



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA FABRIS**

**RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR**

**ERECHIM/ 2018**

**MÁRCIA FABRIS**

**RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pos-graduação  
Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação –  
PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como  
requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em  
Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori.

**ERECHIM/ 2018**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

### CIP – Catalogação na Publicação

---

Fabris, Márcia

Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar / Márcia Fabris. – 2018.

131 f.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2018.

1. Coordenador pedagógico. 2. Resignificação. 3. Formação continuada. 4. Redimensionamento. I. Sartori, Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**MÁRCIA FABRIS**

**RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pos-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:  
13/08/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS - Erechim

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira - UFFS - Erechim

---

Profa Dra. Eliara Zavieruka Levinski- UPF – Passo Fundo

Erechim/ RS, Agosto de 2018

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio e compreensão em todos os momentos, em especial, a meu filho Lucas que é a luz da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família pelo apoio e por entender minhas ausências. A meu filho agradeço pelo carinho e atenção constantes.

Agradeço aos amigos que entenderam meu afastamento.

Agradeço aos colegas do Mestrado Profissional em Educação, pelos momentos preciosos de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço à Secretária de Educação de Gaurama, Eliseth P. Rosset, por ter acreditado em minha proposta de formação continuada.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, que nos presentearam com seus conhecimentos e dedicação.

Agradeço aos professores que fizeram parte da intervenção, em especial às coordenadoras pedagógicas que aceitaram o desafio de serem protagonistas de uma formação centrada na escola.

Agradeço aos professores que aceitaram fazer parte das bancas qualificação/defesa, Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) e Profa Dra. Eliara Zavieruka Levinski (UPF) pelo olhar atento e qualificado ao objeto de minha pesquisa.

Agradeço ao professor orientador Dr. Jerônimo Sartori por ter acompanhado o desenvolvimento de minha pesquisa, contribuindo significativamente na construção deste estudo. Agradeço em especial, pela orientação segura e competente que conduziu a um trabalho prazeroso.

## RESUMO

Frente às dificuldades que permeiam, cotidianamente, o trabalho docente, este estudo focaliza a resignificação do trabalho do coordenador pedagógico, no sentido de redimensionar a formação continuada docente. Para desenvolver a pesquisa, amparada em bases epistemológicas, vinculadas aos teóricos críticos da Educação, realizou-se uma investigação in loco, tendo em vista uma intervenção sob o viés da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Para a coleta de dados, definiu-se como foco os seminários de formação continuada, planejados coletivamente, pelos docentes participantes, sendo de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos a tarefa de organizar e orientar o processo formativo. Promover uma Educação de melhor qualidade nas redes públicas é, hoje, um grande desafio para os profissionais envolvidos com o processo educativo. Dessa forma, perseguir uma proposta que possa auxiliar na formação continuada de professores, em âmbito escolar, é uma tentativa de aprofundar os saberes docentes a partir daquilo que constitui a realidade vivenciada, qualificando a atuação profissional na perspectiva emancipatória. O processo interventivo desenvolvido foi de fundamental importância para verificação da proposta que o aporte teórico indica, uma vez que os encontros realizados trouxeram à tona angústias que envolvem o trabalho dos coordenadores e algumas resistências dos docentes diante da formação continuada. No entanto, conceitos foram se desconstruindo com o desenrolar dos seminários, bem como temas elencados para estudo tocaram em crenças arraigadas pelos docentes, promovendo debates e revolvendo verdades que, na maioria das vezes, não são questionadas na escola. A percepção de que os professores não estão acostumados a expressar suas opiniões e, tampouco, escutar as dos colegas, afasta-os do trabalho coletivo, o que foi oportuno e relevante ao estudo. Além disso, por considerarem que os elementos teóricos não auxiliam na resolução dos problemas escolares cotidianos, distanciam a teoria da prática. Evidenciou-se, assim, que o processo interventivo proposto foi imprescindível para dar início a um novo paradigma de formação continuada na escola, na qual os docentes são protagonistas, e os coordenadores, agentes articuladores do processo formativo. Nesse sentido, criar um ambiente de reflexão que conduza ao questionamento e à consequente constituição de uma autoria profissional, fortalecida frente às dificuldades cotidianas, é um caminho viável para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas transformadoras que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

**Palavras-chave:** Resignificação. Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Redimensionamento. Perspectiva emancipatória.

## **ABSTRACT**

Faced with the difficulties that pervade daily teaching work, this study focuses on the re-signification of the work of the pedagogical coordinator, in the sense of resizing the teacher's continuing education. In order to develop research based on epistemological foundations linked to critical Education theorists, an on-site investigation was carried out in an intervention that used action research and participant research as procedures for data collection in continuing education seminars, collectively planned by the participating teachers, with the pedagogical coordinators being the task of organizing and guiding the formative process. Promoting better quality Education in public networks today is a great challenge for the professionals involved in the educational processes. Therefore, pursuing a proposal that may help in the ongoing training of teachers in the school environment, was an attempt to deepen the teaching knowledge to from what constitutes the lived reality, qualifying the professional action in the emancipatory perspective. The intervention process developed was of fundamental importance as verification of the proposal that the theoretical contribution indicated. The meetings brought to the fore anguish that involve the work of the coordinators and some resistance of the teachers in the face of continuing education. However, concepts were deconstructed as the seminars unfolded, the topics listed for study touched on deep-seated beliefs among teachers, promoted debates and tampered with "truths", which are often not questioned at school. It was interesting to note that teachers are not accustomed to expressing their opinions or listening to their colleagues, which has hitherto diverted them from collective work. Also, they distance theory from practice because they consider that theoretical elements do not help solve everyday school problems. It was thus evidenced that the proposed intervention process was essential to initiate a new paradigm in the format of continued formation in this school, where teachers are protagonists and the coordinators responsible for the articulation of the formative process. Thus, creating a reflective environment that leads to the questioning and the consequent constitution of a professional authorship strengthened in the face of daily difficulties was a viable way to help teachers in the development of transformative practices that contribute to the construction of a more humane and fair.

**Keywords:** Resignification. Pedagogical Coordinator. Continuing Education. Resizing. Emancipation.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos da ANPEd/2015.....	14
Quadro 2 – Trabalhos do ENDIPE/2012.....	14
Quadro 3 – Categorias de análise.....	71

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>9</b>
<b>2 VISITA A OUTRAS PESQUISAS.....</b>	<b>17</b>
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ÀS INSTITUIÇÕES.....</b>	<b>24</b>
3.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES .....	24
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	27
3.3 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A NATUREZA DE SEU TRABALHO.....	36
<b>4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES.....</b>	<b>42</b>
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>56</b>
5.1 SITUANDO LOCAL, ATORES E PERCURSO DA INTERVENÇÃO .....	63
<b>6 O PROCESSO INTERVENTIVO: DA SUA DESCRIÇÃO E DE SUA REFLEXÃO.....</b>	<b>70</b>
6.1 ENTENDENDO A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	72
6.2 ENTENDENDO A FORMAÇÃO INICIAL E A CONTINUADA.....	74
6.3 ACOLHENDO SUGESTÕES AO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	76
6.4 PERCEBENDO O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	77
6.5 REFLETINDO SOBRE O PROCESSO INTERVENTIVO: ESTUDO DOS TEMAS ELENCADOS E ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	80
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>129</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A atualidade carrega consigo indagações bastante significativas no campo educacional, as quais provocam inquietação e conduzem à necessidade de buscar caminhos que possam avançar para além da apatia em que as instituições escolares estão inseridas. Embora sejam observados aqui e ali, alguns progressos referentes a projetos que de algum modo diferenciam-se do cenário tradicional da escola, levando um novo conceito a determinado modelo pedagógico, eles não têm um alcance significativo, ou seja, ficam restritos a alguns espaços, sem promover alterações que tenham uma maior amplitude.

É evidente que em se tratando de educação e suas mazelas, o que rapidamente vem à tona é a necessidade de práticas diferenciadas que possam transformar os processos educacionais vigentes e, muitas vezes, bastante ultrapassados, frente às demandas e diante das constantes mudanças. Porém, o que ainda não ficou claro para a maioria dos profissionais responsáveis pelos processos educativos, nesse caso específico, os professores e gestores, é que pode e/ou precisa partir deles e do contexto educacional em que estão inseridos, os subsídios necessários para promover mudanças que conduzam às transformações educacionais. Para que isso aconteça, é necessário desmistificar alguns conceitos e construir outros, neste caso, serão tratados especificamente os aspectos referentes à questão da formação continuada dos professores<sup>1</sup>. Segundo Vasconcelos (2011, p. 34), “A exigência de maior ou menor ênfase na formação, para qualquer atividade humana, está relacionada à relevância e a complexidade da mesma”.

Considerando a complexa situação em que está envolta a educação na atualidade, Vasconcelos complementa “Ora, no caso da Educação Escolar, estamos nos movimentando ao mesmo tempo, em um campo da maior importância para a sociedade e para os sujeitos, e da maior complexidade” (2011, p. 34). Nessa perspectiva, um estudo sobre a formação continuada de professores, precisa atentar em um primeiro momento, em conhecer as circunstâncias em que estão inseridos os profissionais que exercem a docência e como vem sendo desenvolvida e concebida a formação continuada nos estabelecimentos de ensino. Na sequência é

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa usará os termos formação continuada, formação continuada em serviço, formação continuada em âmbito escolar e formação permanente referindo-se ao processo de formação continuada realizada pelos professores ao longo de sua trajetória profissional.

imprescindível conduzir à reflexão de um novo formato para o processo de formação continuada. Entretanto, para que haja realmente um significado para os professores participarem de momentos de formação, é preciso fortalecer os aspectos de autoria destes profissionais. É importante que se reconheçam como necessários e percebam a importância de sua atuação para os estudantes, para promoção de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para formação crítica/emancipatória dos sujeitos.

Face às demandas cotidianas a que estão expostos os professores, supor que possam, sozinhos promover sua autoformação continuada, é uma postura demasiado otimista. Além de pesadas jornadas de trabalho e uma frágil formação inicial, o professor em seu ambiente de trabalho, muitas vezes se vê envolto em um contexto de pessimismo e desânimo generalizado, que conduz a um certo conformismo diante dos fatos, o que reforça a postura resistente quanto à necessidade de formação. Por isso, como forma de instigar e orientar os professores de uma instituição escolar, sobressai a figura do coordenador pedagógico<sup>2</sup>. Esse profissional, embora tenha como atribuições um conjunto de atividades que demandam grande flexibilidade e tempo, tem também a atribuição de agente formador no espaço escolar.

Cabe salientar que a formação continuada aqui proposta, precisa do coletivo para existir, necessita do compartilhamento e do trabalho conjunto para que cresça, floresça e produza bons frutos. Todavia, nesse processo de construção é preciso que coexistam a organização e a coerência, por isso, a relevância do protagonismo do coordenador pedagógico. Embora seja uma proposta em que a participação seja a palavra-chave, ela necessita de alguém que articule seu desenvolvimento, a fim de que realmente possa cumprir um de seus objetivos, o de redimensionar a formação continuada docente. Se não existir um profissional à frente do processo, alcançar os objetivos será mais difícil, quiçá impossível.

Buscar entender o contexto em que está inserida a formação continuada em uma rede municipal de ensino e intervir, propondo estratégias para promoção de um trabalho conjunto e comprometido, é um modo de ir além daquilo que vem sendo a prática cotidiana das escolas. É acreditar na utopia e nas infinitas possibilidades que um trabalho comprometido pode alcançar. Fazer uma pesquisa que vise transformar,

<sup>2</sup> A opção pelo termo coordenador pedagógico nesse estudo, refere-se a melhor fruição da leitura e não constitui-se em uma opção de gênero.

mesmo que em pequena medida, uma dada realidade, é antes de mais nada um bradar de esperança diante das adversidades, que tantas vezes imobilizam educadores e educadoras, relegando-os a um plano de automatismo, negando-lhes a possibilidade de serem sujeitos atuantes em suas trajetórias profissionais.

É oportuno que se tenha um olhar diferenciado em relação à formação continuada dos professores da rede pública, é premente resgatar, ou talvez criar uma perspectiva diferenciada que norteie o trabalho desses profissionais. Segundo Gadotti (2011, p. 17), “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”. Quem sabe, não é chegada a hora de deixar de lado as velhas concepções de educação, envoltas pelo fracasso e acreditar no sonho, mesmo conscientes das limitações que cercam a atuação docente, mas acima de tudo, munidos com a coragem necessária para não se deixar vencer pelos obstáculos, acreditando que pela educação é possível transformar a realidade vigente.

Para que isso ocorra, no entanto, é necessário que os professores estejam qualificados profissionalmente para desenvolverem suas atividades. Por esse motivo, a formação continuada constitui-se uma ferramenta imprescindível para aprimorar os conhecimentos inerentes ao trabalho docente. É conveniente atentar para a questão da formação inicial desenvolvida nas universidades, que nem sempre contempla os aspectos formativos necessários para dar suporte adequado ao fazeres da docência, deixando algumas lacunas que precisam ser trabalhadas durante a caminhada profissional.

Por isso, é importante resgatar e promover o trabalho dos profissionais da educação como forma de iniciar um processo de mudança que parta do espaço escolar. Os professores são sujeitos fundamentais nessa pesquisa, pois é em sua atuação que normalmente são depositadas todas as expectativas do campo educacional. Considerando o coordenador pedagógico, um professor, em sua atividade primeira, é importante fortalecer uma de suas principais facetas, a de agente formador no espaço da escola. Esse profissional precisa atuar em prol do grupo, instigando o fortalecimento da coletividade na consolidação de uma proposta de aperfeiçoamento constante. Contudo, muitas vezes, por desconhecimento ou pela grande demanda de atividades que envolvem seus fazeres, a atribuição da

formação fica relegada a um segundo plano. Também acontece desse quesito ficar esquecido, pois nem sempre o coordenador tem consciência de sua responsabilidade como agente formador. Assim, é preciso instigá-lo ao trabalho frente à formação continuada, criando condições para que possa organizar, acompanhar e qualificar sua equipe de trabalho na busca da integração que conduza ao trabalho coletivo.

Delegar ao profissional a responsabilidade de agente formador, para que possa auxiliar na construção e/ou fortalecimento da autoria dos professores, abrindo caminho para o aprofundamento dos estudos no espaço escolar é o ponto chave do trabalho do coordenador. Nessa perspectiva, é pertinente questionar: Como é possível ressignificar o trabalho<sup>3</sup> do coordenador pedagógico para que possa redimensionar a formação continuada na escola a fim de que atenda as necessidades de qualificação dos professores, fortalecendo os aspectos de autoria docente na promoção de uma prática emancipadora?

Ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico para redimensionar o desenvolvimento da formação continuada na própria escola, buscando fortalecer os aspectos de autoria do grupo a fim de criar condições para o desenvolvimento de uma prática emancipatória foi o objetivo principal desta pesquisa. Esse foco de estudo poderá tornar-se a mola impulsionadora, que a escola terá em mãos para criar possibilidades de realmente consolidar o próprio espaço escolar como o local de construção de um novo formato para a formação continuada em âmbito escolar.

Além do objetivo principal, que é o que se almeja alcançar, buscou-se neste estudo, perseguir alguns objetivos específicos, dentre eles: identificar elementos que gerem a autocrítica, mobilizando os coordenadores pedagógicos a refletirem sobre seu trabalho como agentes formadores da equipe docente que coordenam. Foi imprescindível, em um primeiro momento, criar um ambiente de reflexão entre os coordenadores sobre seu trabalho e sua atuação. Ou seja, foi preciso partir de um terreno firme, o que tende a ocorrer quando o sujeito é colocado frente a frente consigo mesmo e precisa analisar em profundidade seu lugar dentro do grupo, bem

---

3 O termo trabalho, nesta pesquisa tem amparo nas palavras de FRIGOTTO (2001, p. 74) para quem o trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana.

como as demandas que são inerentes as suas práticas.

Com vistas a alcançar o segundo objetivo, foi preciso realizar um processo de intervenção *in loco*, considerando que é salutar à pesquisa, dada sua natureza interventiva e a proximidade do pesquisador com os sujeitos e a situação pesquisada. Realizar uma intervenção em conjunto com os coordenadores das escolas, que tenha como foco a formação continuada é uma possibilidade para consolidar a proposta em questão. O terceiro objetivo da pesquisa foi analisar o processo de desenvolvimento da formação continuada proposta na intervenção. Constituiu-se o momento de compilar e de buscar através da análise dos dados, compreender como se desenvolveu o processo interventivo.

Após analisar detalhadamente os dados compilados, foi possível ter em mãos um material empírico significativo. Foram informações importantes que não podem simplesmente ser elencadas e depois caírem no esquecimento, devido à necessidade que se apresenta na atualidade de ter acesso a mecanismos que auxiliem na transformação da educação. Por esse motivo, o quarto objetivo específico proposto, foi construir a partir dos achados da intervenção, diretrizes que orientem a formação continuada no âmbito das escolas na Rede de Ensino Municipal de Gaurama. Este produto final poderá significar um novo momento para a formação continuada dos professores municipais, pois terá a seu favor um processo de elaboração coletiva, o que confere ao documento *status* de confiabilidade.

A despeito disso, é necessário que ocorra a tomada de consciência por parte dos coordenadores sobre a essencialidade de seu trabalho como agentes formadores na própria escola. A partir das necessidades que emergirem, o profissional poderá, juntamente com os seus pares, pensar em como organizar uma formação no espaço escolar. Quando a instituição educativa se propõe a trabalhar coletivamente em prol da educação, buscando aprofundar seus conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas, sem dúvida, manifesta a intencionalidade de intervir na realidade para transformá-la, isto é, promover uma educação de cunho social com qualidade.

O campo educacional, como se pode perceber, é profícuo em desafios aos profissionais que nele atuam. Desafios que permeiam a prática cotidiana de professores e gestores, gerando angústias permanentes e difíceis de serem dissipadas, diante das complexas situações em que estão inseridas as relações e os

fazeres educativos. Como coordenadora junto à Secretaria de Educação de um pequeno município da região norte do Rio Grande do Sul, sentia-me desconfortável em muitas ocasiões, em que percebia o desinteresse do grupo de professores que coordeno diante da formação continuada oferecida pela municipalidade. E não me refiro à falta de participação física dos professores, já que a presença sempre foi expressiva. O que me deixava bastante preocupada, era o fato de que as formações continuadas desenvolvidas anualmente, não conseguem atender as expectativas de levar os docentes à reflexão, ao questionamento e à busca por respostas aos problemas cotidianos da escola.

Os encontros ou palestras eram simplesmente esquecidos, logo a rotina escolar voltasse a se estabelecer. É importante salientar que as formações realizadas até o momento foram no formato de oficinas ou palestras, ministradas por professores contratados através das universidades da região, num total de 40h anuais. Também, é comum que os professores da rede participem de congressos e simpósios realizados nas cidades da região.

No ano de 2016, com a implementação da Lei nº 11.378 de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Nacional para os profissionais do magistério público, e estipulou dois terços de interação direta com os estudantes e um terço de hora atividade, ficou acordado entre a Secretaria de Educação e as escolas da rede que os professores teriam o tempo necessário para se dedicarem aos estudos referentes à formação continuada, dentro de sua carga horária de trabalho. Optou-se, então, por dar continuidade à formação continuada com profissionais contratados, tratando de temas considerados de pouco conhecimento do grupo, bem como de uma formação interna em cada instituição da rede, que buscasse atender suas especificidades. Porém, constatou-se que mesmo dispondo de momentos exclusivos para o desenvolvimento de estudos, os grupos não conseguiram realizar uma formação continuada de qualidade, uma vez que faltou alguém que conduzisse o processo.

É preciso que haja uma mudança significativa na maneira como vem ocorrendo a formação continuada para professores no município em que atuo, inclusive foi uma das solicitações na avaliação institucional, que os docentes fizeram no final do ano letivo de 2016. A caminhada está no início, mas os professores já perceberam que há algo de errado no modo como vimos realizando os momentos de



formação; sentem necessidade de aprofundar seus conhecimentos, não querem mais receitas prontas de planos de aulas, mas estudar assuntos mais amplos a respeito de educação, para que possam criar uma base sólida de conhecimentos.

O presente estudo originou-se pela necessidade premente da formação continuada dos professores cumprir seu papel de aprofundamento constante dos conhecimentos inerentes à docência, bem como ao funcionamento geral da escola e da educação. De uma forma ou de outra, a formação continuada está sob minha responsabilidade nessa rede de ensino, portanto, tenho a incumbência de implementar/criar um novo formato para os processos de formação docente. Para isso, foi indispensável qualificar e instigar os coordenadores pedagógicos a se apropriarem do trabalho de formadores, para que a formação continuada seja institucionalizada, tendo como base as demandas do corpo docente da escola. Foi importante pensar a condução do processo formativo em prol da emancipação dos sujeitos, suscitando discussões que conduzissem à consolidação da autoria profissional de cada professor.

Visando dar organicidade à pesquisa, este estudo contará com um capítulo que trata da visita a outras pesquisas, buscando na análise de outros trabalhos com temas semelhantes, subsídios que qualifiquem a linha de argumentação proposta. Na sequência serão abordados os temas da formação inicial e continuada, suas fragilidades e possibilidades de melhorias. Também serão tratados nesse capítulo, alguns aspectos sobre as questões de fortalecimento da autoria do professor/coordenador, enquanto profissional responsável pela sua própria formação continuada. Na continuidade, o trabalho do coordenador pedagógico representa o alvo principal desenvolvido, as demandas que fazem parte da agenda do profissional cotidianamente. Também será tratado sobre a ressignificação do trabalho do coordenador, para que possa dar novo dimensionamento à formação continuada docente. No percurso metodológico estará traçado o caminho percorrido a fim de atingir os objetivos propostos pelo estudo. A escolha da pesquisa-ação e participante almeja integrar professores e coordenadores na implementação coletiva de um processo interventivo que busca qualificar o trabalho de todos os envolvidos.

Após o percurso metodológico, será descrito e analisado o processo interventivo realizado *in loco*, buscando apreender os elementos que respondam à questão central deste estudo. Fechando a pesquisa, as considerações finais tecem

um apanhado geral sobre a efetivação do estudo.

## 2 VISITA A OUTRAS PESQUISAS

A escolha do tema desenvolvido neste trabalho é fruto de minha vivência cotidiana na escola e na gestão de um município de pequeno porte da região norte do Alto Uruguai Gaúcho. Explorar a temática da formação continuada de professores, constitui-se numa forma de contribuir positivamente para que possam ocorrer transformações, nesta rede municipal de ensino. Destacar o trabalho do coordenador pedagógico como sujeito imprescindível para que o processo de formação possa criar raízes, é o principal objetivo desta pesquisa. É importante, por isso, buscar na revisão da literatura, subsídios que possam elucidar ainda mais as possibilidades de aprofundamento do assunto.

Esta revisão foi realizada com base nos acervos da ANPEd - 2015 e do ENDIPE - 2012. Na ANPEd - 2015, o tema formação encontrou com 272 títulos, já formação continuada teve 43 títulos, enquanto formação continuada e coordenador pedagógico teve um total de 2 títulos. No acervo do ENDIPE - 2012, a busca por formação teve 815 títulos, em formação continuada encontrou-se um total de 79 títulos, e formação e o coordenador pedagógico contou com um total de 6 títulos.

### Quadro 1. Trabalhos da ANPED/2015

AUTORES/INSTITUIÇÃO	TÍTULO	LOCAL/ DATA
ACOSTA, Sidiane Barbosa – FURG; NÓBREGA, Thaís Fernandes Ribeiro – FURG	Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formações continuadas para alfabetização e nas pesquisas acadêmicas?	Rio Grande do Sul/2014
ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves–UFC FALCÃO, Rafaela de Oliveira – UNIFOR	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza.	Fortaleza/2014-2015

Fonte: Elaborado pela autora

### Quadro 2. Trabalhos do ENDIPE/2012

<b>AUTORES/INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>LOCAL/ DATA</b>
MARCONDES, Maria Inês, professora do Programa de Pós-Graduação PUC-Rio OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de, Doutorado em Educação, PUC-Rio	O coordenador pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro/2012
NOGUEIRA, Simone do Nascimento, da Universidade Católica de Santos- UNISANTOS	A formação docente em serviço no contexto da escola pública: tensões e contradições enfrentadas pelo coordenador pedagógico	São Paulo/2012
MAGALHÃES, Poliana Marina M. de Santana - Universidade Estadual de Feira de Santana	Entre perguntas e respostas: forma(ação), media(ação) e o saber-fazer do coordenador pedagógico	Bahia/2012
MAGALHÃES, Poliana Marina M. de Santana - Universidade Estadual de Feira de Santana	Bem me quer, mal me quer: práticas de formação e afeto no saber fazer do coordenador pedagógico	Bahia/2012
SILVESTRE, Magali Aparecida – UNIFESP PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza – PUC/SP	O coordenador pedagógico e as práticas de sala de aula	2010-2011/São Paulo
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza – PUC-SP, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de – PUC-SP e SOUZA , Vera Lucia Trevisan de – PUCCAMP	O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores	2010-2011

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os trabalhos elencados para análise, alguns se assemelham ao tema por mim proposto, no entanto, cada um possui especificidades que os caracterizam fortemente, diferenciando-os de algum modo, do foco de estudo da análise proposta

por esta pesquisa. No acervo da ANPEd, o artigo intitulado, “Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formações continuadas para alfabetização e nas pesquisas acadêmicas?” de Sidiane Barbosa Acosta – FURG e Thaís Fernandes Ribeiro Nóbrega – FURG financiado pela Capes, é um estudo documental e revela que existem poucas políticas para a alfabetização que abordam a atuação dos coordenadores pedagógicos, bem como, poucos trabalhos acadêmicos. Aponta para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas nessa área, principalmente no campo da alfabetização.

O segundo texto encontrado no acervo da ANPEd, “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza” de Ozélia Horácio Gonçalves Assunção – UFC e Rafaela de Oliveira Falcão – UNIFOR, discute o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico na formação continuada dos professores de Fortaleza, é um estudo que conta com 60 coordenadores, num total de 40 escolas. Essa pesquisa foi realizada como sendo uma pesquisa-ação, os coordenadores foram divididos em grupos e participaram de oficinas pedagógicas e oficinas didáticas. Um seminário final, depois das oficinas foi utilizado para partilhar as experiências dos coordenadores. Os resultados apresentados por esse estudo ficaram em torno de dois eixos, a necessidade do envolvimento de todos para que a formação no *lócus* escolar possa ter êxito e a comprovação de que a formação continuada somente será efetiva se estiver vinculada ao espaço da escola.

