



**CAMPUS ERECHIM**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**

**NAGIBA ALOANA THEODORO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: O LUGAR DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA**

**ERECHIM**

**2020**

**NAGIBA ALOANA THEODORO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: O LUGAR DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, na Linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, como requisito para dar sequência à execução do projeto e configuração da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

**ERECHIM**

**2020**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Theodoro, Nagiba Aloana

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: O LUGAR DA  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA / Nagiba Aloana Theodoro. --  
2021.

88 f.

Orientador: DOUTOR Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim, RS, 2021.

1. Resistência. 2. Professor. 3. Formação Continuada.  
4. Coordenador Pedagógico. I. Sartori, Jerônimo, orient.  
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**NAGIBA ALOANA THEODORO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: O LUGAR DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 22/12/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Salete Loss – UFFS - Erechim  
Avaliadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dickel – Faed/UPF  
Avaliadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lidiane Limana Puiati Pagliarin – UFFS - Erechim  
Avaliadora

## RESUMO

O estudo busca compreender por que, após a conquista do direito ao planejamento e à formação continuada, os professores apresentam certa indiferença em participar dessas formações. O objetivo do estudo consiste em: conhecer e identificar as concepções de formação continuada em serviço apresentadas pelos professores de uma escola da rede pública estadual do município de Machadinho/RS, quando mediada pela coordenação pedagógica da escola. A investigação foi realizada com o grupo de professores da rede estadual de ensino da Escola Estadual de Ensino Médio Castro Alves, município de Machadinho. O estudo é de abordagem qualitativa, apoiado nos procedimentos da pesquisa descritivo-analítica, tratando-se de um estudo de caso em que a coleta de dados deu-se através de observações em reuniões pedagógicas e por meio de três encontros no formato de grupo focal. O construto teórico e metodológico embasou-se nos seguintes autores: Imbernón (2006), Freire (1992, 2006), Placco e Souza (2012, 2015, 2019), Sartori, (2011, 2012), Libâneo (2004), Tardif (2002), Pimenta (1999), Sacristán (1999), Nóvoa (1991), Vasconcelos (2006), Gil (1999), Minayo (2001, 2007, 2010, 2014) e Morosini (2014). Fica a constatação de que a indiferença à formação continuada realizada na escola acontece devido à falta de atribuição de sentido aos estudos teóricos e sua relação com a prática pedagógica. No que tange ao trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, os docentes consideram-no importante pelo auxílio e cooperação no planejamento, sugerindo, ouvindo as angústias, as inseguranças, pautando a formação continuada na escola de acordo com as necessidades apontadas pelos docentes. O diagnóstico produzido por meio do diálogo estabelecido com os participantes permitiu elaborar um projeto de formação continuada a ser desenvolvido durante o ano letivo de 2022, o qual visa referendar a escola como um espaço de compartilhamento de experiências e de formação continuada, incentivando os professores a assumir uma postura de emancipação frente as demandas educacionais. Assim, o estudo buscará atender aos anseios dos docentes e às próprias necessidades da escola.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Professor. Resistência.

## ABSTRACT

The study seeks to understand why, after winning the right to planning and continuing education, teachers show a certain indifference in participating in training. The aim of the study is: to know and identify the concepts of in-service continuing education presented by teachers at a public school in the city of Machadinho/RS, when mediated by the school's pedagogical coordination. The investigation was carried out with a group of teachers from the state education system at the Castro Alves State High School, municipality of Machadinho. The study has a qualitative approach, supported by the procedures of descriptive-analytic research, being a case study in which data collection took place through observations in pedagogical meetings and through three meetings in group format focal. The theoretical and methodological construct was based on the following authors: Imbernón (2006), Freire (1992, 2006), Placco and Souza (2012, 2015, 2019), Sartori, (2011, 2012), Libâneo (2004), Tardif (2002), Pimenta (1999), Sacristán (1999), Nóvoa (1991), Vasconcelos (2006), Gil (1999), Minayo (2001, 2007, 2010, 2014) and Morosini (2014). It is clear that the indifference to continuing education carried out at school is due to the lack of attribution of meaning to theoretical studies and its relationship with pedagogical practice. With regard to the work developed by the pedagogical coordination, the teachers consider it important for their assistance and cooperation in planning, suggesting, listening to the anxieties, the insecurities, guiding the continuing education in the school according to the needs identified by the teachers. The diagnosis produced through the dialogue established with the participants allowed the elaboration of a continuing education project to be developed during the 2022 school year, which aims to endorse the school as a space for sharing experiences and continuing education, encouraging teachers to assume a posture of emancipation in face of educational demands. Thus, the study will seek to meet the wishes of teachers and the school's own needs.

Keywords: Continuing Education. Pedagogical Coordinator. Teacher. Resistance.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>13</b>
2.1 FORMAÇÃO INICIAL .....	15
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA .....	19
<b>3. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>28</b>
3.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO MOBILIZADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	28
3.2 OS LIMITES DA AÇÃO COORDENADORA NA ESCOLA .....	34
<b>4. NA TRILHA DA PESQUISA: DOS ESTUDOS RELIZADOS E DO CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>38</b>
4.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: O DIÁLOGO COM OUTROS PESQUISADORES...	38
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....	44
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	49
4.4 O DESENHO DO PRODUTO COMO RESULTADO DO ESTUDO.....	51
<b>5 DESCREVENDO E REFLETINDO A EMPIRIA DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO .....</b>	<b>53</b>
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE 3 – .....</b>	<b>76</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação de professores vem intensificando-se e apresentando-se como um grande desafio a ser enfrentado no cenário educacional. Esse tema tem gerado inúmeros estudos e pesquisas acerca das inquietações sobre a sistematização dos processos de formação aos docentes frente às novas demandas socioeducacionais.

A formação inicial de professores mostra-se frágil em alguns aspectos, principalmente, porque ao mesmo tempo que queremos uma nova educação para os alunos, dispomos, enquanto professores, de uma formação em formato “tradicional”, exigindo, muitas vezes, um conhecimento ou uma prática dos docentes que eles não tiveram acesso. Exemplo disso é como mediar situações de ensino para que ocorra a aprendizagem dos discentes, sem comprometer o avanço e o sucesso da aprendizagem, com a utilização de metodologias adequadas.

Vasconcellos (2011) discorre sobre o despreparo de muitos professores quanto ao conhecimento que se considera necessário ao exercício da docência. Isso se dá devido à debilidade de sua formação, fazendo com que tais debilidades repercutam no trabalho de sala de aula com os alunos. Esse “despreparo” está diretamente ligado aos aspectos do campo da didática, embora haja também fragilidade no que se refere aos conhecimentos específicos da área em que o docente atua. De modo geral, isso corrobora o fenômeno da exclusão dos alunos com dificuldades no aprendizado, considerando não só o preparo ou não do professor, mas as múltiplas variáveis que se entrecruzam no ato de ensino e de aprender.

A educação e a formação dos professores estão sendo cada vez mais discutidas, ressaltando a importância da busca constante de conhecimentos, principalmente, devido ao avanço acelerado da tecnologia, que oportuniza aos alunos mais informações e questionamentos. Para tanto, é indispensável aos profissionais da educação estarem em permanente aperfeiçoamento, especialmente, no que se refere aos saberes necessários à atividade docente; aperfeiçoamento imprescindível e que necessita ser realizado após a formação inicial, em espaços oportunizados para a permanente formação continuada, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, o professor adquiriu a possibilidade de realizar cursos de formação, tanto inicial como continuada. Mesmo diante desse direito/dever, o professor demonstra, em muitos casos, indiferença em parar para refletir sobre a sua prática e sua profissão. No ato de formar-se no ambiente escolar, é fundamental considerar que a formação continuada está diretamente ligada à melhoria da qualidade da educação, que se realiza na escola.

Frente à situação, de certa “desmotivação” em realizar formações no espaço da própria escola, surgem os seguintes questionamentos: Como os professores concebem a formação continuada? Por que os professores apresentam resistência<sup>1</sup> à realização da formação continuada na escola? A que se deve a desmotivação, por parte dos professores, em participar ativamente da formação que ocorre no ambiente escolar dinamizada pela coordenação pedagógica?

Tendo como base esses questionamentos, a presente pesquisa objetivou: *conhecer e identificar as concepções de formação continuada em serviço apresentadas pelos professores de uma escola da rede pública estadual do município de Machadinho/RS, quando mediada pela coordenação pedagógica da escola.*

No percurso investigativo para a configuração da dissertação de Mestrado em Educação, além do objetivo principal, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: Investigar as concepções de formação de professores, considerando a formação inicial e a formação continuada; compreender o papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor no espaço escolar; investigar o que gera a “resistência” dos professores em relação à formação continuada realizada na escola; elaborar, a partir do diagnóstico produzido junto aos professores, uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida na escola e mediada pela coordenação pedagógica.

---

<sup>1</sup> O termo **resistência** pode ser definido como a capacidade de um sujeito manter-se presente e constante diante de alguma situação, enfrentando os devidos embates que não coadunam com suas posições. Também, o termo **resistência** tem relação com rejeição, quando o sujeito vê-se pressionado por investidas, que demandem dele envolver-se em ações que não lhe desperte interesse em envolver-se. Este último sentido do termo é que será tomado para dialogar com este estudo. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/resist%C3%Aancia/>. Acesso em: 22 dez.2021.

Para alcançar esses objetivos, como se trata de uma pesquisa no campo das Ciências Humanas, optamos por um estudo de natureza qualitativa, para o que foi realizada uma coleta de dados por meio de observações em reuniões pedagógicas, apoiados nos procedimentos da pesquisa descritivo-analítica. Como a investigação foi realizada com o grupo de professores da rede estadual de ensino da Escola Estadual de Ensino Médio Castro Alves, município de Machadinho, trata-se de um estudo de caso.

Destaco que o interesse por esse campo de estudo deve-se ao meu percurso de formação acadêmica e profissional. Minha experiência inicia-se em 1996, quando fiz o magistério em regime de férias na URI, *Campus* Erechim, praticamente obrigada por minha mãe. Agradeço a ela até hoje pelo incentivo e apoio. Foi meu primeiro contato com a profissão que tanto amo. Em 2000, cursei Pedagogia, na Faculdade de Educação (Faed), Universidade de Passo Fundo (UPF), devido a um convênio assinado pela prefeitura municipal de Machadinho com a UPF.

No primeiro ano de faculdade, fiz o concurso para professor estadual anos iniciais do Ensino Fundamental e fiquei em primeiro lugar no meu município. Fui trabalhar em uma escola no interior do município de Machadinho, em Linha Coqueiro, com turma multisseriada, 3ª e 4ª séries, com oito alunos. Sem dúvida alguma, foi uma experiência ímpar, que foi enriquecida pelo fato de estar trabalhando e estudando ao mesmo tempo, podendo aproximar teoria e prática.

O curso de Pedagogia proporcionou-me uma visão diferente acerca da educação. Quando fazia o curso de Magistério nível médio, aprendi muitas técnicas para dar aulas e confecção de “materiais pedagógicos” (cartazes, álbuns, jogos), porém, sem muita discussão acerca do sentido para a educação e o ensino, sem discussões teórico-práticas para compreender de que forma tais recursos materiais contribuem para o processo de construção do conhecimento.

No ano seguinte, fui chamada no concurso municipal, em que atuei no laboratório de informática, passando a trabalhar 40 horas semanais. Confesso que essa experiência não foi tão gratificante quanto a outra – a docência -, uma vez que, em cada troca de prefeito, mudava toda a forma de trabalhar, não considerando, muitas vezes, o esforço dos educadores, mas o seu viés político partidário.

Quando terminou meu estágio probatório da rede estadual, fui transferida para a única Escola Estadual urbana do município, trabalhando com 5º e 6º anos,

com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes. Esse foi outro grande desafio para mim, pois, tinha que estar em constante aprendizado.

Em 2009, tive outro desafio, que considero um dos mais difíceis em minha trajetória profissional. Foram implantadas as disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio das escolas estaduais. À época, não foram disponibilizados professores formados para atuar na área. A direção da escola chamou-me e ofereceu a oportunidade de ministrar aulas de Filosofia e Sociologia. No início, hesitei um pouco, pois era algo completamente diferente. Os alunos eram mais velhos, as disciplinas eram novas, mas acabei aceitando, tendo como base minha formação em Pedagogia. Apesar de ter que estudar muito, amei a experiência, porque conseguia, através das discussões e debates realizados em sala de aula, conhecer meus alunos, escutar suas histórias, suas dores e até mesmo aprender muitas coisas com eles. E, como afirma Freire (2004, p. 68):

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

Em 2013, cansada e frustrada com o trabalho na rede municipal, resolvi pedir demissão e assumir uma convocação na rede estadual, pois era lá que me realizava profissionalmente. Em 2018, fui chamada para compor a equipe diretiva, em razão do fato que um dos membros estava para aposentar-se. Houve uma insegurança, eu não sabia o que fazer. Claro que seria uma nova experiência, mas ao mesmo tempo o fato de ter que deixar a sala de aula me entristecia. Recebi muito apoio de meus colegas e até mesmo dos alunos, sendo assim, aceitei o convite.

Esse acontecimento, o de compor a equipe diretiva, é que estimulou o interesse pela pesquisa a que me propus para o momento. Atualmente, trabalho na equipe gestora e pedagógica de uma escola estadual no município de Machadinho - RS, 20 horas como vice-diretora e 20 horas como coordenadora pedagógica. Ao assumir tais funções na escola, entendia que seria capaz e poderia ajudar muito na gestão da instituição, mas me faltava algo que me empoderasse para lidar com as questões da gestão da escola. Eu precisava de mais conhecimento, mais formação para realizar meu trabalho com maior competência e, principalmente, para compreender o fato de os professores encararem de diferentes formas a formação

continuada. Dessa maneira, surgiu a pretensão deste estudo em razão de estar vinculada ao Mestrado em Educação - PPGPE – UFFS/*Campus* Erechim, desafiando-me a realizar algumas reflexões sobre minha própria prática como professora e coordenadora, sobre os fatos geradores de minhas inquietações em relação às diferentes situações do/no contexto escolar.

O fato de gostar de ler e estudar assuntos relacionados à educação e de ser uma das responsáveis pela formação na escola, faz com que me angustie com a não aceitação dos professores frente às formações continuadas, principalmente, aquelas realizadas no espaço da escola. Dessa forma, entendo ser imprescindível a compreensão dessa situação, tanto da reflexão acerca do meu trabalho como do trabalho dos professores. Eu acredito que a prática reflexiva do trabalho docente faz-se necessária para que ocorram mudanças significativas na educação. Sacristán (1999, p. 64) assinala que: “o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”.

A busca por aprofundar o estudo, por aprimorar a formação, tem relação com a necessidade da própria qualificação como professora e gestora, neste caso, coordenadora pedagógica. Para melhorar as ações no trabalho da coordenação, especialmente, como coordenadora e responsável pela dinamização da formação continuada na escola, é essencial conceber-se como profissional em permanente aprendizado da profissão docente. É no entrelaçamento com os diferentes docentes da escola, que, como coordenadora, é possível auxiliar os pares na busca por maior qualidade para a educação ofertada na instituição de ensino. Para tanto, além do aprofundamento nos estudos teóricos, é necessário pensar, planejar e orientar ações interventivas e que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem.

