Mas, temos que refletir. A gente vai no “delírio” do outro. No dia da mulher teve professor que fez duas lembranças. Porque não fizemos uma palestra sobre as questões da mulher, por exemplo?*

Interlocutora-coordenadora Nilda: *Cabe a nós também esclarecermos aos pais a forma de cada um trabalhar. Muitas escolas têm cara de criança, mas é preparada pelos professores para a criança, e não, a criança como sujeito que prepara o seu ambiente.*

Interlocutora-coordenadora Nelma: *Depende do contexto de sala de aula. Se a lembrança for minha eu faço; se é do aluno ele faz.*

A fala da interlocutora Mara e da professora Berenice revelam um momento em que as professoras estão sentindo certo incômodo com as atividades e pensando sobre sua ação, ainda que de maneira “episódica” como alerta Perrenoud (2002), pois ocorreu logo após o estudo e o debate coletivo, que suscitou essa reflexão e não como um hábito, uma constante na atividade profissional, entretanto, demonstra, além da importância do estudo e do debate coletivo no espaço e no tempo da coordenação pedagógica, que as professoras estão com o olhar voltado para a sua prática. Representa um momento de elevação do grau de autoconsciência da práxis, segundo Vázquez (1977) e revela a possibilidade de superação de uma prática imitativa para a prática crítico-reflexiva, e como afirma Resende (2001, p. 240) “[...] se esse profissional sente-se suficientemente incomodado com um cotidiano que se apresenta permeado por contradições, demandando uma postura particularmente reflexiva, provavelmente a práxis deverá permear sua atuação”.

O trabalho individual, abordado por Fátima, Nelma e Nilda, quando considerado dessa forma: a maneira do professor, o trabalho de cada um, do jeito que cada um quer, ainda que resguardada a autonomia pedagógica do professor na organização do trabalho pedagógico com a sua turma, reforça o isolamento profissional como opção de trabalho docente e revela ausência da discussão coletiva sobre o projeto político-pedagógico. Este, quando concebido, implementado, avaliado, coletivamente, constitui-se em importante mecanismo de definição de diretrizes colocadas pelo e para o coletivo, e não pela vontade e pelo jeito do professor. A fala da professora Eliana revela a sua dificuldade diante dessa prática coletiva dos professores e pondera sobre a questão da temporalidade no trabalho docente:

Quando vim do Curso Normal para esta escola, isso me incomodou muito (a confecção de lembranças, materiais), pois eu precisava de tempo para reaprender outras coisas. O que me incomoda não é que o outro professor está fazendo, mas é o tempo para fazer o que é importante.

Esse depoimento vai ao encontro da importância da reflexão do professor em torno do que é central e o periférico na escola. A interlocutora Rita faz uma ponderação em relação à valorização dos saberes e práticas dos professores e reforça a necessidade de estudo e debate coletivos. *É importante a gente refletir com o colega sobre as atividades e não condenar as atitudes. É importante colocar o tema para estudo no coletivo.*

O trabalho coletivo na Escola Classe Ceilândia está presente nas falas dos professores e coordenadoras, na organização do tempo e do espaço da coordenação pedagógica e na sala de aula. Esse trabalho coletivo passa por interações profissionais e pessoais que podem resultar em ações coletivas com alto grau de responsabilização de todos ou como uma interação para trocas de informações básicas. Assim sendo, é importante pensar sobre esse trabalho do grupo como possibilidade coletiva de transformar as práticas em práxis docente.

3.4 O trabalho coletivo

Na organização do trabalho docente no cotidiano da escola, demanda destacar as formas e práticas de colaboração entre os professores. Existe um espaço e um tempo do trabalho docente primordial que se dá no contexto da aula – envolvendo a interação professor e alunos, mas existe também a atividade docente que ocorre no espaço e no tempo coletivo fora da sala de aula. Para Perrenoud (2002, p.162) “O que ocorre fora da sala de aula influencia o que acontece dentro dela e faz parte da prática. Logo, não há nenhum motivo para excluir esse continente obscuro de análise”.

Nas escolas na Rede Pública do Distrito Federal, esse trabalho coletivo pode ocorrer nas quinze horas de coordenação pedagógica, que acontecem no horário contrário ao da regência de classe do professor. A existência dessas horas de coordenação não garante a constituição do coletivo de professores e a colaboração entre os pares. Essa possibilidade se concretiza por meio das propostas e objetivos comuns do grupo, com a implementação do projeto político-pedagógico da escola que podem levar a esse trabalho coletivo. Segundo Tardif e Lessard (2005, p.183) esse momento coletivo,

[...] comporta aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários etc.) e informais (conversa na sala de professores, troca de idéias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores etc).

A ausência de espaço-tempo de coordenação pedagógica possibilita aos professores desenvolver somente a organização individual das atividades ligadas diretamente à aula, e mesmo assim, o tempo é insuficiente e, muitas vezes, elas são desenvolvidas fora do horário de trabalho, o que contribui para a desvalorização da profissão pela falta de condições no ambiente de trabalho e insatisfação pessoal pelo pouco tempo para lazer e dedicação à família.

O tempo e o espaço da coordenação pedagógica instituídos pela SEEDF não garantem, por si só, a efetivação de um trabalho coletivo. Faz-se necessário a constituição de um coletivo congregando professores, coordenadores, equipe de direção, auxiliares e a comunidade, por meio do Conselho Escolar, para que se desenvolva coletivamente o processo educativo emancipador.

Nesse contexto, da mesma forma que a existência pura e simples do espaço e do tempo não garante o coletivo, não adianta falar em valorização do trabalho coletivo sem a garantia desse espaço e tempo de coordenação pedagógica para a sua constituição. É uma via de mão única por onde precisam caminhar juntos o espaço e o tempo de coordenação e os princípios da gestão democrática fomentadores da constituição de um coletivo que tenha autoridade para decidir, inclusive, a sua forma de organização.

Para que esse coletivo materialize as suas intenções e idéias, a definição de princípios e objetivos faz-se imprescindível porque a realização do trabalho coletivo, segundo Fusari (1993, p. 70), “[...] não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham ponto de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns”. Esses princípios e objetivos constam no projeto político-pedagógico da escola que é um instrumento organizador do trabalho coletivo, processual e intencional.

Na escola pesquisada, o trabalho coletivo é construído pelo grupo de professores, coordenadoras e equipe de direção, no espaço e no tempo de coordenação pedagógica, primordialmente. As interlocutoras da escola pesquisada reconhecem a importância desse trabalho e estão sempre apoiando suas reflexões e sugestões para a organização do trabalho pedagógico no coletivo. A interlocutora Deise defende que os temas considerados por ela

como administrativos, não sejam tratados na coordenação coletiva, mesmo considerando que o administrativo e o pedagógico devam caminhar juntos. As interlocutoras Veralina e Dalva, também consideram os assuntos administrativos importantes, mas discordam que sejam tratados na Coletiva. Como o grupo dispõe de outros turnos para a coordenação pedagógica percebe-se que a coordenação é entendida como momento de assuntos chamados pedagógicos pelo grupo: projetos, conselhos de classe, organização de eventos, estudos e trocas entre os pares. Em relação ao que poderia ser feito na coordenação pedagógica coletiva, as interlocutoras indicaram os projetos pedagógicos gerais e projetos interventivos, tanto para o BIA como para as 3^{as} e 4^{as} séries e também indicaram que os informes administrativos na coordenação pedagógica coletiva não são prioritários. Cabe ressaltar que essa divisão entre administrativo e pedagógico, no cotidiano das escolas, não admitiria essa rigidez de separação, uma vez que aquilo que é administrativo torna-se pedagógico e vice-versa, essa visão dicotômica inviabiliza a interdependência simultânea dessas dimensões.

Na SEEDF, o foco da Coordenação Pedagógica Coletiva está nessas atividades formais e na coordenação por série / etapa nos aspectos informais. Entretanto, existe uma fluidez no limite entre o formal e o informal, ocorrendo em alguns momentos uma alternância e concomitância dessas atividades nos espaços e nos tempos de coordenação. A interlocutora Rita fala sobre o trabalho coletivo: *Esse momento (da coordenação pedagógica) é muito bom. A gente compartilha saberes, alegrias, tristezas e é no coletivo que podemos nos complementar, pois somos incompletos.* Tardif e Lessard (2005, p.183) sobre esse intercâmbio entre as atividades afirmam que:

Os limites entre os aspectos formais e informais, evidentemente, nem sempre são claros e óbvios, pois a vida concreta de um estabelecimento repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos etc.

Para os autores, esses encontros com os pares, nos momentos coletivos, possuem uma dimensão histórica, pois em algumas escolas os professores trabalham juntos há muito tempo e essa familiaridade pode levá-los a uma ação de solidariedade recíproca. Na escola pesquisada, esse aspecto histórico é perceptível, pois a maioria dos professores está trabalhando junto, desde 2000, e as interlocutoras ingressaram na escola: Nilda em 1994; Dalva, em 1994; Deise, em 1995; Cecília, em 1995; Nelma, em 1999; Mara, em 1999; Rita, em 2002; Veralina, em 2003; e Leila, em 2003. Essa familiaridade determinou algumas ações no início do ano letivo como, por exemplo, a escolha de um determinado turno e turma de

uma mesma série/etapa para que pudessem ter a regência e a coordenação em turnos comuns, e então, trabalharem em parceria. Além das relações “codificadas” e das ações diretamente ligadas ao trabalho docente, no interior da escola, algumas professoras que moram em Taguatinga, pela proximidade de moradia, fazem a “carona solidária”, extrapolando as interações no interior da escola.

As diferentes formas de interação fazem parte do espaço e do tempo do trabalho coletivo. Essa interação entre os pares pode ser superficial, para cumprir uma obrigação ou podem ser aprofundadas, constituindo-se em trabalho, em equipe, coletivo. De acordo com Little (*apud* LIMA, 2002) colegialidade é, em sentido abrangente, a reunião de pares para tomada de decisões, com a mesma oportunidade e paridade entre seus membros. Há necessidade de “uma concepção de colegialidade que vá, claramente, para além de um sentido construído tenuemente de se ‘dar bem’ ou de se ‘trabalhar bem em conjunto’” (p.52). Para essa autora, existem formas “fortes” e “fracas” de interação, sendo que a diferença entre essas interações é a frequência, a intensidade da interação, a possibilidade de conflito e influência mútua entre os pares. Destaca, também, que existem diferentes tipos de interação, como: contar histórias; ajuda e apoio; partilha e trabalho conjunto.

O contar histórias refere-se a momentos esporádicos e informais de interação, onde os professores buscam idéias, soluções ou confirmações para uma situação, sem o compromisso do envolvimento direto na solução. Essa forma, para a autora, reforça o individualismo e a prática independente, se for uma forma exclusiva de interação do grupo. A ajuda e o apoio relacionam-se com a disponibilidade imediata do professor para essa interação, porém é episódica, pois quem a solicita pode revelar suas fragilidades e certa “incompetência”. A partilha regula-se pelos professores que podem dosar o que partilhar, ou seja, revela muito ou pouco através da seleção do que deve partilhar do seu trabalho e de forma indireta. Finalmente, o trabalho conjunto que é denominado como colaboração, pois, está baseado na responsabilidade partilhada pelo trabalho docente. Para Little (*apud* LIMA, 2002) o trabalho conjunto como colaboração é a única forma de colegialidade que traz conseqüências para o ensino.

Nas coordenações coletivas, foi possível evidenciar que algumas interações se aproximaram da “ajuda e apoio”, pois foram interações episódicas e sem muita exposição do professor em relação às suas incompreensões do tema debatido naquele momento interativo. O

diálogo, a seguir, aconteceu em um momento de debate sobre o trabalho coletivo e reforça essa visão:

Interlocutora-coordenadora Nilda: É em relação ao coletivo. Qual é o meu papel? Será que a gente dá conta de tudo?

Interlocutora Mara: Acho que é procurar ajuda também.