No acervo do ENDIPE - 2012, o artigo “O coordenador pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro” de Maria Inês Marcondes, professora do Programa de Pós-Graduação PUC-Rio e Ana Cristina Prado de Oliveira, Doutorado em Educação, PUC-Rio, discute o papel do coordenador pedagógico como mediador das políticas curriculares sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), implementadas para as séries iniciais e como os professores reagiram a essas políticas. O estudo desenvolvido na Rede Municipal do Rio de Janeiro revela a aceitação, tanto dos coordenadores quanto dos professores da proposta da Secretaria de Educação, que disponibiliza um conjunto de estratégias como um norte para efetivação trabalho. O uso de descritores, aliado às orientações curriculares e aos cadernos de atividades que direcionam os exercícios, são as

ferramentas propostas. Apesar da aceitação e implementação desta política, existe a crítica por parte dos professores que questionam o quanto a avaliação externa realmente avalia a aprendizagem. Os docentes ressentem-se por sentirem-se negligenciados na construção da proposta.

O segundo trabalho encontrado no acervo do ENDIPE - 2012, “A formação docente em serviço no contexto da escola pública: tensões e contradições enfrentadas pelo coordenador pedagógico”, de Simone do Nascimento Nogueira, da Universidade Católica de Santos- UNISANTOS, busca identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para efetivação da formação continuada em âmbito escolar. A pesquisa ainda está em curso, mas, preliminarmente, a autora identifica que a formação continuada em serviço não é vista como prioridade pelos coordenadores pedagógicos, que pautam seu trabalho com outras atividades.

O trabalho “Entre perguntas e respostas: forma(ação), media(ação) e o saber-fazer do coordenador pedagógico”, de Poliana Marina M. de Santana Magalhães, da Universidade Estadual de Feira de Santana, foi realizado em uma rede estadual de ensino no município de Feira de Santana – BA, investiga a efetivação da formação continuada na imbricação da relação professor - coordenador pedagógico, partindo da representação social que o professor tem da função do coordenador pedagógico. A conclusão do trabalho não aponta um resultado, mas perguntas que provocam a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico como formador e mediador da equipe que coordena, sendo que o desafio do coordenador é o de instigar os professores a (re)construírem suas práticas pedagógicas.

O trabalho “Bem me quer, mal me quer: práticas de formação e afeto no saber fazer do coordenador pedagógico”, de Poliana Marina M. de Santana Magalhães, da Universidade Estadual de Feira de Santana, dá continuidade ao trabalho citado anteriormente e é um recorte de uma pesquisa de mestrado que busca investigar a relação estabelecida entre os professores e o coordenador pedagógico, através das representações sociais dos fazeres do coordenador, pela ótica dos professores. Como resultado, desvelaram-se a formação e o afeto como elementos importantes na construção identitária do coordenador pedagógico, que podem auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O artigo intitulado “O coordenador pedagógico e as práticas de sala de aula”, de Magali Aparecida Silvestre – UNIFESP e Vera Maria Nigro de Souza Placco –

PUC/SP, é resultado de uma pesquisa nacional realizada em 2010/2011, que buscou resposta para as seguintes perguntas, em que condições se desenvolve a formação continuada nas escolas? Que princípios norteiam as práticas dos coordenadores pedagógicos e como a formação continuada contribui nas ações pedagógicas dos professores? Como resultado, o estudo indica a necessidade de reconsiderar as condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos, pois essas interferem diretamente na formação continuada desenvolvida por eles.

O estudo “O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores” de Vera Maria Nigro de Souza Placco – PUC-SP, Laurinda Ramalho de Almeida – PUC-SP e Vera Lucia Trevisan de Souza – PUCCAMP, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, aponta que o coordenador pode exercer funções de articulação, mediação e transformação, sendo o profissional que está entre o currículo e os professores; a ele também é atribuído o papel de formador. Essa pesquisa foi realizada em cinco capitais brasileiras e buscou analisar a construção identitária dos coordenadores em relação às práticas educacionais e às formações desenvolvidas na instituição escolar. Ficou evidente nesse estudo as inúmeras dificuldades encontradas pelos coordenadores, que vão desde a questão de organização e estrutura da escola, até regime de trabalho e questões hierárquicas e pessoais, que interferem diretamente no trabalho do coordenador pedagógico.

A revisão de literatura trouxe significativas contribuições a essa pesquisa, considerando o fato de que conhecer outros estudos sobre o mesmo tema, auxilia na ampliação dos conhecimentos inerentes ao assunto, além de confirmar a relevância da proposta em questão. Pesquisar especificamente sobre o trabalho do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada em âmbito escolar resultou na comprovação de que é preciso promover condições para que os profissionais que respondem pela coordenação nas instituições escolares, assumam o protagonismo frente ao desenvolvimento dos processos formativos.

A vinculação das atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico aos inúmeros afazeres que o afastam de seu trabalho como mediador da formação continuada, validam a efetivação deste estudo, porque corroboram a necessidade de criar condições para que o profissional possa desempenhar o papel de agente formador no *lócus* educacional. Para tanto, o coordenador precisa também interpor-

se às políticas educacionais vigentes e sua implementação pelo coletivo docente, destacando que em algumas ocasiões elas não correspondem às reais necessidades educacionais e, por isso, precisam ser conhecidas e debatidas pelos docentes. Também, é preciso frisar, que os professores se ressentem pelo fato de que boa parte das políticas educacionais é elaborada sem a participação direta dos docentes, como apontam alguns dos trabalhos citados. Compete, então, ao coordenador pedagógico a responsabilidade de impulsionar discussões sobre as premissas contidas nas normatizações que chegam até a escola, elucidando as possíveis contradições existentes nos documentos, bem como sua implantação e/ou adequação à realidade de cada instituição.

Reafirma-se, assim, a necessidade de voltar o olhar ao modo como o trabalho do coordenador pedagógico é percebido pelos colegas professores e como o próprio coordenador se posiciona diante dos processos de formação, desmistificando as concepções que o afastam da função formativa, relegando-o a um plano de automatismo, diante do atribulado cotidiano educacional. A revisão de literatura demonstrou as dificuldades dos docentes e coordenadores pedagógicos estabelecerem um ambiente favorável à discussão e a construção de estratégias coletivas de trabalho, transparecendo que essas práticas não são comuns em uma parte considerável das instituições escolares, gerando resistências às possibilidades de mudanças no redimensionamento no modo como a formação continuada vem acontecendo.

A legitimização das demandas desveladas pelo cotidiano foi outro ponto importante que os trabalhos elencados revelaram, buscar no *lócus* educativo subsídios para o aprofundamento de estudos e criar coletivamente estratégias de enfrentamento às dificuldades, mostra que a escola está conseguindo superar a configuração de uma formação continuada obsoleta, que não mais corresponde às necessidades das instituições na atualidade, que carecem de professores comprometidos com sua formação profissional.

Desse modo, o trabalho do coordenador pedagógico precisa ser revisitado, a fim de que ele possa dedicar uma parte maior de seu tempo de atuação às atividades de mediação/articulação, alavancando assim, um modelo de formação continuada que priorize questões, que até então ficaram à margem de discussões no ambiente escolar. É urgente que se instaure uma formação que se constitua



realmente como um processo formativo, que possa progressivamente, agregar os conhecimentos epistemológicos como fonte de pesquisa, aliados às experiências pedagógicas docentes, favorecendo desse modo, a construção de uma base sólida para as mudanças necessárias em âmbito escolar.

Na continuidade desse estudo, será abordado o tema, formação de professores. A formação inicial e a continuada são elementos interdependentes, no que tange ao processo de formação profissional docente, por isso, carecem de aprofundamento e elucidação, considerando a necessidade de melhorias em ambas as formações, para que se alcancem transformações no campo educativo. Também será tratado, ainda que brevemente, sobre a importância do fortalecimento da autoria docente proveniente de uma formação continuada de qualidade.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ÀS INSTITUIÇÕES**

A formação profissional docente é um aspecto imprescindível no que tange à busca de uma educação de qualidade, tanto aquela que acontece nas universidades e é intitulada como formação inicial, como aquela que se estende durante toda a trajetória docente e é chamada de formação continuada ou formação continuada em serviço; são elementos importantíssimos no processo formativo. Mesmo os mais otimistas, não conseguirão desvincular uma atuação docente qualificada de uma bagagem de conhecimentos aliada a um estudo aprofundado e constante do cotidiano docente. Isso é o esperado, o óbvio, dada a natureza complexa do processo ensino-aprendizagem, que envolve aspectos da teoria, da prática, da cognição e das relações interpessoais.

O entrelaçamento de elementos da formação inicial aos da formação continuada, em tese, conferem ao professor, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas coerentes ao contexto educativo em questão. Contudo, vale suscitar que existem problemas que rondam a formação inicial e a continuada, no que se refere à qualidade. Os dois processos de formação, possuem fragilidades, principalmente no que concerne ao envolvimento dos docentes com a pesquisa. Nesse horizonte, refletir sobre tais questões, buscando possibilidades que alicercem uma proposta diferenciada de formação continuada é o foco deste estudo. É necessário acreditar e trabalhar para que a formação continuada vigente possa se transformar e agregar em seu interior a pesquisa, o estudo aprofundado, a reflexão coletiva e cooperativa, a construção de uma autoria profissional fortalecida e, em consequência, conduzir a uma educação de qualidade.

Assim, na sequência deste estudo serão abordados alguns aspectos da formação inicial, pois é necessário contextualizar os elementos que fazem parte da trajetória da formação docente. Em seguida, serão abordados os temas sobre a formação continuada e o fortalecimento da autoria docente como um dos resultados do processo formativo qualificado.

#### **3.1 Contextualizando a formação inicial dos professores**

Embora não seja a formação inicial o foco deste estudo, é importante traçar

algumas considerações sobre esse assunto, já que a formação continuada tem sua demanda ampliada, devido a algumas fragilidades encontradas na parte inicial da formação docente, ou seja, aquela oferecida por entidades de educação superior. Saviani (2011, p. 8) constata que,

[...] a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controversas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

O antagonismo atribuído aos professores e às instituições formadoras não pode ser aceito como única fonte de problemas, mas é visível que existem fragilidades a serem destacadas nesse quesito. Entre as principais questões negativas que perpassam a formação inicial, é a de que os conteúdos que fazem parte dos currículos das universidades primam pelas áreas específicas de atuação. Dependendo do curso, o estudante terá acesso a um conjunto de assuntos que farão parte da disciplina que lecionará, sem dúvida, formando um profissional apto a trabalhar em sua área, mas que fica à margem do domínio de alguns conhecimentos importantíssimos para conduzir o fazer educativo, que é a formação pedagógico-didática. Para Saviani (2011, p. 9),

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”, em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupação.

Conforme alerta Saviani (2011), não é preciso ser um grande entendedor ou estudioso em educação para perceber que o fazer docente vai muito além do conhecimento específico de certa área/disciplina, embora este, logicamente, seja imprescindível. O trabalho do professor é permeado de subjetividade e iniciar uma carreira docente sem estar preparado adequadamente, pode conduzir a alguns descompassos e tropeços. Em contrapartida uma possibilidade que aponta Imbernón (2011, p. 64) para as entidades formadoras é,

[...] que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial

deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.

Imbernón (2011) enfatiza que o maior desafio das instituições de formação inicial, é o de ir além de formar especialistas em determinadas disciplinas. Salaria a importância do profissional entender e considerar o contexto em que está inserida a escola e, conseqüentemente, os estudantes. Sinaliza o autor, para a necessidade da transformação da escola em um lugar onde a vida pulse verdadeiramente, onde os sujeitos possam ter expectativas de uma sociedade melhor e de um futuro digno. “[...] Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos de formação como a metodologia com que estes são transmitidos, [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Para Sartori (2013, p. 30), “[...] um dos propósitos básicos da formação universitária consistiria em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e técnico, autorizando-lhe a integração entre teoria e prática. [...]”. Essas palavras conduzem à reflexão do quanto complexa é a tarefa das universidades frente a tantas demandas imbricadas no ato de formar professores completos, ou seja, que consigam dominar, além dos conhecimentos inerentes a sua área de atuação, aqueles relacionados a efetivação de sua tarefa de educador, que são integrar teoria e prática de tal modo, que uma possa amparar e explicar a outra. Sartori (2013, p. 42) levanta uma questão interessante sobre esses elementos,

Entendo que o principal desafio que se coloca ao professor para superar a dicotomia teoria-prática e consolidar a práxis pedagógica no exercício da docência está, justamente, em descobrir de que forma auxiliam em sua prática os saberes acumulados na trajetória de seu percurso de formação, aos quais se juntam os saberes ao longo de seu exercício docente. Essa combinação de saberes possibilita a construção do conhecimento pedagógico a respeito de como se ensina e como se aprende, entrelaçando aspectos teóricos e aspectos práticos. [...]

Evidentemente, a relação entre teoria e prática se constrói no cotidiano docente e precisa estar amparada por um arcabouço epistemológico, aliado aos saberes empíricos. Por esse motivo, entende-se a relevância de uma formação

inicial que possa subsidiar os professores na construção de uma sólida base de conhecimentos e também de elementos da prática, que possam dar suporte e explicações aos desafios que o cotidiano revelar, possibilitando ao docente fazer a conexão entre os dois aspectos, qualificando significativamente sua atuação profissional. Não é tarefa fácil e “[...] Diante de tal complexidade, uma das exigências ao professor que postula o desenvolvimento de sua ação pedagógica de forma problematizadora e emancipatória é buscar incessantemente, aprender as possíveis mediações entre teoria e prática. [...]” (SARTORI, 2013, p, 46). Chegar a esse patamar é o que se espera de um professor, que ele possa conhecer o todo que envolve sua profissão para que consiga promover uma educação de qualidade, que conduza à reflexão crítica, problematizando a realidade vigente, buscando através de sua atuação, criar um ambiente que favoreça a construção de uma sociedade melhor para todos.

### **3.2 Formação continuada de professores**

Depois de tratar brevemente de alguns elementos da formação inicial, este estudo passa ao seu foco principal que é a formação continuada, também conhecida como formação continuada em serviço. A formação continuada procura avançar no aprofundamento de estudos relativos à docência, o que implica em uma variedade significativa de temas, considerando a complexidade do trabalho, as dimensões pessoais, relacionais e de autoria dos profissionais que atuam nos espaços educativos. Esses aspectos estão interligados e precisam ser considerados, quando a questão é a continuidade na formação inicial dos docentes dentro da instituição escolar. A respeito disso esclarecem Benachio e Placco (2012, p. 59),

Esse processo de constituição do sujeito dá-se numa complexa e dinâmica de inter-relações dialéticas dos elementos do meio em que o professor está inserido, tais como sua jornada de trabalho, as tensões, os desconfortos, as convicções e as incertezas, as recompensas, as satisfações e os aspectos que dizem respeito mais especificamente, à sua ação pedagógica, assim como a concepção de educação: seu jeito de ensinar, os conteúdos que ensina, sua forma peculiar de se relacionar com os alunos, seus pares, com os pais de seus alunos.

Talvez sejam estes, os temas mais esquecidos nas formações em serviço realizadas no interior das instituições, as questões subjetivas e relacionais dos docentes. Nas formações são trabalhados assuntos referentes a conteúdos

específicos, questões de aprendizagem, que enfocam o estudante, alguns encaminhamentos legais e burocráticos, dentre outros. Contudo, a constituição do professor, enquanto indivíduo dotado de subjetividades, não é olhada como fator relevante para ser alvo de uma formação específica. O máximo que pode acontecer nesse aspecto é a oferta para esses profissionais de palestras motivacionais, que não passam de uma catarse coletiva, que pouco tem contribuído para auxiliar os docentes no quesito que se refere à construção de saberes, que possam dar suporte a uma atuação qualificada.

Então, embora a formação continuada pareça em um primeiro momento, algo simples, já que o ato de estudar parece ser intrínseco ao fazer do professor, fica evidente que devido à variedade de assuntos que abrange, precisa ser organizada com cuidado. A ideia norteadora que precisa embasar uma formação que prime pela qualidade é a percepção do aprimoramento constante, da tomada de consciência da continuidade na formação para profissionais que trabalham com um público diversificado, que vive em um mundo em constante evolução. O professor necessita estar em contato com os assuntos que dizem respeito ao seu fazer educativo, bem como aqueles ligados às questões relacionais e de convivência com o grupo de colegas, direção e estudantes. Ao buscar uma formação que vai além da aquisição de um conhecimento específico, é imprescindível entender como o professor constitui-se como profissional da educação. Nesse aspecto elucidam Benachio e Placco (2012, p. 58) que,

[...] inserido num processo de formação continuada em serviço, o professor constitui e é constituído. Constituir-se e ser constituído significa que o professor imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição.

Infelizmente, essa constituição mútua, que conduziria à qualificação profissional, não vem acontecendo nas formações continuadas, pois ainda está arraigada entre os docentes a concepção de que a formação continuada é uma palestra e/ou fala, ministrada por professores titulados em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, com grande conhecimento acerca do assunto desenvolvido. Os professores assistem, literalmente a palestra, fazendo um questionamento aqui e outro ali, identificando-se com algumas situações, mas no outro dia entram em sua sala de aula, exatamente com a mesma postura que a do dia anterior ao encontro,

como explicam Benachio e Placco (2012, p. 63),

Reflexões como esta, abrem espaço para questionarmos a chamada formação de professores que se apoia unicamente em simpósios, congressos e palestras esporádicas em grandes auditórios, tratando de temas sugeridos por coordenadores ou gestores. São importantes, podem ser eficazes na medida em que são trazidos para o espaço de formação na escola, situados no contexto de atuação do professor, refletidos, discutidos e analisados com os pares, tendo como parâmetros os princípios educacionais que regem a instituição.

No cotidiano, dificilmente os professores utilizam esses cursos e simpósios para realizarem uma análise aprofundada ou mesmo uma discussão dos assuntos, em âmbito escolar. Assim, essa metodologia que vem se arrastando por anos, produz poucos resultados e conduz à acomodação, já que induz à falsa impressão que se está fazendo uma formação continuada, que os docentes estão aprimorando seus conhecimentos, o que está muito longe de ser verdade. Nóvoa (2009, p. 23) esclarece sobre alguns modelos de formação continuada e faz um alerta sobre eles.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

É por isso, que se faz necessário, em primeiro lugar, levantar uma discussão a respeito do conceito de formação continuada que se ampara em palestras e simpósios e, mostrar aos professores que a real continuidade na sua formação está muito próxima, dentro da instituição em que trabalha, junto a seus pares, com assuntos que permeiam sua realidade cotidiana. Precisar também, valer-se de um referencial teórico que servirá de suporte para orientar a prática. Para que isso aconteça, no entanto, o docente precisa de uma assessoria, uma orientação, e é por esse motivo que esta pesquisa põe em destaque o trabalho do coordenador pedagógico como agente formador, inserido no espaço escolar.

O protagonismo do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada no interior da escola, foi um dos elementos que este estudo elencou como forma de contribuir para a implementação de uma educação de

melhor qualidade. É importante, no entanto, que se abra um pequeno parêntese nessa parte do estudo para que se delimitem os conceitos de educação e qualidade na educação, como pano de fundo ao tema central, considerando que os assuntos acabam por se completar.

Nesse contexto é importante que se faça a conceituação da palavra educação, lembrando que sua dimensão é muito ampla e que serão apenas tecidas algumas considerações neste estudo sobre o termo, a fim de embasar a argumentação proposta. Para Saviani (2011, p. 63), “O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados”. Perceber a educação como prática social conjunta, mas que respeite as especificidades dos saberes de professores e estudantes é, sem dúvida, um passo elementar no que tange à construção de um conceito de educação.

Como bem sintetiza Freire (2011, p. 52), “A educação das massas se faz assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. E complementa ainda Freire (2011, p. 24), “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Gadotti defende que “Educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos” (2013, p. 16). O conceito de educação não pode ser construído, como se percebe, só com base no ser humano e na sua aprendizagem, mas sim no modo como esse indivíduo se relaciona consigo próprio, com seu semelhante e com o ambiente em que está inserido. Educar é, antes de mais nada, um ato de conscientização dos sujeitos diante da vida e do planeta por meio do conhecimento.

Desse modo, o processo de construção da educação do ser humano não se restringe ao ambiente escolar, pelo contrário, são muitos os ambientes formadores que o sujeito frequenta(rá) ao longo da vida, no entanto, a escola é o lugar onde o conhecimento ganha destaque. Isso não quer dizer que o conhecimento seja um fim em si mesmo e o estudante ali esteja para recebê-lo, pelo contrário, como aponta



Benincá (2010, p.113):

A sala de aula é um espaço e um tempo privilegiados para que o professor e o aluno estabeleçam o diálogo. Para que tal ocorra cabe ao professor a iniciativa de desencadeá-lo (iniciativa esta não opressora, uma vez que ao opressor não interessa tal atitude), concebendo, para tanto, a sala de aula como um palco de debates e consumindo o tempo que passa nesse palco na alimentação e orientação desses debates.

A função do professor como propositor, mediador e alimentador de debates em sala de aula tem como principal objetivo oportunizar a cada estudante a construção de seu próprio arcabouço de conhecimentos, respeitando a realidade social e cultural vivenciada até então. Usar as experiências que fazem parte do cotidiano dos estudantes não quer dizer, que o professor permaneça nesse patamar, é preciso que esse seja o ponto de partida para a ampliação dos horizontes dos educandos, levando-os a constituírem-se enquanto seres humanos, dotados de especificidades e cidadãos conscientes de seu papel dentro da sociedade em que vivem.

Depois de delimitar minimamente o conceito de educação, é importante deixar claro que muito poderia se discorrer sobre o assunto, sem esgotá-lo, para este estudo entende-se que o exposto é suficiente para embasar as reflexões mencionadas. Assim, na continuidade, é relevante também conceituar a qualidade na/da educação, pois já está presumido que não basta existir a garantia da educação e do acesso à mesma, se não existir qualidade nos processos educacionais ofertados pelas instituições de ensino, como alerta Gadotti que “O tema qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino” (2013, p. 3).

Dentro dessa abordagem, percebe-se que democratizar a educação não é suficiente para supri-la com qualidade, pelo contrário, estender a educação para todos, universalizá-la, foi um dos aspectos que somado a outros, trouxeram insegurança ao campo educativo. Hoje, não se educa somente as classes mais elevadas que percebem a educação formal como um objeto de poder econômico e social. Educa-se na atualidade, a todos do mesmo modo, usando o mesmo método pedagógico, inclusive os filhos das classes trabalhadoras, com dificuldades econômicas e sociais profundas, que ainda não veem a educação como ferramenta

para transformação de sua realidade. Tal visão, de fato, complica significativamente a questão da democratização, pois segundo Dourado e Oliveira “[...] a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e manutenção dessas relações” (2009, p. 203).

Se a educação pode ser uma faca de dois gumes em alguns momentos, pensar na questão de sua qualidade, leva-nos a considerar os elementos que contribuem para o entendimento do conceito proposto e, conseqüentemente, sua função social. É preciso ressaltar, como explica Dourado e Oliveira (2009, p. 203), “[...] que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Considerando que os aspectos históricos podem alterar significativamente o conceito de qualidade, é importante refletir como na atualidade vem sendo concebido e entendido. Hoje a sociedade necessita urgentemente de um suporte que possa embasar algumas mudanças no que tange às questões sociais, econômicas e políticas. Não existe outro caminho que possa conduzir a esse objetivo, que não passe, principalmente, pela qualidade da educação, como já mencionado nesse estudo, pois não basta todos terem acesso à escola. Estar inserido em uma instituição escolar de forma alguma garante que o indivíduo esteja construindo conhecimento e que possa intervir na realidade, conforme atesta Freire (2011 p. 25), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. É fundamental ir além, ou seja, a aprendizagem necessita estar permeada de significado, sendo de fato emancipatória e libertadora, conforme aponta Gadotti (2013, p. 2),

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está diretamente ligada ao bem viver de todas as pessoas da comunidade escolar. A qualidade da educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Para promover uma educação de qualidade para todos, como referencia

Gadotti (2013), é preciso trabalhar em várias frentes. No entanto, esse estudo prioriza a formação continuada de professores, já que é a partir da ação desses profissionais que a aprendizagem se efetiva ou não, na prática. Destacar e estudar sobre a formação continuada dos atores à frente do processo educacional é uma tentativa de desvelar as inquietações e necessidades dos docentes nos seus fazeres cotidianos, buscando criar condições favoráveis para uma intervenção bem sucedida no *lócus* educativo.

A busca por uma formação continuada que atenda às demandas educacionais, só faz sentido quando se almeja transformar, em âmbito escolar os processos educativos, conduzindo à busca da utópica educação de qualidade. Assim explica Benincá (2010, p. 71)

A vida de uma instituição orientada pela práxis pedagógica renova-se na dimensão da utopia, significando que algo novo deve acontecer e que há conquistas a serem feitas. É o desejo de penetrar ao estranho mistério no futuro para desvendá-lo. Pela utopia, procura-se antever o futuro, nele ingressando através dos objetivos.

Prever que é possível fazer conquistas significativas no campo da formação continuada em prol de uma educação de qualidade requer a proposição de objetivos, como salienta Benincá (2010). Nesse estudo, é destacado o viés da dicotomia teoria e prática, como aspecto importante, senão primordial na formação docente, é o elemento que sustentará a argumentação no que se refere à busca pela qualidade educacional. O objetivo proposto, então, é fazer com que no cotidiano escolar, teoria e prática realmente possam andar juntas, transformando os processos pedagógicos para potencializar a questão da qualidade educativa.

A formação do professor, para que consiga construir coerência entre seus estudos e sua prática, não pode se limitar apenas ao domínio de conhecimentos; necessita também da reflexão ética sobre o uso do conhecimento em sua prática pedagógica. (...) A pesquisa que tem por objetivo a ação pedagógica do professor, necessariamente envolve duas dimensões: a produção do conhecimento pedagógico e a formação do professor no sentido que seja capaz de fazer de sua prática uma práxis pedagógica (BENINCÁ, 2010, p. 30).

Conforme salienta Benincá (2010), a teoria, ou seja, o conjunto de conhecimentos que fazem parte da bagagem do professor, aliada à sua prática

cotidiana, que é o ato pedagógico concreto, precisam estar interligados objetivando promover a práxis pedagógica. “A práxis requer a ação da consciência consciente, e, neste caso, conduz à reflexão” (BENINCÁ, 2010, p. 247). Assim, o conhecimento epistemológico e a prática pedagógica diária, são alimentadores de um processo reflexivo que pode alavancar transformações nos fazeres educativos, que visam melhorar a realidade social. Buscar mudanças sociais que incluam todos, que auxiliem na construção de uma sociedade mais justa e com equidade, precisa ser o objetivo principal de uma educação que prime pela qualidade.

A formação permanente dos professores merece destaque quando se fala de qualidade educacional, é impossível considerar que se consiga alcançar o mínimo de êxito nos processos pedagógicos se o professor não estiver bem preparado e em constante qualificação. O docente precisa estar munido de um conjunto de conhecimentos específicos, aliados ao embasamento teórico e formação pedagógico-didática, o que via de regra lhe seria conferido pelas universidades, nos cursos de graduação. No entanto, como já mencionado nesse estudo, parte das universidades não está conseguindo formar docentes qualificados para atender a complexidade que é inerente ao processo de ensinar. Conforme alerta Gadotti (2011, p. 35).