Para atender ao fim maior da escola, que é promover a educação, o coordenador pedagógico (CP), enquanto mediador das relações pedagógicas que se efetivam entre docente-discente em sala de aula, necessita conquistar o lugar do seu trabalho na escola e construir um clima de mútua confiança com seus pares. Para isso, é indispensável ter paciência pedagógica, mas aliada ao conhecimento para lidar com os encontros e desencontros, com os conflitos e com a diversidade de concepções acerca da docência, do planejamento, da avaliação da aprendizagem, do aluno, da aula. Cabe, assim, à/ao coordenador/a organizar e dinamizar os processos pedagógicos, para canalizar energias e esforços, no sentido

de avançar no horizonte dos objetivos comuns, especialmente, aqueles que constam no projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro discorre sobre a formação de professores, enfatizando a importância da formação inicial e a formação continuada. O capítulo seguinte trata do papel do coordenador pedagógico na formação do professor no espaço escolar, abordando as diversas funções do coordenador, qual a importância do seu trabalho na escola e as ações que um coordenador pedagógico necessita desenvolver para construir um ambiente democrático na escola. A seguir, tratamos sobre a metodologia utilizada na pesquisa proposta, visitando outros estudos relacionados ao mesmo tema, caracterizando os sujeitos e o universo da pesquisa e idealizando um produto como resultado deste estudo. O quarto capítulo descreve e reflete sobre a empiria produzida acerca da problemática em estudo trazida dos diálogos realizados no grupo focal. Finalizando, serão feitas algumas considerações sobre perspectivas de formação continuada na escola e, como produto, foi elaborado um Projeto de Formação continuada, com o tema “Ação docente: relação teoria e prática”.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme o Dicionário de Filosofia, etimologicamente, “o conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a constituir algo, ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes)” (BRUGGER, 1962, p. 256).

Enlaçado ao conceito do dicionário, o pesquisador brasileiro Libâneo (2001, p. 13) afirma que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Embasado nisso, Garcia (1999) justifica que a concepção de formação está ligada às ações desenvolvidas com adultos, por se tratar de ações atribuídas à aquisição de saberes e, geralmente, por estar associada a alguma atividade. Para tanto, Garcia (1999, p. 19) explica que a:

Formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação.

No que tange à formação de professores, Sacristán (2000, p. 46) também se manifesta, referenciando que esta tem sido “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Para esse autor, a formação deve constituir-se em um processo contínuo, em que o professor busca conhecimentos a fim de atualizar-se e manter-se informado. Assim, deve acontecer, pois é o que se demanda de qualquer outro profissional. Se pensarmos em educação de qualidade, necessitamos seguir os conselhos de Silva (1991, p. 3), que orienta o professor da seguinte forma:

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos

os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos.

Garcia (1999) explica que a formação pode ser vista como uma função social de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que ocorre em prol do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ela também pode ser compreendida como um processo de aperfeiçoamento e de estruturação da pessoa, juntamente com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito. O autor ainda cita Medina e Domingues, ao afirmar que a formação de professores é considerada

como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA; DOMINGUES apud GARCÍA, 1999, p. 23).

Essa busca constante de conhecimento é imprescindível, pois a sociedade está em constante transformação cultural, econômica, social e política. Essas transformações, certamente, influenciam na escola e no papel do professor, já que fazem parte da dinâmica da sociedade – do movimento permanente. Freire (1996, p. 55) defende que: “ensinar exige consciência do inacabamento”, que o ser humano é inconcluso. Portanto, precisamos ter consciência que não estamos prontos, porque somos seres inacabados e em constante processo de construção.

De acordo com os estudos de Porto (2000, p. 14):

A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Ao considerarmos que o professor precisa aperfeiçoar-se continuamente, progredindo e buscando atender as demandas da educação, defendemos a formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, Filho (2010, p. 6) complementa,

referindo que: “formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, lecionar e educar, são requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor”. São elas que podem oferecer ao professor um suporte teórico e prático consistente, possibilitando-lhe agir de maneira segura e competente.

A formação inicial do educador é, além de fundamental para o desenvolvimento da sua profissionalização, indispensável para o ingresso na carreira do magistério e para a construção de uma educação de qualidade. Na sequência, procuramos aprofundar um pouco mais sobre as particularidades que são inerentes à formação inicial e à formação continuada.

## 2.1 FORMAÇÃO INICIAL

Tratar da formação inicial de docentes representa aprofundar a reflexão acerca dos cursos que formam professores para o exercício do magistério na educação básica. Assim, entendemos por formação inicial o preparo do futuro profissional da educação, por meio de um currículo sistematicamente organizado, que contemple os conteúdos teóricos e práticos, que possibilitem a formação da identidade desse profissional, tendo em vista as funções que deverá desempenhar nas diferentes possibilidades de trabalho no campo do magistério (GISI; EYNG, 2006).

A formação de professores para a educação básica é contemplada no texto da LDB - Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, que dispõe sobre a formação inicial dos profissionais do magistério.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Todavia, a formação continuada necessita estar articulada com a formação inicial realizada em cursos de licenciatura e/ou Magistério de nível médio, conforme as normas da LDB - Lei nº 9.394/96, tendo, como foco, as demandas emergentes

dos sistemas de ensino e das instituições de educação básica. Concluído o seu processo de formação inicial, o professor passa a desenvolver seu trabalho em uma instituição de ensino, cuja organização, por sua vez, tem implicações na sua prática. A partir de então, o professor passa a atualizar-se, através da formação continuada, ou seja, a formação inicial do professor é apenas o alicerce para impulsionar a sua trajetória profissional, que poderá ter frutos ao sintonizar-se com os diferentes saberes requeridos ao professor.

Para Imbernón (2006), mesmo sendo um momento importante, a formação inicial não está preparando os docentes para as novas metodologias, pois não é abordada nenhuma informação sobre como desenvolvê-las. Sendo assim, “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (IMBERNÓN, 2006, p. 45).

Tardif (2008) pressupõe que os professores entram no ambiente de trabalho mesmo antes de começar a carreira profissional, porque passaram vários anos de sua vida como estudantes, isso pode influenciar fortemente na prática que o professor adotará na escola. Assim, muitos professores em formação passam por sua graduação sem modificar a crença que já possuíam previamente e acabam aprendendo a trabalhar na prática, no movimento de tentativa de ensaio e erro.

Garcia (1998) corrobora Tardif (2008), ao analisar que, entre os professores em formação inicial, estes consideram que as práticas de ensino têm características autoritárias e de controle sobre o processo de ensino e aprendizagem. De certo modo, os professores iniciantes encontram-se envolvidos com uma cultura escolar pressionada pelos professores experientes, que defendem a ordem e o cumprimento dos programas de ensino. Essas crenças que os professores trazem consigo no início da formação podem afetar a compreensão e o reconhecimento das suas experiências de formação inicial. Para Tardiff (2008), faz parte também da formação de professores a observação e o compartilhamento de experiências, aprendizagem que se manifesta de forma lenta e inconsciente.

Tardif (2002, p. 153), também, argumenta que, na formação de professores, tanto na inicial como na continuada, é preciso que fique claro que:

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser

compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o 'saber ensinar' não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática.

De fato, dialogar sobre a prática educativa e as múltiplas formas para organizar e promover o ensino requer dos docentes saberes sobre a docência, saberes que são plurais e que não se limitam à formação inicial. Para isso, a formação continuada é essencial para enfrentar as novas situações e demandas, sempre entrecruzadas com incertezas e desafios constantes. Assim, as discussões em torno da formação continuada do professor surgem em decorrência de uma nova ótica a respeito de ensino, saberes, habilidades, valores educativos a serem assumidos pelo professor, bem como da necessidade de reconhecimento social e da valorização do trabalho docente.

Dessa forma, é a partir da formação inicial que os professores podem compreender sua função social, bem como seu papel de professor/educador. Para tanto, há ações que necessitam partir de seus próprios méritos, rompendo com metodologias "tradicionais". Também é essencial levar em conta os aprendizados coletivos sobre a profissão docente, considerando que a formação passa por diversas práticas, que possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da pesquisa e da criticidade. Ramalho (2006, p.26) considera que:

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização.

Com base nas abordagens ao estudar Freire (1996), podemos considerar a formação docente e os princípios da educação libertadora e emancipadora indissociáveis do processo educativo. Sendo assim, é necessário ter clareza sobre os pressupostos da educação libertadora a fim de alinhar uma proposta de formação docente em acordo com a emancipação humana.

Ainda é cabível lembrar que o ser humano é inconcluso, sendo que, para Freire (2011, p. 50), "[...] o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas, só entre homem e mulher, o inacabamento é consciente". Porém, essa consciência só ocorrerá se houver conversas, debates e reflexões, uma vez que o ser humano, sozinho, não

nasce com ela. A incorporação do “novo” na prática educativa precisa partir do pressuposto de que os sujeitos mudam, que a realidade muda, sendo premente o empenho docente alinhado com formação e conhecimento.

Sartori (2013, p. 30) mostra que os cursos de licenciatura precisam “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”. Enlaçado a isso, além do que é oferecido pelos cursos de licenciatura – formação inicial -, é fundamental que o docente crie o hábito de pesquisar, atualizando-se e buscando conhecer o que ainda desconhece. Para isso, é indispensável ter a curiosidade aguçada para aprofundar-se em assuntos diferentes, confirmando que não há docência sem discência (FREIRE, 1996). Para Freire (1996, p. 15) a discência exige:

Rigurosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional.

Nessa ponderação expressa no excerto, observamos que o educador tem diversas funções no exercício da sua profissão. O trabalho é árduo, principalmente no que diz respeito à capacidade de relacionar teoria e prática. É imprescindível refletirmos sobre nossas práticas, premissa que é ou deveria ser trabalhada na formação inicial do professor, sendo assim, a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá blá blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011, p. 24).

Outro fator analisado por Freire (2011) e que é relevante nesta discussão é a teoria de que ensinar exige rigorosidade metódica. Se queremos um educador democrático, ele precisa além de fundamentação teórica (conhecimento), criar novos métodos para instigar nos educandos o interesse pelo conhecimento escolar. O grande problema é que nem sempre o professor realiza seu planejamento, visando ao desenvolvimento crítico do aluno, pois, é muito provável que alguns docentes

preocupam-se em cumprir seus programas de ensino<sup>2</sup>. Planejar faz parte das atribuições do professor e isso exige muita reflexão sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Vasconcellos (2000) defende que o planejamento do educador deve ser um ato político-pedagógico porque revela intenções. Para ele:

[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 2000, p.43)

Desse modo, o planejamento é visto como uma forma de intervir na ação, refletindo sobre ela, assumindo a consciência de transformação. Ao mesmo tempo, o planejamento precisa estar munido de respeito, compreensão, ética, criticidade, fazendo com que os educandos busquem desenvolver a sua própria autonomia.

Feita a exposição sobre a formação inicial do professor, identificando algumas características que ele precisa ter, no próximo item, será realizada uma abordagem sobre a formação continuada.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

O bom profissional da educação tem convicção que sua formação não finda na Universidade, mas que anda *pari passu* com o exercício da docência. Muitas vezes, o professor foi ótimo aluno, assíduo, estudioso, dedicado, contudo, foi, na prática, errando, aprendendo, estudando, refletindo sobre o que ele aprendeu. Para tanto, Freire (1991, p. 58) explica que: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Acerca dessa perspectiva, Garcia (1995, p. 54,55) identifica a necessidade de compreender

a formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem

---

<sup>2</sup> O cumprimento do programa de ensino deve estar sempre no horizonte do trabalho do professor, contudo, precisa respeitar a realidade dos estudantes, sua capacidade de compreensão e acompanhamento, para que o cumprimento do programa não seja apenas uma formalidade para a máxima “venci os conteúdos”.

de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Considerando a ótica do autor, a formação é um processo contínuo, principalmente, devido ao fato de que, na formação inicial, não é possível aprender tudo. Na prática e na comunicação de experiências, também se constrói o conhecimento sobre/da docência. Garcia (1989), ademais, ressalta que a formação continuada busca estimular o desenvolvimento de conhecimentos para o desempenho da docência. Para tanto, o professor precisa saber incitar esses conhecimentos, convertendo-os em ação, tendo, como princípio, a busca pelo aprender a aprender pela pesquisa. Mas, nem sempre é assim que acontece, tendo em vista que os professores, na maioria das vezes, buscam formações continuadas que apresentem práticas pedagógicas prontas, com o “roteiro” sobre como desenvolver um bom trabalho docente.

Pimenta (1999) salienta que, apesar de ser um dos aspectos mais evidenciados, priorizar a atualização de conteúdo nas formações não contribui, de forma significativa, na superação de problemas existentes nos sistemas de ensino. Isso tem a ver com a busca de saídas pragmáticas para o desenvolvimento do ensino, para transferir conteúdos, o que não contribui para qualificar a aprendizagem dos estudantes. A prática pedagógica para estar coerente com um processo educativo que vise às aprendizagens significativas demanda conhecimentos construídos com participação – no coletivo.

Nóvoa (1995) acredita que a formação continuada em serviço é a saída para a melhoria da qualidade de ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. Apesar disso, Placco e Souza (2019, p. 1) asseveram que, na formação continuada, é necessário perceber o:

Professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.

Nessa mesma perspectiva, a despeito da temática formação continuada de docentes, Chimentão (2019, p. 3) defende que:

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionando pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Tendo isso presente, Nóvoa (2006) acredita que é por intermédio de discussões e do compartilhamento de experiências com outros profissionais que deve ocorrer a formação continuada. A partilha de conhecimentos entre pares pode, ressalvadas as circunstâncias, produzir saberes reflexivos sobre suas vivências e experiências, contribuindo com a identificação de elementos que apontam necessidades de modificações estruturais no trabalho docente. Nesse horizonte, é que as necessidades dos alunos diante do contexto atual possibilitam produzir novos saberes pedagógicos para revigorar o trabalho em sala de aula.

Para Imbernón (2006, p. 39):

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

Garcia (1989) considera que a formação continuada é uma preparação que visa à emancipação profissional do docente, a fim de realizar, de forma crítica e reflexiva, estratégias de ensino que fomentem aprendizagens significativas entre os professores e um pensamento transformador e dinâmico para trabalhar em equipes com os outros professores,

através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1989, p. 26).

Para ser um educador, é imprescindível muita pesquisa, leitura, atitude ética e comprometida com o fazer docente. Para tanto, a reflexão sobre a ação é fator indispensável, lembrando que, para os docentes, cabe a atribuição da formação do aluno. Diante disso e considerando a minha experiência na coordenação pedagógica da escola, percebo que os professores “resistem” à formação que é realizada pela equipe pedagógica da escola, afirmando, muitas vezes, em conversas informais, que é sempre a mesma coisa e que não contribui em nada para o trabalho em sala de aula.

Porém, não há uma predisposição por parte dos professores para participar ativamente das formações, contribuindo, debatendo criticamente, descrevendo suas experiências com a finalidade de serem discutidas junto aos colegas, talvez seja por receio da exposição e das possíveis críticas, dificultando a reflexão sobre a prática. Segundo Freire, na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 39). Por isso, só pensar e refletir não é o suficiente, é preciso que tal reflexão leve o professor à discussão, mas também ao anúncio de uma ação prática transformadora. Schön (1995) sugeriu o conceito de reflexão-na-ação como um recurso no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Neste sentido, a formação precisa ser significativa ao professor, a fim de atingir seu objetivo – a melhoria da prática pedagógica. Sartori (2013, p. 41) explica que: “desafios são colocados ao professor para a construção do conhecimento e para as mudanças no processo formal de educação, que tornam os atos de pensar, de repensar, de autoavaliar essenciais para ressignificar a prática pedagógica”.