Às vezes estou com um trabalho e o colega vem e dá uma sugestão e isso ajuda. Então é ajudar e ser ajudado. A orientadora ajuda muito também.

Interlocutora-coordenadora Nilda: O que observo é que vocês têm tido algumas dificuldades, a professora Zilza, por exemplo, tem dificuldade com a turma dela. Muitas vezes o professor fica com receio de procurar ajuda no coletivo, com medo de ser rotulado pelos colegas.

As interlocutoras indicaram momentos e atividades que integraram a coordenação pedagógica e que foram avaliados positivamente. São atividades planejadas coletivamente como: passeios, momento literário, entrega do livro didático; estudos em grupo; socialização dos projetos e experiências dos professores; reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Podemos observar que essas atividades são coletivas. Cabe destacar que outras atividades são desenvolvidas na coordenação por série /etapa e não foram avaliadas como momentos e atividades prioritárias. Existe uma valorização do trabalho coletivo como ilustra a fala da interlocutora Mara:

Acho que tem que ter uma relação entre a ação docente e o trabalho coletivo. Não adianta nada eu estar aqui com o meu grupo de trabalho, falando, participando, concordando ou calando, às vezes, a gente se cala, e quando chego na sala de aula onde vou realizar as atividades pedagógicas com os alunos, esqueço o que foi colocado aqui e o que o grupo decidiu e faço do meu jeito. Então, essa relação tem que ter coerência.

Quais são as características desse trabalho coletivo? Como acontecem as interações entre os docentes na coordenação pedagógica? Em uma das coordenações coletivas, no dia 13/06/2007, nos turnos matutino e vespertino, realizou-se uma discussão sobre o trabalho coletivo na escola. A interlocutora-coordenadora Nilda indica pontos orientadores do debate em torno das concepções e do trabalho coletivo desenvolvido na escola. Os professores ao discutirem essas questões elencaram os seguintes significados e compreensões acerca do trabalho coletivo: a) envolvimento de todos, cooperação, trocas e sentimento coletivos; b) ter objetivo, planejamento, ação coletiva e acompanhamento pedagógico; c) consciência da importância da constituição de um coletivo na escola. Sobre a função dos professores: a) cuidar dos seus estudos; b) procurar ajuda e ser ajudado e c) sugerir e participar das atividades pedagógicas coletivas. Sobre os gestores: a) participar das atividades da escola e articular todo

o trabalho coletivo. Algumas falas sintetizam a compreensão de trabalho coletivo debatido na escola:

Penso que é complicado, mesmo, porque trabalho coletivo não é só sentar junto e nem trocar idéias. O primeiro passo para o trabalho coletivo na escola é a consciência da importância desse coletivo na escola. Não adianta a gente falar no coletivo e agir no individual. Daí a importância de termos um planejamento geral na escola, como temos em sala de aula. [...] Esse planejamento geral ajuda a desenvolver essa consciência do trabalho coletivo e para que a gente não se perca.(Rita)

O grupo demonstra sua compreensão sobre trabalho coletivo que se encaminha para uma perspectiva da gestão democrática, participativa, dialogada e emancipadora. No entanto, grande parte das interações que ocorreram no espaço e no tempo da coordenação pedagógica foi alternada entre os tipos descritos por Little (*apud* LIMA, 2002): o contar histórias; a ajuda e o apoio; a partilha e, o planejamento e organização de eventos, as interações se aproximaram do trabalho conjunto, pelo envolvimento direto dos professores e pelo compromisso assumido coletivamente. Nias e colaboradores (*apud* FULLAN e HARGREAVES, 2006), em suas pesquisas, abordam outras dimensões do trabalho em equipe. Os estudiosos esclarecem que os aspectos formais desse trabalho, como: as reuniões e encontros e o trabalho burocrático, assim como grupos para elaboração de projetos e eventos, não são caracterizados como trabalho em equipe. Para Nias e colaboradores as culturas do trabalho em equipe

[...] consistem mais em qualidades, atitudes e condutas predominantes que regem as relações pessoais em todo momento sobre uma base diária. A assistência, o apoio, a confiança e a sinceridade formam o núcleo dessas relações. Por detrás disso há um compromisso com a valorização dos grupos aos quais pertencem essas pessoas. (2006, p.88)

Para os autores, tanto os gestos, as interações diárias, o interesse mútuo pela pessoa e pelo profissional e que compõem as dimensões do trabalho na escola caracterizam o trabalho em equipe. As dimensões pessoal e profissional ganham uma mesma ênfase. Nessa cultura de trabalho em equipe, as práticas pedagógicas que não dão certo, assim como as dúvidas, não ficam veladas, ao contrário, vêm à tona com vistas à busca de alternativas de forma conjunta e, sendo assim, promovem mudanças que podem se encaminhar para a inovação.

No entanto, o desenvolvimento dessa forma de trabalho, segundo Nias e colaboradores, não é tarefa fácil. Para a sua implementação “[...] exigem um alto grau de segurança e de sincera confiança entre os docentes. As culturas de trabalho em equipe são,

sem nenhuma dúvida, organizações complexas e em delicado equilíbrio, por isso é difícil implementá-las e todavia, mantê-las”(2006, p.92). Na escola pesquisada, podemos identificar interações que se aproximam mais ou menos dessas formas e tipos de interações relatados por Little e Nias. Algumas dessas interações foram mais perceptíveis na coordenação pedagógica coletiva e outras, nas coordenações por série/etapa.

3.4.1 Coordenação coletiva e por série/etapa

A coordenação coletiva, nas escolas da SEEDF, constitui-se espaço e tempo primordial de organização do trabalho docente e de educação continuada. A estrutura das coordenações favorece tanto a organização coletiva como a individual. Essa coordenação pedagógica, por meio da constituição do coletivo de professores, propiciou ao trabalho docente da escola pesquisada várias atividades e interações coletivas, tais como: reuniões pedagógicas e administrativas gerais; reunião geral de avaliação e ações de educação continuada que foram analisadas no capítulo 2.

Nesse espaço e tempo da coordenação pedagógica, uma atividade importante do trabalho docente foi a organização da avaliação bimestral do desenvolvimento dos alunos denominada Conselho de Classe. Esse momento comporta os aspectos formais do trabalho coletivo e pode caracterizar-se como um momento de manutenção da organização do trabalho pedagógico desenvolvido e/ou momento de reflexão coletiva sobre esse trabalho podendo levar a rupturas de práticas e concepções sobre os temas do cotidiano da escola. Veiga (1998, p. 117) afirma ser o Conselho de Classe:

[...] uma instância colegiada contraditória. De um lado, ele se reduz em grande parte a um mecanismo de reforço das tensões e dos conflitos, com vistas à manutenção da estrutura vigente, tornando-se peça-chave para o fortalecimento da fragmentação e da burocratização do processo de trabalho pedagógico. Por outro lado, o Conselho de Classe pode ser concebido como uma instância colegiada que, ao buscar a superação da organização prescritiva e burocrática, se preocupa com processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico.

Nos anos iniciais da alfabetização na rede pública do DF, não existe obrigatoriedade de conselhos de classe constituídos de professores, alunos pais, direção, coordenadores e orientação educacional, como se dá nos anos finais. A recomendação da SEEDF é a formação de uma comissão de professores para avaliação do desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, na escola pesquisada os professores realizaram encontros na coordenação pedagógica para a avaliação bimestral e, mesmo não sendo um momento de participação também de pais e alunos, é denominado de Conselho de Classe pelo coletivo da escola.

Todos os professores que estavam em coordenação no mesmo turno, juntamente com a orientadora educacional, as coordenadoras pedagógicas e a coordenadora de apoio à direção, responsável por essa atividade, realizaram na semana de 23/04 a 27/04/2007 os encontros para a avaliação bimestral. Para esse conselho do 1º bimestre de 2007, uma professora da escola sugeriu a elaboração de alguns pontos orientadores na avaliação, e os professores apoiaram a idéia. Anteriormente, segundo a interlocutora-coordenadora Nilda, os professores ao socializarem a avaliação da turma destacavam os pontos que julgavam importantes. Sobre a organização do Conselho de Classe, a fala, a seguir ilustra esse momento:

Pessoal, a professora Rosa deu a sugestão de elaboração de uma ficha para que o professor pudesse se orientar ao fazer o relato de sua turma. Claro que, além dos pontos das fichas, o professor tem a liberdade de incluir outros aspectos. Que vocês acham? Podemos trabalhar com essa ficha, depois do conselho avaliamos se continuamos com ela ou não.
(Nilda)

Diante da concordância dos professores, a interlocutora-coordenadora Nilda providenciou a ficha com os seguintes itens: perfil da turma (número de alunos e nível de aprendizagem); alunos-destaque e área de destaque; alunos com dificuldades comportamentais e procedimentos adotados pelo professor; alunos com dificuldades de aprendizagem, área de deficiência e procedimentos adotados pelo professor; sugestões e encaminhamentos pelo grupo de professores e observações gerais. A coordenadora fez também um cronograma com dias e turmas.

Após o relato de cada professor sobre o desenvolvimento da turma e questões gerais de organização do trabalho pedagógico da escola que interferiram no trabalho com os alunos, os professores sugeriram encaminhamentos e fizeram algumas observações. Entretanto, nos conselhos de classe de quinze turmas observadas, os professores fizeram suas avaliações em torno de três eixos: os alunos; o trabalho pedagógico da escola; e o trabalho docente realizado,

porém a ênfase foi na avaliação do aluno. Com a adoção da ficha para orientar a exposição do professor, muitos deles se voltaram para os itens propostos e não avançaram para outros aspectos. Assim sendo, em muitas socializações apareceu a avaliação das características pessoais dos alunos e poucos falaram da organização do trabalho pedagógico do professor. Para Villas Boas (2003, p.180) pensar na avaliação do desempenho do aluno significa:

Em primeiro lugar, é preciso ter clareza de que se avalia o desempenho do aluno e não, a sua pessoa, isto é, se é bonzinho, educado, interessado, assíduo, pontual, participativo, se tem o material organizado etc. Para que a avaliação se realize de forma adequada, isto é, para apoiar a aprendizagem de todos os alunos, o trabalho no qual se insere deve ter objetivos claros, a partir dos quais se relacionam os conteúdos de aprendizagem.

Essa concepção avaliativa em que a ênfase está somente no aluno e, não no processo educativo que envolve os outros sujeitos participantes, está bem ilustrada em algumas falas dos professores nos conselhos de classe, a seguir:

Tenho 35 alunos freqüentes. Os alunos conversam muito e são barulhentos, no entanto, são muito participativos e colaboram muito com as atividades propostas. O aluno Júlio tem dificuldades, fala alto demais, corre pela sala. De modo geral, os alunos são carinhosos, têm um vocabulário muito bom e senso crítico também. (interlocutora Leila)

O aluno Pedro é esperto, mas é muito danado. Roubou dinheiro da avó e estava trocando por notas de um real. Descobri e guardei o dinheiro para entregar para a avó. O aluno Antonio agride muito os colegas, bate e machuca mesmo. O Júlio é aquele aluno chato mesmo, é enjoado.(professora Elba)

Tenho alunos fracos, fraquíssimos, no geral a turma é fraca. Eu só tenho uma aluna melhor. Uma coisa que eu reparei na turma é que os alunos são muito agressivos, eu até estava pensando em falar com a orientadora Anete para que ela fizesse alguma oficina com os alunos. (professora Joana)

O foco recaiu sobre o aluno e em suas características pessoais em que foram atribuídos alguns rótulos negativos, tais como: barulhento, danado, chato, enjoado, fraco e agressivo. Apple (2006) esclarece que esses rótulos, na escola, implicam um desvio de comportamento e acabam definindo também, a partir de então, a conduta dos alunos, que é para a instituição e para quem o recebe a certificação de um *status* inferior. Scott (*apud*, APPLE, 2006) o define como rótulo “desviante”. Tanto aquele que atribui o rótulo como quem o recebe seriam para Scott alvos de investigação para a resolução dessa situação de “desvio”. As relações decorrentes dessa situação serão permeadas pela adjetivação do rótulo aplicado. Apple (2006, p. 185) afirma que:

Uma vez aplicados, esses rótulos passam a ser duradouros, devido à realidade orçamentária e burocrática de muitas escolas – as restrições

orçamentárias, a própria estrutura das relações existentes entre a escolaridade e o controle econômico e cultural, a falta de conhecimento ao lidar com ‘problemas de aprendizagem’ de determinados alunos, etc. Tudo isso faz com que seja realmente muito difícil mudar as condições que contribuíram para que a criança se tornasse um ‘aluno lento’ ou qualquer outra categoria citada, [...]. Como só muito raramente um aluno é reclassificado, o efeito desses rótulos é imenso, pois convocam formas de ‘tratamento’ que tendem a confirmar a pessoa na categoria aplicada pela instituição.