A ausência de uma política geral e integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para a valorização dessa profissão – ser professor da educação básica – contribui para o enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática.

Cabe então, frente à situação de fragilidade da formação inicial, por falta de políticas integradoras de currículo e de valorização profissional, buscar na formação continuada qualificar o trabalho do professor para a prática da docência. É fundamental que o docente seja conhecedor de sua responsabilidade, enquanto formador de indivíduos sociais. Como afirma Freire (2011, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Essa reflexão necessita ser constante e embasada em estudos, o professor precisa ser pesquisador, analisar e confrontar informações acerca de seu trabalho,

esse pode ser um dos caminhos, que somados a outros, conduzam para a melhoria da qualidade da educação.

A qualidade educacional almejada precisa estar relacionada com a possibilidade de transformações sociais, que atinjam e beneficiem a todos. É importante que o estudante esteja ciente que pode promover mudanças no local onde vive, que seu futuro não está predeterminado, sendo possível ir em busca de seus sonhos. Para isso, entretanto, é necessário que a ação do professor aponte para uma prática emancipadora, segundo Sartori (2013, p. 23, grifo do autor),

Em sua busca emancipatória, a prática educacional requer que o professor assuma, principalmente atitudes de investigação voltadas à reconstrução crítica das teorias pedagógicas e de seu fazer, procurando transformá-lo ou inová-lo mediante um rigoroso processo de autocrítica. Desse modo, o educador como investigador tem o compromisso de teorizar sua própria prática – adoção da metodologia da práxis. Tal teorização pode ser concretizada pelo processo de planejamento, de registros diários, das memórias de aula, dentre outras atividades, considerando sempre a necessidade da reflexão crítica **na** e **sobre** a prática e o desenvolvimento de ações participativas no cotidiano da escola.

Utilizar o cotidiano educacional como laboratório representa uma alternativa ao exercício da docência, considerando as experiências dos estudantes, seus anseios e sonhos, suas dúvidas e angústias, como elementos significativos para exploração. Partir dessas necessidades, no entanto, requer do docente um olhar amplo de pesquisador, pois, a partir dos fatos desvelados dá-se início ao planejamento de como serão efetivamente desenvolvidas as atividades. São necessárias bases epistemológicas que conduzam o estudo do tema a partir de uma problematização que direcione à reflexão, ao debate e em consequência, à construção do conhecimento. A formação continuada tem a função de amparar o docente nessa caminhada, como aponta Sartori (2013, p. 23)

A construção de situações de ação que permitam superar os limites das práticas dos professores em formação passa, certamente, pelo aperfeiçoamento das atividades investigativas, da articulação discurso e prática esperada pelo futuro professor. Esses indicativos se configuram como potenciais para que os sujeitos se comprometam, social e eticamente, no desenvolvimento de processos emancipatórios, que possibilitem avançar no processo de autonomia intelectual e moral e na construção da cidadania plena na perspectiva da educação freireana.

O apontamento de Sartori (2013) destaca o “desenvolvimento de processos

emancipatórios” como alicerce da “autonomia intelectual e moral” que conduzem à “construção da cidadania plena na perspectiva da educação freireana”. Hoje, talvez seja esse um dos grandes desafios de professores e professoras, criar um espaço na escola para que o estudante possa constituir-se como cidadão crítico e atuante na sociedade em que está inserido, fazendo valer a educação como construção de conhecimento e, conseqüentemente, de aspectos identitários. Sobre isso como elucida Freire (1996, p. 52, grifo do autor)

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou e serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.

O processo contínuo de construção dos sujeitos e a não aceitação do futuro como algo inexorável precisa ser uma bandeira levantada pelos professores no seu cotidiano. É impossível pensar que o conhecimento profissional esteja em algum momento completo, que não precise ser questionado e refletido constantemente. O professor que cair nessa armadilha corre sério risco de estagnar suas práticas e condenar os estudantes a aulas cansativas e sem sentido.

Freire (1996) desafia para a assunção da responsabilidade pelo rumo que a profissão de cada um pode tomar e, principalmente, para as muitas possibilidades que o futuro guarda. Aos docentes, cabe a reflexão sobre a necessidade de buscar a formação continuada como ferramenta para constituírem-se emancipatoriamente fortalecendo sua autoria docente. Assim, podem atuar desenvolvendo práticas problematizadoras que auxiliem os estudantes na construção de uma aprendizagem que preze pela qualidade.

### **3.3 Profissionais da educação: a natureza de seu trabalho**

Considerando o papel desempenhado pelo professor como agente formador, é interessante refletir sobre as subjetividades que o docente carrega. O ser humano

apresenta em sua natureza a complexidade como aspecto inerente, são tantos os elementos que constituem a imagem de um indivíduo que, muitas vezes, não é possível compreender certas atitudes, se analisadas fora do contexto em que estão inseridas. O próprio sujeito perde-se e, muitas vezes, assusta-se em meio a imensidão que o constitui. Certo é que os seres humanos são dotados também de condições de reflexão e, é esse o ponto fundamental que aqui está mencionado. Se existem possibilidades de constituir reflexivamente uma identidade<sup>4</sup>, não se pode creditar às questões externas e adversas, a culpa pelas dificuldades em forjar os aspectos de autoria da profissionalidade docente. São, antes de mais nada, os elementos internos e pessoais que precisam ser avaliados/analizados para que uma postura fortalecida, possa alavancar positivamente a intervenção do professor no cotidiano educacional.

O modo como o docente percebe-se e concebe seu trabalho, em alguns casos delimita sua postura profissional. É comum, atualmente, encontrar uma parcela de professores falando mal de sua profissão, do salário que recebem, dos alunos que têm, da escola onde trabalham, como se estivessem em pagamento de uma longa penitência. Essa postura em nada auxilia o profissional, pelo contrário, se em muitos aspectos têm razão em reclamar seus direitos, acaba por perder o crédito frente à sociedade pela passividade demonstrada diante dos fatos. O docente necessita de momentos de reflexão que o conduzam a ver a beleza que reside no seu trabalho, no ato educativo. Precisa conceber o ambiente educacional como um espaço coletivo de construções, de aprendizagens, de posturas, de conhecimentos, de relacionamentos, enfim, urge que o profissional perceba a importância de sua atuação como mediador dos aspectos mais relevantes da vida do indivíduo.

Para chegar a essa percepção, o professor pode escolher vários caminhos, a proposta deste estudo é conduzir para a formação continuada, como uma ferramenta de construção e reconstrução de uma autoria profissional fortalecida, entre outros aspectos. Não é o único modo, mas cabe ressaltar que o aprimoramento de conhecimentos, confere empoderamento ao sujeito, e isso pode contribuir para reforçar uma atitude firme e positiva frente às demandas da profissão.

Abre-se aqui um parêntese para incluir o coordenador pedagógico, que na

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa não tem por objetivo aprofundar o estudo sobre a construção da identidade docente, dada sua ampla extensão, contudo, busca apontar para a formação continuada docente em âmbito escolar como ferramenta de fortalecimento da autoria docente.

sua função primeira, é professor. Os docentes estão à frente dos processos de ensino-aprendizagem, por isso, costuma recair sobre esses atores, os méritos e as críticas referentes aos resultados positivos ou negativos alcançados pelos estudantes. Em um país como o Brasil, onde os índices educacionais normalmente estão abaixo do esperado, não é de se estranhar que o professor seja responsabilizado pelo baixo desempenho escolar dos alunos. Segundo Vasconcellos (2011, p. 35),

Colocamo-nos em um plano de constatação de uma realidade feita pelo próprio professor, pelo professor do ano seguinte, pelos altos índices de repetência e evasão, pelas pesquisas sobre analfabetismo funcional, pelos empresários que recebem os egressos do Ensino Superior, pelas avaliações de sistema. Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm revelado sistematicamente, por exemplo, que mais da metade dos alunos concluintes da 8ª série/9º ano não dominam competências básicas de leitura e de escrita. Não podemos absolutizar os dados, uma vez que sempre são relativos (o que captam e o que deixam de captar; a forma como foram aplicados e analisados etc.). No entanto, como vemos, são muitos os indicadores que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos.

Vale destacar que culpabilizar unicamente os docentes, no entanto, é virar as costas para toda uma conjuntura histórica, social, econômica e política que de fato é a responsável pelo fracasso escolar de uma significativa parcela dos estudantes, que ano a ano deixam os bancos escolares com defasagens educacionais. O mais sensato a fazer, nesse caso, é buscar alternativas e estratégias que coloquem o trabalho do professor como uma das possibilidades reais de transformações nos processos educativos.

Se aos docentes fosse dada voz de resposta à culpa que lhes é imputada, justificariam que embora tenham jornadas extenuantes de trabalho, recebam salários baixos, não tenham em muitas ocasiões as condições de trabalho adequadas, dedicam-se ao ofício que escolheram e trabalham em prol de melhorias para sua profissão. No entanto, essa classe sofre com o descrédito e as críticas constantes, o que influencia diretamente na constituição da identidade profissional.

Segundo Benachio e Placco (2012, p. 60), “Em decorrência da concepção de sujeito que aportamos, a emoção é um sinalizador da disposição do professor em relação à atividade proposta”. Por isso, dentro da complexidade do cenário em que os professores estão imbricados, faz-se necessário uma reflexão sobre como é de



fato o posicionamento deste profissional diante da imagem construída pela sociedade e da imagem que o docente tem de si próprio, enquanto profissional. É possível que o professor possa por meio da formação continuada, no espaço escolar construir, desconstruir e reconstruir sua autoimagem, fortalecendo sua autoria como profissional da educação?

A resposta para essa pergunta parece óbvia, o estudo e o aprofundamento de conhecimentos são em primeira instância, importantes elementos que podem fortalecer a autoestima de um profissional. Apropriar-se de conceitos epistemológicos auxilia o docente em sua caminhada profissional, promovendo a reflexão entre teoria e prática, o que é de fundamental importância na qualificação dos fazeres cotidianos dos professores. Quando o aporte teórico é substantivo, ele transparece nas práticas docentes de um modo positivo, gerando o fortalecimento da autoria profissional.

No entanto, é preciso ir além, considerando a condição humana do docente e suas subjetividades. Somente aprofundar os conhecimentos relativos aos seus fazeres conduziria a um raciocínio raso e uma busca um tanto simplificada de elementos, que podem auxiliar o professor a qualificar-se. São muito mais profundas e amplas as dimensões a serem consideradas quando o assunto é formação continuada docente. Neste aspecto, alertam Benachio e Placco (2012, p. 59),

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é a compreensão do sujeito como um sistema complexo e dinâmico em que se entrelaçam as dimensões biopsicossocial, o que implica olhar para esse indivíduo sem fragmentá-lo, considerando igualmente os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais nas ações que realiza.

Evidentemente, quanto mais se desvelam elementos que podem construir uma formação continuada de qualidade, mais são trazidas à tona demandas que necessitam fazer parte dos processos de formação dos professores. Essa constatação de certa forma, pode ser animadora, pois embora esteja encharcada de complexidade, instiga os profissionais a se desafiarem constantemente, buscando novos caminhos e novas possibilidades, agregando aqui e ali, temas e metodologias que podem produzir bons resultados no que tange a consolidação de uma autoria que possa servir de suporte ao docente. Ter conhecimento de si e daquilo que se quer, é o modo mais fácil de saber onde se almeja chegar. Talvez seja a falta desse

“conhecer-se” um dos entraves da formação continuada. Nóvoa menciona essa dificuldade quando trata das *teorias da personalidade e da profissionalidade* (2009, p. 22),

[...] apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Uma profissão que está além da técnica e da ciência, não poderia ser simples. Talvez seja nesse ponto que resida a maior dificuldade da formação continuada, atrelar o técnico, o científico e o humano em um mesmo patamar, sem que nenhum dos elementos possa ser desprezado, sob pena de não avançar no processo de qualificação. Fortalecer, portanto, a postura do professor, tanto pessoal como profissionalmente, implica na ampliação e aprofundamento de sua bagagem teórica. Ao interligar elementos da técnica, da ciência e das questões humanas, cria-se um ambiente favorável para que a formação continuada possa cumprir sua função na construção de saberes e do autoconhecimento pessoal e profissional. Nóvoa (1992, p. 25) diz que,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Como explicita Nóvoa (1992), separar a identidade pessoal da profissional do docente é impossível, pois um dos elementos que constrói os aspectos identitários dos sujeitos é seu trabalho. O modo como o professor enxerga sua profissão está intrinsecamente ligado ao modo como ele se porta no desenvolvimento de suas atividades e na busca da formação continuada. Quando o profissional sente-se valorizado e se autovaloriza, a necessidade pelo aperfeiçoamento parece óbvia. Contudo, quando a desvalorização é a realidade posta, como no caso da situação dos professores no país atualmente, é preciso buscar estratégias para empoderar

essa classe através do aprofundamento de seus conhecimentos e, conseqüente, da sua organização como classe trabalhadora. Os professores precisam ter ciência de sua importância e do poder que tem nas mãos para produzirem interferências sociais positivas.

Despertar os professores para as possibilidades que carrega sua profissão é tarefa árdua, dada a realidade instaurada. Entretanto, existem condições para que em âmbito escolar seja possível ampliar os horizontes, encontrar respostas a tantas indagações que angustiam os docentes. É necessário, entre inúmeros elementos, o comprometimento e a cooperação de todos, para fazer da formação continuada uma ferramenta poderosa, de construção e/ou reconstrução de uma postura profissional fortalecida, para que aos poucos as mudanças se instaurem no seio da instituição, produzindo transformações que possam ultrapassar os limites dos muros escolares.

O próximo capítulo terá como personagem principal o coordenador pedagógico, tratando das tarefas que permeiam o cotidiano desse profissional, como ele concebe seu trabalho e como os colegas professores o percebem dentro da instituição educativa. Tratará das dificuldades e angústias que atravancam o caminho do coordenador na proposição do desenvolvimento de atividades de formação continuada docente. Também serão abordadas as possibilidades de criar condições que favoreçam a implementação de uma proposta de formação continuada, que se valha das demandas educativas como matéria-prima para o aprofundamento de estudos, que resultem na construção de estratégias coletivas para a solução dos problemas educacionais, que diariamente preocupam os profissionais envolvidos com educação.

#### **4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES**

Viver em comunidade pressupõe uma interminável experiência de estar com o outro. Essa convivência, no entanto, é carregada de contradições, pois embora o ser humano esteja inclinado a se relacionar com seus pares, tem na mesma medida, dificuldades de entender seu semelhante, que na essência não é tão parecido assim. As desavenças, os embates, as opiniões divergentes são lugares-comuns quando o assunto é fazer parte de um grupo. No ambiente escolar a situação não é diferente e mesmo que se pressuponha um grau mais elevado de conhecimento, o que de certo modo teria o poder de dirimir os problemas, a realidade não se mostra assim estabelecida. O cotidiano educacional revela a dificuldade de efetivar o trabalho conjunto, devido justamente aos desajustes que o conviver no coletivo carrega.

A opção da individualidade dentro da instituição escolar pode ser sinônimo de fracasso para o grupo, considerando que o fazer educacional é muito amplo e precisa buscar a integralidade nos processos educativos, o que demanda a união de forças para sua efetivação. Juntar os diferentes, em prol de um trabalho conjunto, nem sempre é tarefa fácil, pelo contrário, muitas vezes parece até algo impossível, mas é imprescindível, na medida em que se almejam transformações educacionais. Não haverá mudança significativa na escola se essa não for parte de um trabalho em equipe. Campos e Aragão (2012, p. 39) falam da importância do conviver e aprender dentro do ambiente escolar.

As inúmeras interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização dos processos dialéticos de ensinar e aprender. Professores poderão aprender ao ensinar e se formar ao formar se estiverem abertos às diversas possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola pode gerar.

Acreditando que é também na interação com o outro que o professor forja seu próprio conhecimento, a formação continuada, orientada pelo coordenador pedagógico, dentro da instituição, atinge um significado elevado, pois é no apoio e na mediação oferecida pelo profissional que exerce a coordenação que o professor poderá encontrar forças e subsídios para aprimorar seu aporte teórico e por consequência, qualificar suas práticas. Nóvoa (2009, p. 41), pontua sobre a

formação continuada em âmbito escolar, “[...] a ideia da escola como o lugar de formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

A tarefa do coordenador pedagógico como agente formador na instituição educativa, como enfatiza Nóvoa (2009) se revela muito importante. No entanto, quem é de fato esse profissional e como é visto pelos colegas? O coordenador pedagógico é parte integrante de uma equipe diretiva ou equipe gestora, cabendo a esse grupo, eleito por voto ou indicado pelo poder executivo do município, conduzir a instituição educativa e todos os membros que dela fazem parte. Ao coordenador pedagógico, como membro gestor, é atribuída a responsabilidade de atentar para sua função no que tange à organização da equipe docente, priorizando as ações que conduzam à aprendizagem dos estudantes, ou seja, a parte pedagógica da gestão.

Na visão de Libâneo (2008, p. 219), “O *coordenador pedagógico* responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Esse trabalho realizado diretamente com o grupo de professores, busca o envolvimento de todos, respeitando as especificidades que cada indivíduo apresenta em sua formação inicial e em sua caminhada profissional. Os docentes, no entanto, nem sempre tem uma visão clara de qual é o trabalho do coordenador pedagógico na escola. Segundo Placco e Souza (2012, p.12),

[...] os professores também entendem o trabalho do CP como vinculado à gestão, pois planeja junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o professor e a direção. Também referem-se ao CP como uma mola impulsionadora da relação entre as partes da escola e como mediador do conhecimento com os professores. Justificam essa compreensão alegando que o CP desenvolve tarefas de gestão ao assumir a responsabilidade pela escola na falta do diretor, cabendo a ele cuidar do professor, dos alunos, bem como administrar a rotina dos professores, atender as urgências ocorridas durante o período escolar e até mesmo organizar o horário escolar e auxiliar em tarefas da secretaria. Também referem-se a atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do professor quanto às rotinas da escola.

Placco e Souza (2012) elucidam com exatidão o modo como os professores percebem a figura do coordenador. Além disso, percebe-se nitidamente que o volume de atribuições diárias é praticamente impossível de ser atendido pelo

profissional, dada sua ampla proporção. São tarefas das mais diversas, que vão desde o atendimento aos pais, aos estudantes, em questões de indisciplina e casos de contratempos que envolvem a saúde dos alunos. Precisa auxiliar também os professores, em situações de suporte pedagógico e no caso de substituições, quando faltam profissionais na escola. Além disso, o coordenador é responsável por ajudar na organização de eventos escolares e passeios dos estudantes, bem como monitorar e auxiliar no desenvolvimento das ações que foram elencadas nas reuniões de planejamento, que ocorrem nas escolas regularmente e norteiam o andamento do ano letivo.

Assim, muitas vezes, o coordenador pedagógico é visto como um “faz-tudo” na escola, essa visão decorre do fato do profissional estar durante grande parte de seu tempo, envolvido com as mais variadas situações, atendendo a um público diverso. Em outros momentos o coordenador é visto, como um “superior” exigente a quem se deve prestar contas, considerando sua responsabilidade frente ao andamento do planejamento organizado pelo coletivo.

É visível que em nenhum momento entra no rol de atribuições do coordenador na visão dos professores, a questão da responsabilidade na formação continuada, mas sim a incumbência de orientar/auxiliar quanto às questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que o profissional não é visto como um potencial agente formador em âmbito escolar. A turbidez que envolve a concepção de como o trabalho do coordenador pedagógico pode ser desenvolvido, conduz a descompassos importantes nas relações entre professores e coordenador pedagógico, considerando as prováveis resistências que podem acontecer no momento em que o coordenador se propõe a desenvolver um trabalho voltado para a formação continuada no espaço escolar.

As dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico em relação aos professores acerca daquilo que esperam de sua atuação, se estende para outros envolvidos no processo educativo. Os demais membros da equipe diretiva, em muitas ocasiões não tem clareza quanto às atividades que o profissional precisa desenvolver em sua jornada de trabalho. Não é raro encontrar nas escolas, coordenadores ocupando-se freneticamente de assuntos de ordem administrativa e de organização, dificultando a realização das tarefas que envolvem as questões pedagógicas e de formação continuada. Conforme alertam Placco e Souza (2012,

p.12),

Em última análise, fica claro que os diretores, embora afirmem valorizar as funções pedagógicas dos Cps, na realidade acreditam que eles devem atender às múltiplas necessidades cotidianas da escola, o que acaba por fazer com que os Cps priorizem esse atendimento, deixando de lado outras atribuições de sua responsabilidade, principalmente as de cunho formativo.

Romper os paradigmas arraigados no seio da escola, no que se refere ao entendimento dos sujeitos quanto às atribuições do coordenador tende a parecer tarefa impossível, talvez até o seja e quem sabe o mais sensato a fazer, dada a proporção do problema enfrentado e as forças que conspiram contra as possibilidades de mudança, seria desistir da empreitada de resgatar a função de formador da trajetória de um profissional com agenda tão substancial. Entretanto, a utopia que ronda a atuação de muitos profissionais da educação e a necessidade urgente de desenvolver ações, que possam melhorar o contexto educativo impulsionam a busca de estratégias que conduzam às melhorias educacionais. Esse estudo aposta na construção de um perfil para o coordenador pedagógico que coloque em destaque a atribuição de agente formador, não desconsiderando os quesitos pedagógicos e de apoio à docência, mas priorizando as questões formativas de professores em âmbito interno da escola.

Alguns aspectos precisam ser observados para que o relacionamento entre o coordenador pedagógico, os outros membros gestores e os professores possa ser harmonioso. Pode-se dizer que os resultados alcançados nessa caminhada, dependerão, em grande medida, de como o coordenador fará a condução de suas atividades frente à equipe que coordena. O coordenador precisa de uma base epistemológica para sustentar sua incursão pelo território da formação continuada, de modo a auxiliar na busca de soluções conjuntas para resolver as demandas dos docentes e discentes. Precisa também, estabelecer com o grupo uma relação de parceria e cooperação, onde coexistam funções diferentes, mas que estão em prol de um objetivo comum: a qualificação de todos, como explicam Campos e Aragão (2012, p. 51), “[...] As funções do coordenador não se efetivam sem a partilha com os professores, pois um trabalho que se faz coletivamente, mesmo que de lugares diferentes e com responsabilidades diferentes, precisa da partilha para se efetivar”.

Com isso, ao perseguir seus objetivos, é importante para o coordenador, a

formação de uma boa equipe de trabalho. Para isso, é fundamental esclarecer o grupo sobre a importância do trabalho conjunto e da colaboração, elementos imprescindíveis para a formação em serviço e para a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Libâneo (2008, p. 228), “De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. É indispensável que fique evidente à equipe que o trabalho somente alcançará êxito se for realizado coletivamente, pois de modo fragmentado dificilmente serão alcançados resultados positivos. Nessa linha de pensamento afirmam Campos e Aragão (2012, p. 41) que,

O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos grandes segredos da qualificação da atuação do coordenador.

Ao conseguir instaurar um espaço de coletividade, o coordenador pedagógico terá condições de iniciar o trabalho de formação continuada, que para Libâneo (2008, p. 227), “[...] é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. As ações necessitam incluir atividades durante a jornada de trabalho, como reuniões sobre as práticas desenvolvidas na escola, conselhos de classe e participação na construção do projeto político-pedagógico, bem como atividades fora do horário, quando necessário.

Para embasar adequadamente as atividades de coordenação pedagógica, é importante que o profissional que assume o cargo, tenha clareza sobre as atribuições que estão implicadas em sua função e sobre o conceito de formação continuada. Precisa estar ciente que o professor já possui uma formação inicial, que a formação continuada tem por objetivo, então, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos que fazem parte do conjunto de referenciais teóricos que orientam a prática do docente no cotidiano escolar.

Segundo Libâneo (2008, p. 227), “A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para desenvolvimento pessoal, cultural e profissional



de professores e especialistas”. Este conceito de Libâneo (2008) traz à tona os aspectos que permeiam a necessidade de formação para o trabalho docente. O professor diariamente interage com uma ampla diversidade cultural, social, econômica e ideológica dentro de uma sala de aula, pois o trabalho com os estudantes revela uma gama significativa de diferenças a serem atendidas. Isso exige uma postura fundamentada e alicerçada em uma sólida base de conhecimentos que deem suporte a essa demanda.

Qualificar as ações pedagógicas requer ações bem planejadas dos docentes e gestores, que precisam unir forças destinando um tempo adequado para a realização de um planejamento coletivo na escola para embasar o andamento do ano letivo, como explica Libâneo (2008, p. 149-150)

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, modos de agir de educadores que atuam nas escolas. Em razão disso, o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública.

O planejamento torna-se assim, uma das ferramentas de qualificação do trabalho dos profissionais da educação e um caminho por onde o coordenador pedagógico pode viabilizar as propostas pedagógicas que a formação continuada enfocar. Assim, partindo dos estudos de assuntos que foram elencados, considerando as necessidades do cotidiano educacional, o coordenador pedagógico e o coletivo dos professores podem traçar objetivos e estratégias, que visam fazer o enfrentamento às situações a serem trabalhadas.

Planejar nesse contexto significa entender que não existe uma receita pronta, nem resultado certo para cada problema, sobressaindo o caráter processual do planejamento, que precisa ser analisado constantemente, revisto e até mesmo alterado quando necessário. É essencial, desse modo, que o coordenador pedagógico dinamize o processo de planejamento escolar, estabelecendo um elo de coesão, que unifique os esforços dos vários atores implicados nas questões pedagógicas.

Se é da alçada do coordenador orientar as reuniões de planejamento e a posterior implementação, avaliação e possível redimensionamento daquilo que ficou estabelecido para alcançar os resultados desejados, é imprescindível que o profissional esteja respaldado pelo documento norteador da escola. Ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que “Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e as expectativas da comunidade escolar” (LIBÂNEO, 2008, p.151).

É do conhecimento dos vários sujeitos imbricados nas rotinas da escola, que em uma parcela significativa das instituições educacionais, o Projeto Político Pedagógico responde somente a uma formalidade, sem que tenha havido uma construção coletiva do referido documento. Essa situação revela-se de extrema gravidade, considerando que sem a validação do PPP, é possível questionar quais os caminhos a escola pretende seguir, onde almeja chegar. Seria pertinente usar, metaforicamente, o exemplo de que uma instituição que não possui um PPP construído na coletividade e que oriente as ações escolares segue como um barco sem destino.

Reafirma-se então, o trabalho do coordenador pedagógico, que precisa ser o articulador que orienta a (re)elaboração do PPP, promovendo a construção de um documento coletivo, que possa realmente atender as necessidades e demandas da instituição. O PPP se constitui como um alicerce de sustentação para o trabalho do coordenador, sendo o fio condutor que auxilia na prevenção da fragmentação pedagógica nas ações escolares. Conforme aponta Libâneo (2008, p. 153),

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular<sup>5</sup>, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nesses termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores.