Saraiva (2011) pondera que a reflexão é mais do que uma simples tomada de consciência da nossa prática e do nosso conhecimento. Ela compreende, também, a crítica sobre o que percebemos, pensamos, julgamos e agimos e os motivos pelos quais estamos fazendo dessa forma.

Nóvoa (1991) defende a formação reflexiva, afirmando que:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Assim sendo, consideramos que o professor tem a capacidade de reflexão sobre suas ações, bem como a capacidade de pesquisar respostas para os problemas encontrados. Mas, para isso, precisa estar acessível e pré-disposto às inovações. É a partir da reflexão sobre a própria prática, que o docente poderá assumir a atitude de pesquisador e compreender a importância da pesquisa para educação. Segundo Saraiva (2011, p. 7):

A reflexão é, desta forma, mais do que uma simples tomada de consciência da nossa experiência e do nosso conhecimento (reflexão sobre os conteúdos). Ela envolve, também, a crítica sobre como estamos a perceber, pensar, julgar e agir (reflexão sobre os processos), bem como sobre as razões do porquê de termos feito o que fizemos (reflexão sobre as premissas). Recorremos à reflexão quando queremos uma orientação para a negociação de um passo numa série de ações ou quando nos debatemos com uma dificuldade na compreensão de uma nova experiência.

Também a respeito da reflexão, Sartori (2013, p. 36) complementa que:

O professor pode aprender com e por intermédio de suas práticas educativas, quando assume como base de seu fazer docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências.

Neste caso, o professor precisa estar atento ao contexto em que os alunos estão inseridos, aos saberes que ele traz para a escola. Para isso, é imprescindível pesquisar, perceber a realidade da comunidade e dos sujeitos, assim, assumir uma postura reflexiva, observando o que está dando certo e o que precisa ser modificado em suas práticas.

Brito (2006) ressalta que a formação deve basear-se na concepção de um professor que seja levado a refletir sobre o modo como a realidade foi gerada, repensando constantemente sua prática docente, relacionando a teoria com a prática e associando o processo educativo com o contexto escolar vivenciado, contribuindo, assim, para a formação de alunos críticos e reflexivos.

Na verdade, para que tudo isso aconteça na escola, inicialmente, precisamos saber qual é a concepção de formação continuada. O que se entende por formação continuada? Refletir sobre tais questionamentos, pelo menos, deveria levar ao entendimento de que a prática educativa não é neutra, que ela resulta do tipo de prática que o grupo docente desenvolve.

Na perspectiva de que a prática pedagógica não tem caráter de neutralidade, Libâneo (2018) refere que a formação continuada é vista como uma forma diferente de ver a capacitação profissional de professores. Conforme o autor, a formação continuada visa:

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc. o professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz [...] o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática [...] torna-se investigador analisando suas práticas docentes (LIBÂNEO, 2018, p. 71);

Tardif (2002, p. 249), por sua vez, ao realçar a relevância da formação continuada, descreve que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

De acordo com o excerto extraído do texto de Tardiff (2002), requer-se dos docentes o compromisso com seus próprios processos formativos durante a carreira profissional. Desde há muito tempo, a formação continuada de professores vem sendo tratada como sinônimo de treinamento, capacitação, reciclagem. Esses conceitos precisam ser revistos, a fim de esclarecer o que realmente pode constituir-se como formação continuada.

Neste sentido, Libâneo (2004) realça que a formação continuada tem seu viés, tanto no desenvolvimento pessoal como profissional do professor, tendo em vista que nos processos formativos/reflexivos estão envolvidos debates sobre organização curricular, postura docente frente ao planejamento de ensino e frente às demandas plurais da comunidade escolar. Diante de uma visão mais ampla da prática educativa, é fundamental rever as rotinas escolares pré-estabelecidas e repetidas sucessivamente sem a devida reflexão crítica acerca de seus efeitos positivos ou não.

No processo de formação continuada de docentes, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação são características, tradicionalmente, associadas

aos valores profissionais, que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente (CONTRERAS, 2002). Para Pimenta (1996, p. 23), "as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática". Os autores Contreras (2002) e Pimenta (1996) refletem sobre a autonomia<sup>3</sup> dos professores, os quais, como sujeitos ativos, possibilitam aos discentes a formação para o exercício consciente da cidadania que poderá ser utilizado também com seus alunos, o que pode, de alguma forma, modificar o contexto em que eles estão inseridos.

A formação continuada não é somente exigência para a prática pedagógica, mas é premissa para o aprimoramento e atualização de todo o profissional da educação. Veiga (1995, p. 21) afirma que a formação continuada é, também,

[...] um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que, não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação e na competência dos profissionais, mas propicia fundamentalmente o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos

Como a formação é um direito e um dever dos professores, sugerimos que aquela feita na escola, tendo como horizonte a reflexão sobre a ação pedagógica no cotidiano do trabalho, é a mais eficiente e eficaz por dialogar diretamente com as problemáticas do dia a dia da sala de aula. Apesar disso, Libâneo (2004, p. 73) elucida que a "formação continuada é condição indispensável para a profissionalização, que se põe como requisito para a luta por melhores salários e melhores condições de trabalho, assim como para o exercício responsável da profissão, o profissionalismo". Por ser indispensável, é que a formação continuada necessita partir dos reais problemas enfrentados na escola – no *locus* de trabalho dos docentes.

Tardif (2002) salienta essa importância da formação na escola, pois tal processo pode estimular o professor a práticas de autorreflexão, além de momentos de construção e reconstrução de aprendizagens, estimulando o professor a refletir e transformar sua ação docente. Na perspectiva freireana, a teoria pedagógica é decorrente do entendimento de que o ser humano muda, que a mudança precisa estar articulada com o compromisso ético e solidário.

---

<sup>3</sup> Conforme Libâneo (2004), a autonomia não é institucionalizada por "decreto", mas se constrói no processo com participação. Para Libâneo (2004), autonomia significa a capacidade de os sujeitos e/ou grupos agirem de forma livre, determinando os próprios destinos e a condução da própria vida.

Conforme Tardiff (2002), Libâneo (2004), Sartori (2013), podemos ver a formação continuada como um elemento que contribui para a atuação do docente, uma vez que fornece elementos capazes de incitarem o professor a pensar e repensar o seu fazer pedagógico através do desenvolvimento de atitudes que o levem a pesquisar, descobrir, revisar e construir saberes que contribuam para a melhoria da profissão. Essa ideia é validada no momento em que se reconhece que o processo de formação está colaborando para que o educador torne-se um profissional comprometido com a educação de qualidade, refletindo sobre seu fazer pedagógico e sobre sua atuação, buscando auxiliar na construção de um posicionamento crítico de seus alunos, frente aos saberes e à realidade social.

Dessa forma, Alarcão (2003) chama a atenção de que, se é para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, é necessário refletir sobre os problemas da escola constantemente, estimulando os professores a organizar meios capazes de ultrapassar os problemas e avaliar estratégias de atuação. Para tanto, é preciso considerar as necessidades formativas dos professores, assim como as dúvidas e anseios, priorizando elementos que fazem parte do contexto escolar no qual está inserido e ressaltando a atuação da escola como espaço de aprendizagem do professor. Carvalho (2008, p.108) corrobora a ideia, ao afirmar que:

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho.

O Plano Nacional de Educação traz várias metas ligadas à necessidade da participação dos professores à formação continuada. Uma das metas do plano é formar, em nível de pós-graduação, metade dos professores da Educação Básica, até o último ano de sua vigência, garantindo formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica em sua área de atuação. Porém, com a BNC-Formação de 2019, as propostas do PNE ficam prejudicadas, dadas às limitações de uma proposta (BNC-Formação) prescritiva e que, de certa forma, engessa todas as possibilidades de construção de uma proposta que, efetivamente, atenda às necessidades de determinada comunidade escolar.

Para tornar mais claro esse olhar, destacamos que os impactos negativos dizem respeito à formação continuada dos professores de Educação Básica, ao

eliminar as diretrizes relativas à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério, fazendo com que a formação desempenhe o papel de espaço de preparação dos professores, de compensação da sua formação inicial, de separação teoria-prática, ou seja, torna a formação continuada algo supérfluo no processo da formação docente (NOGUEIRA e BORGES, 2021)

Conforme Oliveira e Jesus (2020, p. 47, grifos das autoras), a BNC-Formação comporta “[...] demandas identificadas como mercadológicas, que transformam a prática docente em *commodities* e valorizam a homogeneização e pasteurização das tarefas do professor”, intensificando a educação mercadológica e desvalorizando os saberes docentes na construção da formação inicial e continuada de professores.

Mesmo diante das propostas da BNC-Formação, a formação continuada é considerada imprescindível para a profissionalização docente, sendo que aquelas realizadas na escola são da responsabilidade da coordenação pedagógica, que precisa dispor-se a motivar os professores para tais formações. Para tanto, o espaço escolar como *locus* formativo dos professores é organizado, tendo em vista a disponibilidade das horas destinadas aos docentes para realizar estudos e planejamento. Assim, cabe ao profissional que exerce a coordenação pedagógica na escola mobilizar o coletivo de docentes para obter informações sobre as reais necessidades, para a posterior definição das temáticas a serem abordadas na formação continuada. Desse modo, é indispensável compreender e ao mesmo tempo reconhecer o trabalho do coordenador pedagógico diante da organização e dinamização da formação continuada na escola. Sendo assim, no próximo tópico, será discutido sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

### **3. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO ESPAÇO ESCOLAR**

O papel do coordenador pedagógico ainda é motivo de discussão e dúvidas dentro da instituição escolar e nos próprios sistemas de ensino. Eles estão sempre sobrecarregados de trabalho devido à falta de delimitação de suas funções, isso faz com que atuem de forma desordenada e desfocada de suas atribuições, sempre envolvidos com as emergências diárias do cotidiano da escola.

Faz muito tempo que se dedica espaço para refletir sobre a essência do trabalho do coordenador pedagógico na escola, todavia, há também um emaranhado de aspectos confusos, que transitam desde uma perspectiva controladora e fiscalizadora para uma perspectiva dialógica e democrática. Assim, este capítulo apresenta-se subdividido em dois tópicos, no primeiro, é tratado, de modo particular, o papel do coordenador pedagógico na escola, com ênfase na atribuição de ele ser formador de seus pares no espaço escolar. No segundo tópico, apontamos alguns aspectos que se entrecruzam no processo de exercer a ação coordenadora na escola.

#### **3.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO MOBILIZADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

O trabalho a ser desenvolvido efetivamente pelo coordenador pedagógico dentro da escola é de extrema importância, uma vez que ele deve promover a construção de um ambiente participativo, buscando integrar toda a comunidade escolar dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ele objetiva oferecer subsídios para que os professores compreendam melhor suas práticas e dificuldades encontradas no contexto escolar.

Oliveira (2009) defende que o coordenador pedagógico é um forte articulador na formação continuada dos professores, possibilitando-lhes a reflexão sobre suas ações e conduzindo-os a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar onde atuam. Enquanto isso, Almeida (2003) ressalta que a relação entre professores e coordenadores, à medida que se estreita, cresce em sentido prático e teórico.

Dessa forma, o coordenador deve respeitar a individualidade e a diversidade de pensamentos de cada um, não adotando uma postura autoritária, mas democrática.

Para Freire (1982), o coordenador pedagógico é também um educador e precisa observar as características pedagógicas no que diz respeito às aprendizagens dentro da escola. Conforme o autor, o coordenador necessita auxiliar os professores a redefinirem suas práticas, desenvolvendo sua autonomia, efetivando uma prática profissional que abranja toda a comunidade escolar.

Dentro da escola, é indispensável que o coordenador desenvolva o papel de mediador na construção de ações coletivas e colaborativas, visando à efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP), refletindo sobre ações que buscam a superação de problemas afeitos ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é essencial que o professor encontre, no coordenador, apoio que o auxilie na construção de ações integradoras com toda a equipe escolar. De acordo com Almeida e Placco, o coordenador:

Têm uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas (2011, p. 82).

Por sua vez, Almeida (2003) explica que cabe ao coordenador: “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”. Apesar disso, ele é um articulador que ajuda os professores no trabalho coletivo, na definição das propostas curriculares, no planejamento de estratégias adequadas ao contexto em que os alunos estão inseridos, no enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (2004, p.219), nessa mesma linha, complementa explicando que: “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”.

O trabalho do coordenador pedagógico deve acontecer em conjunto com os docentes,

assessorando o planejamento, organizando os processos de formação continuada, realizando encaminhamentos didático-pedagógicos relativos à avaliação institucional e da aprendizagem, outros atores educacionais

devem ser demandados para exercer as “emergências pontuais” do dia a dia da escola. Entre os tantos desafios postos sob a responsabilidade do gestor escolar, cabe-lhe também o de reivindicar à mantenedora o quadro de recursos humanos necessário ao bom funcionamento da escola. (SARTORI, 2019, p.165)

Percebemos, portanto, a importância do papel do coordenador pedagógico no espaço escolar, uma vez que ele é o agente articulador entre a direção, os professores, os alunos e todos os que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o coordenador pedagógico precisa compreender as vivências e experiências que ocorrem no dia a dia da escola, identificando pontos críticos, promovendo o crescimento educacional, político e ético, a fim de interferir e dialogar de maneira consciente no trabalho pedagógico. Para coordenar o processo pedagógico, ele precisa desenvolver habilidades específicas para a função, devendo persistir e estar pré-disposto a desafiar-se e desafiar o corpo docente (SARTORI, 2012).

Como articulador, Almeida e Placco (2011) explicam que o coordenador tem o papel de

oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA; PLACCO, 2011, p. 3).

Entre as atribuições do coordenador está a de mobilizar a formação continuada de professores na própria escola, que, por muitas vezes, não é bem planejada por falta de tempo, o que prejudica o interesse e a participação dos professores. Gatti (2009, p. 221) mostra que há vulnerabilidade quanto às práticas de formação continuada, pois, ela é

[...] organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor

cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

A função de coordenador pedagógico é de suma importância para a educação, principalmente, no trabalho em equipe e na formação continuada. Mas, diante das ponderações feitas por Gatti (2009), é possível que haja a desmotivação dos professores em participar dessas formações, o que, sem dúvida, requer o aprimoramento do profissional coordenador para atuar como dinamizador e formador no espaço da escola. E, como a formação continuada é uma das responsabilidades do coordenador, acreditamos ser imprescindível que ele esteja preparado para a sua execução.

Sartori e Fávero (2020) argumentam que o sucesso da formação continuada encontra-se na reflexão sobre a prática, onde os educadores poderão compreender os fenômenos ocorridos na prática docente e, a partir daí, poderão planejar novas maneiras de atuar em sala de aula. Partindo do pressuposto que é através da interação com um grupo que construímos nosso conhecimento, a formação continuada, dentro da escola, mediada pelo coordenador pedagógico, fazendo a análise e reflexão da prática docente, certamente, encontrará maiores subsídios para a qualificação dessa prática.

Brocheto et al. (1994) acreditam que o coordenador pedagógico, como parte da gestão escolar, necessita proporcionar situações que façam os professores refletirem sobre sua prática docente, buscando aprimorar sua formação/atuação. Portanto, é imprescindível que o coordenador se pré-disponha a escutar os professores acerca de suas dificuldades, bem como de suas conquistas. Mas, para isso, é premente que o coordenador promova formações e aperfeiçoamentos na escola durante o ano todo, não somente no início e final do período letivo.