Durante os conselhos, mesmo com o foco nos alunos, surgiram algumas avaliações do trabalho docente, que vieram confirmar o depoimento das interlocutoras sobre o Conselho de Classe se constituir como um momento privilegiado de auto-avaliação e avaliação geral do trabalho que realizavam. Entretanto, essa avaliação do trabalho docente aconteceu de forma tímida e para ressaltar os extremos da prática pedagógica, ou seja, práticas consideradas muito boas, como ilustrado pela fala da interlocutora Veralina: *É muito difícil você trabalhar com crianças de 4 -5 anos, e a Edvânia tem o controle de turma e consegue fazer isso muito bem;* e aquelas que apresentavam dificuldades em sala de aula, como evidenciado pela professora Telma em sua auto-avaliação: *Não sei o que está acontecendo aqui na escola, pois a forma como estou conversando com os pais e com os alunos está sendo entendida como agressão e me sinto agredida também. Preciso da direção para fazer essa mediação entre mim e os pais.*

Na perspectiva da avaliação formativa, todos fazem parte da dinâmica escolar, e o processo avaliativo compõe esse todo em que a organização do trabalho pedagógico da escola, do professor e dos alunos seria o foco da discussão. Villas Boas (2001, p.185) esclarece que:

[...] é possível construir o entendimento de avaliação formativa como a que promove o desenvolvimento não só do aluno mas também do professor e da escola. Admitindo-se que a escola realiza trabalho pedagógico e não simplesmente processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual o professor ensina e o aluno aprende, torna-se fácil compreender a necessidade de ampliação do conceito de avaliação formativa, estendendo-a a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho.

Em relação ao trabalho coletivo no Conselho de Classe, as interações que se sobressaíram se aproximaram das características das interações “fracas” dos tipos: “contar histórias; ajuda e apoio; e partilha” (LITTLE, *apud* LIMA, 2002). As trocas que ocorreram foram eventuais entre os colegas pela proximidade e afinidade e, não, de forma sistematizada, organizada e acompanhada pela coordenação.

As ponderações da professora Berenice, quando diz: *Não sei o que você pode fazer só no reforço, sendo que é um dia por semana. Acho que precisa de outra ação. Criar outras*

estratégias; e da interlocutora Rita: *O jeito seria a oficina para tirar alunos com dificuldades que ficaria com as coordenadoras e a professora ficaria com os outros alunos*, revelam um interesse em ajudar por parte das professoras, no entanto, são ponderações que não as envolvem no compromisso direto na resolução da situação apresentada, restando para a professora regente resolver, sozinha, as dificuldades em sala de aula. Essa é uma das características das interações “fracas”, o não comprometimento com a solução em vista.

Cabe uma reflexão acerca do coletivo de professores da escola pesquisada, considerando essas interações e a concepção de avaliação que permeiam as práticas pedagógicas do grupo. Assim sendo, esse modelo adotado no 1º bimestre, que foi o alvo da observação para esta pesquisa, poderá ser analisado e ampliado em outras bases teórico-práticas, pois conforme o exposto, na ficha, o foco recai nos alunos e não no processo e na organização do trabalho pedagógico como um todo, com os procedimentos avaliativos, bem como, os objetivos e conteúdos como parâmetros para a avaliação.

Os conselhos de classe foram importantes para a avaliação do trabalho docente realizado na escola pesquisada, entretanto, essa avaliação precisa produzir reflexos na prática por meio de rupturas com o que está posto e da busca de outras alternativas, tanto para o grupo de professores como para a equipe de direção. Como afirma Veiga (1998, p. 118) cabe ao Conselho de Classe “[...] dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, aproveitando seu potencial de gerador de idéias e como um espaço educativo”. A realização do conselho em pauta representa um avanço do trabalho docente do professores dos anos iniciais, pela possibilidade de reflexão coletiva, inclusive da própria prática avaliativa na escola.

Em relação à organização do trabalho pedagógico da escola, muitas sugestões surgiram, tanto nos conselhos realizados, como nos encontros nas coordenações pedagógicas e reuniões. Dentre essas: contato com os pais; aproximação com o trabalho da orientadora educacional; troca de alunos de turma em algumas atividades; reforço para os alunos com dificuldades de outras turmas, no horário da coordenação; trabalho diversificado em sala de aula; trabalho com monitoria em sala; encaminhamento para a equipe psicopedagógica; projetos interventivos sob a responsabilidade das coordenadoras; recreio dirigido; organização e manutenção do pátio externo da escola; reorganização da entrada coletiva; maior envolvimento da equipe de direção nas atividades coletivas, entre outras. Algumas sugestões

foram implementadas, no segundo bimestre, como os projetos do BIA e da 3ª e 4ª séries, e outras não se concretizaram.

Algumas dessas sugestões listadas exigiam uma ação coletiva e direta dos professores, um envolvimento e comprometimento geral do grupo da escola, um trabalho conjunto na perspectiva apresentada por Little (*apud*, LIMA, 2002), como por exemplo: o projeto do Recreio dirigido, o atendimento aos alunos de outras turmas no horário da coordenação, a troca de alunos em algumas atividades de sala de aula. Em uma das coordenações coletivas a interlocutora-coordenadora Nilda comentou sobre a sua dificuldade em encaminhar o projeto Recreio dirigido, porque muitos professores não concordam em desenvolver essa atividade, ainda que seja pelo revezamento, por ser na hora do intervalo de aulas e momento de descanso para o professor. Essa é uma atividade docente que extrapola os limites da sala de aula e da interação direta do professor com seus alunos especificamente e que exigiria um compromisso direto do professor com a atividade, e por esse motivo retrata as interações tidas como fracas como define Little (*apud* LIMA, 2002).

Nas reuniões pedagógico-administrativas do 1º semestre de 2007, muitos temas foram discutidos, como por exemplo: carnaval; Festa da Família; Festa Julina; entrega do livro didático; Semana de palestras para os pais; Proerd (Programa de Erradicação das Drogas) em parceria com a Polícia Militar do DF; Momento Literário; Semana da Criança e do Professor. A elaboração de projetos coletivos e seqüências didáticas foram discutidas e organizadas, assim como, a discussão e informes de assuntos administrativos relacionados com a gestão educacional, informes gerais sobre a escola e sobre as normas da SEEDF.

Desses encontros pedagógicos e administrativos, na coordenação pedagógica da Escola Classe Ceilândia, cabe destacar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) por ser o eixo organizador do trabalho pedagógico da escola. Aconteceram duas reuniões pedagógicas com o objetivo específico de estruturação das diretrizes gerais para a construção processual do projeto, definição dos princípios e objetivos do projeto pedagógico e definição das ações gerais da escola.

Essas reuniões gerais aconteceram com a presença de todos os professores, orientadora educacional e a equipe de direção, porém os funcionários da carreira de assistência à educação: merendeiras, porteiros e auxiliares de limpeza, secretário escolar, mas

auxiliares da secretaria não estavam presentes. No decorrer da reunião não foi registrada a ausência desse segmento da escola por nenhum dos participantes. Para Resende (1998, p. 43)

A escola precisa ir além do discurso democrático, o que significa, entre outros aspectos, respeitar a concretude de sua comunidade, do efetivo exercício da democracia, por meio do qual todos – além de serem convidados a participar de um projeto comum vendo respeitados seus limites, reconhecidas suas riquezas e desenvolvidas suas potencialidades – tenham o seu tempo de amadurecimento epistemológico e tornem-se capazes de traçar seu próprio percurso reflexivo.

Na primeira reunião geral, a interlocutora-coordenadora Nilda apresentou questões para orientar a discussão sobre a escola ideal e real. Algumas ações foram sugeridas e os professores participaram do debate expressando opiniões, fazendo críticas e sugestões, como ilustram as falas a seguir:

Diretora Elizabete: *Eu desejo que essa escola tenha um projeto único, ou seja, todos os professores envolvidos pedagogicamente em torno de um projeto e não separado como foi o BIA em 2006.*

Interlocutora-coordenadora Cecília: *Temos que destacar o que temos de pedagógico nessa listagem das necessidades que fizemos. A vida na escola é dinâmica e precisamos pensar sobre os conceitos que estão por trás desses pontos que destacamos.*

Orientadora Anete: *Sugiro um “circuito pedagógico” por semestre para visualização do que se faz de bom na escola.*

As ações, projetos e eventos foram discutidos, planejados e preparados coletivamente com envolvimento dos professores e equipe de direção. Como resultado, a escola organizou momentos ricos de integração da comunidade escolar e com valor formativo para todos os envolvidos no processo educativo. Entretanto, um aspecto importante ficou esquecido ao longo do semestre nas coordenações coletivas: a retomada dos princípios e a elaboração de outros pontos do projeto que não foram retomados. Veiga (1998, p. 13) esclarece que o Projeto Político-Pedagógico “[...] explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico”. É importante que a concepção de avaliação do desenvolvimento dos alunos, as finalidades e procedimentos avaliativos estejam, também, registrados no Projeto Político-Pedagógico. Segundo Villas Boas (2001, p. 190), “[...] sem a formulação desse plano, a intenção se perde pelo caminho. Constantemente é preciso avaliar a própria avaliação: está cumprindo seus propósitos iniciais? Que obstáculos existem? Como superá-los?”.

No dia 29/03/2007, aconteceu a segunda reunião geral, para organização do projeto pedagógico com todos os professores e, novamente, sem funcionários da carreira de assistência à educação. A interlocutora-coordenadora Nilda apresentou questões sobre o tema gerador para promover a discussão, sendo que a dinâmica proposta efetivou-se por meio do trabalho em pequenos grupos que, no grande grupo, depois desse debate inicial, tendo como referências o estudo do caderno do MEC sobre a infância e somado ao anseio antigo de transformar a escola tornando-a um espaço mais apropriado a fase infantil, decidiu, por meio de votação, o seguinte tema: “O resgate das brincadeiras para a construção de um mundo melhor”. Sobre o tema gerador, a interlocutora-coordenadora Dalva fala sobre a influência dos estudos e dos anseios do grupo:

A influência na escolha do tema vem um pouco antes de iniciarmos os estudos. Nós já tínhamos a vontade de trabalhar o tema da infância porque a escola não tem cara de criança porque acabou o curso Normal e ela tem que ser para criança. O estudo veio para fomentar uma ansiedade, uma vontade nossa que era antiga.

Escolhido o tema gerador, o grupo organizou um cronograma geral e definiu algumas datas de festas e eventos. No decorrer das coordenações coletivas, as ações foram discutidas, as datas reavaliadas, e o trabalho coletivo girou em torno do plano de ação da escola. Porém a articulação entre os princípios, objetivos, tema gerador e ações coletivas não foram sistematizados e socializados. O grupo de professores realiza o trabalho pedagógico com base nas experiências vividas nos anos anteriores e o Projeto Político-Pedagógico vai sendo construído com ênfase no plano de ação, sendo que os princípios e objetivos gerais que deveriam ser os da escola, são os interiorizados por cada um, de acordo com a sua vivência profissional. Como resultado existe uma fragmentação do trabalho, e perde-se de vista a relação entre os aspectos macro e micro que permeiam o universo escolar. A fala da interlocutora Leila, que representa a discussão de um sub-grupo, no dia da reunião geral, ilustra essa fragmentação do trabalho coletivo:

Logo no começo, a Rita falou sobre o resgate do tema como eixo norteador. Em outros anos, o tema já foi eixo orientador, porque o que acontece muitas vezes, e vem acontecendo, gradativamente na escola, é que estamos abandonando o tema gerador que deveria nortear o trabalho coletivo.