Como se pode perceber, o trabalho que desempenha um coordenador pedagógico está longe de ser simples ou fácil, pelo contrário, quanto mais são

---

5 Libâneo (2008) utiliza a nomenclatura projeto pedagógico-curricular para se referir ao projeto político pedagógico, que é a nomenclatura que esse estudo usa.

analisadas as questões que envolvem as práticas desse profissional, mais se confirma sua grande responsabilidade frente à equipe que coordena e aos desdobramentos intrínsecos relativos aos processos desenvolvidos na escola. É válido lembrar também que os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, conforme Sartori e Pagliarin (2016, p. 188), são “[...] educadores das redes municipal e estadual convidados e indicados ao exercício da função de coordenar o processo pedagógico da e na escola”. Ou seja, a maioria dos profissionais que desempenha as funções de coordenação nas redes públicas de ensino, não tem formação específica em coordenação pedagógica para assumirem tal função, mas por indicação política ou por outras razões desempenham uma tarefa para a qual talvez, não estejam preparados adequadamente.

Pode-se concluir então que os coordenadores pedagógicos e suas práticas estão fadados ao fracasso? Cabe aqui salientar que não, pois mesmo que essa formação de base, realmente não faça parte do currículo de uma significativa parcela dos profissionais em efetivo exercício, é possível acreditar que durante a caminhada na área da coordenação, o profissional consiga se apropriar dos conhecimentos necessários para a qualificação de seu trabalho. O coordenador pedagógico precisa estar instrumentalizado com uma bagagem epistemológica e prática, que possa embasar suas proposições de estudos e de ações e, por isso, ele próprio necessita de aperfeiçoamento, essa necessidade poderá ser suprida mediante um processo de autoformação constante.

O profissional precisa buscar no aprimoramento profissional, a base de sustentação para que possa desempenhar seu trabalho com eficiência. Reforçam Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), que “o coordenador pedagógico também precisa revigorar, continuamente seu processo formativo, encharcando-se de novo ânimo, aprimorando seu referencial teórico e, em consequência, sua capacidade crítico-reflexiva”. A busca pelo aperfeiçoamento profissional conduz o coordenador pedagógico a uma preparação que se revela imprescindível para a realização das tarefas diárias e para alavancar o processo de formação continuada no espaço escolar.

Além de procurar a qualificação profissional constantemente, é importante também que o professor que esteja exercendo a função de coordenador pedagógico, tenha um olhar atento ao seu grupo de trabalho, suas queixas, seus

anseios e como é concebida a formação continuada para sua equipe. É imprescindível que o coordenador seja alguém que consiga criar um ambiente favorável à discussão conjunta acerca dos assuntos desvelados no cotidiano da escola, conduzindo a formação continuada de modo a atender ao aprofundamento de temas que emergirem no dia a dia. Ser um agente formador na escola pressupõe estar disponível e em condições para orientar, apoiar, acompanhar e promover momentos de reflexão para sua equipe. À questão da reflexão, pode-se tecer alguns comentários muito pertinentes, considerando ser um paradigma atual, o do professor reflexivo, que encontra a concepção adequada nas palavras de Alarcão (2011, p. 44),

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

O perfil do docente reflexivo desenhado por Alarcão (2011) serve, tanto para o coordenador pedagógico quanto para os professores, pois o ato de refletir gera descobertas únicas a todos os atores educacionais. O olhar do profissional, no momento em que se dispõe à reflexão é conduzido para além do foco habitual. Não é somente o contexto educativo o alvo do processo reflexivo, mas também os posicionamentos assumidos dentro deste “mundo escolar”. São as posturas docentes, os problemas e os desafios educacionais, elementos que produzem a matéria-prima cotidiana que legitimam o trabalho do coordenador pedagógico. Segundo Campos e Aragão (2012, p. 41),

O trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. O coordenador precisa mesmo se ater a seu cotidiano e ao seu grupo de profissionais da escola para juntos delinarem um caminho de ação comum.

As frentes de atuação do coordenador são múltiplas e não estão preestabelecidas, a própria formação continuada não é algo linear. Segundo Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), “[...] cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar tempos e espaços para que essa

formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente”. Não cabe ao coordenador somente propor a formação pedagógica aos docentes, mas criar um espaço favorável que instigue profundamente o grupo à participação. É preciso que haja envolvimento pessoal e coletivo efetivo e que esse tempo dedicado ao estudo, seja um momento de construções reais, de conhecimento e de posicionamentos.

É esse o foco principal de todo o esforço do coordenador pedagógico, qualificar os profissionais que exercem a docência, para que estes percebam que suas funções vão além de repassar um conceito teórico para os estudantes. De acordo com Libâneo (2008, p. 231), “A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida”. É imprescindível no processo de formação, alertar o grupo de docentes que suas práticas podem/precisam ir além dos limites dos muros da escola; é necessário vincular o fazer educativo à realidade social, para que a aprendizagem tenha significado para o estudante. Segundo Sartori (2013, p. 45),

Tão importante quanto formar professores é preparar cidadãos capazes de exercer sua cidadania e que procurem se livrar dos pré-conceitos e das pressões sociais que tem origem na estrutura social de classes. O domínio de conhecimentos, somente adquire valor pelas possibilidades concretas de favorecer a compreensão e a resolução de situações-problema no âmbito da prática pessoal, profissional e social do ser humano. Embora haja limites em relação à construção de conhecimentos significativos, tanto por parte do professor como do aluno, não se pode prescindir do espaço escolar como *locus* que facilita a articulação entre as experiências do cotidiano e os conhecimentos formais.

Sartori (2013) elucida uma questão, que inúmeras vezes acontece no interior das instituições de ensino, o esquecimento por parte dos docentes de sua natureza social, além da profissional. Alguns professores conseguem separar o cidadão do docente, como se ao entrarem na sala de aula, pudessem deixar suas concepções e convicções do lado de fora da porta, transformando assim sua prática, em uma repetição de conteúdos que obedecem rigorosamente a um plano de curso, sem nenhum entrelaçamento com informações teóricas e da realidade. Essa situação reforça a importância do coordenador estar sempre alerta aos movimentos de seu grupo docente, delineando sua ação a partir das necessidades e problemas

desvelados no dia a dia. Nesse sentido, afirmam Campos e Aragão (2012, p. 45),

Quando o coordenador pedagógico tem clareza de que o primordial de suas funções volta-se para a formação docente no espaço escolar, convida os professores a participar de seu processo de formação pelo envolvimento efetivo nas discussões de projetos, nas decisões e definições dos rumos do trabalho pedagógico na escola.

O coordenador precisa ser um profissional “diferenciado” para que consiga ganhar o respeito e a aceitação do grupo e, conseqüentemente possa viabilizar suas propostas. Para tanto, é essencial que o coordenador desenvolva uma postura de equilíbrio diante da complexidade demandada pelo trabalho cotidianamente. Convidar, estar, fazer, pensar, refletir, planejar, respeitar, confiar, instigar, partilhar, sonhar, articular, mediar, formar e transformar, são alguns verbos utilizados para explicar por quais caminhos precisam andar as atividades realizadas pelo coordenador pedagógico. Para alguns, pode parecer que se trata de uma postura um tanto utópica, quem sabe seja, mas não se pode negar a utopia a quem ainda não desistiu da educação, mesmo em tempos tão difíceis. Ir além daquilo que é a realidade existente parece o único caminho possível aos profissionais que ainda acreditam na educação e nas possibilidades que ela carrega. Campos e Aragão (2012, p. 42), exemplificam a necessidade da coletividade no cotidiano escolar, ressaltando que “Quando o coletivo da escola se apropria de seu fazer, da reflexão sobre seu fazer, da consciência e autoria de seu fazer, é possível a formação centrada na escola, é possível a organização de um projeto pedagógico voltado para a aprendizagem de todos”.

Para que o coordenador pedagógico possa pôr em prática uma formação continuada, que evidencie a participação coletiva como possibilidade plausível de mudanças que conduzam às transformações na instituição educativa, precisa articular as ações em sua proposta de trabalho, pois é o planejamento criterioso que pode levar ao êxito de um empreendimento. Placco; Almeida e Souza (2011, p. 230) falam sobre o trabalho do coordenador destacando que,

Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como formador, tendo a participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

Os papéis atribuídos ao profissional que exerce a coordenação pedagógica das escolas na articulação das atividades a serem desenvolvidas e na formação da equipe que coordena podem parecer assustadores a um primeiro olhar. Assumir uma responsabilidade dessa envergadura requer uma dose considerável de disposição para enfrentar desafios, aliada à necessidade de busca constante pela autoformação, sob pena de fracassar na empreitada assumida. No entanto, articular uma proposta bem fundamentada de formação continuada, que preze pela coletividade e crie espaço para a reflexão é uma tarefa possível, quando o objetivo do coordenador pedagógico é a promoção de transformações educacionais no contexto escolar.

Certamente, não existem fórmulas mágicas e nem receitas prontas para que os coordenadores pedagógicos possam alcançar êxito à frente dos processos de formação continuada. Contudo, precisam tomar para si a responsabilidade de articular e mediar de maneira qualificada e segura a formação que acontece na escola, instigando sua equipe na busca de transformações no modo como se percebem profissionais, na maneira como percebem as questões em que estão envoltas a instituição e seus fazeres educativos. Para chegar a isso precisam, portanto, ressignificar sua atuação.

Se for buscado em dicionários, o significado do termo ressignificar ficará em torno de “dar um novo significado de algo ou de alguém ou fazer novo significado de algo ou de alguém”, que é em síntese aquilo que se almeja atingir com este estudo, dar um novo significado para os fazeres do coordenador pedagógico, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores. Dentro do contexto educativo, entretanto, é possível encontrar definições mais específicas para o termo. Se o verbo ressignificar, for substituído pelo substantivo ressignificação, conforme elucida Sartori (2013, p.70) “[...] não podemos desconsiderar que o termo ‘ressignificação’, numa linguagem mais simples, sem ser simplista, se relaciona com o fato de ‘dar uma nova direção ao agir docente’, o que indica uma estreita relação com a postura de dar um novo ‘significado’, um novo ‘sentido’”.

Relembrando a ressalva já feita nesse trabalho, relacionando o coordenador pedagógico a sua função primeira de professor, pode-se entender que a possibilidade de ressignificar os fazeres do coordenador não está dissociada de ressignificar a atuação do professor, como consequência. Na verdade, os dois

profissionais (coordenador e professor) trabalham em funções diferentes, mas em função do mesmo objetivo. Um depende e precisa do outro para que haja ressignificação nas práticas docentes cotidianas, que hoje são consideradas o ponto nevrálgico do processo educativo.

Ressignificar a atuação do coordenador pedagógico no espaço escolar, no que tange principalmente à formação continuada de professores, pode significar “um fazer diferente daquilo que vinha sendo feito rotineiramente”. Segundo Sartori (2013, p, 41), “[...] os desafios colocados ao professor para a construção do conhecimento e para a mudança no processo formal de educação tornam o ato do pensar, de repensar, de autoavaliar essenciais para ressignificar a prática pedagógica”. O ponto de partida para os profissionais da educação, é o de refletir sobre o que está posto, sobre a própria atuação e buscar na transformação da própria *performance*, dar um novo sentido para sua atuação.

Desse modo, promover a ressignificação da atuação do coordenador pedagógico na instituição educativa, outorgando-lhe o trabalho de articulador na formação de professores, é dar início a um “novo momento” à trajetória desse profissional. É tirá-lo do anonimato imposto pelo atribulado cotidiano das escolas, dando-lhe a possibilidade de ter um trabalho de destaque em que seja protagonista e atue de forma a transformar o modo como é vista a formação continuada, redimensionando o formato em que a mesma se desenhou até então.

Dar nova dimensão ao processo de formação será consequência da ressignificação do trabalho do coordenador. Partindo desse viés, cria-se um novo conceito e um novo olhar para a formação continuada, que embora possa ser um processo lento, aos poucos ganhará força, pelo fato de dar voz e vez ao que é relevante, ao contexto educacional escolar, seus problemas e suas demandas. Os professores, orientados pelo coordenador pedagógico que mediará estudos referentes às necessidades desveladas, perceberão o compromisso intrínseco a seu trabalho e poderão usar o comprometimento coletivo a seu favor, qualificando suas potencialidades através de estudos aprofundados, que servirão de suporte para criar soluções conjuntas para as situações que o cotidiano educativo apresentar.

No capítulo que segue, será desenvolvido o percurso metodológico com o qual esse estudo foi delineado, com vistas a alcançar os objetivos propostos. Assim, será fundamentada a escolha pela pesquisa-ação e participante, bem como usará os



aspectos da pesquisa intervenção para embasar o processo interventivo *in lócus*. Desenvolver um itinerário que embase a pesquisa social e qualitativa é importante para conferir autenticidade ao estudo apresentado.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

É fundamental ao pesquisador que tem como objetivo intervir em uma dada realidade, que considere que mudanças significativas no campo do conhecimento prescindem de um trabalho rigoroso, amparado em um planejamento adequado e na disponibilidade para o enfrentamento dos conflitos provindos da quebra de paradigmas, que vise a construção de novos conceitos. Conhecer, pois, as necessidades e as dificuldades inerentes ao caminho a ser percorrido é um modo de evitar possíveis dissabores, que em algumas situações estão imbricados no cerne dos relacionamentos humanos e interferem na efetivação de novas propostas.

As transformações tecnológicas, científicas e de outras ordens, também acompanham os indivíduos fazendo com que muitas verdades, tidas como absolutas, tenham sido superadas e modificadas, haja vista que novos contextos vão se construindo e transformando inevitavelmente algumas das condições que a realidade impõe cotidianamente. O campo educacional, nesse contexto dinâmico, vem revelando uma representatividade que fica aquém do que seria esperado, considerando as expectativas que circundam a educação, como mola impulsionadora para melhorias na sociedade.

Alguns países alcançaram avanços significativos nas questões educacionais, outros ainda precisam enfrentar dificuldades substanciais na implementação de propostas que objetivem mudanças educacionais plausíveis. O Brasil está no segundo grupo, onde a educação é vista como um problema a ser resolvido, embora não exista clareza de como efetivar a resolução desse problema. Contudo, reconhecer o fato de que existe algo que precisa ser revisto no âmbito educacional, tem desafiado pesquisadores de todo o país a buscar por meio da pesquisa, conhecer e analisar as variantes que permeiam as questões educativas. Os estudos realizados com rigor científico podem fornecer resultados para embasar possíveis transformações no interior das instituições escolares.

Esta pesquisa objetivou ser uma possibilidade real de análise e intervenção em um dado contexto educacional, focalizando especificamente a formação continuada dos professores em âmbito escolar. Enfatizar a ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico frente à necessidade de redimensionar a formação continuada, que ocorre nas redes de ensino atualmente é o desafio posto

à proposta em questão. É indispensável desmistificar os conceitos até então utilizados como modelos de formação e pôr em prática uma possibilidade que conduza os sujeitos à reflexão, ao fortalecimento da autoria que legitime uma prática pedagógica emancipada; que seja coletiva e norteie mudanças e transformações nas escolas.

É imprescindível, desse modo, que seja delimitado o conceito de pesquisa que perpassa este estudo. Uma conceituação adequada, encontra-se nas palavras de Minayo (1994, p. 17-18),

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Ao tomar apropriação do conceito de Minayo (1994), para fundamentar esta pesquisa, fica evidente que o ponto de partida desse estudo é um problema detectado na realidade educacional. A resignificação do papel do coordenador pedagógico das escolas das redes públicas é um importante elemento a ser analisado, sob a perspectiva de evidenciar que esse profissional necessita ser o agente condutor da construção da proposta de formação continuada junto aos professores, no interior das instituições educacionais.

Pondo em destaque que se está tratando da realização de uma pesquisa social, é preciso considerar as especificidades que permeiam esse tipo de estudo, como analisa Minayo (1994, p. 13), “[...] a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social”. Partindo desse pressuposto que rege a pesquisa social, o estudo em questão trabalhou um determinado tema/problema, evidenciado num momento histórico e numa realidade específica. Como afirma Minayo (1994, p. 9-10), “A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva”.

Mesmo considerando o fato de que a ciência somente tenta entender a

realidade posta, sendo esta via de regra, infinitamente mais complexa de ser apreendida; a possibilidade mais viável de encontrar respostas, é debruçar-se atentamente ao estudo aprofundado do tema que provoca. Apesar disso, Minayo (1994, p. 18) atesta que, “A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. Não se pode, no entanto, ficar desatento ao fato de que “A ciência é somente um modo possível de ver a realidade, nunca único e final” (DEMO, 1995, p. 28). É preciso ter o cuidado com a amplitude inerente à realidade, pois um estudo certamente identificará uma faceta apenas do assunto, deixando muitos de seus aspectos à margem de alguma explicação.

Cabe aqui, ressaltar uma particularidade da pesquisa social em comparação à pesquisa que as ciências da natureza desenvolvem. Para Santos Filho (2001, p. 27), “O dualismo das ciências naturais não é adequado às ciências sociais”. É bastante óbvio que os objetos de pesquisa são notadamente diferentes, pesquisar um fenômeno social que desperta o interesse, requer a utilização de métodos que deem conta de explicar a subjetividade existente entre os sujeitos e o fato pesquisado. Santos Filho (2001, p. 31) esclarece que,

O valor-relevância coloca o pesquisador numa relação íntima com o mundo que é objeto a investigação. Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeitos e objeto de suas próprias pesquisas.

A pesquisa social tem um cunho particular de abordagem, valendo-se da subjetividade para o desenvolvimento da análise qualitativa. Conforme Minayo (1994, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Embora não seja possível descartar o uso de dados quantitativos na pesquisa como importante material, dentro dos possíveis métodos que podem compilar informações sobre o fenômeno pesquisado, eles não são considerados imprescindíveis para que a pesquisa seja considerada de relevância social. A

despeito disso, para Minayo (1994, p. 22), “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Desse modo, percebe-se que a pesquisa qualitativa pode se valer de dados quantitativos, mas é com base nos elementos qualitativos que encontra seu maior alicerce de sustentação. Ao considerar esse fato, a pesquisa em questão, que teve como objeto de estudo, um fenômeno que não pode ser quantificado, desenvolveu-se como um estudo qualitativo, sendo que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Em se tratando de dados e elementos usados na pesquisa qualitativa, existe a possibilidade de considerar o senso comum no processo investigativo. Partir de algumas situações que permeiam a realidade, usando o conhecimento científico como aliado na busca dos objetivos é característica da pesquisa social. O rigor científico é fundamental para que a pesquisa tenha plausibilidade, entretanto, não é correto que o conhecimento popular seja desconsiderado, pelo contrário, ele pode ser muito útil ao pesquisador. A esse respeito esclarece Barros (2007, p. 44),

O senso comum representa a pedra fundamental do conhecimento humano e atua na captação do mundo empírico imediato para se transformar posteriormente em um conteúdo elaborado que, por meio do bom senso, poderá conduzir a soluções de problemas mais complexos e comuns até formas de solução metodicamente elaboradas e que compõem o proceder científico.

Os dados empíricos colhidos no *lócus* pesquisado, junto ao grupo de coordenadores e professores, constituem o conjunto de dados e informações analisadas nesta pesquisa. É a partir de tais elementos que a intervenção passa a ganhar corpo. Os temas elencados para estudo e aprofundamento pelo grupo, são aqueles que angustiam os profissionais nos seus fazeres diários, dentro de um grande universo de possibilidades. São os problemas que se entrecruzam no cotidiano que movem os pesquisadores em busca de soluções. O uso de dados e informações oriundas do senso comum enriquecem a pesquisa, sendo imprescindível a fundamentação em levantamento bibliográfico, o que legitima a cientificidade do estudo. Gil (2002, p. 44) esclarece que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por

livros e artigos científicos”.

O embasamento teórico concede ao estudo um *status* de confiabilidade, ao considerar as contribuições dos pesquisadores e estudiosos envolvidos com o tema em questão. Cabe destacar, que é impossível ao estudioso abarcar com propriedade os elementos que integram o objeto pesquisado em sua totalidade, sem se valer dos conhecimentos historicamente construídos. Para tanto, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). A utilização das fontes bibliográficas, neste estudo, objetivou dar legitimidade ao caminho percorrido durante a realização desta pesquisa, buscando na base epistemológica, o amparo necessário para entender, explicar e propor mudanças no contexto empírico abarcado pela pesquisa.

O delineamento proposto, indica que esta pesquisa social tem base qualitativa por explorar elementos empíricos, como fonte de dados provindos do senso comum e fundamentar-se em fontes bibliográficas, que possibilitam atender o rigor científico ao fenômeno estudado. O processo de intervir no interior da escola, criando um espaço para implementação de uma abordagem diferenciada para a formação continuada de professores, caracteriza a pesquisa intervenção, que também emprestou elementos para subsidiar este estudo. Essa pesquisa tem suas particularidades, que conforme elucida Damiani (2013, p. 58),

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

A pesquisa intervenção tem como especificidade usar o mundo real como laboratório, ou seja, são pesquisas realizadas longe dos ambientes fechados que caracterizam as ciências da experimentação. Na pesquisa intervenção,

Parte-se do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado (DAMIANI, 2012, p. 02).

O processo interventivo proposto neste estudo trabalhou especificamente com

um fenômeno da realidade educacional, a formação continuada docente e a possibilidade de seu redimensionamento, buscando ressignificar a atuação dos coordenadores da rede municipal de ensino, a fim de qualificar os professores e seus fazeres educacionais. O processo de pesquisa foi desenvolvido mediante a participação coletiva, tanto da pesquisadora e das coordenadoras pedagógicas, quanto dos professores. A intenção foi construir uma formação que atendesse às demandas desveladas pelo grupo, fortalecendo aspectos de autoria e emancipação dos sujeitos. Com isso, ao buscar fazer um diagnóstico e propor uma intervenção *in loco*, com participação ativa da pesquisadora, além de utilizar os subsídios oriundos da pesquisa intervenção, também foram usados elementos que caracterizam uma pesquisa-ação, que é definida como “[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Adotar essas perspectivas de pesquisa na atualidade consiste em buscar um caminho que conduz para a análise científica de uma situação específica, com a intenção de chegar a resultados que possam intervir nas situações experienciadas, transformando-as significativamente a partir das reflexões acerca dos temas que o grupo elencou como importantes para estudados. Nesta perspectiva, atesta Thiollent (1988, p. 41) que “Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social”.

Esta pesquisa também se vale de elementos da pesquisa participante, definida “[...] como uma modalidade de pesquisa que tem como propósito auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica desses e buscar soluções adequadas” (LE BOTERF, 1984 *apud* GIL, 2010, p. 43). A participação do pesquisador, dos coordenadores e docentes na efetivação da proposta de intervenção, confirma o uso da pesquisa participante, pois a proposição foi construir coletivamente, através da reflexão de assuntos desvelados pelo cotidiano educacional, um processo formativo contínuo que criasse estratégias de atuação, que pudessem conduzir à transformação das práticas pedagógicas.

Salienta-se que neste estudo se reconhece o fato de que as abordagens da pesquisa-ação e da pesquisa participante não serem idênticas, no entanto, está claro que os dois conceitos carregam uma proximidade indiscutível. Thiollent (1988,

p. 15), ilustra muito bem, referindo,

[...] Nossa posição consiste em dizer que toda a pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação.

Aprofundando um pouco mais a questão do entendimento estabelecido entre as duas abordagens de pesquisa, Gil destaca que,

Existem algumas semelhanças entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação, pois ambas caracterizam-se pela interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações investigadas. Mas a principal diferença está no caráter emancipador da pesquisa participante. Enquanto na pesquisa-ação supõe alguma forma de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro, a pesquisa participante tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam (2002, p. 43).

O conceito que Gil (2002) atribui aos dois tipos de pesquisa os aproxima, mas também os afasta em algumas questões. Contudo, Demo (1995, p. 231) faz uma reflexão pertinente sobre esses tipos de pesquisas, aproximando as abordagens que em muitas de suas características se entrelaçam, tornando possível usar seus conceitos e critérios, já que ambas concepções não carregam antagonismos latentes.

Não fazemos aqui distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação, porque nos parece que o compromisso com a prática é o mesmo em ambas, ainda que pudéssemos inventar filigramas do tipo: nem toda ação precisa ser diretamente política, o que levaria a aceitar que participação é apenas um tipo de ação social. Por outra, se partimos da característica social histórica de que o homem é animal político intrinsecamente, todas as ações guardam contexto político maior ou menor. Ainda, na intenção original da pesquisa-ação não está a colocação genérica e dispersa de qualquer ação social, mas ação conscientemente política, no sentido de aliar conhecimento e mudança.

Como foi se desenhando, a presente pesquisa de cunho qualitativo, tem um embasamento bibliográfico como suporte epistemológico, conta também com dados empíricos que alimentaram as discussões na busca da resolução para os problemas que o enfoque interventivo produziu. Dentro da perspectiva da pesquisa-ação, foram demarcados os diferentes olhares sobre o processo da intervenção.

À pesquisadora, coube um certo distanciamento, que foi o suporte para uma



postura de analista da situação observada sem, contudo, afastá-la do objeto de estudo. Às coordenadoras pedagógicas, a atuação como agentes formadores, foi o momento de realmente promoverem o processo de ressignificação de suas práticas na escola. Essas profissionais, sem dúvida, construíram possibilidades importantes para a qualificação do grupo que coordenam. Aos professores, esta foi uma oportunidade de construção de conhecimentos no coletivo, aliando aspectos teóricos e práticos.

### **5.1 Situando local, atores e o percurso da intervenção**

Essa pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Gaurama, município do norte do Rio Grande do Sul. O nome Gaurama pode ter se originado de “ngayrama” (planta semelhante ao ingá). O povoamento do município teve seu início em 1910, com a chegada da Ferrovia. O primeiro nome do povoado foi Barro, possivelmente devido a um banhado existente na região. Em 1944, foi alterada a denominação de Barro para Gaurama, acreditando-se que tenha o mesmo sentido na língua indígena. O município tem uma área de 204,149 km<sup>2</sup>, a população é de 6.311 habitantes, fica a 385 Km de Porto Alegre (<http://amau.com.br/site/gaurama/>).

No território de Gaurama localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, local onde se desenvolveu a intervenção proposta nesse estudo. Foram duas (2) coordenadoras pedagógicas que estiveram à frente do processo de formação continuada, além da participação da pesquisadora que também é coordenadora da Rede Municipal. O grupo de professores que participou do processo interventivo foi de vinte e cinco (25) profissionais atuantes na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da referida escola.

Foram desenvolvidos 5 (cinco) encontros no formato de seminários, em que num primeiro momento definiram-se as datas e os temas a serem trabalhados conjuntamente, entre professores, coordenadoras e a pesquisadora, dada a natureza das pesquisas ação e participante que norteiam esse estudo.