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é aquele profissional que assume a viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, uma vez que ele está diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Em relação aos professores, o coordenador é o responsável pela assistência didático-pedagógica e pela análise das práticas de ensino, ajudando a construir novas situações de aprendizagem. Além disso, tem a função de atuar na construção de um ambiente democrático e participativo, incentivando o diálogo, promovendo problematizações e produzindo conhecimento acerca do seu trabalho e da atuação

docente. Ao assumir o protagonismo de uma atuação democrática e solidária na escola, ele poderá promover mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais entre os seus pares.

Particularmente, eu acredito que o coordenador pedagógico é essencial dentro de um ambiente escolar, uma vez que ele pode articular o fazer pedagógico e sistematizar a aprendizagem junto com os professores. Para isso, baseio-me em Placco e Silva (2009, *apud* SARTORI e FÁVERO, 2020, p. 42), ao afirmarem que a ação coordenadora precisa manter

[...] articulação com as formas de organização do mundo escolar, compreendendo que essas formas de organização ganham visibilidade singular no campo do planejamento curricular, da avaliação, das interações mantidas por professores e alunos, [...]. A despeito disso, cabe ao coordenador atentar para a singularidade da comunidade escolar, sem descuidar que os ideários filosóficos, que subsidiam o projeto político-pedagógico, estejam alinhados com a proposta de formação continuada de docentes na escola.

Mas, por que, muitas vezes, o coordenador não consegue fazer o que lhe cabe? Uma das hipóteses é de que, talvez, o coordenador não conhece sua verdadeira função. E, sem saber qual é a sua função, acaba por realizar atividades que não são de sua competência. Desse modo, ao ocupar-se de outras tarefas na escola, a coordenação pedagógica fica sem tempo para realizar as funções que realmente são suas. Sartori e Fávero (2020, p. 52) comentam que:

Em relação ao trabalho dos coordenadores na escola, fica claro o desvio do foco da função por terem que: substituir professores faltantes; entregar material aos professores; solucionar problemas de indisciplina; auxiliar no trabalho administrativo da escola; atender pais; efetuar registros nas agendas; servir como “bombeiro para apagar os incêndios”. Há, pois, aqueles que realizam um trabalho de mediação para facilitar a atuação docente na dinamização de suas aulas.

Por sua vez, o pesquisador e educador Vasconcellos (2006, p. 87) colabora indicando que o coordenador:

Não é fiscal, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretária, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor) não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de

papel para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores) não é dicionário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

No que tange às ponderações de Sartori e Fávero (2020) e Vasconcellos (2006), percebemos que o coordenador necessita ter sua função definida, em que ele e a equipe saibam qual é o seu papel dentro da escola, para que possa desenvolver seu trabalho com qualidade. Para tanto, precisa ter apoio da direção e condições adequadas de trabalho, seguindo um planejamento anual próprio para a ação coordenadora. Sartori e Fávero (2020, p. 54) defendem que os coordenadores devem trabalhar com base em um plano de ação, pois, este:

[...] norteia o processo; facilita o desempenho da função com êxito; é imprescindível para que o coordenador consiga trabalhar na perspectiva da reflexão sobre sua prática; ajuda na organização e na orientação do trabalho; orienta as ações que efetivamente fazem parte do rol de atribuições do CP.

Planejar, na verdade, é antecipar ações visando alcançar objetivos, previamente, estabelecidos. No campo da educação, a atividade de planejar é essencial para que sejam estabelecidos caminhos para a melhor execução da ação educativa. É indispensável refletir sobre o que se quer alcançar, quais os materiais que serão necessários, quais os possíveis problemas que encontraremos e teremos que resolver. Daí a importância de um plano de ação bem pensado e estruturado, a fim de contemplar a qualidade da educação.

Plano de ação que deve estar comprometido política, ética e pedagogicamente com a autonomia do trabalho escolar, de modo a respeitar a diversidade e garantir o acesso, permanência e sucesso do estudante na escola com aprendizado significativo. A despeito disso, a ação coordenadora faz sentido quando prima por um *modus operandi* autônomo e orientado pelos princípios do diálogo e da problematização. Ao tornar a ação coordenadora um espaço de trabalho reflexivo, haverá a possibilidade de, participativamente, construir e reconstruir práticas educativas que aprimorem o fazer docente e a aprendizagem dos discentes.

### 3.2 OS LIMITES DA AÇÃO COORDENADORA NA ESCOLA

A grande maioria dos coordenadores educacionais, antes de ocupar tal cargo, esteve inserida em sala de aula como educadores, trabalhando diretamente com alunos. Ao assumir a coordenação, depara-se com o primeiro obstáculo que é a falta de clareza sobre suas atribuições, além de ter que se adaptar a práticas e rotinas diferentes daquelas que costumava vivenciar enquanto docente, assim como desenvolver saberes e habilidades para lidar com as demandas da função.

Sartori e Pagliarin (2016) explicam que não há conexão entre o que a função do coordenador requer e o que ele realmente pratica no dia-a-dia. “Ou seja, os coordenadores diariamente são amordaçados pelas emergências que se sucedem no cotidiano escolar, representadas na falta de professores, de material didático, de condições adequadas de trabalho, entre outros fatores”. (SARTORI e PAGLIARIN, 2016, p.199)

Para Ribeiro (2016), a função do coordenador pedagógico não tem uma definição clara para o próprio coordenador. Diante disso Placco e Souza (2012, *apud* SARTORI e PAGLIARIN, 2016, p.198) afirmam que

a identidade do coordenador pedagógico se transforma em um movimento dialético constante, pois suas concepções entram em confronto permanentemente. As autoras afirmam ainda que é frequente a escassa clareza sobre o significado e a estruturação do seu papel bem como sobre suas atribuições e funções. As causas apontadas pelas autoras que justificam essa falta de clareza são: normatização da função há pouco tempo; recentes mudanças nos cursos de graduação que traziam a especificidade desse campo de trabalho; ausência de formação continuada para esse profissional desenvolver habilidades específicas à função.

Outro entrave que ocorre no trabalho do coordenador é o fato de os professores visualizarem-no como um membro da equipe gestora, como um profissional que precisa desenvolver diversas tarefas como fiscalizar, exigir, controlar, ajudar alunos, professores, resolver problemas de “indisciplina” etc. Placco e Souza (2012, p. 12) referem que

[...] 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 impulsadora 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 as atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do professor quanto às rotinas da escola.

A função do coordenador pedagógico na escola ainda é bastante desconhecida pela própria comunidade escolar. Talvez, por isso, sofre um certo descaso por parte da equipe gestora, que, diante das emergências que surgem na escola, desloca o CP para o atendimento de alunos em momentos de indisciplina, fazer fotocópias, cuidar da portaria da escola, substituir professores faltosos. Essas situações

[...] indicam que esses profissionais envolvem-se com atividades de cunho técnico e burocrático, realizando ações/atendimentos que fogem à especificidade das atribuições destinadas ao setor pedagógico da escola. Diante disso, podemos realçar que o coordenador pedagógico, na maioria dos casos, ocupa-se e esforça-se na realização de atividades emergenciais no dia a dia da escola (atividades acidentais), deixando para trás as atribuições que são essenciais à função coordenadora. (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 198)

Placco, Souza e Almeida (2013, p. 766) ressaltam que o coordenador pedagógico, além de não realizar as tarefas que lhe cabe,

tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos, e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola quanto pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas ou às trajetórias de experiência profissional, mas também às questões teóricas atuais sobre o que a escola deve ser e fazer.

Além disso, os autores pontuam que “as dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica” (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2013, p. 766)

É possível perceber que a visão que a comunidade escolar tem a respeito do coordenador está distante do que a literatura acadêmica defende para o trabalho desse profissional na escola. O fato de o coordenador envolver-se com atendimento de pais, alunos, emergências, indisciplina, dar aulas quando professores faltam, dentre outros, faz com que o real trabalho do coordenador fique de lado. Sendo

assim, a escola deveria dispor de outro profissional para tais atividades. Sobre essa questão, Sartori e Pagliarin (2016, p. 199) observam que

aqueles serviços realizados pelo coordenador pedagógico fora do campo de suas atribuições específicas necessitam ser efetivados. Entretanto, entendemos que tais ações/serviços deveriam ou devem ser cumpridos pela escola, mas por outros profissionais da área técnica, administrativa e mesmo pedagógica (no caso da substituição de professores em suas faltas). Desse modo, as questões referentes aos recursos humanos são da alçada da direção da escola, a qual se envolve diretamente com os aspectos administrativos, tanto com a gestão de recursos humanos como financeiros.

Frente a tais argumentações, é indispensável investir no reconhecimento do trabalho do coordenador, trazendo para o debate quais são suas reais atribuições na escola. O entendimento é que o trabalho do CP deve/deveria estar vinculado diretamente ao trabalho do professor, para prestar-lhe assessoria e acompanhar, principalmente, o ato de planejar, desenvolver e avaliar a prática educativa. A dinâmica da escola apresenta-se sempre em movimento e é no movimento que se apresentam situações que requerem resolução imediata, portanto, diante da escassez de recursos humanos na escola, como evitar o desvio de função do trabalho do coordenador? Bartman (1998, *apud* LIMA; SANTOS, 2007, p. 82) reflete sobre esse enfoque afirmando que:

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Almeida discorda da afirmação de Bartman, argumentando que:

Os coordenadores têm clareza de que contam com obstáculos para atender ao pedagógico, sendo o principal deles as emergências que surgem, tanto decorrentes das necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação (ALMEIDA, 2010, p. 30-31).

Esse desvio de função e a falta de clareza acerca do trabalho do coordenador acabam prejudicando atividades como a formação pedagógica dos professores, que seria uma das prioridades do Coordenador Pedagógico. Placco, Souza e Almeida confirmam isso, explicando que:

Uma das razões que justificam a não primazia da formação de professores como atividade do coordenador pedagógico – além das já apontadas – é o fato de esse profissional reconhecer que acaba realizando atividades que não deveriam ser de sua responsabilidade como, por exemplo, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, cuidar da entrada e saída de alunos, resolver casos em que crianças se machucam, dentre outras. Sem dúvida, podemos incluir várias dessas atividades no eixo articulação, mas acreditamos que a alienação decorrente desse excesso de atividades – e atividades fora da função – afastam o coordenador pedagógico das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2013, p. 769).

Diante das circunstâncias que se enlaçam ao trabalho do CP, sem dúvida, percebemos uma sobrecarga de tarefas, o que acaba, praticamente, deixando-o sem tempo para focar-se na essência e nas prioridades da sua função, que é fazer a gestão dos processos pedagógicos na escola. Também entendemos que, para desenvolver um bom trabalho, é fundamental que o coordenador tenha motivação, responsabilidade, capacidade e pré-disposição para atender as necessidades do contexto escolar. Para tanto, conhecimentos acerca da ação coordenadora são fundamentais para pensar-se a si mesmo e pensar no movimento da completude das relações coordenador-coordenados e professor-aluno. Mas, como fazer isso diante de tantas atividades desempenhadas na escola? Sem dúvida, a resposta a esse questionamento demanda que o sistema e a escola reposicionem o lugar e o trabalho do coordenador pedagógico.

Na sequência da configuração deste estudo, abordamos sobre as metodologias que foram utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

## 4. NA TRILHA DA PESQUISA: DOS ESTUDOS RELIZADOS E DO CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo traz o delineamento acerca da metodologia referente à pesquisa. Para tanto, inicialmente, apresentamos o Estado do Conhecimento, trazendo estudos realizados por outros pesquisadores, que envolvem a formação de professores como resistência e/ou emancipação profissional. Em seguida, explanamos a metodologia proposta para esta pesquisa, discorrendo sobre concepções e tipologia de pesquisa; o ambiente a ser pesquisado; os sujeitos da pesquisa e as técnicas utilizadas para a produção e análise dos dados.

### 4.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: O DIÁLOGO COM OUTROS PESQUISADORES

O Estado do Conhecimento consiste na consulta, sistematização e análise de produções relacionadas ao campo em que será realizada a pesquisa. As pesquisadoras Morosini e Fernandes (2014, p.155) afirmam que o:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

O contato com outras pesquisas realizadas nessa área é considerado de grande importância, a fim de termos subsídios para a nossa própria investigação. Para tanto, foi realizada uma busca no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Essa busca foi feita de forma avançada, inserindo palavras-chave referentes ao tema desta pesquisa. Para a realização desta investigação, foram utilizadas produções a partir do ano 2008, devido à implantação da Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica<sup>4</sup> e sua relação com a formação de

---

<sup>4</sup> Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o **piso** salarial profissional nacional para os profissionais do **magistério** público da educação básica. Conforme a lei, o piso destina-se para uma carga horária máxima de 40 horas semanais, sendo 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 (um terço) para atividades de planejamento, estudos e formação em serviço.

professores, pelo fato de ser destinada parte da carga horária semanal para planejamento, estudos e formação.

Primeiramente, utilizei, como descritores: “Formação continuada e resistência profissional”, sendo que apareceram 62 títulos. Em seguida, pesquisei por: “Formação continuada e emancipação profissional”, encontrei quatro trabalhos. Finalizando, utilizei, como descritores, a união dos dois primeiros: “Formação continuada, resistência do professor, emancipação profissional”, o que reduziu a pesquisa a somente seis estudos. Segue abaixo o quadro dos trabalhos encontrados.

**Quadro 1 – Trabalhos BDTD**

<b>Nº</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>LOCAL E DATA</b>
1	BERNARD ES, Cyntia Aparecida De Araújo	Universidade Federal De Goiás	Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-Oeste	Dissertação	Goiânia, 2013
2	SILVA, Maria Lusinete da	Universidade Federal do Ceará - UFC	Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA-IFPA		Fortaleza, 2011
3	ROCHA, Deise Ramos da	Universidade de Brasília	Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores inicia ntes: continuidade, utopia, resistência e revolução	Dissertação	Brasília, 2016
4	GOMES, Tábata Melise	Universidade Tecnológica Federal Do Paraná	Formação continuada de professores por meio da investigação- ação: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas	Dissertação	Curitiba, 2017
5	DIAS, Karina de Araújo	Universidade Federal de Santa Catarina	A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis:	Tese	Florianó- polis, 2017

			governo e constituição de subjetividades docentes		
6	DANTAS, Angélica Guedes	Universidade Católica de Brasília	Formação continuada de professores do ensino médio: dispositivos de escuta e análise das práticas profissionais	Tese	Brasília, 2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro trabalho trata das “Concepções de formação de professores”, enfatizando a perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-Oeste. Como tema, apresenta as concepções de formação de professores, também se integra à investigação realizada pela Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-oeste (REDECENTRO), ligada à linha de pesquisa: Formação, profissionalização docente e práticas educativas. Este estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, baseada em Freire, considerando que a educação é uma atividade humana intencional, uma prática cheia de sentidos e valores, com a finalidade de emancipação humana.

A autora, ao desenvolver sua dissertação, objetivava compreender as concepções de formação de professores implicadas nas produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste, defendidas entre os anos de 1999 e 2007. Para tanto, aborda a história das ideias pedagógicas no Brasil a fim de compreender as raízes teóricas, dando destaque às ideias de Paulo Freire. Isso fez com que compreendesse o significado ontológico de educação, que é a humanização. Ela versa, ainda, sobre a história da formação de professores, percebendo que as concepções de formação de professores estão ligadas às políticas educacionais relacionadas aos ideários pedagógicos: tradicional, tecnicista, escolanovista e neotecnicista.