O grupo apontou também sugestões para a organização do trabalho pedagógico demonstrando empenho, interesse em trazer avanços para o debate. O respeito à liberdade do professor como um dos responsáveis pelo trabalho na escola, foi outro ponto discutido pelo

grupo, ou seja, o tema gerador como o nome indica é uma diretriz maior e os projetos com as turmas devem ser respeitados e organizados com sub-temas com a participação dos alunos. A fala da interlocutora Leila exemplifica essa posição:

O grupo de professores deveria conversar nas coletivas sobre a possibilidade do professor para trabalhar com a pedagogia de projetos. Porque tem gente que consegue trabalhar e outras não. Nas nossas coletivas podemos conversar e estudar sobre isso, abrindo para outras pessoas essa possibilidade.

Nesse sentido, a escola pesquisada avança, tendo como base o planejamento das ações coletivas, as ações de educação continuada e organização do trabalho docente, dentre outros. Veiga (2007, p. 33), esclarece que:

Construir projetos político-pedagógicos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos. Tais projetos definem as ações que se quer realizar e assumem o plano global da instituição visando configurar-lhe uma sistematização, desde a dimensão compreensiva à efetivação.

E para tanto a avaliação geral do trabalho da escola e do trabalho docente são imprescindíveis para o alcance do objetivo maior: a consolidação de um Projeto Político-Pedagógico que tenha o compromisso com a educação de todos.

A reunião geral para avaliação do trabalho pedagógico da escola e do professor foi muito esperada pelo grupo. A primeira reunião geral da escola para avaliação do trabalho pedagógico ocorreu, somente, no início do 2º semestre, no dia 03/08/2007. A equipe de direção demonstrou um pouco de preocupação, pois em alguns momentos da coordenação pedagógica, os professores faziam “queixas” e “reclamações” do trabalho e, às vezes, não se colocavam como alvos nesses momentos, mas somente a direção. E, em contrapartida, a equipe de direção não proporcionou momentos específicos bimestrais, com uma pauta diversificada para a avaliação geral, como também, não evidenciou a auto-avaliação do trabalho de gestão, ao longo do semestre. A interlocutora Rita expressa essa posição do grupo quanto à periodicidade dessa reunião: *O ano passado (2006) não teve avaliação e até agora, junho, também não aconteceu de novo. Aí reclama no horário inadequado, ou seja, nas coletivas.* A interlocutora Mara comenta sobre as conseqüências da ausência de uma reunião geral bimestral para avaliação do trabalho pedagógico e estabelece a diferença entre esse tipo de reunião e as “reclamações” cotidianas:

Na reunião de avaliação é diferente da gente reclamar no conselho ou falar no dia-a-dia. Na avaliação a gente aborda os pontos negativos, mas também a gente vai propor alguns projetos, algumas atividades e ações pedagógicas para encaminhar o trabalho. Quando a gente começa a reclamar, a reclamar, a reclamar, mas não pensa o porquê disso e daquilo a gente não caminha.

Uma reunião tensa, no entanto, muitos pontos retomados para aprimoramento e sugestões de encaminhamentos foram levantados para a reflexão de todos e que se constituíram como possibilidades de retomadas futuras e que passaram a integrar o plano de ação da escola. Veiga (1995, p.33), sobre o entendimento do que representa o Projeto Político-Pedagógico: “uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta”. As situações de trabalho que ocorrem no dia-a-dia da escola são diversas. Muitas interações formais e informais são construídas, desde a chegada do professor à escola, perpassando pela coordenação pedagógica, adentrando a sala de aula, os intervalos até a hora da saída do professor da escola e que, se pautadas pelas diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola, ganham em qualidade e compromisso de todos com o trabalho coletivo.

Algumas dificuldades no cotidiano do trabalho docente foram apontadas pelas outras interlocutoras da escola pesquisada, dentre essas, as de maior incidência referiram-se à ausência de: recursos materiais; estrutura física adequada; coordenadores no início do ano letivo; envolvimento dos pais e transferência de responsabilidades dos pais para a escola; assim como, o número alto de alunos por sala e alunos com dificuldades de aprendizagem. Os depoimentos, a seguir são bem ilustrativos dessas dificuldades das interlocutoras no desenvolvimento do seu trabalho:

Às vezes o que falta também são condições. Você pega uma turma com 34-35 alunos, muito deles “difíceis”, pois só falam gritando. Como é que você vai resolver? Qualquer coisa diferente que você tenta fazer, por exemplo, o laboratório de informática...é uma dificuldade. São muitos alunos. (Leila)

As atividades que poderiam acontecer fora da sala de aula, a estrutura física da escola não ajuda muito. Tinha que ter o parquinho com caixa de areia e quadra de esportes. (Veralina)

Ainda bem que as angústias apareceram no Conselho de Classe porque se não tivermos a união do grupo para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos fica difícil. Temos que pensar quais são os nossos problemas mais gritantes. Pedir ajuda a todos e ver quem pode ajudar. (Nilda)

Acho que a direção tem que chamar os pais desses cinco alunos para solicitar a ajuda em relação às atividades de sala de aula e também em relação a esse problema do relacionamento com a professora. (Rita)

As sugestões para a superação das dificuldades também foram dadas pelas interlocutoras, tais como: parceria com a comunidade; cobranças à SEEDF; projetos envolvendo a família; palestras para esclarecimentos; empenho dos professores. Existiu, muitas vezes, uma tendência em buscar alternativas para as dificuldades na escola pesquisada, no meio exterior ao ambiente escolar e/ou que não envolviam o compromisso com o professor diretamente. A origem pode estar na dificuldade em tecer as críticas aos aspectos ligados à própria prática pedagógica e, conseqüentemente, as alternativas sugeridas recaíram nos aspectos externos ao trabalho docente. Não que essas dificuldades exteriores possam ser desconsideradas, mas as que se relacionaram diretamente com o docente apareceram com menor frequência.

Giovanni e Dias da Silva (2005, p. 89) identificou em uma de suas pesquisas que as críticas ao trabalho docente que os professores fazem se dirigem “[...] especialmente a aspectos extra-sala de aula, ou seja, com frequência são apontadas deficiências e falhas no sistema social, no sistema escolar, na administração pública”. Essa situação possibilita perceber a importância da reflexividade do professor no cotidiano do trabalho docente dentro e fora da sala de aula.

3.4.2 Os projetos e oficinas

Muitas questões relacionadas ao trabalho docente necessitam de discussão coletiva, no interior da escola, na coordenação pedagógica, bem como, no trabalho de organização da aula, que envolve o professor e os alunos. Essa dinâmica de interações humanas e de organização do trabalho orienta a prática pedagógica do professor.

O trabalho pedagógico de organização e de interação que se caracteriza como uma atividade docente tem como foco principal, no cotidiano da escola, a aula, entendendo-a como momento primordial de encontro entre professor e alunos para interações em todas as dimensões humanas. Mesmo que fartamente mencionada, trata-se de um espaço e tempo que necessita ser melhor compreendido.

Na contemporaneidade, a aula passou a ocupar outros espaços dialógicos e interdisciplinares na sociedade, tomando uma feição mais livre do rigor do tempo e das convenções tradicionais. Nessa nova configuração, Scalco (2005, p. 75) concebe a aula como: “[...] o lugar privilegiado para a construção didática, isto é, para a conexão dos saberes, no sentido de favorecer o nascimento do aluno como sujeito epistêmico”.

Contudo, segundo Veiga (2003), a aula passou por muitas mutações ao longo da história. Desde o século X era entendida como o lugar do indivíduo, lugar de refúgio, convívio; no século XVI, como sala em que se leciona e, também, a aula como a lição de uma determinada disciplina escolar. Convencionalmente, a aula tem sido tratada como propriedade privada das instituições educativas, dependente de salas escolares, de faculdades e universidades, consagrando a expressão “sala de aula”, composta de dois termos inseparáveis e formaram essa unidade complexa.

A expressão sala de aula possui dois sentidos: sala de aula, em sentido amplo, entendida como todo o espaço onde ocorre um ato educativo, portanto, existente também em outras instituições como a família, a igreja e outros espaços sociais; e sala de aula, em sentido formal, é a sala de aula da instituição escola, que se destina às atividades específicas do ato educativo, pressupondo professor, alunos, objetivos, recursos, conhecimento, interações e outros elementos. Para Sanfelice (2004, p. 89), não há dúvidas de que a sala de aula da instituição escola “[...] tem sido o principal espaço da educação formal das sociedades capitalistas”, com vistas à reprodução da ideologia dominante e à formação para o trabalho.

O espaço e o tempo da escola e da aula podem ser traduzidos não somente como espaço geográfico e tempo linear, cronológico, mas com a dimensão da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O espaço, então, ganha outros sentidos no ato educativo e na organização do trabalho pedagógico da escola e do professor. O espaço, tanto físico como o construído nas interações pessoais, passou e passa por diferentes configurações ao longo do tempo.

Assim como o espaço, o tempo também possui outros significados. A temporalidade na sociedade capitalista requer de todos a adaptação de suas vidas a esse fator. Esse tempo está voltado para o tempo-dinheiro relacionado com a produtividade em que pode acontecer o sentimento de culpa associado ao tempo-lazer, tempo-família, tempo-diversão para muitos trabalhadores. Assim sendo, o tempo livre serve para a recomposição de forças para o trabalho

do dia seguinte, sendo apenas o restabelecimento das forças físicas, pois, o afetivo e o emocional são desprezados como outras dimensões do ser humano.

Os professores em suas atividades de organização do trabalho pedagógico, também se organizam em função de tempos de coordenação individual e coletiva, reuniões, interação com seus pares, com os alunos e pais, e de aula. Tanto o espaço como o tempo do trabalho docente possui esses diferentes significados que compõem o cotidiano da escola e do professor. A interlocutora Rita fala da organização do tempo na escola pesquisada:

Na verdade nós temos na segunda-feira a nossa coordenação individual e por série. Na terça-feira ou quinta-feira temos o reforço com os alunos e na quarta-feira temos a coletiva que é esse momento de encontro com todos os professores do turno. Então é o momento de traçar a linha pedagógica.

A noção de temporalidade na instituição escolar está associada, também, aos tempos de recreio e intervalo, de entrada e saída, de aula e de coordenação pedagógica que são regidos por sinais marcadores do tempo: a sirene, a campainha, o emblemático sino ou a música que marca o início, o meio e fim dos tempos oficiais e rotinas na escola. No entanto, dentro de cada tempo oficial da escola, existem outros tempos que são sinalizadores do tempo subjetivo em que a relação de poder se estabelece na sala de aula: como o tempo de conversar, brincar, ficar quietinho, ler, escrever, contar e, principalmente, o tempo de ensinar e o tempo de aprender que, aparentemente são simultâneos, mas que em sua natureza se diferenciam em outros tempos e espaços. Tardif e Lessard (2005, p. 75), esclarecem que:

Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde, às vezes muito depois.

Esses sinalizadores objetivos e subjetivos compõem o tempo da aula e da escola e constroem o cotidiano em que todos estão imersos: alunos, professores, trabalhadores e comunidade escolar, bem como a sociedade que está sujeita a tempos e espaços oficializados e determinados, que orientam a vida no coletivo e apresentam um lado formativo. Para Tardif e Lessard o tempo escolar é, portanto, “[...] potencialmente formador, porque impõe, para além dos conteúdos transmitidos, normas independentes de variações individuais e aplicáveis a todos” (2005, p.76).