É importante salientar o fato de ser este, o segundo ano em que há coordenadores pedagógicos atuando na escola. Antes disso, devido às questões organizacionais da rede, a figura dos coordenadores não existia, embora existisse espaço e demanda para tal função. Essa questão, certamente, demonstra a

fragilidade da atuação deste profissional no interior da instituição e embora hoje, sua presença já tenha se tornado indispensável aos olhos do grupo de professores, o coordenador ainda se vê distante da atribuição de agente formador, tendo seu tempo ocupado por outras tarefas.

Outra questão inerente a essa rede pública, é que como em tantas outras redes municipais pequenas, o ensino fundamental dos anos finais é ainda recente, pois até pouco tempo, o município era responsável pelo atendimento do público do ensino fundamental - anos iniciais, que acontecia em escolas no meio rural. Hoje, além de atender o ensino fundamental, anos iniciais e finais e educação infantil, as escolas urbanas é que recebem o maior público de alunos provenientes do meio rural, devido ao uso do transporte público municipal. Assim, nos últimos dez (10) anos, muitos professores foram nomeados para atenderem a essa nova demanda, em contrapartida uma significativa parcela dos professores estão próximos da sua aposentadoria ou aposentados e continuam na carreira.

Pelo delineamento, esse é o contexto em que se inseriu a proposta de intervenção como parte desta pesquisa. É a partir deste cenário que foi desenvolvido o processo interventivo, sendo os participantes - coordenadores e professores - sujeitos envolvidos na construção desse novo modelo de formação continuada. Foram suas concepções, angústias e anseios os instrumentos iniciais para o desenrolar da prática formativa conjunta. O estudo *in loco*, também conhecido como estudo de campo, buscou na compilação de informações provenientes dos primeiros contatos com o grupo em que se desenvolveu o estudo, extrair subsídios para dar encaminhamento à organização da intervenção. Conforme indica Minayo (1993, p. 26), “[...] estabelece-se o *trabalho de campo* que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento”.

A trajetória percorrida pelo grupo tornou-se o subsídio utilizado para a análise de conteúdo que se realizou após o término da intervenção. Essa análise se deu utilizando algumas ferramentas, sendo uma delas a observação, que teve a função de olhar para o objeto de estudo detidamente, como explica Trivinõs (1987, p. 153),

“Observação”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente

separado de seu contexto, para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos e atividades, significados e relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc.

A observação direcionada e minuciosa realizou-se durante a intervenção pela pesquisadora no processo de formação continuada, constituiu material relevante a ser analisado. Nas palavras de Neto (1994, p. 59), “A técnica de *observação participante* se realiza através do contato direto da pesquisadora com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Conforme o delineamento da proposta, a técnica da observação consistiu numa ferramenta pertinente ao âmbito da pesquisa qualitativa, considerando o fato de que, como explicita Neto (1994, p. 59-60).

[...] O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não podem ser obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Dada a responsabilidade e a profundidade em que se situa a observação dentro da pesquisa qualitativa, os dados elencados por meio desta técnica foram de grande valia, já que a partir da observação participante que foi possível realizar as anotações de campo, ou seja, foi o momento em que a observação ganhou forma e significado. Segundo Triviños (1987, p. 154), a anotação de campo “[...] Pode ser entendida como todo processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo [...]”. Essas anotações foram compiladas em um diário de campo, ou seja, “[...] um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância [...]” (NETO, 1994, p. 63). Esse diário foi utilizado constantemente para anotar tudo o que a pesquisadora considerou relevante, impressões, angústias, informações, dúvidas, trechos de falas dos sujeitos da

pesquisa, entre outros registros importantes.

As anotações no diário de campo, oriundas das observações, foram redigidas a partir da realização dos seminários. A participação da pesquisadora, das coordenadoras e professores, imbricados no intuito único de construir uma formação continuada que atendesse aos interesses do grupo, legitimou a utilização do seminário como ferramenta geradora de informações para a pesquisa e fonte de construção de conhecimentos para os participantes. Thiollent (1988, p. 58) esclarece,

A partir do momento em que os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo com os objetivos e os problemas a serem examinados, começa a constituição dos grupos que irão constituir a investigação e o conjunto do processo. A técnica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do “seminário”.

Na fase inicial da intervenção, foi aplicado um questionário aberto, que teve por objetivo buscar respostas às questões abrangentes sobre a educação. O uso desse instrumento possibilitou criar um espaço de reflexão e aprofundar a análise após a realização da intervenção. Foram perguntas abertas sobre a educação, a função social da escola, a formação inicial e continuada de professores, a concepção do papel do coordenador pedagógico na escola. Por meio dos questionários emergiram dados e informações pertinentes que se constituíram em elementos importantes para análise.

Internamente, a concepção do questionário é intimamente relacionada com o tema e os problemas que forem levantados nas discussões iniciais e com as hipóteses e diretrizes correspondentes. A formulação do questionário dá lugar a discussões com diversos tipos de participantes, com os entrevistadores e os pesquisadores extraídos do meio social investigado (THIOLLENT, 1988, p. 67-68).

A escolha dos temas geradores das perguntas, não foi aleatória, pelo contrário, foi intencional, como tentativa de conduzir o grupo a perceber que esses assuntos estão intrinsecamente implicados, que existe a necessidade latente no campo educativo de encontrar respostas a tais questionamentos. Este foi somente o primeiro passo da intervenção, no entanto, foi o momento de provocação de um certo “impacto” entre os participantes. Esta sensação foi importante para criar um ambiente de dúvida e reflexão, pois as concepções acerca dos assuntos abordados,

que os sujeitos carregam, foram postas à prova quando explicitadas verbalmente ou por escrito. Ao final de cada encontro, os participantes foram convidados a registrarem suas impressões sobre a temática debatida, elaborando uma apreciação crítica sobre o seminário, como forma retomar reflexivamente o tema. As anotações das coordenadoras foram importantes para conhecer os pontos de vista das profissionais frente à formação, bem como para conhecer suas considerações e possíveis angústias ou questionamentos.

Após o recorte da intervenção no processo da pesquisa, foi realizado o tratamento do material coletado no campo. De acordo com Minayo (1994, p. 26), “O tratamento do material conduz à teorização sobre os dados, produzindo um confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”. A partir desse momento os dados foram ordenados, classificados e analisados sob a perspectiva analítica-reflexiva, considerando os aspectos epistemológicos construídos sob o aporte teórico e os elementos empíricos extraídos da intervenção. A utilização dos termos, “tratamento do material coletado”, podem ter como sinônimos os termos, “análise ou interpretação dos dados”, pois como elucida Gomes (1994, p. 68),

Em alguns livros costuma aparecer as denominações *análise* e *interpretação*. Há autores que entendem a “*análise*” como *descrição de dados* e a “*interpretação*” como *articulação dessa descrição* com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa.

Nessa pesquisa os dados foram tratados, tendo como base o método da análise de conteúdo. Conforme Bardin (1977, p. 31, grifo do autor) a análise de conteúdo,

[...] é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Trabalhar com os elementos da comunicação recolhidos na intervenção, consistiu em dar um tratamento adequado ao material produzido pelo grupo que participou da pesquisa e pela pesquisadora. Os questionários, as anotações dos professores e coordenadoras e o diário de campo constituíram os subsídios para realização de uma análise aprofundada do material empírico em busca de significados. Segundo explica Triviños (1987, p. 160), “Verdadeiramente, nossa intenção é usar o método de análise de conteúdos nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”. Ter nas mãos esse material, de certa forma, concedeu segurança à pesquisadora, pois as informações refletiram as concepções e os entendimentos de cada profissional que participou do estudo. Os elementos utilizados na análise dividiram-se em categorias, utilizando o critério daquilo que se aproximou ou se distanciou do objeto, como aponta Bardin (1977, p. 36),

[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as *unidades de codificação*, ou as *de registro*. Estas, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado. O aspecto exato e bem delimitado de corte, tranquiliza a consciência do analista. Quando existe ambiguidade na referência do sentido dos elementos codificados, necessário é que se definam *unidades de contexto*, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

A análise de conteúdo tem um objetivo que “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). O uso da inferência é legitimado pelo processo de ser a análise minuciosa dos dados, o caminho para entender os sujeitos e a situação pesquisada. Esse processo detalhado serviu como uma possibilidade de produzir respostas aos questionamentos contidos nesta pesquisa.

Realizar análise de conteúdo, no entanto, não é tarefa simples, ou que possa ser realizada sem um bom conhecimento acerca das suas etapas, como explica Triviños (1987, p. 161), “Bardin assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial”. É importante conhecer e seguir esse ordenamento para garantir que os resultados

obtidos sejam confiáveis. A fase da pré-análise foi onde a pesquisadora organizou o material coletado, foi o momento de deixar os instrumentos utilizados para registro dos dados em ordem. Na segunda fase da análise, iniciou-se a descrição analítica, que teve como principal enfoque, “Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância de estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Nesta fase do estudo que a pesquisadora dedicou-se com atenção à organização e mapeamento do material coletado, fruto da intervenção.

A etapa da interpretação inferencial, como o nome já diz, foi o momento em que a pesquisadora chegou ao grau de maior intensidade no aprofundamento da análise, foi onde “[...] A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). Todo o processo de análise foi realizado orientado pelos objetivos do estudo, com vistas à elaboração de uma síntese reflexiva, fruto da análise da intervenção realizada, associada ao arcabouço teórico, que embasou a construção e desenvolvimento da pesquisa. A proposição de produto ao término dessa pesquisa consistiu na elaboração de diretrizes, que estabeleçam indicativos para a formação continuada de professores no âmbito interno das escolas da Rede Municipal de Ensino de Gaurama.

Com o fechamento do estudo, fica o compromisso da pesquisadora com a divulgação dos resultados, para o grupo que participou da pesquisa, para a Secretaria Municipal de Educação de Gaurama e para outros espaços, sejam eles formais ou não formais. Divulgar é uma maneira de mostrar à comunidade educativa além dos resultados, a importância do estudo e a valorização dos sujeitos participantes. Por outro lado, tornar pública uma pesquisa, é relevante para que o estudo não fique esquecido, pelo contrário, é preciso que existam iniciativas teórico-práticas, que sirvam de embasamento para aqueles que se interessarem pelo tema.

No próximo capítulo será desenvolvida a descrição do processo interventivo, seguida das reflexões oriundas da análise dos achados durante a intervenção. Essa análise é fundamental para a compreensão de como se desenvolveu a formação continuada proposta por esse estudo.

## 6 O PROCESSO INTERVENTIVO: DA SUA DESCRIÇÃO E DE SUA REFLEXÃO

Neste capítulo procedo a descrição de como se desenvolveu o processo de intervenção proposto por esta pesquisa. Os seminários aconteceram no segundo semestre do ano de 2017 e tiveram início no mês de setembro.

Inicialmente, entrei em contato com a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas para uma conversa prévia com a direção e mais especificamente com as coordenadoras pedagógicas da instituição. Foi possível perceber logo no primeiro momento a apreensão que se instaurou no semblante das coordenadoras, enquanto ia expondo a proposta da intervenção, demonstrando que o trabalho voltado à formação dos professores na escola não fazia parte da agenda das profissionais até o momento.

Após explanar em detalhes como funcionaria a intervenção, foi exposto pelas profissionais da coordenação que haviam tentado desenvolver alguns estudos durante as reuniões de planejamento, mas que o resultado foi desanimador, que não ficaram com uma boa impressão desses momentos, pois, o grupo permanecia em silêncio e havia pouca participação. Os encontros foram deixados de lado, já que criavam situações constrangedoras e sem resultados positivos, tanto para as coordenadoras quanto para os professores.

Ficou evidente neste contato que encontraria algumas dificuldades para dar continuidade à intervenção, contudo, comprometi-me em auxiliar em todo o desenvolvimento do processo. Assim, ficou acordado entre mim e as duas coordenadoras que a condução do primeiro seminário seria de minha responsabilidade.

No primeiro encontro, denominado seminário de formação, expliquei sobre o projeto de intervenção ao grupo de professores, na sequência foi indicada a próxima data para a formação. Ficou combinado que a cada encontro, seria escolhida uma nova data para o mês seguinte. Também, foram elencados os temas de interesse para serem estudados nos seminários. O segundo encontro teria como tema o aprofundamento do “modelo” de formação continuada proposto pela pesquisa. O terceiro tema que emergiu, foi a questão da “Didática e interdisciplinaridade”. O quarto tema escolhido pelo grupo foi “Avaliação”.



Após o primeiro momento de organização do processo de formação, entreguei aos professores o questionário aberto (apêndice B), para dar início à reflexão que seria o pano de fundo de toda a formação, conduzir os professores a refletirem sobre os temas debatidos, considerando que por serem de sua escolha, proporcionariam momentos bastante significativos. Depois de responderem às questões por escrito, instiguei os professores a falarem sobre cada pergunta. Houve debate acirrado quando as ideias começaram a ser expostas. Foi possível perceber que muito havia a ser dito, que embora não estivessem acostumados a esse tipo de formação, estavam dispostos a participar.

Assim, a partir das respostas dadas ao questionário e do debate que houve nesse primeiro momento da intervenção alguns aspectos se sobressaíram no grupo, e para a realização de uma análise mais detalhada é necessário categorizá-los. Foram elencadas 4 (quatro) categorias que sintetizam os principais achados da intervenção, no que se refere à aplicação do questionário aberto. Além da análise das categorias, também foi realizada uma análise reflexiva sobre o desenvolvimento de cada seminário.

### CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIA	SINAPSE
Entendendo a educação e a função social da escola	Educação é o que se aprende com a família e com a escola, também pode ser o que se aprende só na escola ou na família. A função social da escola é auxiliar a família na formação do estudante para conviver em sociedade. Pode-se formar o estudante para a vida ou somente trabalhar com o conhecimento.
Entendendo a formação inicial e continuada	Formação acadêmica e formação permanente.
Acolhendo sugestões ao desenvolvimento da formação continuada	Desenvolver assuntos que permeiam o cotidiano da escola e que são necessários para o docente desenvolver seu trabalho na prática.
Percebendo o trabalho do coordenador pedagógico	Apoiar, orientar, dar suporte aos professores, também resolver questões com estudantes e ser um elo de ligação entre direção, professores e alunos.
*Refletindo sobre o processo interventivo: estudo dos temas	Análise do desenvolvimento dos seminários de formação continuada sob a articulação do

elencados e articulação do coordenador pedagógico.	coordenador pedagógico
--	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

\*Este item não é uma categoria de análise, constitui-se uma análise reflexiva sobre o processo interventivo que utilizou os dados do diário de bordo e das apreciações críticas realizadas pelos professores ao final dos encontros.

## 6.1 Entendendo a educação e a função social da escola

A primeira categoria encontrada nesse estudo trata de como o grupo de professores que participou da pesquisa concebe o conceito educação e como entende a função social da escola. Logo na primeira leitura dos questionários abertos, foi possível perceber o que no dia do encontro também se evidenciou, quando os professores debateram a respeito de suas respostas às questões. Não existe um consenso entre os docentes em relação ao conceito de educação e à função social da escola. Parte das respostas apontou a escola como responsável pela educação das crianças. Na mesma proporção, respostas atribuíram à escola e à família a responsabilidade de educar. Uma parcela pequena de respostas apontou a família como responsável pela educação, mas a maior quantidade de respostas mencionou conceitos genéricos sobre educação, conforme seguem as respostas dos professores que serão identificados, pela letra P e a sequência de um número:

É todo conhecimento que o professor ensina ao aluno. (P. 24)

Educação engloba conhecimento, escola e família. (P. 09)

Educação é o que se aprende dentro da família e na escola recebe conhecimento. (P. 19)

Educação é tudo o que se aprende dentro e fora da escola, seja de maneira tradicional ou com o dia a dia, a vida das pessoas, suas experiências. (P. 4)

Eu entendo por educação aquilo que se aprende, se internaliza e se usa para a vida. É o nosso conhecimento nas suas mais amplas formas. (P. 21)

Em relação à função social da escola, a maioria das respostas apontou que partindo dos conteúdos escolares o estudante deverá ser preparado para viver em sociedade. As respostas restantes dividiram-se em três grupos; o primeiro grupo apontou que a função social da escola é formar para a vida, o segundo indicou que a responsabilidade social da escola é trabalhar com o conhecimento e, o terceiro grupo de respostas apontou conceitos genéricos sobre a função social da escola, conforme segue:

A função social da escola é acolher os alunos, após partir para a aprendizagem dos mesmos, inserindo-os na sociedade. (P. 11)

A função social da escola é preparar para a vida, dar embasamento para tornar um cidadão ao mesmo tempo preparado, realizado, justo e ético. (P.21)

A função é formar um aluno questionador em busca de conhecimento. (P. 09)

É integrar aluno, professor, comunidade escolar, e, em conjunto fazer uma educação transformadora. (P. 06)

Percebe-se que no geral, alguns professores não têm uma visão clara sobre o conceito de educação e qual é a função social da escola. As respostas ao questionário aberto explicitaram contradições nas concepções que indicam a inexistência de um olhar coletivo sobre os temas, ou seja, é perceptível que o grupo não comunga de conceitos que se assemelham em sua essência, possivelmente devido à falta de momentos de formação que possam levantar tais questões, como alvo para reflexão conjunta no espaço da escola. Aprofundar o estudo sobre o conceito de educação e qual é a função social da escola é imprescindível para criar uma base que sustente o trabalho docente, pois, não é possível dissociar a instituição educativa da sociedade que a circunda, como explica Sartori (2013, p. 82),

A escola como espaço aberto e sinalizador de expectativas pode receber e exercer influências sobre a sociedade mais ampla. Por isso, necessita constituir-se no *locus* que fortalece o processo de produção-reprodução de pensamento-ação, de ensinar-aprender, buscando por meio da investigação e da prática reflexiva, obter elementos para a compreensão da realidade e para movimentar-se na sociedade com responsabilidade e autonomia.

Investigar e refletir sobre a realidade vigente é o primeiro passo em direção a uma formação que qualifique o trabalho docente em todos os seus aspectos. Trabalhar as concepções de educação e da função social da escola durante os momentos formativos em âmbito escolar, faz-se imprescindível ao considerar que o desenvolvimento de todo processo educativo dos estudantes precisa ser embasado no modo como o coletivo concebe esses conceitos. É a partir de uma conceituação estruturada e sustentada conjuntamente pelo grupo docente que a escola como um todo desenvolverá os processos pedagógicos. Assim, promover uma educação integral ao indivíduo em sua totalidade, passa pela necessidade de superar as

fragilidades que assolam as concepções que validam o trabalho docente.

## 6.2 Entendendo a formação inicial e continuada

Quanto à categoria que trata da formação inicial e continuada de professores, as respostas dos docentes foram bastante sintéticas. A formação inicial foi creditada ao Curso Normal e à graduação. A formação continuada é aquela, segundo os docentes, que ocorre ao longo da trajetória profissional, que pode ser na modalidade de palestras, simpósios, cursos de aperfeiçoamento e até mesmo pode ocorrer no cotidiano de trabalho. Constatou-se que houve uma resposta apenas que mencionasse estudos realizados pelo grupo de professores na própria instituição como sendo de formação continuada. A respeito disso, seguem alguns depoimentos dos pesquisados.

Formação continuada é a formação ao longo da vida de educador (palestras, cursos, especialização) e no dia a dia. (P. 20)

É a atualização dos conhecimentos adquiridos. (P. 07)

Formação continuada seriam os estudos e a formação que se faz durante a trajetória docente. (P. 15)

A formação continuada para mim é a capacidade de ampliar os conhecimentos já adquiridos, repensar práticas, rever conceitos e ressignificar o conhecimento individual através da troca em grupo. (P. 21)

Na questão que se referia à contribuição da formação continuada ocorrida nos últimos anos para o aprimoramento profissional, os docentes em sua maioria atribuíram significado positivo aos cursos, palestras e oficinas que foram a base da formação até o momento para esses professores. Pelos depoimentos vê-se como expressam suas posições os pesquisados:

Acredito que sempre se aprende algo e após a aprendizagem muda-se o comportamento e a maneira de ensinar ou a maneira de como fazer algo diferente aprendido nas formações. (P. 15)

Todo o conhecimento adquirido só vem a agregar e ajudar nos desafios encontrados em sala de aula. (P. 20)

Eu acredito que sempre aprendemos algo novo ou mesmo durante as formações relembramos de “coisas” antes esquecidas, que venham enriquecer nosso trabalho e a nós na busca do conhecimento. (P. 04)

Todavia, algumas respostas apontaram para a insatisfação frente a esse modelo de formação, indicando que os problemas e as demandas da escola não são o alvo específico dos momentos formativos. Tal situação impossibilita a mudança daquilo que está posto na escola e que precisa ser trabalhado em prol de transformações no interior da instituição. Nesse sentido, os professores relatam que:

A formação tem ajudado pouco, o que ajudou mais são algumas colocações dos colegas e fontes sugeridas para pesquisar e ler. (P. 12)

Acredito que toda formação agrega conhecimento e amplia nossa visão, mas muitas vezes torna-se vaga ou distante da realidade vivida ou das necessidades reais. (P. 21)

A troca de conhecimentos nos permite conhecer realidades diferentes, das quais estão ligadas aos nossos alunos, mas na prática falta muito para ser realmente uma formação ideal. (P. 22)

Constatou-se que embora a concepção de formação inicial seja corroborada por todos, o conceito de formação continuada, no entanto, é turvo ao olhar dos docentes, que embora considerem os cursos, palestras e demais modalidades que participaram, eventos importantes do ponto de vista da formação, destacam a pouca efetividade desses momentos na resolução de problemas educacionais do cotidiano da escola. Percebeu-se que os professores sentem dificuldades em realizar uma reflexão aprofundada a respeito de seu trabalho cotidiano, seja por falta de tempo ou de momentos que oportunizem essa possibilidade, principalmente na coletividade, esse é um fato que emperra a implementação de uma formação continuada que efetivamente cumpra seu papel. Sobre isso, explica Imbernóm (2011, p. 51),

[...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo de autoavaliação constante que oriente seu trabalho.

Assim, fazer dos momentos de formação uma ferramenta que auxilie os docentes na busca de respostas às demandas educacionais, por meio do debate coletivo e qualificado, da troca de informações e de experiências pedagógicas, usando um embasamento teórico adequado, revela-se uma oportunidade de criar

condições para atender as expectativas docentes no quesito da formação continuada.

### **6.3 Acolhendo sugestões ao desenvolvimento da formação continuada**

Na sequência do estudo, a categoria que abrange as sugestões à formação continuada, indicou com unanimidade ter como foco principal, estudos que versem sobre o cotidiano escolar, para atender necessidades e problemas, o que corrobora com a proposta dessa pesquisa. Para Imbernón (2011, p. 22), “A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma “inovação” a partir de dentro. [...]”. Os docentes perceberam o quão frágil é a formação continuada, que não se utiliza da realidade educacional como matéria-prima para a busca de respostas às demandas, que cotidianamente atravancam o êxito das propostas e das práticas pedagógicas.

Poderia ser desenvolvida de maneira que o professor participasse ativamente da escolha de temas, que venham ao encontro de suas dificuldades, em sua prática docente e que essas reflexões provoquem mudanças. (P. 14)

Sendo debatidos assuntos que realmente estejam presentes no nosso dia a dia, de forma clara, onde todos possam contribuir com sua opinião. (P. 20)

A formação deve contemplar a realidade que se vive na escola, estudar leis para amparar nosso trabalho, até um preparo psicológico de como entender os diferentes tipos de comportamento, as reações dos alunos e também reflexões pedagógicas e práticas. (P. 07)

Acho que seria de mais valia aquelas nas quais são debatidos temas que mais angustiam os professores no seu dia a dia em sala de aula, para saber como melhorar sendo professor, pois o mesmo precisa aprender no dia a dia como lidar com esses alunos que não aceitam ou não se incluem como “aluno bom”. (P. 06)

Algo que privilegiasse os momentos de estudo e verdadeira construção de conhecimentos úteis para todos os envolvidos no processo educativo. (P. 01)

Nessa categoria, pelas colocações dos docentes, evidencia-se claramente a necessidade de usar as demandas cotidianas como fonte de estudos que embasem a criação de estratégias coletivas, que possibilitem fazer o enfrentamento aos problemas que envolvem professores e estudantes dentro do contexto escolar. A formação, nesse viés, é uma ferramenta que dá sustentação a uma prática pedagógica qualificada. Segundo Imbernón (2011, p. 91)

Um elemento básico da formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas.

Imbernom (2011) e os professores pesquisados indicam um ponto comum a ser considerado, a escola e o contexto educacional precisam ser o foco dos estudos realizados, ou seja, é a partir dos elementos que constituem a totalidade escolar, que a formação continuada tem que ser desenvolvida para que contribua de modo expressivo na qualificação profissional docente.

#### **6.4 Percebendo o trabalho do coordenador pedagógico**

Na categoria que trata sobre como os docentes percebem o trabalho do coordenador pedagógico, vieram à tona alguns elementos destacados no referencial teórico desse estudo. O ponto de vista dos professores sobre a atuação da coordenação aponta, principalmente, para os quesitos de apoio e orientação aos docentes e estudantes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Está sob a responsabilidade do profissional da coordenação, segundo os professores, resolver os problemas que os estudantes possam apresentar. A coordenadora também é considerada um elo que liga direção, professores e estudantes. As respostas dos docentes apontaram com unanimidade nessa direção como se destaca na sequência:

Organizar a equipe, possibilitar o planejamento em grupo e amparar o professor em caso de dúvida ou necessidade. (P. 21)

O coordenador é aquele que junto com o professor entende, analisa, ajuda com situações pedagógicas mais complexas. Também, é um suporte que participa diariamente da vida escolar dos alunos, professores e direção. (P. 17)

O papel do coordenador pedagógico numa escola é auxiliar, coordenar e promover sugestões de atividades. (P. 15)

Ajudar e resolver alguns problemas que surgem no dia a dia, conversar com a criança, aquela que porventura apresenta problema ou situação. (P. 18)

Ser o mediador entre a direção, professores e alunos. (P. 24)

Como as respostas não versaram sobre a questão do trabalho do coordenador como agente formador, foi necessário elaborar duas perguntas extras, ao final dos seminários que pudessem ser fonte de análise sobre como os docentes perceberam o trabalho das coordenadoras à frente do processo de formação realizado durante a intervenção. Poucos docentes responderam especificamente sobre a formação, as respostas se voltaram novamente, em sua maioria para o trabalho do coordenador em âmbito geral.