Concluindo seu pensamento, a pesquisadora afirma que o conhecimento produzido pelos trabalhos analisados contribui com muitos subsídios para a construção da educação/formação contra-hegemônica, em uma perspectiva emancipatória. E, para alcançar essa emancipação, salienta como desafios à pesquisa acadêmica crítica uma adequada compreensão da práxis transformadora,

a articulação das dimensões política, técnica, ética e estética da formação docente, a percepção da consciência político-ideológica do professor na sua função social.

O segundo trabalho está mais próximo à minha pesquisa, pois consiste em uma investigação sobre o percurso formativo dos professores do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da política de formação continuada efetivada no interior Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, esclarecendo a prática da política educacional, suas relações e orientações para a efetivação dessa formação inserida na proposta do PROEJA.

A pesquisa, realizada através do procedimento de estudo de caso no IFPA de Belém, contou com uma revisão bibliográfica e uma análise documental, em que constatou que a formação continuada de professores(as) do IFPA é um caminho a ser percorrido para melhorar a prática pedagógica dos educadores e a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Outro ponto observado com relação à formação foi a falta de priorização às especificidades da EJA, a falta de sensibilização do corpo docente em relação a essa modalidade de ensino, desarticulação do ensino integrado, falta de uma pedagogia emancipadora, resistência às mudanças, falta de currículo integrado.

Ficou evidente, nesse trabalho, a necessidade de uma política específica de formação inicial e continuada de docentes na esfera da EJA, para que haja aperfeiçoamento nessa modalidade e sejam geradas transformações permanentes. Porém, mesmo diante de tantas resistências e desafios, o resultado desta pesquisa é importante para o IFPA e para aqueles que buscam refletir sobre a educação.

O terceiro trabalho também é uma dissertação de mestrado, que foca mais no professor em início de carreira, considerando o sentido político atribuído à escola. A pesquisa é direcionada para a formação política e pedagógica, para as indagações a respeito da defesa de um projeto educacional, bem como para a função defendida à instituição escolar como parte de uma concepção de escola, profissão e trabalho.

Em seu trabalho, a autora objetivou investigar o projeto político que os professores em início de carreira acreditam e defendem para a educação escolar. A metodologia utilizada consistiu na revisão bibliográfica, aplicação de questionários e entrevistas com professores do Distrito Federal.

O trabalho de Gomes (2017), que analisamos, também é uma dissertação de mestrado, tendo, como objetivo, identificar aspectos críticos e emancipatórios

presentes na prática educativa, orientada por um processo coletivo e colaborativo de formação continuada de professores, realizado por meio de investigação-ação com abordagem às questões socio-científicas. No estudo, a perspectiva histórica e metodológica leva em conta as possibilidades formativas de construções teórico-práticas coletivas e colaborativas entre professores, com vistas à reflexão e à transformação da prática educativa.

A autora acredita que a condição de *reflexão permanente* no processo formativo permitiu problematizar os conflitos que ocorreram no interior da escola. Conforme o desenvolvimento das ações do grupo, a pesquisadora foi identificando novas situações-limite, tal como a percepção da falta de autonomia e protagonismo docente nas discussões curriculares da escola, que assumiram centralidade no curso da investigação-ação. O produto educacional dessa investigação consistiu na elaboração de um caderno docente a partir das ações e reflexões desenvolvidas pelo grupo.

A pesquisa de Dias (2017) é uma tese de doutorado, que aborda a formação continuada dos profissionais da educação, planejada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). A autora realizou esse estudo por acreditar na necessidade de uma discursividade em torno da formação de professores, caracterizada pela implementação de reformas educacionais que incidem sobre a formação continuada de professores a partir da década de 1990. Com isso, objetivou identificar que o sujeito professor é constituído por meio dos discursos, que orientam a política nacional de formação continuada de professores, sendo que a apreensão desse discurso em âmbito municipal e os elementos do governo de si operam como táticas de agenciamento e de “resistência” por parte do docente.

Para o desenvolvimento do trabalho, a autora fez uma análise da formação continuada de professores como um dispositivo, considerando os efeitos da política de formação continuada e como as estratégias articulam-se aos percursos formativos circunscritos aos eixos do governo sobre si mesmo e sobre os outros. Atenta também às permanências, rupturas e deslocamentos produzidos ou consolidados pelos eixos discursivos, que compõem a oferta de formação continuada em curso na rede municipal de ensino, tendo em conta como os sujeitos “em formação” operam exercícios de liberdade, assim como operam/constroem práticas de resistência ao governo.

Para tanto, a pesquisadora fez uso de diário de campo, análise de documentos oficiais produzidos em âmbito nacional e municipal, registros de planejamento de cursos na modalidade centralizada e descentralizada, questionários e entrevistas. Os resultados apontam que a formação continuada atua como uma das principais ferramentas de governo da prática docente e procura construir subjetividades de acordo com o perfil, que se espera de um profissional da educação. As resistências ao governo, acarretadas pela formação continuada, dizem respeito à construção de parcerias entre os docentes em favor da construção de outros percursos formativos, de novos governamentos.

Através da pesquisa, a autora percebeu que uma parcela significativa dos docentes considera que o desinteresse pelos cursos ofertados pela SME de Florianópolis deve-se ao fato de serem centrados em temáticas repetitivas e desvinculados das demandas profissionais concretas. Ela também defende que a formação continuada é uma forma de ver um sujeito professor de novo tipo, que aprende continuamente e que necessita ser dotado de um amplo conjunto de competências e habilidades em razão das carências que lhe são atribuídas.

O trabalho de Dantas (2018) é uma tese de doutorado, que objetivou investigar e avaliar os modos pelos quais os professores desenvolvem estratégias de prevenção e de intervenção para o enfrentamento ao sofrimento docente em relação ao fracasso escolar e à violência na escola. A autora acredita que essa pesquisa é importante devido à crise que está devastando o contexto educativo, em que as formações oferecidas têm impedido professores de se constituírem profissionalmente de forma crítica e reflexiva, impactando na atuação deles em sala de aula, levando-os ao adoecimento.

Para a realização desse trabalho, a autora fez uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, apoiada nos dispositivos da escuta clínica e análise das práticas profissionais, da qual participaram oito professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Distrito Federal. A obtenção dos dados foi feita através de conversação e a análise, por meio de núcleos de significação, apontando para duas possibilidades: a prevenção que se dá pela via da formulação de políticas públicas para a educação e a intervenção que se dá na prática, com intuito de fazer frente aos desafios cotidianos que a profissão docente impõe.

A pesquisadora constatou que é importante a escuta atenta e sensível aos professores com a proposição de espaços de discussão e de cooperação entre eles,

por meio da utilização de dispositivos capazes de contribuir para a ressignificação do sofrimento e, conseqüentemente, para a vivência do prazer no contexto de trabalho. Para tanto, faz-se necessário o uso de novas estratégias para a formação docente, principalmente, aquelas mais atentas à pessoa do professor e a sua subjetividade.

Os trabalhos verificados consistem em quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Com relação à especificidade de cada trabalho, foi possível perceber semelhanças com minha pesquisa, que são de grande valia e significado para pensar e elaborar a minha pretensão de investigação.

Em relação à questão de resistência, fica implícito, nos estudos, que há uma certa fragilidade na formação continuada de professores. Segundo os trabalhos analisados, percebemos a necessidade de uma formação voltada para o cotidiano do professor, analisando conflitos e identificando problemas relacionados ao currículo da escola e levando o professor a conscientizar-se de sua função social.

O que percebemos nos trabalhos é que a formação de professores é bastante discutida, bem como é necessária para ter êxito rumo a uma educação de qualidade. Por isso, é imprescindível que haja uma política educacional capaz de compreender a formação dos professores de forma permanente. Cabe destacar que, de acordo com o sentido tomado para o termo “resistência”, os estudos analisados apresentam poucos desdobramentos que possam contribuir para o estudo em pauta. Por outro lado, os estudos analisados possibilitaram aprender sobre formação continuada e sobre os procedimentos de investigação adotados na produção das dissertações e teses.

## 4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente, é importante salientar que metodologia não é simplesmente uma descrição dos procedimentos, isto é, vai muito além disso, pelo fato de relacionar um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos de estudo a serem utilizados pelo pesquisador. É por meio do percurso metodológico que são definidas as bases teóricas a serem utilizadas na análise dos dados produzidos junto aos sujeitos pesquisados. Minayo (2007, p. 44) define metodologia da seguinte forma:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação

adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Gil (2007, p. 17) define a pesquisa como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Conforme a ponderação do autor, fica o entendimento de que só se inicia uma pesquisa a partir de um questionamento do pesquisador e que deve terminar com uma produção que leva para novas interpretações acerca do cenário estudado. Sendo assim, pesquisar é buscar ou procurar resposta para algum fato ou fenômeno. Minayo (2000) assinala que a pesquisa é um caminho sistemático que busca indagar e entender o tema de estudo, desvendando os problemas da vida cotidiana, considerando a relação entre a teoria e a prática.

No percurso investigativo para a configuração da dissertação de Mestrado em Educação, além do objetivo principal, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: Investigar as concepções de formação de professores, considerando a formação inicial e a formação continuada; compreender o papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor no espaço escolar; investigar o que gera a “resistência” dos professores em relação à formação continuada realizada na escola; elaborar, a partir do diagnóstico produzido junto aos professores, uma proposta de formação continuada a ser mediada pela coordenação pedagógica e desenvolvida na escola.

Para atender aos objetivos da pesquisa, a abordagem seguiu a linha eminentemente qualitativa, a qual apresenta como características: a coleta de dados diretamente no ambiente estudado – a escola e os professores, o investigador como principal articulador no contato com o ambiente pesquisado, o enfoque dado prioritariamente ao processo educacional, tendo a preocupação em compreender as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse tipo de pesquisa tem como característica a compreensão e a interação com o objeto de estudo, pois:

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 (MINAYO, 2001, p. 21).

A pesquisa qualitativa foi escolhida pelo fato de chegar mais próxima do sujeito e do objeto da pesquisa, facilitando interagir e compreender a totalidade do objeto que está sendo pesquisado. Para o presente estudo, optamos por seguir os procedimentos da pesquisa descritivo-analítica, ou seja, aquela que, em sua essência, descreve uma realidade, para, na sequência, interpretá-la e analisá-la.

A despeito disso, nos estudos de Gil (2010), encontra-se que a possibilidade de produzir um estudo descritivo vale-se dos fatos que podem ser observados, registrados, classificados, agrupados, interpretados e analisados, com o destaque de que o material empírico pode ser obtido por meio do uso de técnicas de observações sistemáticas, de realização de entrevistas, de aplicação de questionários, entre outros. No ato de pesquisar orientado pelo viés descritivo-analítico e crítico-interpretativo, a ação intelectual efetiva-se no modo como se utilizam os dados produzidos, não pela mera obtenção deles, o que significa dizer que o pesquisador não interfere na realidade.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa descritiva tem como principal contribuição oferecer uma nova perspectiva acerca de uma determinada realidade observada, ou seja, uma pesquisa caracterizada como descritiva permite realizar uma análise minuciosa do objeto de estudo (situação-problema). Cabe o destaque de que a finalidade da pesquisa descritiva consiste em analisar os dados coletados sem que haja a interferência do pesquisador, contemplando a descrição minuciosa acerca das experiências, dos processos, das situações-problema e dos fenômenos.

Ainda em relação à pesquisa descritiva cabe salientar que ela é focada em descrever um objeto de estudo que já existe, ou seja, que já é conhecido. Para tanto, uma pesquisa situada como descritivo-analítica necessita produzir reflexões minuciosas a respeito de um assunto conhecido. Em razão disso, o pesquisador precisa produzir uma densa revisão teórica sobre o seu objeto de estudo, buscando analisar e comparar as informações encontradas na bibliografia estudada.

O percurso metodológico também abordou a pesquisa bibliográfica, constituída pelas leituras em livros, artigos científicos em periódicos, monografias, dissertações, teses e na legislação; produções que se posicionam a respeito da formação continuada de docentes em serviço. As autoras Marconi e Lakatos (2013, p. 12) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações.

A despeito disso, Gil (2010, p. 29) assevera que: “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

O presente estudo apoiado nos procedimentos da pesquisa descritivo-analítica deu-se por intermédio do estudo de caso, que buscou fazer a análise de um tema observado em uma realidade distinta e singular - uma escola de educação básica, explicando como e porque o fenômeno investigado ocorre, mas identificando os fatores que contribuem para que o tema em questão materialize-se como se apresenta *in loco* - EEEM Castro Alves, município de Machadinho.

Neste sentido, um estudo de caso procurou identificar um problema, analisar as evidências, desenvolver argumentos, avaliar e propor soluções. E, assim, Yin (2001, p. 32) mostra que: “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Yin (2001, p. 19) ainda afirma que os estudos de casos representam uma importante técnica quando o pesquisador coloca questões do tipo “como” e “por que” e quando o objetivo da pesquisa encontra-se em fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto atual. Müller (2007, p. 49) pondera, como uma das vantagens do estudo de caso, a chance de as informações serem coletadas por meio de várias técnicas, como: observação participante, entrevistas, questionários, pesquisa documental, pesquisa etnográfica e o grupo focal.

Como técnica utilizada para a coleta de dados, optamos pelo grupo focal, que, segundo Placco (2005, p. 302), é

uma técnica de discussão não diretiva em grupo, que reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum para discussão de um tema ou área de interesse. Tendo em foco um determinado assunto, a discussão não busca o consenso, mas levantar as diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos, expressos verbalmente ou não, em um tempo relativamente curto.

O grupo focal consiste em uma metodologia utilizada em pesquisas científicas de abordagem predominantemente qualitativa (SOUZA, 2020). Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio de discussão e interação grupal ao ser debatido o assunto proposto pelo pesquisador, tendo como objetivo identificar percepções e sentimentos dos participantes.

Minayo ressalta a importância dessa técnica ao afirmar que:

O grupo focal consiste numa técnica de inegável importância para se tratar das questões da saúde sob o ângulo do social, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais da área, dos vários processos de trabalho e também da população (MINAYO, 2000, p. 129).

Gaskell (2005, p. 72) defende a coleta de dados no grupo focal, pois a considera como:

[...] apropriada para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos. Nessa perspectiva, a interação do grupo pode gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. As pessoas nos grupos estão mais propensas a acolher novas ideias e a explorar suas implicações. [...] Com base nestes critérios, o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vistas dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros.

A coleta de dados foi realizada através da conversação com o grupo a respeito do tema proposto pela pesquisadora, a qual estimulou os/as participantes a dialogar para obter dados baseados na interação gerada pela discussão. Sendo assim, para a realização da reunião do Grupo Focal, a pesquisadora preparou-se a fim de saber como conduzir os debates, registrar as observações, elaborar um roteiro com questões flexíveis, no sentido de guiar a mediação das discussões, considerando a estimativa da duração dos encontros e as formas de registro.