O tempo e o espaço da aula nas oficinas dos projetos interventivos na escola pesquisada, por terem sido pensados, planejados e executados, coletivamente, merecem o destaque para a análise. Alguns projetos foram desenvolvidos, no 1º semestre de 2007 pelas interlocutoras da pesquisa, em que destaque: Projeto Meio ambiente associado à área de Artes (3ª e 4ª séries) e Projeto interventivo do BIA (etapas I, II e III). Cabe ressaltar que os professores da escola desenvolvem outros projetos com suas turmas, entretanto, esses destacados possuem o elemento da coletividade entre os professores no espaço e no tempo da coordenação pedagógica.

Finalizando o 1º bimestre de 2007, as professoras do BIA fizeram atividades para verificação do desenvolvimento da lecto-escrita dos alunos. As coordenadoras pedagógicas do BIA fizeram um mapeamento com a evolução dos alunos, apresentando um resultado parcial, a seguir:

Gráfico II – Quantidade de alunos por níveis da Psicogênese BIA – matutino

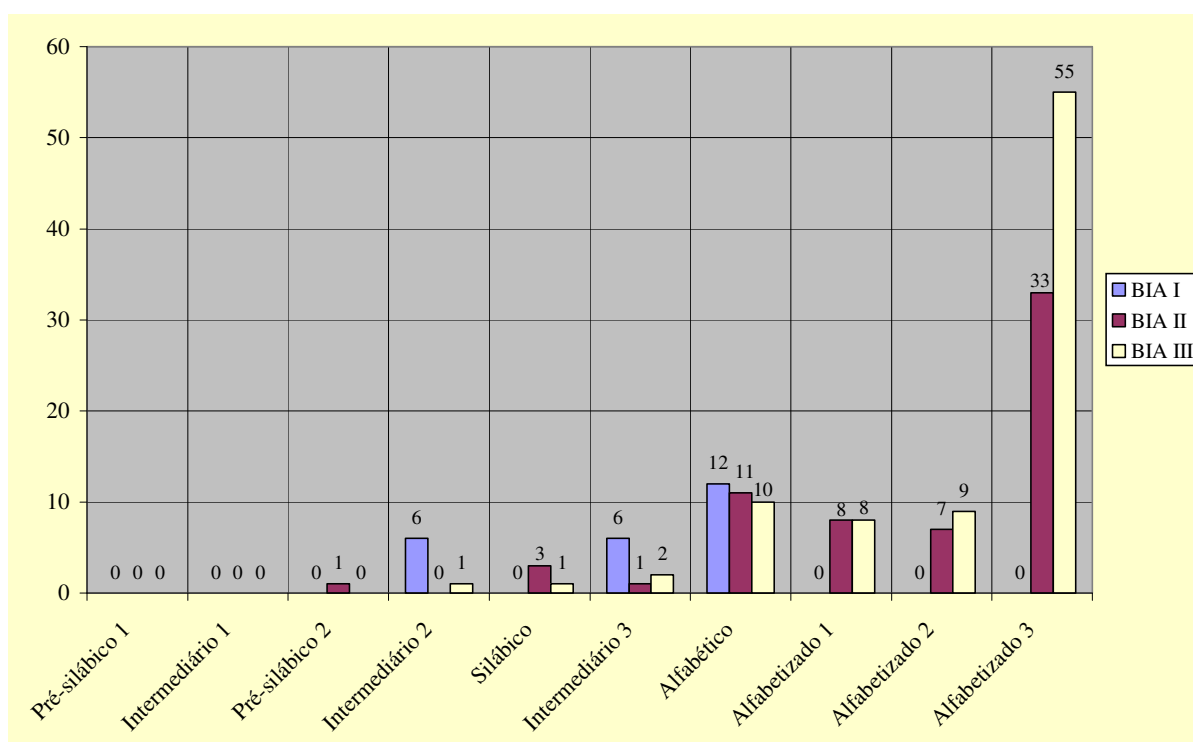
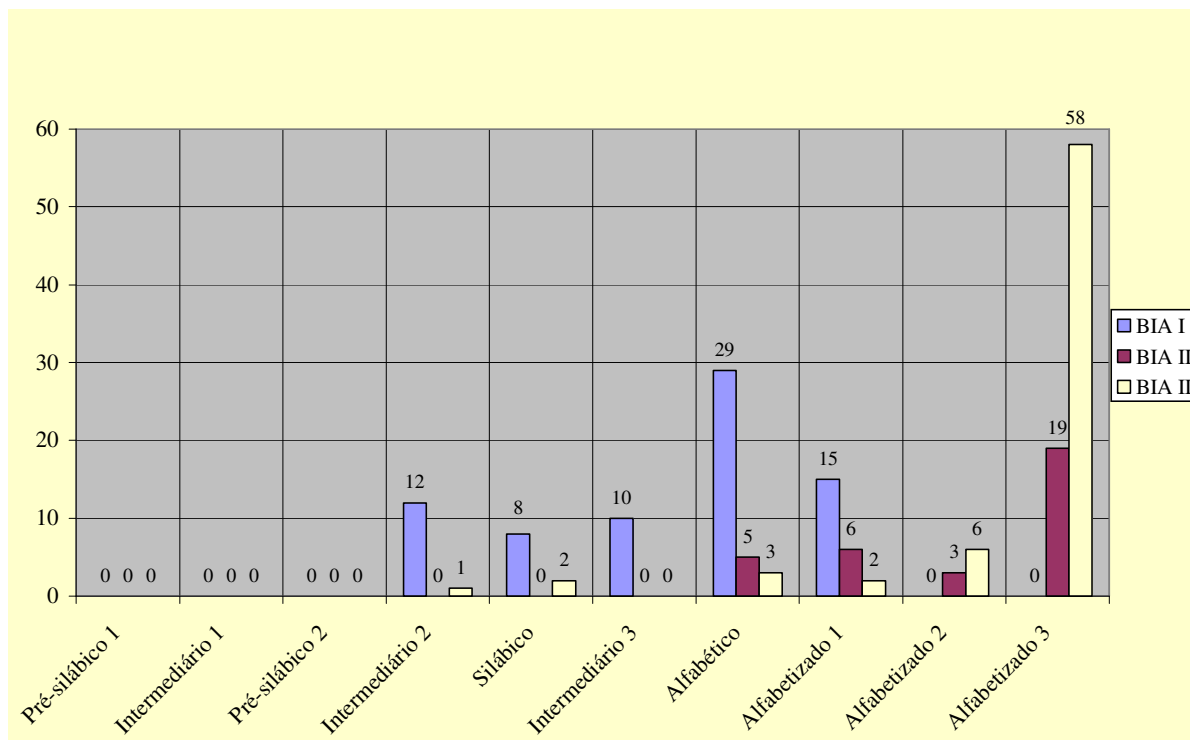


Gráfico III – Quantidade de alunos por níveis da Psicogênese BIA – vespertino



No Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), tendo como base esses dados percebe-se que muitos alunos estão no nível alfabetizado, mas mostram também que outros precisam avançar. Assim sendo, várias ações foram organizadas coletivamente: a) Reagrupamentos Interclasse (RI) – com todos os alunos da escola, organizados por turnos e níveis psicogenéticos²³, no turno de aula; b) Projeto Interventivo (PI) – com oficinas de aprendizagem, para os alunos não alfabetizados e os alfabetizados do nível 1 e 2, no horário contrário de aula. Assim, o aluno tem a oficina do Reagrupamento Interclasse (RI), no horário de aula, em que são reagrupados pelo nível psicogenético e com as atividades voltadas para o seu nível. O professor da turma trabalha em uma das salas de oficinas, podendo ser com alguns dos seus alunos ou não, e depois no segundo momento todos retornam para a sala original. O Projeto Interventivo (PI) é desenvolvido no horário contrário de aula do aluno e no horário de coordenação do professor, também organizados em oficinas pelo nível psicogenético.

Os temas desenvolvidos mensalmente nessas oficinas do RI e do PI foram: a) A criação; b) Festa Junina; c) Meio ambiente; d) As bruxas; e) Lendas; f) Literatura Infantil -

²³ Níveis da Psicogênese da Leitura e da Escrita: níveis de elaboração da *lecto-escrita* elaborado pelas crianças, oriundo dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro. São classificados em: pré-silábico, intermediário, silábico, intermediário, alfabético e alfabetizado. Os estudos e pesquisas do GEEMPA ampliam esses níveis, mas não fogem a essa estrutura básica.

Café Literário: O sonho de ser grande e Quem é o centro do mundo? Com Clara Rosa e O sorriso do gato, Luiz Lua com Lucília Garcez; g) Serafina e a criança que trabalha; e h) Brinquedos cantados. Desenvolveram-se esses temas por meio de jogos e atividades apropriadas para cada nível, sendo explorado nas oficinas a conversa inicial, o texto temático, os jogos e brincadeiras e as atividades de leitura e escrita.

Nas aulas da 3^{as} e 4^{as} séries, a interlocutora-coordenadora Dalva planejou junto com os professores uma oficina de reciclagem de caixa de leite longa vida para confecção de tela para pintura. Os alunos da interlocutora Rita estavam estudando a vida dos pintores, e após a confecção da tela, fizeram uma releitura do quadro “Mulher com Flor” de Picasso. Essas e outras atividades integraram o projeto meio ambiente. A interlocutora Rita afirma que essas aulas das oficinas resultaram da discussão e do trabalho coletivo, pois a proposta era de que a escola toda trabalhasse em torno de um tema voltado para o meio ambiente, como ilustra o seu depoimento: *Numa coletiva, discutimos a possibilidade de relacionar o tema gerador sobre as brincadeiras com o meio ambiente. A questão do tempo livre para brincar, trabalho infantil e o meio ambiente utilizando a reciclagem.*

Nas oficinas dos projetos, tanto do BIA como de 3^{as} e 4^{as} séries percebeu-se que o tempo e o espaço objetivo e subjetivo foram considerados de uma forma diferente da aula convencional. A flexibilidade na organização do tempo e do espaço, bem como, o estímulo à criatividade e à ludicidade foram elementos que permearam as aulas nas oficinas observadas. A criatividade no espaço e no tempo da aula, para Mitjás Martínez (2007) implica:

[...] em um funcionamento diferente daquilo que tem sido dominante nesse espaço social. Um funcionamento no qual a produção de novas e diversas formas de interação social incentiva formas mais criativas de ensinar e de aprender, as que, por sua vez, podem incentivar novas e mais produtivas formas de interação.

Na escola pesquisada, as aulas das oficinas planejadas coletivamente apresentaram o elemento da criatividade de forma marcante, seja por meio dos jogos e brincadeiras nas oficinas do BIA, seja na reciclagem de materiais para o desenvolvimento da consciência ecológica e das habilidades relacionadas com as artes plásticas gerando, assim, outras possibilidades de desenvolvimento humano. Nessas oficinas, a flexibilização do tempo e da utilização do espaço também foi marcante, pelo fato de que os alunos transitavam com mais liberdade e desenvolveram a atividade de acordo com o ritmo próprio, envolvidos pelo conhecimento que estava em construção. Veiga (2003, p. 97) afirma que:

A qualidade pedagógica da sala de aula bem que poderia ser discutida para além do seu aspecto físico, ou mesmo das técnicas pedagógicas de transmissão do saber. [...] significaria empreender ações que rompessem com as segregações e os distanciamentos entre os sujeitos da sala de aula, possibilitando uma verdadeira heterogeneidade de encontros, qualidades essenciais para o avanço e a redefinição das relações com o conhecimento.

A aula quando proposta pelo professor corre o risco de nem sempre corresponder às expectativas dos alunos. O ambiente da aula nas oficinas da escola pesquisada, em que a ludicidade e a criatividade, por meio dos jogos e outras atividades, aliadas à ausência de uma rigidez em relação tempo objetivo, possibilitou a liberdade de expressão e facilitou o processo interativo entre os pares na construção do conhecimento.