O trabalho do coordenador pedagógico como agente formador é de extrema relevância, pois o mesmo deve orientar os professores em suas práticas pedagógicas levando-os a se desafiar e provocar mudanças no dia a dia escolar. É o coordenador que ajuda a formar elos de ligação entre o trabalho dos professores. (P. 14)

Penso que o trabalho do coordenador pedagógico seja de suma importância, posto que este é aquele que organiza, enxerga e orienta os demais professores em suas respectivas práticas pedagógicas, a fim de que o trabalho de todos ocorra da melhor forma possível. (P.01)

O trabalho do coordenador pedagógico é de grande importância para articular o trabalho dos professores e dos alunos dentro do âmbito escolar. Dentro do conjunto o apontamento e o direcionamento do trabalho escolar para que todos fluam no mesmo caminho e com objetivos comuns. (P. 07)

Pessoa muito importante o coordenador pedagógico, aquela colega que está na escola para auxiliar, tirar dúvidas e organizar a parte pedagógica da escola. (P. 17)

As respostas revelam que o olhar dos professores têm dificuldades em enxergar o coordenador como alguém que seja responsável pela formação continuada, embora considerem o profissional como um amparo e, principalmente, como um agente que tira dúvidas no espaço escolar em relação aos mais diversos assuntos, desde os burocráticos até aqueles que perpassam as questões pedagógicas, de indisciplina, entre outras. Os registros escritos deixam transparecer o fato de que a maioria dos professores ainda não percebeu que as dificuldades precisam ser enfrentadas coletivamente, que não será o coordenador que dará respostas aos problemas enfrentados. Ao contrário, a principal tarefa do grupo consiste em analisar as necessidades/problemas, propondo a construção conjunta de alternativas a fim de solucionar cada demanda.

É compreensível entender esses posicionamentos, afinal em uma rede onde a figura do coordenador ainda é recente e onde a formação continuada ocorreu até o momento, em sua maioria em formato de palestras, simpósios e oficinas, seria difícil encontrar outro panorama. Por isso, é importante que as coordenadoras persistam



em seus objetivos, instigando, questionando, levando a desconstrução de conceitos há muito tempo arraigados entre os docentes. Nesse sentido, alerta Imbernón (2011, p. 20),

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.

Criar um espaço na escola que privilegie a reflexão e o debate é essencial para construir no coletivo um fortalecimento da autoria profissional. Não é um processo simples, não é fácil nem rápido, contudo, estamos tratando com seres humanos e com a utopia inerente àqueles que acreditam que a educação, é sim ferramenta de transformação. É de suma importância acreditar que os professores, sob a articulação e mediação do trabalho do coordenador, tenham dentro de si as condições para resgatarem aspectos profissionais, que foram se perdendo com o decorrer do tempo. Segundo Placco e Souza (2011, p. 235),

[...] as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político pedagógico da escola; mediar relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir reuniões pedagógicas; enfrentar relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorado neles, o que se reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.

Estabelecer parceria qualificada e comprometida com os professores, precisa ser a principal meta do trabalho do coordenador pedagógico. Potencializar os saberes docentes, num movimento contínuo de troca de experiências entre os pares, a fim de instaurar um planejamento coletivo fundamentado na reflexão aprofundada dos assuntos educacionais, faz parte de um processo de formação que visa superar as dificuldades educativas de modo contínuo e efetivo.

Desse modo, estabelecer um diálogo aberto com o grupo, pautado por um referencial teórico que auxilie os docentes a perceberem a importância de seu trabalho, é responsabilidade do coordenador, pois ao entender porque a profissão

docente hoje sofre com o desprestígio social, quiçá, possa ser possível traçar estratégias de superação dessa realidade, conduzindo a um trabalho docente fortalecido e comprometido política e pedagogicamente com as mudanças que a educação requer.

### **6.5 Refletindo sobre o processo interventivo: estudo dos temas elencados e articulação do coordenador pedagógico**

A realização do processo interventivo revelou singularidades docentes importantes, além de traçar um panorama de como os professores concebem a formação continuada e o trabalho coletivo. Também evidenciaram-se os conceitos/posicionamentos que regem as práticas pedagógicas cotidianas em cada um dos assuntos estudados.

Durante o desenvolvimento do primeiro encontro de formação, alguns pontos foram se evidenciando nas falas dos docentes, entre eles estão as dificuldades existentes no “convívio” entre os professores mais antigos e os mais jovens; as resistências frente à formação continuada; a desvalorização profissional; questões de aprovação ou reprovação; desafios da prática pedagógica e falta de motivação na profissão. Também veio à tona a questão da falta de apoio das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes; falta de organização de um planejamento integrado efetivo na escola que conduza à interdisciplinaridade; índices educacionais que afetam o cotidiano das escolas; entre outros temas menos recorrentes.

Todos os assuntos foram debatidos com veemência pelos professores, revelando pontos de vista, em sua maioria, convergentes. Foi possível perceber as angústias que permeiam o trabalho docente e, principalmente, sobressaiu o fato de que embora as queixas fossem semelhantes, não existe uma articulação entre o grupo que possa conduzir à busca por uma solução aos problemas apresentados. Em resumo, percebeu-se que os professores conhecem a fundo seus problemas, porém não têm ideia de como resolvê-los, pois está muito claro que até o momento trabalham desvinculados entre si e a realidade, sendo raras as exceções em que houve o relato de ações que tenham sido executadas por meio de um planejamento conjunto.

No contexto das falas, sobressaiu-se o fato da expectativa que grande parte

dos professores tem quando pensam no perfil do “estudante ideal”, ficou muito claro que ainda é esperado que os estudantes sejam calmos, obedientes, que aceitem as proposições dos professores com entusiasmo. Esse fato revela-se extremamente preocupante, sinalizando um certo despreparo docente frente ao público escolar atual. Segundo Arroyo (2013, p. 56),

Diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com que trabalhamos, a infância adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo em nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada por nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender. Que desinteresse por aprender é esse? Não querem aprender nossas lições?

Se aos professores é desconfortável perceber que a importância de suas lições ocupa um espaço pequeno na vida dos estudantes, é mais desagradável ainda aos discentes o fato de estarem “presos” aos conteúdos da disciplina ou da alfabetização. Ficou explícito o imenso temor que ronda os profissionais, o de não “vencer o conteúdo” para aquele ano letivo, ou seja, na visão do professor não se pode deixar de ensinar algo que lhe parece imprescindível para o estudante. Questionar sobre a importância que os conteúdos de cada disciplina apresentam, é parte de uma reflexão que não pode mais ser protelada na escola. A respeito disso, Arroyo salienta (2013, p, 70),

[...] Interrogar-nos pelos conteúdos de nossa docência é interrogar-nos por nossa função, por nós mesmos. O medo de perder os conteúdos é o medo de perder o nosso saber-fazer. Na ousadia pedagógica de repensar os conteúdos de nossa docência poderá estar um novo sentido para o nosso saber-fazer.

Refletir sobre os conteúdos que estão em planos de curso e sobre os fazeres diários é caminhar rumo à profissionalização docente, constituindo-se uma possibilidade de encontrar respostas aos questionamentos que incomodam grande parte dos professores. No decorrer dos encontros, vários foram os momentos em que os professores expressaram seu descontentamento frente à falta de consideração com que as famílias dos estudantes tratam seu trabalho,

principalmente, na questão específica da falta do reconhecimento profissional.

Cabe aqui uma questão pertinente a esse fato. É necessário que os pais agradeçam aos professores pelo trabalho que desenvolvem com os estudantes? Pode-se numa resposta rápida dizer que sim, que os docentes sentirão que seus esforços estão sendo valorizados. Por outro lado, para um profissional comprometido, o maior reconhecimento que pode obter é que seu trabalho dê resultados, ou seja, o objetivo do professor será alcançado quando a aprendizagem dos estudantes for efetiva. No momento em que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, conseguirem se apropriar do conhecimento considerado relevante, a tarefa do professor estará cumprida, talvez esse seja o maior prêmio, como explica Nóvoa (1999, p.12),

[...] Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações de seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar.

Este é um ponto onde reside um dos grandes dilemas dos docentes, que envolvidos por seus conteúdos e pela ânsia de desenvolverem seus planejamentos, deixam de fazer das aulas momentos de aprendizagem significativa para os estudantes, separando, mesmo sem perceber, o ato de ensino do ato educativo. Refletir sobre essa questão precisa estar no cotidiano dos professores, sob pena de manterem-se estagnados nas questões que envolvem a aprendizagem. Uma profissão que trabalha com o conhecimento não pode ficar alheia a como ele é construído pelos estudantes, nas variadas faixas etárias. Profissionalizar o trabalho do docente requer contato permanente com o conhecimento, no entanto é perceptível que avançar na questão da profissionalidade é tarefa que precisa ser pensada a longo prazo, dadas as fortes concepções de vitimização e desvalorização arraigadas entre os professores na atualidade. Segundo Arroyo (2013, p.193),

A dificuldade de afirmar nosso ofício como um saber específico, profissional passa pela imagem social tão pobre e utilitarista, tão provada e tão adestradora que nos acompanha e desempenhamos desde a escolinha das primeiras letras, desde os cursos preparatórios. A imagem que a sociedade tem do magistério, tem como base o próprio papel empobrecido de professores(as) que desempenhamos, e a própria visão e prática empobrecida de educação primária, elementar, preparatória, que herdamos desde a construção do sistema público de instrução do Império. [...]

Pouco adianta lutar por salários, por reconhecimento social se continuamos vendo-nos a nós mesmos e sendo vistos como treinadores da juventude para concursos, provas e vestibulares. Nós mesmos rebaixamos a esse nível a imagem social. Como esperar que seja socialmente valorizada?

As afirmações de Arroyo (2013) são desconcertantes em um primeiro momento, entretanto, em uma análise mais aprofundada percebe-se que não podem ser negadas. A valorização profissional dos docentes depende em grande parte de seus esforços e a formação continuada proposta nesse estudo é elemento imprescindível para avançar na profissionalidade docente. A profissionalidade em questão, é o elemento que fortalece os aspectos de autoria profissional, visto que ao qualificar seu trabalho, o professor estará em condições de aprimorar suas ações pedagógicas, possibilitando um enfrentamento positivo em todas as frentes em que atua, favorecendo as questões de ensino-aprendizagem.

Ao final desse seminário, nos reunimos, eu e as colegas coordenadoras e conversamos sobre as impressões a respeito do encontro. Ficamos satisfeitas com o desenrolar e o desfecho do primeiro estudo realizado. Houve uma certa surpresa diante da participação do grupo, antes reticente, o que foi um fato bastante positivo. As coordenadoras deixaram claro, no entanto, que não se sentiam preparadas para estarem à frente do processo de formação. Organizamos, então, um momento de estudos entre nós sobre os textos que seriam debatidos na formação seguinte, pois entendemos ser muito importante estarmos bem fundamentadas quanto ao tema a ser abordado. Esses momentos de estudo, foram muito ricos, demarcando o primeiro passo para que se instaurasse o trabalho de agente formador nas atribuições das coordenadoras.

O debate sobre os textos e a responsabilidade de organizar o seminário, conferiu “realidade” ao que até então era somente uma proposta de um projeto de Mestrado. Percebemos que realmente estávamos no caminho certo, que é imprescindível que o coordenador esteja bem preparado epistemologicamente para estar à frente de um processo de formação continuada no espaço da escola. Essa preparação favorece as condições necessárias para que o coordenador possa ser um mediador de ideias e instigador de desafios diante do grupo que coordena.

No segundo seminário, houve a sequência do tema “Formação continuada”, sendo trabalhado um texto, o qual foi entregue com antecedência aos professores para que realizassem a leitura e registrassem possíveis apontamentos. Nesse

encontro, foi usado um vídeo que tratava do assunto elencado e tinha por finalidade ampliar ainda mais o conhecimento sobre o tema. As duas coordenadoras propuseram-se a iniciar o encontro com uma mensagem sobre educação e a partir daí encaminhar o seminário. Neste encontro optamos por agrupar os professores para que debatessem sobre algumas questões que permeavam o texto lido e o vídeo. Essa estratégia foi utilizada, por termos percebido que alguns professores não haviam lido o texto e outros não participavam, se a atividade proposta fosse individual.

Ao fim do encontro, o entendimento foi o de que acertamos na opção por realizar o trabalho em grupos, considerando que houve a participação de todos os professores. Isso de algum modo, revelou a importância do coordenador buscar estratégias que auxiliem na organização da formação e, principalmente, que leve em consideração as especificidades do grupo. Nesse caso específico, no coletivo os professores sentiram-se com a responsabilidade de participação efetiva, o que não ocorreu quando as atividades eram individuais. As apreciações críticas do encontro revelaram que a proposta da formação foi bem aceita,

A dinâmica dos encontros contribui para a troca de experiências e nos leva a buscar a mudança, a inovação, a dar mais significado a função docente e aos assuntos que são trabalhados em aula. (P. 14)

Por enquanto considero esse novo formato mais adequado, por se tratar do nosso grupo, tendo como foco principal, nossa realidade. (P. 13)

Acredito que a formação de professores, por vezes, fica muito distante da prática. A condução dos encontros, a meu ver, está sendo muito boa e produtiva, superou as expectativas. (P.12)

Ainda no segundo encontro, houve um tema que revelou muita força no debate, a indisciplina escolar. Embora não fosse um tema elencado para ser trabalhado, pois na continuidade, o assunto escolhido era a “Interdisciplinaridade”, decidimos explorar mais a fundo o assunto que se sobressaia nas discussões, lembrando que uma das proposições das pesquisas que embasam esse estudo, a pesquisa-ação e a participante defendem o estudo de temas desvelados pelo cotidiano. Tornou-se impossível, desse modo, simplesmente avançar na formação, seguindo o roteiro pré-estabelecido e deixar à margem um assunto que se mostrava frequente e permeava inclusive outras questões educacionais, como a reprovação e

aprendizagem.

Assim, o início do terceiro encontro foi marcado por uma dinâmica, foram exploradas algumas questões sobre indisciplina, que precisavam ser respondidas em grupos. Montamos um painel de respostas que após o encontro ficou exposto na sala dos professores. Este talvez tenha sido o seminário em que mais se evidenciaram as resistências que os professores carregam diante deste assunto. Em síntese, os problemas da indisciplina foram creditados aos estudantes, aos familiares, à falta de apoio da direção ou a qualquer outra situação, social, econômica, de ordem afetiva ou psicológica. Em poucos momentos veio à tona a responsabilidade do professor diante da indisciplina. Segundo Aquino (1998),

[...], o que fazer então? Um primeiro passo para reverter essa ordem de coisas talvez seja repensar nossos posicionamentos, rever algumas verdades que, em vez de auxiliar, acabam sendo armadilhas que apenas justificam o fracasso escolar, mas não conseguem alterar os rumos e os efeitos de nosso trabalho cotidiano.

Rever posicionamentos, como sugere Aquino (1998), é tocar em crenças arraigadas profundamente entre os docentes. Para alguns professores é como se aquilo que já foi construído historicamente como conceito de “verdade”, não pudesse ser em nenhum momento questionado, sob pena de uma grave transgressão. “Certezas múltiplas protegem nossas tranquilidades profissionais. Dão a segurança necessária para repetir ano após ano nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem” (ARROYO, 2013, p.171). Não questionar as situações-problema desveladas rotineiramente na escola torna-se perigoso. É como tentar varrer a poeira para baixo de um tapete e pensar que tudo estará resolvido. É necessário, senão urgente, repensar posicionamentos, desestabilizando conceitos pré-estabelecidos, que limitam as ações dos professores e restringem sua atuação em benefício de seu trabalho e da aprendizagem dos estudantes. Percebeu-se nesse encontro que esse objetivo foi alcançado, analisando as apreciações críticas dos docentes.

O encontro de hoje despertou em mim um novo olhar sobre o aluno indisciplinado (ver ele com outro olhar), talvez considerar mais sua realidade e não colocar toda a culpa na falta de interesse. Também me fez pensar alguns pontos para serem melhorados para controlar ou saber lidar com situações de indisciplina, sem prejudicar o conteúdo ou sem causar desestabilização no professor. (P. 12)

Sobre o tema indisciplina apesar de sempre aceitar novas propostas e procurar ampliar meu olhar pedagógico, não concordo com várias colocações do texto, mas pude ampliar algumas concepções e discutir as diversas opiniões durante a discussão e reflexão. (P. 21)

O tema foi bom, desperta um novo modo de ver a disciplina e a indisciplina. Temos que avaliar muitos fatores. Cada um é um. (P. 03)

Durante o encontro também ficou muito claro que os professores não sabem o que fazer ou como agir, na maioria das vezes, diante de um aluno(a)/turma indisciplinado(a), esperando ações externas para resolver a questão, tais como: o apoio/intervenção da família, atuação da direção, dos serviços de apoio ou transferência do estudante “problema”. O mais curioso nesse caso, foi que ao propor buscar em conjunto uma solução para a indisciplina, percebi que os professores não acreditam ser possível tomar qualquer atitude para fazer o enfrentamento ao problema. A alegação refere que embora tivessem lido bons textos sobre o assunto, a teoria não consegue interferir positivamente nas situações práticas do dia a dia, que a questão de qualquer modo não é de competência deles, mas dos outros sujeitos implicados no processo educacional. No que refere ao fato explica Benincá (2010, p. 28-29),

As pessoas que são portadoras de conhecimento teórico sobre um determinado problema teriam condições de se utilizar desse conhecimento para melhor compreender o problema a fim de superá-lo. À luz desse conhecimento teórico, tomam consciência do seu modo de agir, ou seja, de sua consciência prática contraditória, mas, como sempre agiram assim, torna-se mais fácil e mais seguro agir da mesma forma. Teoricamente possuem uma compreensão e realizam um discurso; a ação, porém, nada tem a ver com o discurso. Dificulta-se a relação entre a teoria e a prática. A dicotomia localiza-se entre a consciência prática, que informa ações espontâneas, e a consciência teórica, que não consegue chegar ao nível da disponibilidade para orientar e intencionar o agir.

À questão da dicotomia teoria-prática, é oportuno que se façam alguns comentários, pois, no decorrer dos encontros, foi ficando cada vez mais visível a “desconfiança” com que a teoria é vista pelos docentes. Embora, a maioria dos professores tenha lido os textos e a partir deles tenham feito suas explanações, não foram raros os momentos em que as ideias dos autores foram questionadas como utópicas, sendo a realidade cotidiana vista como muito distante daquilo que os referenciais apontavam, para vários professores, que se referiram aos textos como sendo palavras bonitas, mas que não podiam ser postas em prática.



É preciso salientar que as coordenadoras se mostraram decepcionadas ao final deste seminário, expuseram ter acompanhado a grande insatisfação dos professores nos dias que antecederam o encontro, em relação ao conteúdo dos textos sobre indisciplina. Foram muitos os comentários “queixosos”, ouvidos na sala dos professores e corredores pelas coordenadoras, que se referiam às palavras lidas como uma afronta a seu trabalho, os docentes puseram-se em uma atitude defensiva, fazendo das leituras, críticas pessoais, contudo, nos debates não emergiram tais questões com a mesma intensidade.

A percepção diante do ocorrido, é a de que tal postura pode revelar certo constrangimento quanto ao fato dos profissionais contrariarem as ideias dos autores elencados para a fundamentação teórica. De algum modo, isso mostra que os professores não se sentem à vontade para expor seus pontos de vista e debater publicamente suas discordâncias. Por outro lado, isso pode revelar a possibilidade da formação estar cumprindo sua função de tirar o docente da sua “zona de conforto”. Considero que mesmo que num primeiro momento as leituras tenham trazido desconforto aos professores, com a troca de ideias ocorrida durante o seminário, algumas concepções foram questionadas. Isso pode ter conduzido à construção de novas perspectivas em relação ao modo como os professores percebem sua atuação quanto ao enfrentamento das problemáticas que envolvem a indisciplina.

Notou-se que instaurar um ambiente de discussão reflexiva durante os momentos de formação continuada, é uma prerrogativa fundamental para que o grupo docente consiga compreender a riqueza inerente aos processos de construção e reconstrução de suas experiências pedagógicas cotidianas, conforme expressam as falas dos professores,

Espero que no próximo ano continue esse modelo de formação, pois durante esse ano contribuiu para minha atuação docente e correspondeu à realidade de nossa escola. (P. 21)

Os encontros de formação continuada realizados foram de grande valia para repensar nossa prática docente. Visto que é necessário um momento reservado para que os professores reflitam sobre assuntos do cotidiano, também é preciso que após as conversas ocorram mudanças no cotidiano. (P. 14)

A formação, em meu ponto de vista está servindo para mexer com o comodismo, para que possamos fazer uma autoavaliação de como está nossa trajetória docente (como estamos preparados e se estamos formando cidadãos melhores). (P. 20)

[...] os temas vem de acordo com algumas coisas que sempre defendi, como foi falado de se organizar os combinados com todos e não cada professor individualmente. Sempre precisa-se trabalhar em grupo, afinal a escola não é fragmentada e sim um conjunto de seres humanos que buscam melhoria na aprendizagem, tanto como professor ou como aluno. (P. 06)

Muito proveitoso, significativo, onde podemos perceber quão falha e delicada é nossa situação como professores, muitas vezes, nos acomodamos como profissionais e cobramos do aluno aquilo que não damos a chance dele mesmo fazer. Devemos estar sempre atualizados para acompanhar a evolução. Estar inteirado de tudo o que acontece em nosso mundo (planeta) para quando surgirem perguntas estar à altura para melhor explicar, fazendo com que o aluno entenda o que está em nosso meio. (P. 08)

Penso que, no que concerne à formação continuada, os encontros têm sido significativos no intuito de repensar nossa prática docente sob diversos aspectos que cotidianamente passam despercebidos. Da mesma forma em que os textos apresentados nos trazem uma nova ótica sobre o tema “formação”, eles também elucidam fragilidades ou mesmo “falhas” em nossas práticas quando em sala de aula e a repercussão que tudo isso tem para nós e principalmente para os alunos. Concordo com algumas coisas, discordo de tantas outras, ao mesmo tempo em que tento analisar muito daquilo que ponho em prática, enquanto professora e pessoa. Acredito que esses sejam momentos proveitosos e necessários aos professores. Conversar; dialogar; trocar experiências e mesmo “aparar arestas” nos serve e muito como matéria e como exercício de melhoria e, porque não dizer, tolerância. Algumas coisas sob meu ponto de vista estão muito dissociadas da docência, embora acredite que as teorias sejam fundamentais para nossa prática. De maneira geral é muito válido esse nosso constante aprendizado e conseqüentemente o crescimento. Antes, eu pensava que o meu trabalho se restringia a conteúdos e que nada tinha a ver com sentimentos. Hoje sei que a afetividade perpassa a aprendizagem. (P. 01)

Mexer com o comodismo docente, provocar reflexão sobre os temas propostos e questionar verdades arraigadas no seio da escola, foram alguns dos efeitos que o processo interventivo provocou entre os professores. Esse resultado foi muito satisfatório do ponto de vista das coordenadoras, pois mesmo sabendo que ainda existe um caminho longo a ser percorrido até chegar a uma “formação ideal”, percebeu-se que os professores aderiram à proposta e que estão dispostos a buscar em sua qualificação profissional subsídios para aprimorar suas práticas.

No quarto encontro demos início ao tema avaliação, assistimos a um vídeo sobre o assunto e na sequência o Prof. Dr. Jerônimo Sartori teceu algumas considerações sobre a “Avaliação e autorregulação na escola”. Nesse seminário, a participação dos professores foi restrita, reduzindo-se a alguns comentários ou colocações pontuais sobre o tema. As falas dos professores expressaram suas opiniões a respeito desse momento.

O tema avaliação faz com que possamos pensar em nosso dia a dia como estamos

realizando nossa avaliação, levando em consideração as individualidades, bem como retomando as dúvidas de nossos alunos. O professor foi muito claro em suas colocações, sendo assim de bom entendimento. (P. 17)

Gostei muito de ter ouvido e clareei muito as ideias que tinha sobre avaliação, os exemplos dados pelo professor foram enriquecedores, assim como sua fala. (P. 04)

Achei interessante e considero bastante importante as colocações do professor para ampliar meu conhecimento e aprimorar minha prática. Gostei também de perceber que algumas coisas que faço estão dentro do proposto e por essa razão passa segurança. Acredito que avaliação é um tema que precisa sempre estar presente nas formações, pois o diálogo causa reflexão e desacomodação. (P. 21)

Nesse encontro, destacou-se o fato do porquê a palestra, não cumpre com o que se espera de um momento de formação. Mesmo sendo um número reduzido de professores, reunidos em um ambiente familiar e tendo, desse modo, abertura para opinar e expressar-se sobre o tema trabalhado, não houve praticamente interações docentes com o professor que fez as explanações sobre o tema. No entanto, nas avaliações críticas, os professores discorreram sobre o assunto e seu posicionamento diante dele. Se assim tivessem feito no grupo, teria sido de maior proveito para todos, considerando que seriam de conhecimento do coletivo, as colocações que ficaram somente na individualidade e no papel. A troca de saberes e experiências, o debate e a reflexão, são os pontos fortes para a formação continuada se desenvolver efetivamente no ambiente escolar. Neste encontro, esses pressupostos não se efetivaram.

O quinto e último seminário, foi organizado para ser trabalhado pelos grupos. Cada grupo recebeu um texto com abordagem diferente sobre avaliação e tinham a incumbência de apresentar o que entendiam ser mais significativo. Esse foi um seminário especialmente interessante, lembrando que avaliação é um assunto preocupante, em todos os seus aspectos. O tema gerou questionamentos e debates, esclarecendo alguns aspectos e, ainda, deixando dúvidas em outros tantos, dada a amplitude e profundidade do mesmo, conforme demonstram as apreciações críticas dos professores.

Muitas vezes, percebo que a mudança no modo de avaliar e na nossa prática não será algo simples, mas começar já é o primeiro passo. (P. 21)

Acredito que os textos debatidos no dia de hoje fizeram com que repensássemos sobre a forma como avaliamos os alunos, que não estamos aqui para fazer com que eles sofram (nos vingarmos com provas, pelo seu comportamento), mas sim para ensinar e

prepará-los para que contribuam para um mundo melhor.”(P. 20)

Acredito que a avaliação é um tema muito amplo, mas que para alguns se resume a provas (medir). Penso que a avaliação antes de tudo deve ser um instrumento para que nós professores possamos analisar a nossa prática e perceber se realmente estamos conseguindo transmitir para os alunos os conteúdos e conhecimentos necessários em cada nível. (P. 12)

Avaliar é um ato que acompanha os docentes desde sempre, é parte imprescindível da prática pedagógica, é por meio da avaliação que o professor precisa/precisaria organizar seu planejamento. A avaliação, entretanto, é utilizada muitas vezes como uma ferramenta que faz a medição do conhecimento do estudante, não considerando sua face qualitativa em contraposição à quantitativa. Segundo Gatti (2009, p. 65), “Assim, torna-se muito importante a atitude do professor diante do processo de avaliação. Como ele a concebe? Como a situa em seu trabalho de ensino? Como a realiza? Como utiliza?”

Os dois últimos seminários de formação tiveram como objetivo buscar respostas para perguntas sobre avaliação. Constatou-se que muitos conceitos que os professores guardavam como “verdades” em relação ao tema, foram postos à prova. Percebeu-se pelos comentários, que as provas e trabalhos ainda são objetos de barganha para o professor manter a disciplina e atenção dos estudantes. Também, evidenciou-se o fato dos docentes terem dificuldades em desenvolver a avaliação enquanto um processo qualitativo, considerando a questão qualitativa como uma nota expressa por números que indica questões de participação, assiduidade, pontualidade dos estudantes. Os debates revelaram-se significativos, mas não esgotaram o tema, que por sua amplitude exige mais estudo e aprofundamento.