A escola conta com um universo de 26 professores em atuação. Para o trabalho com o grupo focal, foram selecionados oito (8) docentes, em torno de 30% do total, assim distribuídos: dois (2) com atuação nos anos iniciais do ensino

fundamental; dois (2) com atuação na área das linguagens; dois (2) com atuação na área da matemática; dois (2) com atuação na área das humanidades e dois (2) com atuação na área das ciências da natureza. Os pesquisados foram indicados por intermédio de sorteio, considerando a sua área de atuação, houve quatro (4) sorteios, considerando a atuação nos anos iniciais e nas quatro (4) áreas indicadas. Após o sorteio, os docentes foram consultados sobre o agendamento da reunião do grupo com definição de cronograma (data e horário).

Após realizar a coleta dos dados por meio dos encontros realizados com o grupo focal, a pesquisadora precisou organizá-los, interpretá-los e analisá-los. Segundo André e Lüdke (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Considerando o objetivo geral deste estudo, as interações realizadas por meio do grupo focal, o material empírico produzido foi organizado, conforme o roteiro que orientou o diálogo com os/as participantes da pesquisa, o qual foi pautado pelos objetivos específicos da pesquisa. Sendo assim, a empiria foi categorizada, interpretada e analisada da seguinte maneira: “resistência” dos professores à formação continuada na escola; concepções de formação continuada; formação continuada na escola; visão do trabalho do coordenador pedagógico como formador.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO UNIVERSO DA PESQUISA

Os docentes da escola estadual investigada, em sua maioria, possuem formação acadêmica com graduação em cursos de licenciatura. Somente uma educadora do ensino fundamental que atua nos anos iniciais tem formação em nível médio – modalidade Normal. A maioria dos professores também possui pós-graduação *lato sensu*. Cabe destacar que, na escola, ainda há alguns professores que estão cursando a segunda licenciatura, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*.

O quadro de docentes é composto por 26 (vinte e seis) profissionais, 16 (dezesesseis) deles são efetivados por concurso público e 10 (dez) são contratados na modalidade emergencial. Destes, 18 (dezoito) são docentes de área, que trabalham

com o ensino médio e o ensino fundamental anos finais, 5 (cinco) são educadores do ensino fundamental anos iniciais, uma educadora faz atendimento educacional especializado, trabalhando na sala de recursos e 2 (dois) docentes são atendentes de biblioteca. Além deles, ainda há um Agente Educacional II em Interação com o educando com formação acadêmica em Pedagogia.

Entre os docentes da escola, não se pode negar que há os que são profissionais dedicados, determinados, com o entendimento de que são sujeitos inacabados, que necessitam do outro e de novos saberes para dar sequência a sua trajetória profissional. Neste sentido, buscam mais conhecimento para melhorar a prática pedagógica, ou seja, a qualidade de suas aulas. De acordo com a minha leitura de pesquisadora, são profissionais preocupados com a formação social, moral, crítica e intelectual dos educandos.

De acordo com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola:

A educação se mostra centrada na pessoa, tendo como finalidade a criação de condições que facilitem a aprendizagem do educando e como objetivo básico liberar a capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento intelectual e emocional (MACHADINHO, 2019).

Embasados nessa premissa constante do PPP, demanda que os atores educacionais da escola encarem:

[...] a educação como tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar; à valorização da busca progressiva de autonomia; e ao encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança (MACHADINHO, 2019).

Neste sentido, respeitando o PPP da escola, cabe destacar que a maioria dos docentes está consciente de seu papel, revelando uma tensão entre mostrar o que são e ao mesmo tempo corresponder ao que os educandos esperam deles. Essa tensão está entre as aulas que propõem um trabalho mais ativo, mais participativo aos educandos e aquelas em que os alunos são meros receptores passivos.

A Escola Estadual de Ensino Médio Castro Alves compõe-se de três prédios, na parte frontal do estabelecimento, funciona o setor administrativo e pedagógico, contando com seis salas. Os dois outros prédios possuem 18 salas de aula, sala de recursos, sala de vídeo, laboratório, biblioteca, sala de projetos, laboratório de

informática e oratório; sendo 15 salas de aula ocupadas com turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além das salas de aula, contamos com um ginásio de esportes que oferece bom espaço, o qual é bem aproveitado pelos professores e alunos para atividades recreativas e aulas do componente curricular Educação Física. O refeitório escolar funciona em um espaço improvisado e com mínimas condições de infraestrutura. A escola já foi contemplada com uma reforma, tendo, inclusive, a licitação pronta, estando somente no aguardo da liberação da verba para o início da reforma; a finalidade é melhorar a qualidade de atendimento durante a distribuição da merenda escolar.

A escola conta com um terreno de bom tamanho, com um bosque e um arboreto. O espaço ocioso do terreno da escola poderia ser melhor utilizado para produção de verduras e frutíferas, porém, há carência de recursos humanos e parcerias que realizem atividades dessa natureza.

#### 4.4 O DESENHO DO PRODUTO COMO RESULTADO DO ESTUDO

Inicialmente, para o desenho do projeto de formação continuada (produto), foram consideradas as observações realizadas nas reuniões da escola, nos espaços de planejamento coletivo, nos conselhos de classe, nas conversas na sala dos professores, bem como as informações e dados recolhidos durante os encontros do grupo focal.

No decurso das atividades realizadas no grupo focal, foram anotadas angústias, reclamações, “resistências”, bem como os sucessos alcançados pelo grupo de professores da escola. O material produzido nos encontros com o grupo focal possibilitou a produção de um diagnóstico acerca do olhar que os docentes têm sobre a formação continuada, especialmente, aquela formação que se realiza na escola sob a responsabilidade da coordenação pedagógica.

A partir da empiria foi produzido um diagnóstico, que permitiu organizar uma proposta de formação continuada (Apêndice 3) para ser desenvolvida na escola, a qual será efetivada na prática a partir do início do ano letivo de 2022, com duração de 32 horas. A referida formação será apresentada, organizada e dinamizada pela

coordenadora pedagógica da escola, considerando os temas que foram sugeridos pelos professores, visando atender aos seus anseios e necessidades imediatas.

## 5 DESCREVENDO E REFLETINDO A EMPÍRIA DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Este capítulo dedica-se a descrever e refletir sobre os dados trazidos do grupo focal e daquilo que foi observado e registrado no diário de campo. A conversa ocorrida dentro do grupo focal, mediada pelo pesquisador, aconteceu em três seções, as quais foram gravadas com a autorização dos participantes. Os diálogos no grupo focal foram conduzidos, tendo como base as três categorias demonstradas no quadro abaixo.

**Quadro 2:** Demonstrativo das categorias de análise do estudo

<b>Objetivo específico</b>	<b>Categoria</b>	<b>Síntese da categoria</b>
Compreender o papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor no espaço escolar.	O trabalho do coordenador pedagógico na escola	Nesta categoria, são analisadas as percepções sobre o trabalho do coordenador pedagógico, bem como se eles reconhecem qual é o foco do trabalho deste profissional; qual a relação entre o trabalho do coordenador pedagógico com a formação continuada.
Investigar as concepções de formação de professores, considerando a formação inicial e a formação continuada.	Entendimentos sobre formação	Esta categoria envolve a compreensão do conceito de formação; as experiências de formação inicial dos entrevistados; o reconhecimento da importância da formação continuada; sugestões de espaços para fazer a formação e as razões para tais indicações.
Investigar o que gera a resistência dos professores em relação à formação continuada realizada na escola.	O professor e a formação continuada realizada na escola	Nesta categoria, é analisada a percepção dos entrevistados acerca da formação continuada realizada na escola; o que os entrevistados consideram relevante e o que consideram frágil na formação continuada; a forma com que os professores reagem aos processos realizados na formação na escola; socialização de experiências com formação continuada significativas e as razões dessas indicações.

Fonte: Informações das entrevistas – elaboração pesquisadora.

### 4.1 O TRABALHO DO COORDENADOR NA ESCOLA

Analisando o cenário atual da educação, percebemos na escola a exigência que está implicada no trabalho do professor e do coordenador pedagógico, aliada à falta de valorização dos profissionais da educação. Essa situação vem dificultando o trabalho do coordenador pedagógico no momento em que precisa realizar uma formação no espaço escolar. Além disso, muitas vezes, o coordenador pedagógico não é reconhecido dentro das suas funções na própria escola, pois, acaba realizando atividades que não lhe cabem, como substituir professores faltantes, resolver conflitos entre alunos, atender pais, dentre outros.

Nessa categoria, foram identificadas quais as percepções que os professores têm sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola, bem como se os pesquisados reconhecem qual é o foco do trabalho desse profissional, ou seja, qual a relação entre o trabalho do coordenador pedagógico com a formação continuada de docentes na escola.

Os participantes do grupo focal, inicialmente, demonstraram ter dúvidas sobre o trabalho do coordenador, mas enquanto a discussão ocorria, foram dando suas opiniões e concluíram que o trabalho desse profissional na escola é o de coordenar o trabalho pedagógico, servindo de apoio, de orientação e de auxílio, olhando o trabalho do professor e ajudando-o a melhorar. Foram percebendo os momentos em que os coordenadores agem, como frisou (P.R.): “Eu percebo que aqui na escola, conosco das séries iniciais, as coordenadoras são muito presentes, elas passam nas salas, auxiliam, ajudam nas tecnologias, dão sugestões”.

Ao abordar as questões de novas tecnologias e aulas síncronas e assíncronas, houve referência ao trabalho do coordenador pedagógico, principalmente, relacionado com a observação das aulas na plataforma, no sentido de orientar os professores para melhorar a qualidade de suas práticas. Quanto a isso (P.P.) pronunciou-se, destacando que:

Como professora [...], vejo esse negócio de olhar a plataforma muito difícil, pois, dá a impressão que eu entendo mais que os colegas, mas comecei a entender um pouco diferente. Na verdade, é normal este olhar, as sugestões que damos podem ser muito úteis, basta conversar sem a soberba de um profissional que está acima dos outros, a fim de não ser mal interpretado. Eu vejo que a coordenação de forma alguma é criticar o trabalho dos colegas, pois, se nós não fizermos nosso trabalho, os professores também não desenvolverão o trabalho deles com qualidade. É uma corrente.

Em razão disso, é fundamental ressaltar que o trabalho do coordenador no âmbito escolar é difícil, no entanto, é extremamente necessário à educação. Girardelo e Sartori (2019, p. 127) reforçam que:

[...] o papel coordenador pedagógico como articulador do processo de formação contínua dos docentes. Ele tem a responsabilidade e o compromisso associado ao processo de formação continuada na própria escola. Ele precisa orientar e estimular os professores à sensibilização sobre a necessidade de uma nova postura, acreditando na possibilidade de transformar, acolher, provocar, animar e questionar o crescimento do grupo – dos professores.

Ao serem questionados a respeito da relação do trabalho do coordenador pedagógico com a formação continuada, os professores demonstraram compreender que é de responsabilidade do coordenador a função de organizar a formação continuada. Para (P.N.) “o coordenador é quem colhe as informações e trata na formação assuntos/temas necessários para a escola”. Nesse encadeamento (P.R.) complementa dizendo que: “até porque é ele [coordenador pedagógico] quem vê as necessidades e vai trabalhar aquilo que ele percebe que estamos precisando”.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o coordenador pedagógico compreenda as vivências e experiências que ocorrem no dia a dia da escola, identificando os problemas a fim de enfrentá-los, buscando a promoção do crescimento educacional, na perspectiva política e ética, sempre em integração com o trabalho pedagógico. Para coordenar o processo pedagógico, o coordenador precisa desenvolver habilidades específicas para a função, devendo predispor-se a desafiar-se e desafiar o corpo docente (SARTORI, 2012).

Assim sendo, as funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico são fundamentais para o desenvolvimento do projeto educativo da/na escola. Para tanto, o coordenador necessita de um plano de ação que oriente o seu trabalho, com vistas à qualificação da ação coordenadora, ultrapassando os limites do conhecimento teórico, com percepção e sensibilidade na identificação do que o professor precisa, realizando as formações voltadas para as demandas consideradas imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004, p. 228) aponta que “a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”. Mas, para isso, faz-se

necessário trabalhar em conjunto a gestão escolar e o corpo docente, tomando decisões coletivas, proporcionando momentos de socialização de experiências e reflexões sobre as próprias práticas.

Na sequência do estudo, o tópico a seguir trata da compreensão dos professores acerca da formação continuada.

## 4.2 ENTENDIMENTO SOBRE FORMAÇÃO

Essa categoria objetivou refletir acerca das concepções de formação de professores, considerando a formação inicial e a formação continuada. A reflexão orienta-se pelo diálogo realizado no grupo focal, em que os professores foram questionados sobre qual a compreensão deles sobre formação. Ao projetar essa categoria, foram consideradas algumas obras relacionadas ao assunto e consideradas de grande valor teórico.

Ao abordar o tema formação, citamos Sartori, por enfatizar que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando-a e recriando-a. (2011, p. 369).

Para a maioria dos professores pesquisados, a formação serve para agregar conhecimentos relacionados à profissão. Isso pode ser percebido na ponderação de uma docente participante do grupo focal, a qual refere que:

Para mim, formação é esse conhecimento que a gente vai adquirindo, que a gente vai buscando, que a gente precisaria ter todos os anos na nossa vida de professor, mas de uma forma contínua e que tivesse uma linha. Eu acho que falta uma linha, porque cada vez que troca o governo mudam algumas visões, pensamentos, paradigmas, aí acaba tendo muitas informações sem uma sequência (P.C.)<sup>5</sup>.

Outro registro destacado, que reforça a concepção de agregar conhecimento é da professora (P.N.), que acredita que a formação tem função de “agregar

---

<sup>5</sup> Para manter o anonimato dos/as pesquisados/as toma-se como critério para identificação das falas dos professores participantes, a ordem alfabética da inicial do nome.

conhecimentos relacionados à profissão, muitas vezes, pensamos que deveria ser relacionado à área do conhecimento que trabalhamos, mas nem sempre é assim”. Em relação a isso, a professora (P.G.) complementou dizendo que: “quando se fala em formação, eu imagino que é o momento de parar para discutir coisas, agregar coisas para nossa profissão, compartilhar experiências”.

Ao observar essas considerações, destaco Sartori e Fávero (2020, p. 38) ao relacionar que a formação é “fundamental a todos os profissionais da educação ou áreas afins, implica ser entendida como processo permanente do vir a ser, ou seja, do ser e estar constantemente formando-se e reformando-se”. Com base nisso, fica o reforço de que a formação continuada realizada na escola torna viável debater e produzir encaminhamentos que corroborem as reais necessidades cotidianas da escola (GIRARDELO e SARTORI, 2019).

Um fator relevante abordado neste tópico das conversas no grupo focal foi o excesso de formações e de informações, especialmente, no momento atual devido à situação de pandemia que vivenciamos. Os professores reclamaram que não há tempo de absorção e/ou assimilação das informações, pois é uma formação seguida da outra, sempre com novas orientações e com sugestões de novas formas de trabalhar. A pandemia acelerou muito o processo de formação, muitas vezes, os professores não conseguem assimilar as informações recebidas, deixando de aproveitá-las.

A despeito disso, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) explicam que a sociedade da informação e do conhecimento – é caracterizada dessa forma devido à ampliação do acesso às informações com os avanços tecnológicos –, das relações de trabalho e de produção, destacando-se pelo fato de que o conhecimento não é uma simples informação. O conhecimento para ser alcançado, construído, necessita passar por algumas etapas. A primeira é referente à informação; a segunda implica trabalhar com essa informação, categorizando-a; a terceira vincula-se à inteligência, ou seja, a articulação do conhecimento para que este seja útil e, assim, contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O excesso de encontros para formações, aliado à ansiedade relacionada à situação de pandemia, que ainda estamos vivenciando, traz consigo ainda uma cobrança muito maior para o professor, causando um estresse emocional muito intenso. Neste sentido, Esteve explica que:

[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, falta tempo para atender as inúmeras responsabilidades que foram se acumulando sobre ele, obrigando-o a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar, simultaneamente, e em frentes distintas, realizando uma lista de exigências que parece não ter fim (1999, p. 6).