Os projetos e oficinas na Escola Classe Ceilândia, no momento da aula, apresentaram esses elementos marcantes da criatividade e da ludicidade. O trabalho coletivo que antecedeu o momento de aula nas oficinas teve como marca a interação considerada forte, o trabalho conjunto de colaboração e envolvimento de todos tanto na elaboração das idéias como no planejamento e execução das oficinas.

SINALIZAÇÕES FINAIS: entre avanços e tensões

O que eu vi, sempre, é que toda
ação principia mesmo é por uma
palavra pensada. Palavra pegante,
dada ou guardada, que vai
rompendo rumo.

Guimarães Rosa

Na tentativa de finalização das análises desenvolvidas ao longo da investigação, percebo o quanto é desafiante a idéia de fechamento. Parece não ser compatível com a perspectiva de incompletude, que permeia tanto o ato de pesquisar como a própria dinamicidade do contexto vivido.

A presente pesquisa, além das análises e reflexões em torno do objetivo estabelecido em seu início – refletir sobre as repercussões que o espaço-tempo da coordenação pedagógica produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, oportunizou-me recuperar aspectos de minha trajetória de vida pessoal e profissional, alguns deles já quase esquecidos, ou mesmo pouco valorizados. Nessa perspectiva, pude reafirmar meu compromisso com a escola pública do DF que, desde 1986, vem se constituindo meu espaço e tempo de educação continuada e trabalho docente.

A investigação foi pautada em três eixos principais: educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica. O entrelaçamento dos mesmos promoveu contribuições identificadas, mapeadas e interpretadas, no campo da pesquisa, o que possibilitou achados, ora ratificadores, ora desafiadores porque marcados por uma história e por sujeitos que deram e dão vida à Escola Classe Ceilândia.

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1998, p.31)

Alguns destaques serão apresentados no intuito de contemplar os rumos de construção da pesquisa que, baseada na perspectiva das possibilidades e desafios podem contribuir para a reflexão de profissionais envolvidos, principalmente, com os anos iniciais da

Educação Fundamental. Estas considerações finais se apoiaram nos estudiosos da área, nos achados empíricos, pautados na convicção da necessidade da construção de um trabalho individual e coletivo comprometido com a boa qualidade.

Na organização das reflexões suscitadas pela investigação considerei basicamente dois aspectos: os avanços no percurso construído e as tensões encontradas no caminho. Assim, destaco tanto as questões interessantes e contribuidoras na trajetória, como aquelas que, de alguma maneira, acabam dificultando o trabalho pedagógico. São aspectos promotores de reflexão individual e coletiva, considerados no mesmo patamar de importância, visto serem ambos parte de construções que não se esgotam neste momento. Assim, as idéias organizam-se em dois tópicos que buscam articular os três eixos da pesquisa.

A educação continuada na coordenação pedagógica: os avanços no percurso construído

Na proposta de organização da coordenação pedagógica da Escola Classe Ceilândia, dentre várias ações pautadas, o coletivo da escola, ao priorizar as leituras e discussões de temas de autores diversos, não só oportunizou a educação continuada dos professores, como também reforçou processos interativos, enfatizou a necessidade de que essa formação seja compartilhada no coletivo, mesmo que direcionada, no primeiro momento, pelos conteúdos estudados. Esse estudo coletivo fomentou a reflexão da prática pedagógica e da organização do trabalho pedagógico da escola, reafirmando a importância de se considerar as necessidades de cada professor e do coletivo, no contexto escolar no qual atua como ponto de partida da promoção da educação continuada.

Essa modalidade de educação que pôde ser percebida na Escola Classe Ceilândia organizou-se tomando a própria estrutura de organização da coordenação pedagógica como possibilidade de interação entre os pares, nesse espaço e tempo, também, na sala de aula, no horário contrário ao da regência. Por meio da *aula compartilhada*, os professores em coordenação pedagógica interagiram nos momentos da regência de classe dos colegas. Essa atividade coletiva organizada entre os professores apontou para uma concepção de educação continuada também como momento de democratização de experiências, ocorrendo tanto na coordenação como na aula.

A *aula compartilhada* entre os professores também evidenciou o respeito pela necessidade do professor, o que fortaleceu o compromisso em relação ao outro e à ampliação da interação na perspectiva do trabalho conjunto, no qual os pares são responsáveis e comprometidos com o trabalho desenvolvido, intensificando o sentimento de pertença ao grupo e à comunidade escolar como um todo.

Outro aspecto importante a ser destacado, embora a efetividade da educação inicial não tenha sido destacada pelas interlocutoras, foi possível identificar que a despeito de fragilidades constatadas nos cursos que as profissionalizaram como docentes, não foi evidenciada a concepção de que a educação continuada é compreendida como educação compensatória. Ao contrário, demonstraram convicção sobre a importância e pertinência da continuidade educativa. Possivelmente, o espaço e o tempo da coordenação pedagógica voltada para a educação continuada esteja sendo uma importante contribuição para a consolidação dessa concepção.

O coletivo da Escola Classe Ceilândia buscou, em muitos momentos, a participação nas decisões e na organização do trabalho pedagógico, gerando discussões em torno de diferentes opiniões e ações o que fomentou um ambiente escolar democrático. Essa participação coletiva, além de se constituir princípio de gestão democrática, proporcionou importantes momentos de educação continuada enriquecidos pela diversidade de experiências profissionais dos professores.

A ação das coordenadoras, que atuavam como articuladoras das ações de educação continuada, oportunizou a sistematização de estudos nas coordenações coletivas e em outros momentos, o que veio ao encontro das expectativas das interlocutoras em relação ao trabalho realizado. A concepção das interlocutoras acerca das atribuições das coordenadoras se voltou para a de articuladoras das ações de educação continuada e do trabalho pedagógico da escola, demonstrando uma percepção renovada em relação à visão de coordenadoras como substitutas, tarefeiras ou burocratizadoras do trabalho pedagógico.

A educação continuada na coordenação pedagógica: as tensões encontradas no caminho

Muitos desafios são encontrados na dinâmica do contexto escolar e servem como pontos para a reflexão coletiva, com o intuito de reorganização do trabalho pedagógico da escola, tanto dos professores e alunos, como dos demais envolvidos. Alguns desses desafios foram colocados para o coletivo da escola e apresentados, ora como obstáculos externos, impostos pelo sistema educacional, ora como incompreensões internas, baseadas nas várias concepções de educação e de trabalho docente.

Alguns desses desafios colocaram-se no debate de forma coletiva nas coordenações em busca de superação, tais como: a substituição de professores e a conseqüente ausência na coordenação pedagógica; a ausência de coordenadores no início do ano letivo e a falta de material pedagógico em alguns momentos. No entanto, outros desafios encontrados no caminho, passaram por um início de desvelamento e de reflexões, ainda esporádicos, nos momentos de estudo e discussão coletiva, resultando em tensões no caminho percorrido.

Essas tensões estão colocadas como pontos que merecem um olhar atento do coletivo da escola pesquisada: poucos estudos aprofundados sobre o desenvolvimento de alunos com o ritmo diferenciado de aprendizagem; reflexões esporádicas sobre a prática pedagógica cotidiana como formação; ausência de espaço adequado para a coordenação pedagógica e as ações de educação continuada. Dentre esses pontos de tensão, passo a destacar: os estudos aprofundados; a descontinuidade dos estudos e espaço inadequado à coordenação pedagógica.

Nos conselhos de classe, as problemáticas que surgiram foram discutidas pelo grupo de professores. Diferentes sugestões foram dadas pelo coletivo, muitas discussões realizadas, mas, no entanto, o *aprofundamento teórico-prático* que representa a busca de alternativas e possibilidades de avanço da prática pedagógica não obteve consecução nas coordenações por série/etapa, juntamente com as coordenadoras. As dificuldades elencadas, nos conselhos de classe, correm o risco de ser pouco consideradas ou mesmo tratadas, pois não foram alvo de discussão coletiva nas coordenações pedagógicas.

Outro ponto de tensão destacado relaciona-se à *descontinuidade dos estudos* em função da organização de eventos pedagógicos, festas e preparação de materiais pedagógicos e festivos. Ao priorizar esta organização, no tempo destinado à coordenação coletiva em

algumas semanas, gerou uma lacuna no processo de reflexão dos professores e, ainda, de não-possibilidade de construção de outras práticas pedagógicas que, inclusive, poderiam rever essa priorização de preparação de materiais. Esse ponto merece uma reflexão coletiva para um possível redimensionamento das atividades desenvolvidas nas coordenações coletivas, em função da sobrecarga que provoca. Também cabe considerar a existência dos outros espaços e tempos de coordenação pedagógica, que podem ser utilizados para essa organização, aliado à prática de estudo e debate nas Coletivas. Ou seja, a atividade organizativa de eventos e festas não excluiria a discussão pedagógica coletiva dos espaços e tempos semanais da coordenação pedagógica por serem complementares e representarem diferentes dimensões do trabalho docente: técnica, científica e filosófica.

A Escola Classe Ceilândia possui um *espaço físico inadequado* às atividades de coordenação pedagógica. A escola possui uma área de aproximadamente 1.000m² e, mesmo com uma área de boas proporções, as instalações físicas não favorecem algumas atividades, como por exemplo, o ambiente propício ao estudo coletivo e à discussão pedagógica. A sala de coordenação pedagógica é muito movimentada, pois ao mesmo tempo funciona como sala de planejamento, preparação de materiais, estudos, descanso nos intervalos de aula, enfim, comporta múltiplas atividades que não combinam com as necessidades de um ambiente reservado para reuniões e reflexões. Esse fato, na opinião das interlocutoras, constitui-se um ponto dificultador das discussões e do trabalho docente de modo geral.

O trabalho docente e a coordenação pedagógica: os avanços no percurso construído

É fundamental que a discussão sobre o trabalho docente possa ser analisada, levando-se em consideração as condições objetivas da escola imersa no contexto social que é dinâmico e complexo. Na Escola Classe Ceilândia, o espaço e o tempo da coordenação pedagógica possibilitaram o encontro sistematizado semanal e o debate para a organização do trabalho pedagógico. O desenvolvimento profissional passa também pela articulação entre a educação continuada e o trabalho docente, tanto na dimensão individual, como na coletiva.

A concepção das interlocutoras sobre trabalho docente tornou-se evidenciada, como uma interação face a face entre alunos e professor e, em uma perspectiva mais abrangente, as

interlocutoras colocaram o trabalho docente como envolvimento do professor em outras dimensões: familiar (saúde, emocional) e de gestão da escola. Essas concepções se encaminham para o entendimento da docência e do trabalho docente como prática social. O trabalho docente das interlocutoras desenvolvido no espaço e no tempo da coordenação pedagógica pode ter contribuído para essa compreensão mais ampliada pela possibilidade de discussão e participação coletiva na organização geral da escola.

Essa estrutura de organização da jornada de trabalho do professor que incorporou o horário diário de coordenação pedagógica possibilitou o fortalecimento do trabalho coletivo e da própria constituição desse coletivo. Na Escola Classe Ceilândia, ao priorizar a coordenação coletiva, o grupo passou por momentos de interação, tanto para os estudos como para a organização do trabalho pedagógico, que possibilitaram muitas discussões e decisões coletivas.

As interlocutoras da pesquisa revelaram que suas concepções sobre o trabalho coletivo extrapolam o estarem juntas, lado a lado, superando a perspectiva de interação entre os pares de forma superficial, na qual as pessoas não se envolvem em ações conjuntas. Foi percebido que o grupo valoriza esse trabalho coletivo e, em muitos momentos, os professores atuaram coletivamente, discutindo, planejando e implementando questões gerais da escola, encaminhando-se, em vários momentos para uma interação de trabalho conjunto e não superficial.