Durante o desenvolvimento dos seminários a pesquisadora juntamente com as coordenadoras responsabilizaram-se pela mediação entre os textos lidos e as experiências pedagógicas de cada professor. Planejaram atividades e dinâmicas que possibilitaram a participação de todos, com a finalidade de conduzir os docentes à reflexão. Em alguns momentos da formação, as coordenadoras optaram por usar uma metodologia provocativa, lançando alguns questionamentos e deixando para o grupo a responsabilidade de criar estratégias de atuação frente ao problema encontrado. Foi possível perceber que os docentes tiveram dificuldades em perceberem-se como responsáveis por algumas situações, já em outras buscam

respostas com os colegas ou nas formações continuadas, das quais participaram e as oferecidas pela Secretaria de Educação.

O protagonismo das coordenadoras em relação à organização da formação continuada e à proposição dos estudos, tornou-se evidente com o decorrer dos encontros, haja vista que houve interação do grupo nos debates em relação aos assuntos estudados, que tocaram profundamente em crenças e conceitos até então estabelecidos. Em síntese, o trabalho das coordenadoras como agentes formadores obteve êxito, no sentido de conseguir, durante os cinco encontros em formato de seminário, conduzir o grupo de professores à leitura dos textos propostos e, posteriormente, à participação qualificada dos professores nos debates. Os seminários de formação foram produtivos, tendo em vista que possibilitaram a troca de ideias e experiências, o que ainda não havia ocorrido com esse grupo.

A formação também oportunizou momentos de discussão das diferentes opiniões sobre o mesmo assunto, que foram surgindo no decorrer dos seminários. Coube nesses encontros às coordenadoras, o trabalho de mediar divergências, deixando sempre uma possibilidade plausível a ser seguida, porém sem impor soluções, fato este que se explicita nas falas de alguns professores, sobre o formato de formação continuada desenvolvida por essa pesquisa,

Ambiente agradável propicia a participação de todos, sendo a comunicação das coordenadoras clara, não tentam impor ideias e ações, mas conduzem o grupo à aprendizagem. (P. 7)

A metodologia utilizada nos encontros deixou todos à vontade para fazer colocações, expor angústias e em alguns casos, apontar soluções. (P. 14)

Não quer dizer com isso, que o trabalho na articulação e mediação do processo formativo, tenha transcorrido tranquilamente do ponto de vista das coordenadoras envolvidas. Ou seja, as profissionais sentiram desde o início da proposta, a resistência dos colegas professores. Ficaram bastante apreensivas em conduzirem um “novo modelo” de formação continuada, como demonstram em suas colocações.

Eu me senti bastante insegura com a aceitação do grupo, mas com o passar do tempo comecei a aceitar e pensar que cada um tem sua personalidade. Que tenhamos mais tempo para nos reunirmos e conversarmos para que possamos fazer um bom trabalho para o grupo. (C. 1)

Senti dificuldade na aceitação por parte do grupo e poucos momentos de encontros entre as coordenadoras da escola, porém, acredito que o coordenador tendo mais contato com os professores, auxilia nesta proposta.

\* Mais tempo para a preparação das formações.

\* Mais estudo.

\* O grupo aceitar e participar sem tantas reclamações e críticas. (C.2)

As coordenadoras, cada uma a seu modo, explicitaram sobre a insegurança que fez parte de seu trabalho de agente formador, como também as resistências que enfrentaram no desenvolvimento da intervenção. Apontam para a necessidade de terem mais tempo para organizar o processo de formação e para aprofundarem os estudos referentes aos assuntos abordados. Esse é um ponto a ser discutido com a direção da escola, para organizar um cronograma de atividades para as coordenadoras, no sentido de que possam atender a essa demanda, reservando um espaço na agenda das profissionais para estudos e organização da formação continuada no próprio ambiente escolar.

Durante toda a formação ficou evidente que o trabalho do coordenador acerca da formação continuada consiste em organizar e mediar encontros, dar suporte pedagógico e epistemológico ao grupo docente. No entanto, é do coletivo a responsabilidade de buscar as soluções para os problemas, que o cotidiano escolar apresenta, como explicam Campos e Aragão (2012, p. 39-40),

As inúmeras interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização de processos dialéticos de ensinar e aprender. Professores poderão aprender ao ensinar e se formar ao formar se estiverem abertos às diversas possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar pode gerar.

Assim, fica claro que construir uma formação continuada que seja o alicerce de sustentação, que embasa as práticas pedagógicas docentes, de modo qualificado e que faça o professor sentir-se seguro na realização de seu trabalho, revela-se uma possibilidade promissora, sendo hoje uma necessidade para alcançar melhorias educacionais.

É fundamental que se entenda, no entanto, que implementar uma formação de qualidade não é somente função do coordenador pedagógico, é dele sim a responsabilidade de articular os momentos de formação, mas necessita do apoio da direção para que possa dedicar parte de seu tempo de trabalho para estudar e

organizar a formação. Também, precisa do auxílio do grupo de professores para implementar estudos aprofundados sobre os temas demandados pelo cotidiano da escola e da sala de aula. Comprometimento coletivo, nesse caso, é a palavra-chave para que o objetivo de realizar uma formação continuada de qualidade em âmbito escolar aconteça.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sustentou-se nas proposições da pesquisa-ação e participante, usando subsídios da pesquisa intervenção para amparar o processo interventivo que se constituiria como espaço de coleta de dados e posterior análise. A questão que norteou o estudo foi investigar a possibilidade de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada docente em âmbito escolar, fortalecendo assim, as questões de autoria profissional que podem qualificar o trabalho do professor e auxiliar na construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Segundo Nóvoa (1999, p. 12),

[...] é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão.

No momento em que a formação continuada se consolidou como um fio condutor que levou o professor à reflexão individual, preparou o terreno para o trabalho coletivo. Foi preciso que os docentes se reconhecessem em profundidade, enquanto profissionais para que pudessem participar do trabalho conjunto, que não é somente estar integrado a uma equipe, mas trabalhar em equipe comprometidamente, buscando a melhor maneira de usar a experiência dos pares como subsídio para a formação continuada. Foi imprescindível que os professores se apropriassem da importância da coletividade, conforme elucida Nóvoa (1999, p. 12),

Tem faltado ao professorado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas.

Essa é a necessidade atual, despertar nos professores uma visão de



formação continuada como ferramenta de transformação por meio do aprofundamento de estudos, ampliando assim o arcabouço teórico; e da investigação e do enfrentamento à resolução de problemas com práticas coletivas, que se construam e norteiem o trabalho em equipe. Por isso, foi imprescindível ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico da escola. Quando as coordenadoras tomaram a função de agentes formadores para si, buscando a participação e envolvimento da equipe, articulando e mediando os estudos, observando as necessidades do grupo, foi possível chegar a um resultado positivo, no que concerne à questão da formação continuada se efetivar, como um processo contínuo e organizado de reflexão-ação.

Afirma-se, desse modo, que é do coordenador a tarefa de desmistificar o modelo de formação continuada desenvolvida até então, mostrando que é possível e necessário dar nova roupagem a esses momentos de estudos. Instigar os professores a serem os protagonistas dos seus processos formativos, foi conferir uma responsabilidade que até o momento não estava na agenda das coordenadoras. O docente precisa entender que alguns elementos de transformação na educação, dependem exclusivamente dele para serem viabilizados e sua atuação pode fazer significativa diferença na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

As fontes bibliográficas elencadas embasaram o estudo e propiciaram a estruturação do diálogo entre a teoria, as ideias da autora e o material empírico coletado na intervenção que pautou a elaboração do texto. As contribuições dos autores citados qualificaram a pesquisa, trazendo elementos que corroboraram ou questionaram a linha de raciocínio proposta, o que enriqueceu e legitimou o desenvolvimento do estudo.

No que tange à questão do desenvolvimento do processo interventivo, observou-se que foi de fundamental relevância à busca dos objetivos do estudo. Foram momentos de valor inquestionável que produziram situações, que ainda não haviam ocorrido nas formações continuadas que as coordenadoras pedagógicas e os docentes participaram até o momento. As pautas perseguidas, conduziram para além do comodismo que muitas vezes, acomete os profissionais da educação, quando eles são apenas ouvintes em uma palestra ou algo similar. Foi necessário durante a formação, que os sujeitos entronizassem o papel de protagonistas, cada

um foi instigado a participar, refletir e posicionar-se, ante as concepções que o material teórico trazia e as experiências que o cotidiano produz.

A participação das coordenadoras da escola como agentes formadores, constituiu-se em um marco para o desenvolvimento de uma formação continuada que atendesse as expectativas e as necessidades docentes. Num primeiro momento foi necessário trabalhar especificamente com as profissionais, que se mostraram preocupadas com o fato de estarem à frente da formação, pois, essa atribuição não fazia parte das atividades desenvolvidas até então. Os estudos realizados antes da formação foram fundamentais para que as coordenadoras se sentissem capazes de trabalhar na articulação e no desenvolvimento da proposta. A partir das conversas e reflexões que foram pautando os encontros entre as coordenadoras, foi-se estabelecendo um diálogo que revelou as inseguranças e os desejos que povoam o cotidiano das profissionais.

Se por um lado, gostariam de propor ao grupo de professores, o estudo e o aprofundamento de assuntos relevantes ao trabalho docente, por outro, se viam presas a angústia de não serem aceitas pelos colegas que estavam acostumados a outros modelos de formação. Auxiliar as coordenadoras a perceberem-se imprescindíveis como agentes formadores, foi primordial para que a pesquisa se efetivasse. Aprofundar os estudos referentes aos temas indicados pelo coletivo, foi o ponto central para que as profissionais pudessem pensar em como seu trabalho vinha sendo desenvolvido e quais os caminhos podiam ser usados para atingir os objetivos de realizar um processo de formação no interior da escola. Apesar disso, Campos e Aragão (2012, p. 42), explicitam que

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho, passa em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem às experiências vividas no cotidiano profissional transformar-se em aprendizagens, por um processo de autoformação marcado pela reflexão e pela pesquisa individual e coletiva. [...]

Refletir e buscar na pesquisa, o respaldo para um trabalho docente qualificado, foi se tornando exequível com o andamento do processo interventivo. Tanto as coordenadoras quanto os professores, foram apropriando-se de conhecimentos, que se entrecruzaram com as ações pedagógicas cotidianas. A

dicotomia entre teoria e prática, foi discutida e rendeu momentos valiosos de ponderações, que instigaram a desconstrução de conceitos arraigados entre os docentes acerca dos assuntos elencados para estudo. Isso demonstra que é possível implementar uma formação continuada em âmbito escolar, que parta das necessidades cotidianas dos envolvidos no processo educativo e, que seja articulada pelo coordenador pedagógico.

A análise realizada a partir dos achados da intervenção, revelou angústias, desânimos e apegos a conceitos alimentados pelo senso comum, que rondam o universo docente. Também possibilitou diagnosticar, uma dose considerável de comodismo e resistência frente às mudanças no modo como a formação foi conduzida. Por outro lado, os professores foram desafiados a ocuparem o papel de protagonistas e acolheram a provocação das coordenadoras, efetivando o que de mais precioso a proposta trazia: criar um ambiente favorável à reflexão e à busca de soluções coletivas aos anseios e aos problemas que assombram os docentes; situação essa de inestimável valor quando o objetivo é implementar um “novo modelo” para a formação continuada docente.

Nesse quesito, constatou-se que redimensionar o modo como a formação continuada vinha acontecendo na escola foi possível, pois revelou-se unânime o descontentamento dos docentes frente às palestras e seminários, que foram a base da formação até o momento na escola. Não quer dizer, que esses eventos tenham sido considerados inúteis aos olhos dos professores, pelo contrário, foram caracterizados como importantes, todavia as queixas apontaram para o desvinculamento dos temas, diante das necessidades reais da instituição educativa. Desse modo, evidenciou-se a urgência por parte dos profissionais em estabelecer o debate e a reflexão como ferramentas de um processo de transformação, que associem os aspectos práticos e teóricos, como forma de agregar conhecimentos que possam contemplar as demandas docentes.

Almeja-se com essa pesquisa que a proposta de formação articulada pelo coordenador pedagógico tenha continuidade na rede escolar de Gaurama, por isso, partindo da análise da intervenção foram elaboradas as Diretrizes para a Formação Continuada em Âmbito Escolar, que consistem na sistematização em linhas gerais do desenvolvimento do processo formativo. A construção deste documento é pertinente do ponto de vista da continuidade da implementação da formação

continuada, pois legitima sua regulamentação. Também, demonstra-se pertinente que no PPP da escola conste um tópico que trate especificamente da formação continuada de professores em ambiente escolar, porque é de fundamental importância que o documento que norteia o andamento da instituição contemple a concepção de formação que foi implementada coletivamente. A sugestão de incluir a formação continuada e seu desenvolvimento no PPP da escola, nada mais é, do que reconhecer/validar a importância de implementar um processo de formação contínuo e qualificado de formação docente nessa rede de ensino.

A pesquisa em questão constituiu-se em um divisor de águas, no que concerne à formação continuada de professores em âmbito escolar na rede de ensino de Gaurama, pois provocou transformações que impactaram em alguma medida na rotina educacional dos sujeitos envolvidos. As resistências, que de certo modo, têm força negativa sobre o sucesso de uma proposta, eram esperadas, nesse caso, porque fazem parte do universo docente na atualidade, representam algumas das fragilidades que rondam os processos de qualificação e que enfraquecem a possibilidade de construção de uma prática emancipatória. Por isso, os encontros foram trabalhados de forma a minar “verdades” que povoam o senso comum docente, provocando os professores a refletirem sobre seus posicionamentos a respeito de cada tema estudado. Credita-se esse resultado ao trabalho das coordenadoras pedagógicas, pois foi a partir da disponibilidade e da coragem destas profissionais que a proposta foi efetivada.

Em suma, é evidente que chegar ao último encontro de formação foi tarefa árdua e desafiadora, para as coordenadoras pedagógicas. Muitos foram os obstáculos e os temores que permearam a caminhada das profissionais, entretanto, salientou-se o fato de que não é possível voltar ao modelo antigo de formação. Houve o entendimento por parte dos docentes envolvidos, para alguns, ainda de forma incipiente, que boa parte da responsabilidade pelas questões educacionais é dos profissionais envolvidos diretamente com os estudantes, ou seja, dos professores, coordenadores e diretores. O grupo percebeu que nenhum ator externo à escola, conseguirá resolver problemas de ordem pedagógica, que cabe ao coletivo criar um ambiente favorável ao estudo, à pesquisa e a construção de estratégias que apresentem efeito positivo diante das demandas cotidianas. Houve assim, o início do redimensionamento da formação continuada, transformando-a de momentos de

assessoria pontual e palestras, em situações que privilegiaram a reflexão e as experiências docentes na escola.

Assim, permeado de complexidade e desafios, desenrolou-se o processo interventivo, ressignificou-se o trabalho de agente formador das coordenadoras pedagógicas, redimensionou-se o modo como ocorria a formação continuada docente nesta escola e, principalmente, perseguiu-se a utopia de transformar o modo como era concebida a formação continuada pelo grupo docente. Quem sabe tenha sido apenas um pequeno passo para os que se debruçarem na leitura desse estudo, porém, para as coordenadoras pedagógicas e em especial para a pesquisadora, fazer parte dessa pesquisa constituiu-se um momento de valor inestimável. Chegar aos resultados expostos, é a certeza de estar colaborando de forma positiva para a qualificação de profissionais que têm em suas mãos uma profissão de fundamental relevância social, que impacta diretamente na formação humana e pode ajudar a construir uma sociedade melhor em todos os seus aspectos

## 8. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola reflexiva**. São Paulo. 8ª ed. S.P. Cortez, 2011.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**. v. 24, n. 2, São Paulo, jul./dec. 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa / Portugal: Edições 70. 1977.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira, LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Editora Pearson, 2007.

BENACHIO, Marly das Neves. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.57-70.

BENINCÁ, Elli. Educação: **práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.37-56.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012. Junqueira & Marin Editores, Livro 3 – p. 002882.

\_\_\_\_\_, Magda Floriana, ROCHEFORT, Renato Siqueira, CASTRO, Rafael Fonseca de, DARIZ, Marion Rodrigues, PINHEIRO, Sílvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45] 57 – 67, maio/ago. 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes, OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, maio/ago. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de

Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_, Moacir. Boniteza de um sonho, ensinar e aprender com sentido. 2ª edição. Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo. 2011

GATTI, Bernardete. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino Pesquisa e Turismo**. ISSN 1984-5952. v. 1, n. 1, p. 61-77, maio/2009.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. NETO, Otavio Cruz. p. 67-80.

FREIRE Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_ Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora<sup>1</sup>. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-27.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milenio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Cadernos de Pedagogia. n. 286, 1999.

\_\_\_\_\_. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão dos professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.9-20.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas, 2011.

SANTOS FILHO, José C. dos, GAMBOA, Sílvio S. (org.). **Pesquisa Educacional: qualidade – quantidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SARTORI, Jerônimo, PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Cultura e cotidiano escolar. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, jan./jun. 2016.

\_\_\_\_\_, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011, p. 07-19.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Cadernos de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.



**APÊNDICE A - Projeto de Intervenção**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA FABRIS**

**REDIMENSIONAMENTO DO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:  
CONSTRUINDO NOVO MODELO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES**

Erechim, RS, agosto de 2017.

## **1 TEMA**

Formação continuada de professores na instituição escolar sob orientação do coordenador pedagógico.

## **2 TÍTULO**

Redimensionamento do papel do coordenador pedagógico: Construindo novo modelo para formação continuada de professores

## **3 PROBLEMA**

As instituições escolares públicas são responsáveis pela formação de estudantes em todos os níveis de ensino; as questões relacionadas a aprendizagem são constantemente alvo de discussões, suscitando muitos estudos acerca de métodos ou estratégias, que possam melhorar a qualidade das práticas usadas nos processos educacionais.

A necessidade de alcançar resultados positivos no que concerne à aprendizagem, torna evidente a importância do papel desempenhado pela instituição educativa, pois é dela a responsabilidade de fazer a educação avançar em qualidade. É no espaço escolar que encontramos os professores, profissionais envolvidos diretamente com os estudantes e com a aprendizagem, é a eles que se voltam todos os olhares quando o assunto é educação. Mesmo sabendo que a escola não anda sozinha, e que as instituições educativas precisam se subordinar às políticas educacionais, às orientações das secretarias estaduais e municipais de educação, ainda é aos professores creditado a maior parte do sucesso ou fracasso oriundo do resultado alcançado pelos estudantes e, conseqüentemente, aos indicadores que tratam da qualidade da educação em nível nacional.

O aperfeiçoamento profissional constante pode desempenhar um papel decisivo na qualidade do trabalho docente, sendo inerente ao campo educativo. No entanto, embora a formação continuada dos professores tenha hoje seu espaço garantido em lei, ainda existem muitas dúvidas de como proceder na prática, para que essa formação possa efetivamente ser desenvolvida com a qualidade necessária e que atenda às demandas docentes da atualidade.

A escola é o ambiente adequado ao estudo e à investigação de assuntos educacionais; é nesse espaço que os profissionais trabalham ou deveriam trabalhar

conjuntamente em prol da educação. Para tanto, é oportuno refletir sobre as atribuições de um dos sujeitos envolvidos na gestão escolar, o coordenador pedagógico. Cabe a ele a tarefa de criar condições para que a formação continuada dos professores ocorra de fato na escola. Entretanto, podemos afirmar que a falta de protagonismo do coordenador pedagógico como orientador da formação continuada dos professores, aproveitando os espaços, as demandas e os tempos da escola, é um dos elementos que contribui negativamente para que os momentos destinados à formação não sejam aproveitados adequadamente, comprometendo a qualidade da educação.

Pressupondo que é possível relacionar uma boa formação docente aos resultados positivos em relação a aprendizagem, é pertinente discutir aqui a seguinte questão. Como redimensionar o papel do coordenador pedagógico dentro da instituição escolar, a fim de que ele possa desenvolver uma formação continuada, que além de qualificar, conduza à emancipação, os docentes que fazem parte de sua equipe?

## **4 OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GERAL**

- Reconhecer a importância da atuação do coordenador pedagógico para o desenvolvimento de uma formação continuada na própria escola que qualifique os docentes para o fazer cotidiano, incentivando-os a assumir uma postura de emancipação frente as demandas educacionais.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar elementos que gerem a autocrítica, mobilizando os coordenadores pedagógicos a refletirem sobre seu papel como agentes formadores da equipe docente que coordenam.

- Desenvolver, conjuntamente, coordenadores e docentes, a formação continuada em serviço que favoreça a reflexão de assuntos pertinentes às necessidades da prática pedagógica.

- Acompanhar o processo de construção, desenvolvimento e avaliação da formação continuada na instituição.

- Criar condições para que docentes busquem na formação continuada maior

empoderamento para o exercício de sua profissão.

- Instituir uma proposta de formação continuada em serviço que possa ter continuidade na escola.

## **5 JUSTIFICATIVA**

O campo educacional é profícuo em desafios para os profissionais que nele atuam, esses desafios permeiam a prática cotidiana de professores e gestores, gerando angústias permanentes e difíceis de serem dissipadas, diante das complexas situações em que estão inseridas as relações e os fazeres educativos.

Como coordenadora junto à Secretaria de Educação de um pequeno município da região norte do Rio Grande do Sul, sinto-me desconfortável em muitas ocasiões em que percebo o desinteresse do grupo de professores que coordeno diante da formação continuada oferecida pela municipalidade. E não me refiro à falta de participação física dos professores, já que a presença sempre é expressiva. O que me deixa bastante preocupada é o fato de que as formações continuadas desenvolvidas anualmente, não conseguem atender expectativas de levar os docentes à reflexão, ao questionamento, à busca por respostas aos problemas cotidianos da escola.

Os encontros ou palestras são simplesmente esquecidos, logo a rotina escolar volte a se estabelecer. É importante salientar que as formações realizadas até o momento são no formato de oficinas ou palestras, ministradas por professores contratados através das universidades da região, num total de 40h anuais. Também, é comum que os professores da rede participem de congressos e simpósios realizados nas cidades da região.

No ano de 2016, com a implementação da Lei nº 11.378 de 16 de Julho de 2008, que instituiu o Piso Nacional para os profissionais do magistério público e estipulou dois terços de interação direta com os estudantes e um terço de hora atividade, ficou combinado entre a Secretaria de Educação e as escolas da rede que os professores, teriam então o tempo necessário para se dedicarem aos estudos referentes à formação continuada, dentro de sua carga horária de trabalho. Optou-se, então, por dar continuidade à formação continuada de algumas horas com profissionais contratados, tratando de temas que ainda eram considerados de pouco conhecimento para o grupo, bem como de uma formação interna em cada instituição

da rede, que buscasse atender suas especificidades. Porém, constatou-se que mesmo dispondo de momentos exclusivos para desenvolver estudos, os grupos não conseguiram realizar uma formação continuada de qualidade, uma vez que faltou alguém que conduzisse adequadamente o processo.

Desse modo, é preciso que haja uma mudança significativa no modo como vem ocorrendo a formação continuada para professores no município em que atuo, inclusive foi uma das solicitações na avaliação que os docentes fizeram no final do ano letivo de 2016. A caminhada está no início, mas o grupo já percebeu que há algo de errado no modo como vimos realizando os momentos de formação, sentem necessidade de aprofundar seus conhecimentos, disseram não querem mais receitas prontas de planos de aulas, mas sim estudar assuntos mais amplos a respeito de educação, para que possam criar uma base sólida de conhecimentos.

Assim, o presente projeto, justifica-se pela necessidade premente da formação continuada criar condições para os professores aprofundarem constantemente os conhecimentos inerentes à docência, bem como ao funcionamento geral da escola e da educação. De uma forma ou de outra a formação continuada está sob minha responsabilidade nessa rede de ensino, implementar um modelo que possa criar um novo paradigma nos processos de formação docente é o desafio posto, na minha trajetória profissional. Para isso, acredito ser necessário instrumentalizar e instigar os coordenadores pedagógicos a se apropriarem do trabalho de formadores, para que a formação continuada possa ir além de uma transmissão de conhecimentos aos professores em formato de cursos ou palestras. É necessário focar no trabalho em prol da emancipação dos sujeitos, suscitando discussões que conduzam à reflexões sobre a identidade profissional e pessoal de cada um. Segundo Nóvoa (1999, p. 12),

[...] é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão.

No momento em que a formação continuada atingir o objetivo de conduzir o professor à reflexão individual, conseqüentemente estará preparando o terreno para o trabalho coletivo. É preciso que o professor se reconheça profundamente como

profissional, para que possa participar do trabalho conjunto, que não é somente estar integrado a uma equipe, mas trabalhar em equipe integradamente, buscando a melhor maneira de usar a experiência dos membros do próprio do grupo como subsídios para a formação continuada. É imprescindível que o grupo de professores se aproprie da importância da coletividade, conforme elucida Nóvoa (1999, p. 12),

Tem faltado ao professorado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas.

Essa é a necessidade atual, despertar nos professores a importância da formação continuada como ferramenta de transformação por meio do estudo, investigação e resolução de problemas com práticas coletivas que norteiam o trabalho em equipe. Por isso, é imprescindível e urgente redimensionar o papel do coordenador pedagógico da escola, se o coordenador tomar essa função para si, buscando a participação e envolvimento da equipe, orientando e mediando os estudos, observando as necessidades do grupo, é possível prever um resultado positivo. É do coordenador, a tarefa de desmistificar o modelo de formação continuada desenvolvido até então, mostrando que é possível e necessário dar nova identidade à formação continuada, mostrando que os protagonistas são todos aqueles que se comprometem com o trabalho que fazem, buscando evoluir a cada dia, já que o mundo e as pessoas estão em constante transformação.

## **6 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

A formação continuada, também conhecida como formação continuada em serviço, avança no aprofundamento de estudos relativos à docência, o que implica em uma variedade de temas, considerando a complexidade do trabalho, as dimensões pessoais e relacionais dos profissionais que atuam nos espaços educativos. Esses aspectos estão interligados e precisam ser considerados, quando se pensa na questão de uma continuidade na formação inicial dos docentes dentro

da instituição escolar. A respeito disso, esclarecem Benachio e Placo (2012, p. 59),

Esse processo de constituição do sujeito dá-se numa complexa e dinâmica de inter-relações dialéticas dos elementos do meio em que o professor está inserido, tais como sua jornada de trabalho, as tensões, os desconfortos, as convicções e as incertezas, as recompensas, as satisfações e os aspectos que dizem respeito mais especificamente, à sua ação pedagógica, assim como a concepção de educação: seu jeito de ensinar, os conteúdos que ensina, sua forma peculiar de se relacionar com os alunos, seus pares, com os pais de seus alunos.