Nos encontros realizados no grupo focal, outro fator relevante que surgiu das/nas falas foi a questão da falta das formações por área do conhecimento. No entendimento dos professores seria formações que possibilitassem discutir e aprofundar assuntos mais específicos de cada campo de atuação do docente, conforme destaca (P.P.):

[...] a formação inicial é muito conteudista e eu acredito que sentar com os colegas e discutir metodologias e formas de trabalhar é muito mais válido do que essas formações conteudistas. Precisamos saber a maneira que vamos utilizar esse conteúdo, a maneira como vamos trabalhar em sala de aula, por isso, é importante essa discussão de área com os colegas.

Particularmente, como pesquisadora, acredito que é válida a experiência da formação por área do conhecimento, bem como o planejamento, a fim de discutir e produzir interdisciplinarmente as aulas. Mas, o mais importante é a busca constante por formações que forneçam elementos facilitadores para o trabalho docente e não simplesmente um novo certificado, afinal “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1991, p. 13). Nesse âmbito, Girardelo e Sartori (2019, 128) enfatizam que:

Todos os envolvidos no processo educativo necessitam mobilizar-se para a construção de uma educação transformadora pautada nos princípios éticos, humanistas e democráticos. É preciso estabelecer vínculos e relações nos espaços educativos para que o processo seja coletivo e colaborativo.

É também sublinhada por Girardelo e Sartori (2019) a imprescindibilidade de buscar novos saberes, conhecimentos, metodologias, estratégias e propostas de ensino. As mudanças que se geram no contexto e na trajetória dos profissionais da educação demandam atenção para os devidos enfrentamentos às situações-problema, que podem encontrar, nos espaços da formação continuada, alternativas que incentivem a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores. A despeito disso, é que a formação continuada precisa atribuir valorização à prática

pedagógica, à experiência docente e à capacidade de autoformar-se no ato de ser e tornar-se professor.

Nessa perspectiva, também foi abordada a experiência do grupo em relação à formação inicial. No que se refere à formação inicial de docentes, Lima (2007, p. 86) esclarece que:

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Alinhada à ideia de formação inicial, a professora (P.N.) conta que:

[...] o próprio estágio não preparava para darmos aulas e não dava dica só dizia quando estava certo e quando estava errado, mas não auxiliava. A parte de aprender a dar aula, a faculdade falha muito, pois não nos ensina, não nos prepara, somente nos mostra o conteúdo.

Dessa forma, entendemos como necessária uma formação inicial que forneça ao futuro profissional da educação uma base sólida de conhecimentos. Para além disso, uma formação inicial que contribua oferecendo “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” (SARTORI, 2013, p. 32).

Em se tratando das licenciaturas, Pimenta (1999, p. 18) enfatiza que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores

A autora Pimenta (1999) ainda faz alusão ao fato de que o sistema de ensino atual está dando mais ênfase ao quantitativo, valora o conteudismo, o que proporciona uma educação menos qualitativa. Tal fato faz com que seja necessária

a reformulação dos cursos para a formação inicial do professor, para transpor essa visão quantitativa restrita a vencer conteúdos, este não menos importante, mas que necessita ser compreendido de modo a subsidiar a formação crítica e a emancipação dos sujeitos.

Alinhada ao pensamento de que a formação inicial pode ser algo frágil, Gatti (2011, p. 18) explica que:

[...] quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados -, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão docente.

Na sequência, segue a abordagem acerca da percepção dos professores sobre a formação continuada realizada na escola.

#### 4.3 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA NA ESCOLA

Essa categoria analisa a percepção dos entrevistados acerca da formação continuada realizada na escola, tendo em vista o que os entrevistados consideram relevante e o que consideram frágil na formação continuada; a forma com que os professores reagem aos processos realizados na escola; a socialização de experiências com formação continuada significativas e as razões dessas indicações.

A formação continuada que se realiza na escola viabiliza a compreensão do contexto por intermédio da troca de experiências entre os professores e da análise da prática pedagógica, o que permite refletir sobre as metodologias, sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes e sobre os momentos de êxito em sala de aula. A formação continuada realizada na escola é

[...] aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA; PRADO, 2010, p. 102).

Ao serem questionados sobre a formação na escola, os professores participantes do grupo focal ressaltaram a preferência por ser feita na escola. A (P.E.) disse em sua fala: “Eu gosto da formação aqui na escola porque é o nosso

local, nossa casa. [...] Nós temos a necessidade de estar com os colegas, sentimos falta de estar juntos”. Nessa mesma linha, (P.N.) também expressou sua opinião referindo: “Eu prefiro na escola do que online por causa da concentração e da troca de experiências”. Por sua vez (P.G.) comentou: “Eu gosto destas formações feitas pelos coordenadores, mas, também, é bom trazer gente diferente que possa agregar conhecimentos”.

Na condição de pesquisadora, particularmente, defendo a formação continuada de docentes realizada no espaço escolar, pois representa uma forma de estimular questões relacionadas à escola como um todo, mas, também, as questões particulares, discutindo peculiaridades relacionadas a uma disciplina, uma turma ou mesmo um aluno. Esse momento facilita a troca experiências, reflexão crítica sobre a ação, considerando que: “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 2006, p. 39), ou seja, não basta refletir, é necessário que haja uma mudança, uma ação transformadora. Piatti (2006, p. 39) acredita que:

[...] A ideia de formação, tendo como ambiente a escola, traz novas perspectivas de mudanças na formação docente. A escola, nesse sentido, é vista como lugar onde se estuda e exerce o direito de aprender a aprender. A sala de aula é o lócus de concretização da atividade profissional do professor.

Enlaçado a essa ideia formativa de docentes, Silva (2001, p. 10) defende a formação *in loco* como:

[...] um processo contínuo de ação-reflexão-ação, que leva um crescimento pessoal e profissional dos professores e ao êxito da prática pedagógica, que demonstra, na realidade, o surgimento de um novo tipo de escola. Essa experiência pressupõe um salto qualitativo, fundamentado na concepção dialética de educação, em que procura alcançar novas finalidades do processo educativo por meios mais adequados eficazes, com profundas mudanças no sistema educacional.

Por sua vez, Placco e Souza (2015b, 2015, p. 26) corroboram ao abordar a formação centrada na escola, como sendo:

Aquela que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior. A complexidade da escola deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria de Educação, com os sistemas de

ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com a família e com a comunidade. Desse modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação.

Por meio dessas discussões com os pesquisados, encontramos diversas experiências e diferentes concepções, que podem proporcionar reflexão, análise crítica, aprendizado, que podem reordenar metodologias que subsidiarão o desenvolvimento dos profissionais e de suas práticas pedagógicas.

Ao serem indagados a respeito do que consideram relevante na formação continuada realizada na escola, a maioria afirmou que acredita que a formação é pensada com base na realidade, organizada com muito cuidado, trazendo assuntos referentes ao contexto da escola e que possa auxiliar os docentes na dinamização da prática pedagógica. O posicionamento de (P.C.) fica expresso da seguinte forma:

Eu acho importante ter um momento de parada, de respiração antes de começarmos a formação, para que nos encontremos, para ficarmos abertos para o que será trabalhado. Acalmar, pois, chegamos com a adrenalina a mil. E, isso é importante fazer com os alunos também.

Devido ao escasso tempo dos professores, percebemos que chegam para a formação agitados, questionando quanto tempo vai demorar/durar, se podem sair antes, daí a necessidade de dar uma parada e refletir com o coletivo, tentando construir alternativas para a formação que sejam um “peso nos ombros” dos docentes.

Quanto ao que consideram frágil na formação realizada na escola, o que mais foi citado que o aproveitamento do tempo deixa a desejar, o que não deixa de ser legítimo. Acreditam que a formação precisa ser mais direta e objetiva, sem muitas dinâmicas, principalmente, as reuniões de início de ano letivo. Este é um momento de muitas expectativas, na verdade, os docentes querem saber que turmas e turnos vão assumir, com que alunos irão trabalhar, qual o turno e horário que darão aula.

Na visão de (P.S.): “quando o professor vai para a formação com a “viseira” ele acaba sem agregar nada de positivo”. Dessa forma, é difícil tornar a formação em um momento que agrega, tendo em vista a não pré-disposição ao debate, à reflexão e ao aprendizado. Apesar disso, é imprescindível que a coordenação faça o movimento de conjecturar, com os resistentes, pois, conforme Libâneo

(2004), a escola além de ser o ambiente de exercer a docência é o *lócus* de aprendizagem da profissão.

Quanto às reações dos professores referentes às formações, todos concordaram que, inicialmente, há reclamações relacionadas ao horário, à duração e ao dia. É primordial considerar alguns desses aspectos, uma vez que há professores que trabalham em outras redes de ensino, que precisam pedir para se ausentar de uma escola para estar na outra escola. Mas, todos concordam com a necessidade da realização das formações, de continuar mobilizando-se para avançar rumo a um ensino cada vez mais qualificado e comprometido com a formação cidadã. Em relação a isso, (P.C.) explicita:

Então, voltando lá para o primeiro ponto, acreditamos ser extremamente importante fazer formações, mas eu acabo ficando chateada quando me chamam para fazer uma formação. Desta forma, como é que vamos chegar a um consenso? Mesmo sabendo que precisamos de formação acabamos relutando.

Na sequência, (P.S.) também se manifestou, dizendo que: “mesmo antes de sermos professores, sabíamos que precisaríamos destas formações. Eu acho que o que podemos questionar, o que se pode questionar, é a forma com que é feita essa formação e não a necessidade”. Para Libâneo (2004), a responsabilidade do professor não é algo que começa e termina em uma sala de aula, por isso, a necessidade de espaços de compartilhamentos, de reconstrução de metodologias, de produção de conhecimentos sobre a docência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 apresenta a formação inicial como exigência para o ingresso na carreira docente. Também, na maioria dos sistemas de ensino, as carreiras dos docentes asseguram espaço-tempo para a formação continuada. No entanto, em alguns planos de carreira, não se assegura ao professor ganhos salariais dignos, recursos materiais que apoiem sua atuação na docência. Desse modo, tem-se a ideia de que a “resistência” que percebemos em relação à formação continuada na escola pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho, ao estresse dos profissionais da educação, à baixa remuneração, à desvalorização profissional, às condições precárias de trabalho (FEITOSA; MENDES JUNIOR; CARVALHO, 2019).

## CONSIDERAÇÕES SOBRE PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Esta investigação objetivou *conhecer e identificar as concepções de formação continuada em serviço apresentadas pelos professores de uma escola da rede pública estadual do município de Machadinho/RS, quando mediada pela coordenação pedagógica da escola*. Essa problemática, historicamente, explicita-se nas reações observadas nos momentos em que os docentes encontram-se para momentos de formação e estudos no âmbito da escola.

Para realizar esta pesquisa na busca de alcançar seu principal objetivo, foi utilizada a técnica do grupo focal, que possibilitou a discussão e a interação dos participantes. Nessas discussões, a pesquisadora, juntamente com o grupo, abordou a importância da formação continuada e o papel do coordenador pedagógico na escola.

Para balizar as reflexões, foram tomadas as seguintes questões norteadoras para este estudo: Por que os professores apresentam “resistência” à realização da formação continuada na escola? A que se deve a desmotivação por parte dos professores em participar ativamente da formação que ocorre no espaço escolar dinamizada pela coordenação pedagógica? Como os professores concebem a formação continuada? A pretensão não foi de trazer para as nossas reflexões respostas fechadas, mas argumentos que possam situar a questão da “resistência”, da rejeição, da desmotivação acerca da formação continuada.

No percurso das conversas do grupo focal, os professores mostraram-se cientes da importância da formação continuada, uma vez que, vivenciando mudanças diárias, necessitam de atualização e de novos saberes e aprendizagens. Além disso, os pesquisados compreendem que a formação acadêmica possibilita ao educador o ingresso na carreira, habilitando-o para a atuação docente, mas entendem a necessidade de continuamente formar-se, pois, a formação inicial acaba sendo insuficiente para o enfrentamento dos desafios da profissão, que segue o curso das mudanças sociais.

A interação com o grupo, por meio do grupo focal, permitiu ter a percepção que todos reconhecem a necessidade da formação permanente e têm ciência das suas obrigações, porém há uma certa “rejeição” quanto a participar das formações no espaço da escola. Muitos acreditam que os encontros de formações deveriam ser

realizados por área do conhecimento, tratando exclusivamente de assuntos relacionados à área, bem como de procedimentos “técnicos”, na lógica do pragmatismo. Por sua vez, outros manifestam que os encontros têm que ser mais sucintos, diretos, sem tomar muito tempo do professor. Ainda há aqueles que não veem necessidade de abordar a teoria, o que acaba causando grande dificuldade de relacionarem a teoria com a prática, devido ao fato de, muitas vezes, não refletirem sobre a própria prática – a práxis que não dissocia teoria e prática.

Quanto ao papel do coordenador pedagógico, o grupo vê o coordenador como alguém que coordena, ajuda, auxilia, articula, estimula, mobiliza, encarregando-se da formação continuada que se realiza no ambiente da escola. Nas falas dos pesquisados, fica o entendimento, que asseveram Lima e Santos, de que esse profissional é um dos “responsáveis pela formação e transformação do processo de qualificação da prática docente, tendo em vista que ele possui como atribuição fundamental o de Agente Formador, sendo responsável pela formação continuada de professores” (2007, p. 24).

Outro ponto relevante que entrou em questionamento foi o fato de que o coordenador acaba dedicando muito do seu tempo em atividades de caráter técnico e burocrático, como o atendimento às emergências relacionadas ao dia-a-dia da escola, substituindo professores faltantes, atendendo pais, mediando conflitos entre professores e alunos e alunos-alunos, etc. em muitas escolas, conforme Lima e Santos, ao coordenador atribui-se a “responsabilidade de realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos” (2007, p. 82). O atendimento a tais demandas implica desviar a ação coordenadora de seu principal foco, que é assessorar os docentes no planejamento e dinamizar a formação continuada na escola.

Diante da importância do trabalho do coordenador, cabe à gestão da escola adequar-se, de modo a não desviar o coordenador de sua função principal, dando um suporte mais sólido aos professores. Com isso, o coordenador também terá o tempo necessário para pensar, projetar e coordenar as formações voltadas ao atendimento das demandas da escola e dos próprios docentes. Para isso, Tonini (2015, p. 47) defende que: “Os coordenadores pedagógicos, enquanto profissionais essenciais na organização e articulação dos processos educativos que ocorrem nas escolas devem ser capazes de compreender as múltiplas dimensões que estruturam

a prática pedagógica”. Assim, é fundamental compreender tais dimensões e suas multifaces, para poder problematizar e dialogar com as preocupações e as problemáticas, que são apresentadas pelos docentes em relação a sua prática pedagógica em sala de aula.