Algumas dessas interações podem ser classificadas, de acordo com alguns estudos, como interações “fortes” que se baseiam no compromisso de todos pela busca de alternativas conjuntas para as questões levantadas. Na Escola Classe Ceilândia, esse fato evidenciou-se na: organização de festas e eventos, nas oficinas de aprendizagem dos projetos do BIA, das 3^{as} e 4^{as} séries; e nas decisões de categoria junto ao SINPRO. Nessas interações, percebeu-se o envolvimento direto na organização do trabalho, constituindo-se um trabalho em equipe, conjunto, coletivo em essência e ações.

Os *conselhos de classe* da escola pesquisada constituem um outro ponto que mereceu destaque em relação ao que é proposto pelas normas da SEEDF, pois todo o grupo em coordenação participou dos conselhos, juntamente com as coordenadoras pedagógicas e, nesse aspecto, sinalizaram um avanço na prática, ainda que existam pontos de tensões também. O espaço e o tempo da coordenação pedagógica possibilitaram a realização de vários turnos de

encontros para a socialização da avaliação das turmas e de alguns aspectos gerais da escola, assim como, momentos de auto-avaliação do trabalho docente.

Nessa mesma perspectiva de trabalho coletivo o grupo organizou um *encontro intersérie* com os professores dos dois turnos da escola. Evidenciou o interesse em discutir coletivamente os rumos do trabalho docente em relação aos conteúdos desenvolvidos junto aos alunos. Essa atividade coletiva caracterizou-se ser de suma importância para desvelar a compreensão do grupo de professores sobre o currículo dos anos iniciais da Educação Fundamental. Oportunizou o encontro entre todos os professores da escola, dos coordenadores e da direção, fortalecendo o trabalho coletivo, apontando caminhos para o trabalho docente e para próximos estudos coletivos.

O trabalho docente e a coordenação pedagógica: as tensões encontradas no caminho

Muitos são os entraves ao desenvolvimento do trabalho docente nas escolas públicas do DF. Não nos cabe entrar no processo de responsabilização dos docentes, pois é preciso considerar toda a rede social, a situação das escolas e perceber que os desafios são inúmeros: questão salarial, gestão do sistema educacional, condições estruturais e de manutenção das escolas, educação inicial e continuada, dentre outros. Essas questões, vistas na ótica dos desafios, sinalizam a necessidade de superação por meio das discussões e ações coletivas, tanto dentro como fora do espaço escolar.

Nesse caminho de construção do trabalho docente na Escola Classe Ceilândia e da pesquisa percebi que alguns pontos necessitam do olhar atento do coletivo da escola, tais como: constituição de um Conselho Escolar mais atuante, participativo; gestão da escola mais próxima do coletivo; competitividade presente em alguns projetos e atividades, dentre outros.

Na escola pesquisada, a sistematização do *Projeto Político-Pedagógico* realizou-se no 1º mês do semestre letivo e, depois, esse projeto não foi fomentado e socializado no e pelo coletivo da escola. Da mesma forma, a *semana pedagógica* realizada pela escola evidenciou uma concepção voltada para a dimensão técnica em detrimento da científica e filosófica. Esses são dois pontos de tensão encontrados no caminho indicam a necessidade do coletivo

promover interações comprometidas com o conjunto de ações que são desencadeadas pelas discussões coletivas.

Nessa mesma perspectiva, ficou evidenciado na escola pesquisada que na coordenação coletiva existe uma dinâmica de encontros dos professores, tanto para a educação continuada como para a organização do trabalho pedagógico da escola, do professor e alunos. No entanto, as *coordenações por série/etapa* não se constituíram espaço e tempo de aprofundamento e detalhamento do debate realizado na Coletiva. Essa coordenação por série/etapa se entendida como um *continuum* das Coletivas pode-se constituir: em um momento de organização do debate maior; de sistematização da articulação entre a educação continuada e o trabalho docente, na perspectiva da interação professor e alunos, por meio dos planejamentos por série/etapa; elaboração de projetos de trabalho; ressignificação de conteúdos; estudos mais aprofundados de abordagens metodológicas que possam apresentar melhores resultados.

Essa ausência de sistematização das coordenações por série/etapa foi sinalizada pelas interlocutoras que acreditam que esse espaço e esse tempo de coordenação precisam ser redimensionados para que também esse espaço-tempo de trabalho docente seja coletivo. Ficou clara a necessidade de esse momento ser organizado pelas coordenadoras pedagógicas, que estiveram muito presentes nas Coletivas, nas reuniões pedagógicas gerais e nas oficinas e eventos da escola, mas que não puderam acompanhar o trabalho de cada turma, no que se refere ao planejamento semanal que influi na intervenção do professor em sala de aula. Reconheceram a importância das coordenadoras frente aos projetos maiores, mas sinalizaram a importância da continuidade das intervenções planejadas no coletivo para as aulas, em seu dia-a-dia. Assim, as interações que ocorreram nessa coordenação foram interações de ajuda e apoio, de democratização de experiências, mas que não ocasionaram o envolvimento e comprometimento de todos nas alternativas de solução.

A rotinização da prática escolar evidenciada em alguns momentos na escola pesquisada aponta para a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e que, compondo as ações de educação continuada, contribuem para a formação do docente como crítico-reflexivo e, conseqüentemente, para a formação dos alunos nessa perspectiva. Algumas práticas docentes estão assentadas na prática imitativa e mecânica, tanto nas Coletivas (confecção de materiais pelos professores e não pelos alunos, preparação de materiais para

eventos) como nos espaços coletivos da escola de maneira geral, com as normas de controle que adota (entrada e saída de alunos, filas, utilização dos espaços).

O último ponto de tensão que se constitui um desafio para a escola pesquisada é a concepção de currículo que ficou evidenciada na reunião intersérie. No BIA, os conteúdos foram selecionados e não houve uma discussão conceitual sobre a compreensão dos conteúdos, reforçando a concepção de currículo prescritivo. A listagem de conteúdos pode significar o ponto de partida para a resignificação de conteúdos, mas não se esgota aí. Nas Coletivas, o estudo sobre esses dois temas – *currículo e avaliação* – dinamizaria a discussão agregada aos saberes e experiências dos docentes e geraria uma reflexão importante para o avanço da prática pedagógica.

A coordenação pedagógica constituiu-se espaço e tempo de educação continuada em serviço e de desenvolvimento do trabalho docente, articulado pelas coordenadoras, por meio das ações instituídas e instituintes, fomentando a discussão pedagógica coletiva. A continuidade da sistematização dos encontros coletivos nas coordenações representa a possibilidade de avanço das práticas pedagógicas, bem como, a superação dos pontos de tensão, por suscitar reflexões coletivas, e o engajamento de todos na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, contemplando o desenvolvimento de todos.

Para finalizar este relatório de pesquisa e tentando um olhar retrospectivo, encerro minhas reflexões com algumas convicções, preocupações e muita esperança na escola pública. Pude perceber que os espaços e os tempos pedagógicos, individuais e coletivos, constroem-se na relação da concessão e da conquista. Se considerarmos o universo das escolas públicas brasileiras, o Distrito Federal aproxima-se das possibilidades de assegurar aos alunos os direitos relativos à educação previstos na Constituição Federal, por contar com uma proposta de organização de trabalho para o professor que prevê um turno em sala de aula e outro que permite contemplar estudos, aprofundamentos, organizações preparatórias, enfim um espaço e um tempo de exercícios individual e do coletivo.

Essa foi uma conquista dos docentes da rede pública do Distrito Federal e que passou a constar nos documentos de orientação pedagógica, portanto, ter uma base legal. Atualmente, o governo contempla/concede esse espaço e esse tempo de coordenação pedagógica na jornada do professor pela força da categoria, pela força da conquista.

As conquistas referem-se tanto às ações organizadas que antecederam a efetivação da mesma, como as que precisam continuar sendo construídas no processo. E se essas ações não forem marcadas, também, pela efetiva repercussão na boa qualidade do trabalho pedagógico e, mais especificamente, no bom aproveitamento dos alunos, corre-se o risco da perda da conquista e da concessão. Trata-se, pois, de uma tarefa cotidiana dos docentes da rede pública do DF: a manutenção da coordenação pedagógica na jornada de trabalho, assim como, de um compromisso dos governantes com a boa qualidade da escola pública.

Nem sempre o olhar avaliativo do Estado segue na mesma direção do olhar pedagógico dos profissionais envolvidos com a educação. Este é outro grande desafio. Mas, certamente, é possível buscar pontos de sintonia, de maneira que coordenação pedagógica, educação continuada e trabalho docente constituam-se componentes de uma *teia* que efetivamente seja *tecida* pelos envolvidos, para a consecução de um processo educativo comprometido com o desenvolvimento e sucesso de todos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. e GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 3. reimpr. 2ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, n 113, p.51-64, julho de 2001.

_____. “O cotidiano escolar, um campo de estudo”. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final do XII Encontro Nacional*. Brasília-DF, agosto de 2004.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, I.de A. *Educação Continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica*. 2000. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

AZZI, S. “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, N. V. S. e MOTA, C. R. *Currículo e Diversidade Cultural*. Curso Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização-PIE. Módulo V, vol.1. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2003.

BORDIGNON, G. *Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, MEC/SEB, 2004.

BOLÍVAR, A. (Org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996 – *In: L.D.B.- Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Câmara dos Deputados. Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº: 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, Distrito Federal: Câmara Federal, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP nº. 5, 13/12/2005. Brasília, Distrito Federal: Câmara Federal, 2005.

BRASIL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 29 e 30 de 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP nº. 1, 15/05/2006. Brasília, Distrito Federal: Câmara Federal, 2006.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação e Cultura. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento Geral de Pedagogia. *Projeto ABC, estudos experimentais em alfabetização*. Brasília, 1984.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. *Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes operacionais: coordenação pedagógica*. nº 1 – 1996.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. “II a III Fase de Educação Básica”. *In: Cadernos da Escola Candanga: uma proposta curricular para a I e II Fases de Educação Básica*. Versão preliminar. DF, brochura, junho de 1996.

BRUNO, E. B. G. e ABREU, L.C.de. “O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar”. *In: ALMEIDA, L.R de. e PLACCO, V.M.N.de S.(Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CANÁRIO, R. “A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas”. *In: MARIN, A.J. (Org.). Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CANDAU, V.M.F. “Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais”. *In: REALI, A.M.de M. R. e MIZUKAMI, M.da G.N.(Orgs.). Formação de professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EdEFSCar, 1996.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CHARLOT, B. "Formação de professores: a pesquisa e a política educacional". In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E.(Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, C. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação* nº 4, Dossiê: "Interpretando o trabalho docente", Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 41-61.

FAGUNDES, M. C. V. "A Implementação do Projeto Político-Pedagógico na Escola Fundamental". In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L.C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *A Internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n.80, setembro de 2002, p. 301-327. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, G.(Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. 1ª ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

FUSARI, J.C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. *Revista Idéias*, n 16, São Paulo:FDE, 1993. p. 60-77.

GATTI, B.A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, E. “Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica”. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E.(Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIOVANNI, L. M. e DIAS DA SILVA, M. H. G. F. “A concepção do trabalho docente e da Didática”. In: MARIN, A. J. (coord.) et al.. *Didática e trabalho docente*. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUBERMAN, M. “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2006.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da Fábrica- As relações de produção e a educação do trabalhador*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, J. A. de. *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 2002.

LIMA, M.S.L. e GOMES, M.O. “Redimensionando do papel dos profissionais da educação: algumas considerações”. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E.(Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LINHARES, C.F. “Órfãos de guerra? A educação nos labirintos de tempos e espaços contemporâneos”. In: VIELLA, M.dos A.(Org.). *Tempos e Espaços de Formação*. Chapecó – CS: Argos, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. “A organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um Desafio para os Sistemas de Ensino”. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MARIN, A.J. *Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções*. Cadernos Cedes, Papirus, vol. 36, Campinas-SP, 1995.

_____. “Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área”. In: REALI, A.M.de M. R. e MIZUKAMI, M.da G.N.(Orgs.). *Formação de professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EdEFSCar, 1996.