Assim, embora a formação continuada em serviço pareça, em um primeiro momento, algo simples de pôr em prática, já que o ato de estudar parece ser intrínseco ao fazer do professor, fica evidente que devido à diversidade de assuntos que precisa abranger, necessita ser organizada com muito cuidado. A ideia norteadora que pode embasar uma formação que prime pela qualidade é a percepção da importância do aprimoramento constante. Isso pode ocorrer com a tomada de consciência da necessidade da continuidade na formação para profissionais, que trabalham com um público diversificado, que vive em um mundo em constante evolução.

O professor necessita estar em contato com os assuntos que fazem parte de seu fazer educativo e também aqueles relacionados às questões de convivência com o grupo de colegas, direção e estudantes. Ao buscar uma formação que vá além da aquisição do conhecimento epistemológico e que enfoque a importância de como o professor pode constituir-se como profissional da educação, cria-se um espaço de autorreflexão, coletiva e individual que tem como objetivo promover a valorização e autovalorização desse profissional, integrando-o ao espaço educativo, como elucidam Benachio e Placo (2012, p. 58),

[...], inserido num processo de formação continuada em serviço, o professor constitui e é constituído. Constituir-se e ser constituído significa que o professor imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição.

A formação continuada que vem sendo desenvolvida por grande parte das redes de ensino na atualidade, contudo, não tem alcançado resultados satisfatórios por vários motivos. Ainda se acredita que formação continuada é um curso, ministrado por professores titulados com cursos de pós-graduação *strictu sensu*, com grande conhecimento acerca do assunto desenvolvido. O público assiste,

literalmente, a palestra ou apresentação, faz um questionamento aqui e outro ali, se identifica com algumas situações, mas no outro dia entra em sua sala de aula, exatamente com a mesma postura que no dia anterior, como explicam Benachio e Placo (2012, p. 63),

Reflexões como esta, abrem espaço para questionarmos a chamada formação de professores que se apoia unicamente em simpósios, congressos e palestras esporádicas em grandes auditórios, tratando de temas sugeridos por coordenadores ou gestores. São importantes, podem ser eficazes na medida em que são trazidos para o espaço de formação na escola, situados no contexto de atuação do professor, refletidos, discutidos e analisados com os pares, tendo como parâmetros os princípios educacionais que regem a instituição.

Infelizmente, ainda não acontece a análise e discussão dos assuntos abordados nos cursos e simpósios, em âmbito escolar pelos professores. Assim, essa metodologia que vem se arrastando por anos, produz poucos resultados e conduz à acomodação, já que produz a falsa impressão que se está fazendo uma formação continuada, que os docentes estão aprimorando seus conhecimentos, o que está muito longe da verdade. É preciso, em primeiro lugar, desmistificar esse conceito de formação continuada e mostrar aos professores que a verdadeira continuidade na sua formação está muito próxima, dentro da instituição em que trabalha, junto a seus pares, com assuntos que permeiam sua realidade cotidiana. Para que isso aconteça, no entanto, o professor precisa de um suporte, uma orientação; é nesse momento que destacamos o papel de extrema importância do coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico dentro de uma escola é parte integrante de uma equipe diretiva ou equipe gestora, cabendo a esse grupo, eleito por voto ou indicado pelo poder executivo do município, conduzir a instituição educativa e todos os membros que dela fazem parte. Fica evidente que o espaço escolar é um ambiente que revela multiplicidade de sujeitos e fazeres distintos, são estudantes, professores, técnicos, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, monitores, entre outros, dependendo da realidade em que está inserida a instituição. Essa convivência mútua pressupõe várias necessidades diferentes a serem atendidas por quem está à frente do processo.

Ao coordenador pedagógico, como membro gestor, é atribuída a



responsabilidade de atentar para sua função, no que tange à organização da equipe docente, priorizando as ações que conduzam à aprendizagem dos estudantes, ou seja, a parte pedagógica da gestão. Libâneo (2004, p. 219), “O *coordenador pedagógico* responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Esse trabalho realizado diretamente com o grupo de professores, busca o envolvimento de todos, respeitando as especificidades que cada indivíduo apresenta em sua formação inicial e em sua caminhada profissional. É preciso que o coordenador compreenda, que talvez não alcance a unanimidade de participação nas propostas sugeridas, mas é importante que deixe claro ao grupo que os objetivos precisam da coletividade para serem atingidos, que sem colaboração corre-se o risco de fracassar naquilo que se deseja obter.

Ao ir ao encontro de seus objetivos, é importante para o coordenador, a formação de uma boa equipe de trabalho. Para isso, precisa esclarecer o grupo sobre a importância do trabalho conjunto e da colaboração, elementos imprescindíveis para a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Libâneo (2008, p. 228), “De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. É preciso que fique muito evidente à equipe que o trabalho somente alcançará êxito se for realizado conjuntamente, pois de modo fragmentado nenhum resultado positivo poderá ser alcançado. Nessa linha de pensamento afirmam Campos e Aragão (2012, p. 41),

O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos grandes segredos da qualificação da atuação do coordenador.

Com uma equipe de trabalho minimamente integrada e conhecedora de suas necessidades e possibilidades, o coordenador pedagógico tem condições de iniciar o trabalho de formação continuada, que para Libâneo (2008, p. 227), “(...) é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral

mais ampla, para além do exercício profissional”. Essas ações incluem atividades durante a jornada de trabalho, como reuniões sobre as práticas desenvolvidas na escola, conselhos de classes e participação no projeto pedagógico.

Para embasar adequadamente as atividades de coordenação pedagógica, é importante que o profissional que assume o cargo, tenha clareza sobre o conceito de formação continuada em serviço. Precisa estar ciente que o professor já possui uma formação inicial, que a formação continuada tem por objetivo, então, em primeira instância, ampliar e aprofundar os conhecimentos que devem fazer parte do conjunto de assuntos e referenciais teóricos, que orientam a prática do docente no cotidiano escolar.

Segundo Libâneo (2004, p. 227), “A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Este conceito de Libâneo (2004), traz à tona os aspectos que permeiam a necessidade de formação para o trabalho docente. O professor diariamente interage com uma diversidade cultural, social, econômica e ideológica muito grande dentro de uma sala de aula, pois o trabalho com os estudantes, revela uma gama significativa de diferenças a serem tabuladas. Isso exige uma postura bem fundamentada, alicerçada em uma sólida base de conhecimentos que possam dar suporte a essa demanda.

Como é percebido, o papel que desempenha um coordenador pedagógico está longe de ser simples ou fácil, pelo contrário, quanto mais se analisa as questões que envolvem as práticas desse profissional, mais pode-se confirmar sua grande responsabilidade frente a equipe que coordena. É válido lembrar, também, que os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas são Sartori e Pagliarin (2016, p. 188), “[...] educadores das redes municipal e estadual convidados e indicados ao exercício da função de coordenar o processo pedagógico **da e na** escola”. Ou seja, os profissionais que desempenham as funções de coordenação nas redes públicas de ensino, não têm formação específica para assumirem esses cargos, mas por indicação política ou por outras razões, desempenham uma tarefa para a qual talvez, não estejam preparados adequadamente.

Pode-se concluir então que os coordenadores pedagógicos e suas práticas estão fadados ao fracasso? Cabe aqui salientar que não, pois embora essa formação base realmente não faça parte do currículo de uma significativa parcela

dos profissionais em efetivo exercício, é possível acreditar que durante a caminhada na área da coordenação, seja possível adquirir os conhecimentos necessários para a qualificação das funções. O coordenador pedagógico precisa estar instrumentalizado com uma gama de conhecimentos que possa embasar suas proposições de estudo e de ações e isso pressupõe a necessidade da autoformação para subsidiar a atuação de coordenação.

Também é importante que o professor que esteja ocupando o cargo de coordenador, tenha um olhar atento ao seu grupo de trabalho, suas queixas, seus anseios e como é concebida a formação continuada para sua equipe. É imprescindível que o coordenador seja alguém que consiga criar um ambiente favorável à discussão conjunta dos assuntos desvelados no cotidiano da escola, conduzindo a formação continuada em serviço de modo a atender além dessa demanda, ao aprofundamento de assuntos relativos à educação. Ser um agente formador na escola, pressupõe orientação, apoio, acompanhamento e promoção de momentos de reflexão. Segundo Campos e Aragão (2012, p. 41),

O trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. O coordenador precisa mesmo se ater a seu cotidiano e ao seu grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum.

Diante de tamanha responsabilidade, o coordenador pedagógico precisa buscar o aprimoramento de seus próprios conhecimentos para que, desse modo, possa desempenhar sua função com eficiência. Reforçam Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), que “o coordenador pedagógico também precisa revigorar, continuamente seu processo formativo, encharcando-se de novo ânimo, aprimorando seu referencial teórico e, em consequência, sua capacidade crítico-reflexiva”. A busca constante pelo aperfeiçoamento profissional conduz o coordenador pedagógico à construção dos alicerces do seu trabalho, é necessário estar bem preparado para realizar a tarefa da coordenação.

Como se vê, as frentes de atuação do coordenador são múltiplas, pois a formação continuada em serviço, não é algo linear. Segundo Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), “[...] cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar tempos e espaços para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento

profissional docente”.

É esse o foco principal de todo o esforço do coordenador pedagógico, qualificar os profissionais que exercem a docência, para que estes possam, perceber que suas funções vão além de repassar um conceito teórico para os estudantes. De acordo com Libâneo (2002, p. 231), “A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida”. É preciso alertar o grupo de professores que suas práticas podem ir muito além dos limites da escola, já que o fazer educativo desvinculado da realidade social que circunda a instituição terá pouco sentido para o estudante e não se constituirá como uma educação de qualidade social.

Essa ideia reforça a importância do coordenador estar atento ao seu grupo docente, delineando sua ação a partir das necessidades desveladas no cotidiano, como afirmam Campos e Aragão (2012, p.45),

Quando o coordenador pedagógico tem clareza de que o primordial de suas funções volta-se para a formação docente no espaço escolar, convida os professores a participar de seu processo de formação pelo envolvimento efetivo nas discussões de projetos, nas decisões e definições dos rumos do trabalho pedagógico na escola.

Certamente, não existem fórmulas mágicas, nem receitas prontas para que os coordenadores pedagógicos possam alcançar êxito no processo de formação continuada. Contudo, precisam tomar para si a responsabilidade de coordenar e orientar de maneira eficiente e qualificada a formação que acontece na escola, instigando sua equipe em prol de transformações no modo como se percebem como profissionais, na maneira como percebem as questões em que estão envoltas à instituição e seus fazeres educativos, conduzindo o grupo docente a uma concepção de formação continuada que ocorre num movimento contínuo e visa construir coletivamente novos horizontes para professores e conseqüentemente, para os estudantes.

## **7 BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Este projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, situada no município de Gaurama/RS. Contou com a

participação dos três (3) coordenadoras pedagógicas como agentes formadores e responsáveis pela organização e desenvolvimento de cinco (5) encontros referentes à formação continuada dos docentes da escola, perfazendo um total de 25 profissionais.

O início da intervenção será marcado pelo contato da pesquisadora com os coordenadores pedagógicos, a fim de que estes entendam como funcionará a proposta em que serão os protagonistas. Esse momento será de fundamental importância, pois será a partir dele que as coordenadoras poderão iniciar um “novo modelo” de formação continuada na instituição educativa em que atuam.

Na sequência, o primeiro encontro com o grupo de professores, será onde as coordenadoras farão a explanação do projeto a ser desenvolvido. Será realizado o estudo de um texto que fala da importância da formação continuada em serviço, para introduzir o tema do projeto e iniciar a reflexão acerca da necessidade de aprofundamento constante. As coordenadoras terão como objetivo nesse encontro, conduzir os professores ao debate e à reflexão sobre importância de buscar na formação continuada em serviço os subsídios para repensar os assuntos inerentes à docência.

Também, nesse primeiro momento serão decididos coletivamente, os temas que serão estudados na continuidade da formação, sendo de responsabilidade das coordenadoras pedagógicas atentarem para a condução na escolha de assuntos, que possam ter um encadeamento com as questões que emergirem no grupo e estar relacionados ao cotidiano escolar. É preciso que as coordenadoras salientem, a riqueza de possibilidades que os fatos, em que está envolta a escola no seu dia a dia, podem trazer para o grupo, pois quando o estudo parte daquilo que é familiar a todos, tem maiores chances de despertar o interesse e o envolvimento dos participantes, considerando que a base teórica abordada terá como objetivo, conduzir à ações práticas.

Ainda, será construído conjuntamente com o grupo de professores, o calendário a ser seguido e o modo como os encontros serão conduzidos. As coordenadoras contribuirão com sugestões de metodologias, mas ficará estabelecido que é responsabilidade do grupo decidir como os estudos serão desenvolvidos. A proposta da coordenação deixará claro que a participação ativa de todos, respeitando os limites e os tempos de cada um, é elemento imprescindível

para que os objetivos do projeto possam ser alcançados e a busca por uma formação continuada em serviço possa fornecer o embasamento para a continuidade dos estudos, posteriormente, como bem enfatizam, Campos e Aragão (2012, p. 43),

O professor que aceita o convite de formação entrega-se à partilha de saberes e assume a troca de experiências e o planejamento em ações efetivas de seu trabalho. Possivelmente esta seja uma primeira e importante estratégia de formação docente: o reconhecimento de que, embora a equipe docente seja de pessoas que diferem entre si, é necessário a construção de um projeto comum.

Talvez seja esse o grande desafio que constantemente inquieta os gestores, a heterogeneidade dos grupos frente às questões da formação em serviço, em contraposição às especificidades individuais. Caberá, por isso, às coordenadoras responsáveis pela efetivação desse projeto, construir estratégias que considerem as necessidades dos docentes, buscando o envolvimento coletivo, mesmo frente às diferenças na formação inicial, nas experiências pessoais e profissionais dos educadores em questão. É importante que os professores se sintam valorizados e respeitados em sua individualidade para que a participação no grupo possa se constituir como uma opção agradável, não como uma obrigação enfadonha.

Após o término dos encontros, será realizada uma avaliação do projeto desenvolvido. Será o momento em que o grupo de professores e as coordenadoras poderão fazer uma reflexão acerca da efetivação da proposta de formação continuada em um formato diferenciado, que usa os tempos e os espaços da escola, como elementos importantes na construção das pautas de estudo, bem como a participação dos profissionais da coordenação como organizadores e orientadores dos estudos. Esse encontro também será mediado pelas coordenadoras pedagógicas que farão anotações dos comentários que emergirem do grupo, encerrando assim a etapa de intervenção *in loco*.

## 8 CRONOGRAMA

ATIVIDADES	set./17	out./17	nov./17	dez./17
------------	---------	---------	---------	---------

Contato com a escola e coordenadoras	X			
Encontros para formação continuada na escola		X	XX	X
Encontros para formação continuada na escola/avaliação				X

## 9 REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira e Lehfeld, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo. 3. ed. Ediotra Pearson, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milenio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Cadernos de Pedagogia. n. 286, 1999.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza e Almeida, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O Coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

SARTORI, Jerônimo, PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Cultura e cotidiano escolar. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, jan./jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011, p. 07-19.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**APÊNDICE B****QUESTIONÁRIO ABERTO**

- 1) O que você entende por educação?
- 2) Em sua visão, qual a função social da escola?
- 3) Para você, o que é formação inicial e continuada de professores?
- 4) De que modo a formação continuada de que tens participado até agora tem contribuído para suprir suas necessidades de aprofundamento constante sobre a prática docente?
- 5) Como poderia ser desenvolvida uma formação continuada que de fato atendesse às expectativas docentes?
- 6) Em sua visão, qual é o papel do coordenador pedagógico na escola?



**APÊNDICE B****QUESTÕES COMPLEMENTARES (Questionário aberto)**

- 1) Como você viu o trabalho do coordenador pedagógico como agente formador no espaço escolar?
- 2) Quais as sugestões para que o trabalho do coordenador pedagógico tenha contribuição relevante no processo de formação continuada na escola?

**APÊNDICE C****APRECIÇÃO CRÍTICA**

- Registre sua apreciação crítica sobre o tema abordado, considerando os aspectos significativos, as fragilidades do encontro:
- Acrescente se entender necessário algumas sugestões para o aprimoramento da formação continuada em serviço:

## **APÊNDICE D**

### **DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ÂMBITO ESCOLAR**

#### **INTRODUÇÃO**

Visando uma melhor organização das ações que atentam para a qualificação profissional de professores do Sistema de Ensino do Município de Gaurama, busca-se na valorização dos profissionais da educação a articulação entre formação inicial e continuada. Com isso, prioriza-se a relação teoria/prática como elemento fundamental, no que diz respeito ao critério básico que norteia o desenvolvimento da formação continuada.

A valorização dos profissionais da docência está prevista no Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Gaurama, Lei nº 5.544 de 1º de julho de 2015, em que é garantida a forma de acesso e provimento ao cargo, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, a progressão na carreira e avaliação de desempenho, além de conter outras regulamentações.

Assim, articular a formação continuada de professores no âmbito escolar para o Sistema de Ensino de Gaurama, representa a oportunidade de entender e resolver as demandas singulares da escola, promovendo o aprofundamento dos conhecimentos necessários para aprimorar as práticas pedagógicas, o que confere protagonismo aos professores. A proposta aqui idealizada nasceu a partir da constatação das fragilidades que envolviam a formação continuada de professores neste Sistema de Ensino. A fragmentação com que eram organizados os momentos de formação se traduziam no desvinculamento de ações coletivas que respondessem à resolução dos problemas educacionais que desafiavam os professores cotidianamente.

Desse modo, a realização de um processo interventivo, fruto de uma Pesquisa de Mestrado, foi uma possibilidade de interferir positivamente na implementação de uma formação continuada docente que se legitimasse como um processo formativo

que validasse as demandas escolares como subsídio para os estudos, bem como as experiências docentes como elementos importantes na construção de estratégias exequíveis de atuação.

A participação dos docentes abrange a dimensão coletiva, tocando em aspectos organizacionais e profissionais, bem como o de repensar o processo pedagógico, cujo principal objetivo é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. A formação precisa se efetivar por meio de um processo de diálogo permanente, entre os conhecimentos científicos e as experiências que a prática pedagógica produz cotidianamente, resultando na proposição de ações/atividades que abarquem as necessidades desveladas no ambiente educativo.

Considerando o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar**, constatou-se que implementar um novo modelo para a formação continuada docente, onde o(a) coordenador(a) pedagógico(a) assuma a responsabilidade da articulação do processo formativo e os professores sejam protagonistas é possível. Por isso, a elaboração das “Diretrizes para a formação continuada de professores em âmbito escolar” se constitui em uma ferramenta imprescindível para qualificação profissional docente, que poderá ser regida pelos princípios indicados por meio deste estudo.

## **PRINCÍPIOS**

Os princípios norteadores do processo de desenvolvimento da formação continuada se constituem em:

- Implementar a prática da reflexividade como elemento central no processo de formação continuada de docentes no espaço escolar;
- Estreitar relação entre a teoria e a prática;
- Mobilizar os saberes docentes em prol da resolução de situações-problema e das necessidades educativas dos educandos e da escola;
- Buscar a constituição de uma postura profissional fortalecida do ponto de vista

político, pedagógico e ético;

- Mobilizar o interior da escola com vistas ao comprometimento dos docentes com o processo de ensino e aprendizagem;
- Estimular o trabalho coletivo de professores, valendo-se da socialização de experiências entre os pares;
- Ter nas demandas educacionais oriundas do cotidiano a matéria-prima para a formação continuada em serviço;
- Potencializar os conhecimentos construídos na formação inicial, aprofundando-os de modo a tornar a prática pedagógica significativa aos estudantes;
- Instaurar no ambiente escolar a prática da pesquisa como forma de aprimorar os processos pedagógicos.

## **ESTRUTURA E IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR**

A formação continuada em âmbito escolar precisa seguir uma organização de desenvolvimento que:

- Tenha duração de no mínimo 40h anuais, respeitando as especificidades de cada unidade escolar do Sistema de Ensino Municipal e uma organização que garanta a participação de todos os professores nos processos formativos;
- Conte com a articulação e mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola, garantindo que o profissional se responsabilize pela efetivação de um processo formativo qualificado;
- Contemple a implementação coletiva, partindo das demandas cotidianas que precisam constituir-se na matéria-prima para estudos, visando estabelecer estratégias de ação frente às necessidades educacionais que são elencadas pela comunidade escolar, especialmente pelos professores;
- Esteja incluso como um ítem no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, considerando ser este o documento norteador da instituição, sendo de fundamental importância delinear o formato da formação continuada a ser desenvolvida na instituição, garantindo, desse modo, que a formação seja implementada de modo

processual em cada unidade escolar;

- Reflita sobre as práticas docentes e as possíveis teorias que as sustentam, questionando permanentemente as concepções arraigadas entre os professores;
- Confira protagonismo ao professor, promovendo espaço/tempo para reflexão de temas inerentes ao trabalho docente, a fim de desconstruir/reconstruir concepções e práticas educativas;
- Favoreça a troca de experiências entre os docentes, criando espaço para uma comunicação horizontal entre os pares;
- Qualifique efetivamente o trabalho dos profissionais docentes envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo habilidades reflexivas e de investigação;
- Instigue a pesquisa individual e coletiva de temas educacionais, suporte indispensável para o aprofundamento dos conhecimentos conferidos pela formação inicial dos professores;
- Incentive a escrita qualificada e a publicação de trabalhos, objetivando divulgar os estudos realizados individual e coletivamente na(s) escola(s);
- Fortaleça o trabalho conjunto e o desenvolvimento de um projeto de trabalho coletivo e inovador para o *locus* educativo – a escola;
- Estimule o senso crítico frente aos assuntos em pauta para estudo, buscando compreender, interpretar e estabelecer relações entre a educação e a realidade social em que a comunidade escolar se insere;
- Fomente a parceria entre as escolas do Sistema de Ensino Municipal, buscando manter um processo formativo que integre as instituições em um paradigma convergente de formação continuada, respeitando as especificidades de cada unidade escolar.

## **AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Avaliar é parte imprescindível no desenvolvimento de um processo de formação continuada, pois é importante refletir sobre como o desenrolar da formação continuada docente impacta nas ações pedagógicas dos professores no cotidiano

educacional, como evidencia Luckesi (2011, p. 53, grifo do autor),

“O termo *avaliar* também tem sua origem no latim provindo da composição *a-valere*, que quer dizer, ‘dar valor’ [...]”. Porém, o conceito de “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, que, por si, implica num posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado”. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação.

Como afirma Luckesi (2011), realizar a avaliação sistemática do processo formativo se constitui numa necessidade do ponto de vista de mantê-lo atualizado frente às exigências, que permeiam o campo profissional docente, pois é a partir da reflexão coletiva que podem ser identificadas as fragilidades e os pontos fortes da formação, com a finalidade de fazer as adequações necessárias ou reforçar ainda mais aquilo que está produzindo bons resultados.

Desse modo, a formação continuada em serviço em âmbito escolar precisa ser avaliada constantemente pelos professores, coordenadores e equipe diretiva, a fim de manter a proposta atualizada em relação às demandas da escola e da sociedade mais ampla, assim é importante que:

- Sejam realizados apontamentos por escrito pelos professores depois de cada encontro, destacando que é imprescindível registrar os pontos principais dos momentos de estudo, a fim de ter elementos para realizar a reflexão crítica sobre os processos formativos e, manter a documentação que comprove a efetivação da formação continuada;
- Gestores, professores e coordenadores façam uma autoavaliação sobre sua participação no desenvolvimento da formação continuada, colocando-se enquanto sujeitos e agentes do processo formativo em serviço;
- Gestores, professores e coordenadores realizem uma avaliação dialógica acerca dos diferentes sujeitos que participam do processo de formação continuada na escola;
- As metodologias utilizadas para desenvolver os encontros formativos sejam alvo de

avaliação crítica para que sejam redimensionadas e atualizadas, sempre que necessário;

- Seja procedida uma análise crítico-reflexiva sobre como os estudos realizados durante a formação continuada em serviço e no ambiente escolar impactam no cotidiano educacional, especialmente, no ato de ensinar e no ato de aprender.

## **REFERÊNCIAS**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



**ANEXO A****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR:  
Ressignificação e redimensionamento da atuação do coordenador pedagógico

**Nome do Pesquisador:** Márcia Fabris

Telefone: 54-9.9910-0448

E-mail: [marciaafabris@gmail.com](mailto:marciaafabris@gmail.com)

Você está sendo convidada/o para contribuir com informações fornecidas por meio dos instrumentos aplicados na pesquisa: **Formação continuada em âmbito escolar: resignificação e redimensionamento da atuação do coordenador pedagógico**, que constituirá material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de Mestrado Profissional em Educação, *Campus* Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

A análise anunciada terá abordagem eminentemente qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados e informações, analisar as possibilidades de resignificação da atuação do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada de professores em âmbito escolar.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de buscar caminhos para que a formação continuada possa efetivamente promover a qualificação dos professores numa proposta de pesquisa que prioriza a construção coletiva e a participação de todos os envolvidos.

Os formulários com os instrumentos (questionário e apreciação crítica de cada encontro) encontram-se em anexo a este TERMO. Ao aceitar a utilização do material empírico oferecido, você estará permitindo que o pesquisador utilize as

informações contidas nos documentos para a produção de conhecimentos. Destaco o meu compromisso com o sigilo da sua identidade (o instrumento não deve conter identificação). Poderá, sempre que quiser, solicitar informações ao pesquisador, através do telefone (54-9.910-0448) e/ou pelo e-mail (marciaafabris@gmail.com).

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a análise e produção de novos conhecimentos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas antes de proceder a assinatura do presente TERMO.

Para manter o anonimato do(a) pesquisado(a) o instrumento não terá identificação, no caso de utilizar registros a identificação será realizada pela ordem numérica de entrega do formulário contendo as respostas do instrumento.

Gaurama, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM

## SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

**Título do Projeto:** FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR:  
Resignificação e redimensionamento da atuação do coordenador pedagógico

**Nome do Pesquisador:** Márcia Fabris

Telefone: 54-9.9910-0448

E-mail: marciaafabris@gmail.com

Por meio deste instrumento, solicito autorização para realizar uma Pesquisa Intervenção intitulada : **Formação continuada em âmbito escolar: resignificação e redimensionamento da atuação do coordenador pedagógico**, com os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, que constituirá material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de Mestrado Profissional em Educação, *Campus* Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

A análise anunciada terá abordagem eminentemente qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados e informações, analisar as possibilidades de resignificação da atuação do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada de professores em âmbito escolar.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de buscar caminhos para que a formação continuada possa efetivamente promover a qualificação dos professores numa proposta de pesquisa que prioriza a construção coletiva e a participação de todos os envolvidos.

Atenciosamente.

Gaurama, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Márcia Fabris