MINARELLI, J. A. *Empregabilidade x Empresabilidade*. São Paulo: Ed. Gente, 2003.

MITJÁNS MARTINEZ, “A. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades”. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) *A aula : gênese, dimensões, princípios e práticas*. Papirus, no prelo.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M.H.T.A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

ORSOLON, L.A.M. “O coordenador / formador como um dos agentes de transformação da / na escola”. In: ALMEIDA, L.R.de e PLACCO, V.M.N.de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V.M.N.S. e SILVA, S.H.S. “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas”. In: BRUNO, E.B.G., ALMEIDA, L.R., CHRISTOV, L.H.S. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 6ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PORTO, Y.da S. “Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente”. *In: MARIN A. J. (Org.). Educação Continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

RESENDE, L.M.G. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. “A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico”. *In: VEIGA, I.P.A. e RESENDE, L.M.G. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10 ed. . Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. “O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico”. *In: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (Orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. “Paradigma e Trabalho Pedagógico- construindo a unidade teórico-prática”. *In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

RIOS, T. A. *Comprender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, A.B. da S. *Ensino primário no Distrito Federal*. Prefeitura do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Coordenação de Educação Primária. Brasília, 1969.

ROSA, J. Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. José Olympio. Rio de Janeiro. 1ª edição. 1956.

ROSSI, L.B. “A Modernização Conservadora na Escola Pública Brasileira”. *In: Além de dar zero, qual é a sua professor?* Núcleo de Estudos da Escola Pública (NEPub) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília. Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO/DF). Cadernos da Escola Pública, nº 1, novembro de 1993.

SANFELICE, J.L. “Sala de aula: intervenção no real”. *In: MORAIS, R. de (Org.). Sala de aula: Que espaço é esse?*. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SANTIAGO, A.R.F. “Na esteira dos movimentos sociais: o projeto político-pedagógico”. *In: VEIGA, I.P.A. (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SANTOS, B.de S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCALCO, Gildo. Conexões transdisciplinares da Didática. *Presença Pedagógica*, v. 11, n. 63, mai./jun. 2005, p. 72-78.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SERRÃO, M.I.B. “Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão”. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E.(Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, J.V. “Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: Tendência histórica no Ensino Superior Brasileiro”. In: SILVA, M.A. da e SILVA, R.B. *A idéia de Universidade: rumos e desafios*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SZYMANSKI, H. *A Relação Família/Escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2003.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. *Educação & Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. CEDES. Ano XXI, nº 73, p. 209-244. Dezembro, 2000.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, C.G. “Lições de pedra: a sala de aula e a produção do aluno”. In: VIELLA, M.dos A. (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó-SC: Argos, 2003.

VEIGA, I.P.A. (Org). *Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. “Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB”. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. “As dimensões do processo didático na ação docente”. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.L.O; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. vol.1.

_____. “Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA, Z.de P.A. “As instâncias colegiadas da escola”. In: VEIGA, I.P.A. e RESENDE, L.M.G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10 ed. . Campinas, SP: Papirus, 1998.

VILLAS BOAS, B.M.F. “Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola”. In: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M.(Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. *Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar I*. Curso Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização-PIE. Módulo I, vol.1. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2002.

_____. *Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar III*. Curso Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização-PIE. Módulo VI, vol.1. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2003.

WIESEL, E. *Almas em fogo – perfis e lendas dos mestres hassídicos*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

APÊNDICE A – Questionário

Colegas professoras e coordenadoras,

Como vocês sabem estou em processo de pesquisa e estou muito entusiasmada em compartilhar com vocês os momentos pedagógicos da coordenação. O objetivo deste questionário é conhecê-las melhor e, também, organizar as informações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Para que o meu trabalho tenha a qualidade desejada é muito importante que as respostas dadas sejam fruto de um *pensar* mais demorado sobre as questões propostas e que as mesmas ilustrem a realidade vivida por vocês na escola. Por favor, respondam **individualmente**.

Esses dados são *exclusivos* para esta pesquisa e *nomes fictícios* serão utilizados na dissertação para resguardá-las como colaboradoras.

Agradeço a atenção e me coloco à disposição.

Rosana

A) Dados Pessoais

01. **Nome:**

02. **Cargo/função que ocupa:**

03. **Faixa de Idade:**

a () 18 a 25 b () 26 a 35 c () 36 a 45 d () 46 a 55 e () acima de 56

B) Formação profissional

Curso	Instituição	Ano de conclusão
04. Formação Inicial:		
05. Graduação:		
06. Pós-Graduação:		

C) Tempo de docência:

07. Na SEEDF 08. Fora da SEEDF

Modalidades

40h 20h 40h 20h

Educação Infantil

Ensino Fundamental- 1ª a 4ª séries / BIA

Ensino Médio

Curso Normal

Outras funções – especifique:

D) Educação Continuada

09. Você considera que a coordenação pedagógica da sua escola tem se constituído em espaço e tempo de educação continuada em serviço? Por quê?

a-() Não

b-() Em parte

c-() Sim

Justifique:

10. Para você o que tem sido um espaço efetivo de educação continuada em serviço?

- a () os cursos da EAPE
- b () a coordenação pedagógica
- c () interação entre colegas fora do horário da coordenação pedagógica
- d () eventos, seminários, palestras
- e () outros. Quais?

11. Sobre a proposta de educação continuada, no espaço e tempo da coordenação pedagógica, que avaliação você pode fazer destacando:

a) os aspectos positivos (avanços e possibilidades):

b) os aspectos a serem melhorados:

E) Trabalho docente

12. Quais foram as referências importantes para a construção dos seus saberes docentes?

Numere de 1 a 9, conforme o grau de importância que atribui a cada item:

- a () formação inicial (para o magistério)
- b () formação continuada
- c () experiência como aluna
- d () experiência de vida em diferentes campos
- e () relação professora e alunos em aula
- f () contato com os colegas de trabalho
- g () leituras de livros e outras publicações
- h () o ambiente escolar
- i () outras. Quais?

13. O trabalho docente que você realiza passa por algum processo de avaliação, auto-avaliação e/ou reflexão?

a-() Não b-() Sim - Como acontece e quem participa?

14. No cotidiano do seu trabalho docente quais são as principais dificuldades que você tem enfrentado?

Dificuldades

Alternativas de solução

15. Como você avaliaria o seu atual momento de vida, em relação ao seu trabalho docente. Se identificar **mais de um momento, numere-os** de acordo com a importância:

- a () animada com o trabalho, mas estou insegura
- b () tranqüila e estável profissionalmente
- c () pouco entusiasmada
- d () buscando manter a serenidade frente aos desafios
- e () acreditando pouco nas mudanças
- f () priorizando mais os meus compromissos pessoais
- g () priorizando o crescimento profissional
- h () dividida entre a vida profissional e pessoal

16. Ao avaliar o seu trabalho docente, o que mais a preocupa?

F) Coordenação pedagógica

17. Dê exemplos de momentos/atividades que integram a coordenação pedagógica em que tenha avaliado positivamente.

18. Marque com um X os momentos/atividades contemplados pela coordenação pedagógica:

Momentos/atividades:	Sob a responsabilidade:
<input type="checkbox"/> estudos coletivos	
<input type="checkbox"/> planejamentos por série	
<input type="checkbox"/> reunião/discussão pedagógica	
<input type="checkbox"/> reunião administrativa	
<input type="checkbox"/> avisos gerais	
<input type="checkbox"/> planejamento geral/cronograma	
<input type="checkbox"/> elaboração da proposta pedagógica	
<input type="checkbox"/> organização de festas/eventos	
<input type="checkbox"/> preparação de recursos pedagógicos	
<input type="checkbox"/> estudos individuais	

19. A Portaria 30 de 06 de fevereiro de 2006 da SEEDF no art. 20 traz:

A carga horária de 40(quarenta) horas semanais para os professores do Ensino Fundamental/Séries Iniciais das Classes de Aceleração/1ª a 4ª séries será distribuída da seguinte forma:

I - 25h em atividades de regência de classe;

II - 10h em coordenação pedagógica;

III - 2h em sala de leitura/reforço e

IV - 3h em substituição, no caso de afastamento de professor regente, de até 10(dez) dias.

A coordenação pedagógica da forma como está proposta, nessa portaria, oportuniza qual(ais) avanço(s) e/ou limitações(ção) ao processo de educação continuada e ao trabalho docente?

20. O que é feito na coordenação pedagógica, mas não precisava e o que poderia ser feito e não se faz?

21. Há algum aspecto não abordado por este questionário que você gostaria de mencionar e comentar?

APÊNDICE B - Protocolo de registro de observação

Situação observada:		
Data:	Início:	Término:

Nº	REGISTRO DA OBSERVAÇÃO	ANOTAÇÕES
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		

APÊNDICE C - Grupo focal

Data:	
Início:	Término:

Interlocutoras	Função/série

Roteiro:

Primeiro momento: Conversa sobre a atividade a ser desenvolvida.

Segundo momento: Questão para aquecimento: O que deveria acontecer na Coordenação Pedagógica e não acontece e o que está acontecendo e não precisaria?

Outras questões norteadoras:

E o papel do coordenador nessa proposta de coordenação?

O que está faltando na coordenação para que esse momento atenda aos anseios, expectativas e necessidades do grupo em relação aos estudos, trocas de experiências e debates?

O que tem servido de base para o trabalho que você realiza?

Finalização

APÊNDICE D – Entrevista

Questões geradoras

Coordenadoras Pedagógicas

- 1- Vocês elaboraram algum plano de ação / projeto como coordenadoras? Conseguiram colocá-lo em prática? Por quê?
- 2- Como vocês pretendem organizar para o 2º semestre a coordenação pedagógica *coletiva e por série* de forma a atender aos anseios do coletivo (incluindo os de vocês)? Quem se envolveria nessa preparação?
- 3- Por que pensaram em organizar o trabalho coletivo dessa forma?
- 4- O que deveria ser levado em consideração para a organização das coordenações pedagógicas (coletivas, por série) e dos projetos interventivos daqui para frente?
- 5- Qual é o papel do coordenador pedagógico da escola? Está sendo assim? Por quê?
- 6- O que mudou com a jornada ampliada e a CP para o trabalho do coordenador pedagógico? E por quê?
- 7- O que tem sido referência para o seu trabalho docente? Onde você busca idéias e reflexões?
- 8- Os estudos realizados este ano foram colocados em prática de alguma forma? Teve algum reflexo em seu trabalho docente?
- 9- Como você analisa o trabalho docente que você está realizando?

Entrevista com as interlocutoras

- 1- Qual é a importância da jornada ampliada e da CP para o TD que vc. realiza?
- 2- O que tem servido de base / referência para a sua profissão como docente?
- 3- Onde você busca idéias, reflexões, inspiração para o trabalho como docente? Por quê?
- 4- Os estudos realizados no 1º semestre tiveram alguma repercussão para o seu trabalho? Exemplifique.
- 5- Como você está vendo, sentindo o seu trabalho este ano?
- 6- Qual é o papel do coordenador pedagógico tendo como base sua experiência docente?

APÊNDICE E – Cronograma

2006

2007

Meses Atividades	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
1-Definição do Projeto de Pesquisa	X	X	X	X	X*																	
2-Construção do Referencial Teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X*				
3-Contatos iniciais com a escola e interlocutores							X	X*														
4-Sistematização do projeto						X	X	X*														
5-Elaboração dos instrumentos								X	X	X	X*											
6-Entrega do projeto para a banca								X														
7-Qualificação do projeto									X			X*										
8-Trabalho de campo							X	X			X	X	X	X	X	X	X*					
9-Mapeamento e análise das informações							X	X			X	X	X	X	X	X	X	X*				
10-Elaboração do Relatório de Pesquisa														X	X	X	X	X	X*			
11-Entrega à Banca																					X	
12-Defesa da Dissertação																						X
13-Incorporações ao Relatório																						X
Meses Atividades	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
X* = flexibilização de ações																						