Neste sentido, é bom sempre lembrar que o coordenador faz parte da equipe gestora da escola, sendo assim, transpassa por todos os contextos da escola, presenciando diferentes situações protagonizadas pelos atores educacionais, as diferentes visões sobre a docência, sobre o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, da atuação na coordenação pedagógica demanda-se atenção para todas as situações que envolvem o cotidiano escolar, tendo em vista que pode avaliar e replanejar ações e projetos.

Acredito que, neste momento, o maior obstáculo enfrentado pelo coordenador pedagógico é o de ser reconhecido em sua função, para tanto, cito Freire (1982, p. 69), ao afirmar que: “o coordenador é primeiramente um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola”. Particularmente, também acredito e defendo a necessidade da formação para o coordenador pedagógico, pois, assim como os professores, ele precisa atualizar-se, aperfeiçoar-se, de modo a realizar o seu trabalho com maior qualidade e maior clareza sobre as finalidades da ação coordenadora.

Tendo em vista as questões apresentadas e que orientaram este estudo, fica evidente que a “indiferença” no que tange à formação continuada realizada na escola acontece devido à falta de sentido acerca da importância da práxis - de estudar a teoria e de relacioná-la com a prática. Além disso, os professores mostram-se desmotivados pelas condições da carreira, pelos baixos salários, pelo excesso de trabalho e de cobranças, pelo estresse emocional.

No que tange à coordenação pedagógica, os professores concebem o trabalho do coordenador importante, especialmente, porque diz respeito ao auxílio prestado ao professor no planejamento, cooperando, sugerindo, ouvindo as angústias, as inseguranças, também realizando a formação continuada na escola de acordo com as necessidades apontadas pelos docentes.

Conforme o olhar sobre os estudos o entendimento é o de que o objetivo foi parcialmente atingido, haja vista que os pesquisados, de certa forma, não deixaram tão explícitos os motivos no que se refere às “resistências” em participar da formação continuada na escola. Penso que o fato de a pesquisadora fazer parte da

equipe gestora, atuando na coordenação pedagógica da instituição, deixou os professores um tanto retraídos e com receio de falar tudo o que sentiam no momento em que participaram do grupo focal.

Tomando como base aquilo que foi exposto pelos docentes no grupo focal, para a intervenção pedagógica, foi elaborado um projeto de formação continuada, o qual tem em consideração as conversas realizadas com os professores nos encontros do grupo, de modo a atender aos seus anseios teórico-práticos, bem como as próprias necessidades da escola. O referido projeto será desenvolvido durante o ano letivo de 2022, tendo a duração de 32 horas. A referida formação será apresentada, organizada com base nas indicações dos docentes durante as sessões do grupo focal e será dinamizado pela coordenadora pedagógica da escola. Cabe ressaltar que, como coordenadora da escola, preocupa-me o fato de talvez não conseguir, com essa formação, atender às expectativas do quadro docente, resultando na continuidade da resistência e da aceitação à mudança na prática pedagógica em sala de aula.

Ao encerrar este estudo, penso que a formação continuada precisa ser revista nas escolas, pois, necessita estar em constante construção e aprimoramento, uma vez que o princípio da formação realizada na escola deve ser o da reflexão sobre a prática. Diante disso, o papel do coordenador pedagógico é essencial, principalmente, no momento de projetar as formações, envolvendo conhecimento, trabalho coletivo, análise do contexto. Para fechar, destaco que este estudo diz respeito apenas a um recorte daquilo que se vivencia nos processos formativos, portanto, não é conclusivo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Laurinda R. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROCHETO, A.R; PALHANO, G.C.; TEIXEIRA L.M. Formação continuada dos professores e o direito a aprender: tarefa do coordenador pedagógico. *In*: TEIXEIRA Lezilda Maria; NODARI, Paulo César. **Educação e coordenação pedagógica: a arte de ensinar, aprender e coordenar**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2020.

BRUGGER, Walter. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Herder, 1962, p. 256.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da Formação Continuada Docente**. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoconoral2.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 28, p.101-111, jan./jun., 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/79-186-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/79-186-1-SM%20(3).pdf). Acesso em: out. 2021.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). **O educador**: Vida e Morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1989. p. 51-76.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDELO, Elisandra; SARTORI, Jerônimo. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores In: PIEROZAN; Sandra S. H.; SARTORI, Jerônimo; PALIARIN, Lidiane L. P. (orgs.). **Gestão Escolar e da Educação**: temas emergentes. Porto Alegre, Cirkula, 2019. p. 119-132.

GISI; EYNG. **Formação Inicial e Continuada de Professores**: diretrizes, políticas e práticas. Disponível em: <<file:///C:/Users/Win10/Downloads/1108-Texto%20do%20artigo-4554-1-10-20130521.pdf>> Acesso em: out. 2020

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et educare: **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: nov. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADINHO. Projeto Político Pedagógico, EEEM Castro Alves, 2019.

MARCONI, M de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: \_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set. 1993.

MOROSINI, M. C., & FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. (2014). **Educação Por Escrito**, 5(2), 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: jul. 2021.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2021.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, p. 19-45. 2006.

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In:\_\_\_\_\_(org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesquisa [online]**. 2012, v. 42, n.147, p. 754-771.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 13. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2015. p. 25-44.

PLACCO, V.M.N.S. e SOUZA, V.L.T. Problematizando as dimensões constitutivas da identidade do CP: articular/formar/transformar como unidade de ação. In: In: PLACCO, V.M.N.S e ALMEIDA, L.R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Loyola, 2019. p. 27-36.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

RAMALHO, B.L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. **ForGRAD em revista**. Vitória, n. 1, p. 26-32, 2006.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAIVA Manuel e PONTE, J. P. 2011. **O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática**. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Saraiva-Ponte\(Quadrante\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Saraiva-Ponte(Quadrante).pdf)> Acesso em: 10 nov. 2020.

SARTORI, Jerônimo; FÁVERO Altair Alberto. **Formação continuada do coordenador pedagógico**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34 - 59, 2020.

SARTORI, Jerônimo. Formação do Professor em Serviço: Prática Pedagógica Ressignificada. In: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo (orgs). **Formação de Professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor educacional. In: ROSA, Geraldo Antônio da; PAIM, Marilene M. Wolf (org.). **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2012. p. 43-62.

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

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, E. T. De como ser um mau professor/ de como ser um bom professor. In: \_\_\_\_\_. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONINI, Adriana M.; OLIVEIRA, Breyner R. **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de professores**. Juiz de Fora: Editar, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Formação didática do educador contemporâneo**: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33-58.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

**APÊNDICE 1****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FORNTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** FORMAÇÃO CONTINUADA: resistência ou emancipação profissional?

**Nome do Pesquisador:** Nagiba Aloana Theodoro

Telefone: 54-9.96247038

E-mail: nagibatheodoro@bol.com.br

Você está sendo convidada/o para contribuir com informações fornecidas por meio dos instrumentos aplicados na pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: o lugar da coordenação pedagógica** 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 se pretende, com base nos dados e informações, analisar as possibilidades de ressignificação 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) encontra-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). Você poderá, sempre que quiser, solicitar informações ao pesquisador, através do telefone (54-9.96247038) e/ou pelo e-mail nagibatheodoro@bol.com.br

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 à 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.

Machadinho, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO(A) PESQUISADO(A)

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DA PESQUISADORA

## APÊNDICE 2

### Roteiro do instrumento de coleta de dados

1º bloco: Referente ao 1º objetivo específico

#### **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada na escola**

Abordar no diálogo com os/as participantes:

- Percepções sobre o trabalho do coordenador pedagógico:
- Qual o foco do trabalho do coordenador pedagógico?
- Que relação tem o trabalho do coordenador pedagógico com a formação continuada?

2º bloco: Referente ao 2º objetivo específico

#### **Concepções de formação, formação inicial e formação continuada**

Abordar no diálogo com os/as participantes:

- Entendimentos de formação;
- Experiências de formação inicial;
- Razões da formação continuada;
- Citar possíveis espaços para a formação continuada e razões de tais indicações.

3º bloco: Referente ao 3º objetivo específico –

#### **Visões do professor sobre a formação continuada realizada na escola**

Abordar no diálogo com os/as participantes:

- Fale como você vê a formação continuada na escola:
- Que aspectos podem ser considerados relevantes na formação continuada realizada na escola?
  - Que aspectos podem ser considerados frágeis na formação continuada realizada na escola?
- De que forma os professores reagem aos processos realizados na escola?
- Neste momento, gostaria que cada um/a indicasse uma experiência de formação continuada significativa (para si) e as razões da indicação:

**APÊNDICE 3 –**



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

**NAGIBA ALOANA THEODORO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
CONSTRUINDO A EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA REFLEXÃO  
SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Erechim, RS, novembro de 2021.

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CASTRO ALVES  
MACHADINHO - RS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTRUINDO A EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL  
ATRAVÉS DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

**(Projeto)**

**1 TEMA**

Ação docente: relação teoria e prática

**2 TÍTULO DO PROJETO**

**Formação continuada:** construindo a emancipação profissional através da reflexão sobre a prática docente

**3 PROBLEMATIZAÇÃO**

A formação continuada pode ser vista como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, uma vez que, nela, é possível projetar ações que contribuam para a socialização do conhecimento e discussões sobre a prática em sala de aula. Além disso, há inúmeras transformações e avanços tecnológicos pelos quais a sociedade vem passando e que a educação precisa acompanhar. Esteve (2004) descreve essa revolução tecnológica como responsável pela origem da expressão sociedade do conhecimento. Segundo ele, esses novos padrões da sociedade de conhecimento reportam a uma economia do conhecimento. Nessa economia, em que o conhecimento tem valor de mercado, mudam os requisitos, assim acaba sendo exigido um capital humano qualificado, o que, conseqüentemente, reflete na educação que necessita dar conta de preparar sujeitos para as novas demandas.

Diante de tantas transformações, a formação continuada torna-se indispensável, uma vez que o aprimoramento constante do professor em sua profissão pode ser decisivo no desenvolvimento de um trabalho docente de

qualidade. E o melhor espaço para essa formação é a escola em que o professor atua. Neste sentido, Nóvoa (2007) também acredita na necessidade de formações no ambiente escolar, refletindo sobre a prática dos profissionais. Para ele, “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão” (2007, p.14).

Nóvoa (2006) pondera que é através de discussões e da troca de experiências com outros profissionais que ocorre a formação continuada. Essa partilha de conhecimentos é capaz de produzir saberes reflexivos e valorosos sobre suas vivências e experiências, contribuindo com a identificação de elementos que apontam necessidades de modificações estruturais no trabalho docente a partir das necessidades dos alunos, do contexto atual e produzindo novos saberes pedagógicos.

Apesar dessa importância dada à formação escolar, o professor demonstra, em muitos casos, resistência em parar para refletir sobre a sua prática e a sua profissão, principalmente, se ela for realizada no ambiente escolar. Em outras palavras, sem considerar que a formação continuada está diretamente ligada à melhoria da qualidade da educação, que se realiza no seu *locus* de trabalho – a escola.

Frente a tal situação, surgem os seguintes questionamentos: Por que os professores apresentam resistência à realização da formação continuada na escola? A que se deve a desmotivação por parte dos professores em participar ativamente da formação que ocorre no espaço escolar dinamizada pela coordenação pedagógica? Como os professores concebem a formação continuada?

## **4 OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GERAL**

- Reconhecer a escola como um espaço de compartilhamento e reflexão de experiências através da formação continuada, incentivando os professores a assumir uma postura de emancipação frente as demandas educacionais.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Articular a formação continuada de maneira que proporcione a reflexão de assuntos pertinentes às necessidades da prática pedagógica cotidiana.
- Instituir uma proposta de formação continuada com base nas demandas apresentadas pelos professores durante a roda de conversas.
- Proporcionar a reflexão sobre a prática docente, através da troca de experiências e do aprofundamento teórico entre os docentes.
- Criar condições para que docentes tenham o entendimento da importância da formação e da mudança de paradigmas no exercício da docência.

## 5 JUSTIFICATIVA

O presente Projeto de Formação Continuada é resultado da pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado Profissional em Educação – UFFS/Campus Erechim, que tinha como objetivo geral: *“conhecer e identificar as concepções de formação continuada em serviço apresentadas pelos professores de uma escola da rede pública estadual do município de Machadinho/RS, quando mediada pela coordenação pedagógica da escola”*. Os objetivos específicos perseguidos na pesquisa foram: Investigar as concepções de formação de professores, considerando a formação inicial e a formação continuada; compreender o papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor no espaço escolar; Investigar o que gera a resistência<sup>1</sup> dos professores em relação à formação continuada realizada na escola; elaborar, a partir do diagnóstico produzido junto aos professores, uma proposta de formação continuada a ser mediada pela coordenação pedagógica e desenvolvida na escola.

Considerando que o profissional de educação depara-se com muitos desafios em sua vida, ele acaba, muitas vezes, sobrecarregado, o que gera ansiedade, cansaço e desânimo. Além disso, a falta de reconhecimento com a baixa remuneração não colabora para que a situação modifique-se.

---

<sup>1</sup> O termo **resistência** pode ser definido como a capacidade de um sujeito manter-se presente e constante diante de alguma situação, enfrentando os devidos embates que não se coadunam com suas posições. Também o termo **resistência** tem relação com rejeição, quando o sujeito se vê pressionado por investidas, que demandem dele envolver-se em ações que não lhe despertem interesse em envolver-se. Este último sentido do termo é que será tomado para dialogar com este estudo. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/resist%C3%Aancia/>. Acesso em: 22 dez.2021.

Atualmente, trabalho como coordenadora pedagógica em uma escola estadual e deparo-me com situações desconcertantes nas formações continuadas. Mesmo tendo a maioria participante ativa, alguns professores reclamam o tempo todo, mostram-se desinteressados, dizendo que é sempre a mesma coisa, que nada do que é falado contribui para a sua prática em sala de aula.

Ao trabalhar no grupo focal com os professores, foi percebido que todos reconhecem a necessidade da formação permanente e têm ciência das suas obrigações, porém há uma resistência quanto a participar das formações no espaço da escola. Muitos acreditam que os encontros de formações deveriam ser realizados por área do conhecimento, tratando exclusivamente de assuntos relacionados à área, bem como de procedimentos “técnicos”, na lógica do pragmatismo.

Por sua vez, outros manifestam que os encontros têm que ser mais sucintos, diretos, sem tomar muito tempo do professor. Ainda há aqueles que não veem necessidade de abordar a teoria, o que acaba causando grande dificuldade de relacionarem a teoria com a prática, devido ao fato de, muitas vezes, não refletirem sobre a própria prática.

Outra percepção evidente é que a resistência à formação continuada realizada na escola acontece devido à falta de clareza acerca da importância de estudar a teoria para relacioná-la com a prática.

## **6 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

A sociedade está em constante mudança, uma quantidade enorme de informações surge diariamente e o professor precisa estar em permanente desenvolvimento profissional para conseguir acompanhar tais mudanças. Garcia (1989, p.27) afirma que “o desenvolvimento profissional é um desenvolvimento ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo, através da própria carreira [...]”. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua e interativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Os diferentes contextos em que as escolas estão inseridas fazem com que os professores necessitem buscar mais informações e conhecimentos para sua prática pedagógica, além daqueles adquiridos na formação inicial. A formação continuada

vem ao encontro das necessidades dos professores, constituindo-se em processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, assegurando uma ação docente que promova aprendizagens significativas (CHIMENTÃO, 2019).

Garcia (1989) assinala que a concepção de formação está ligada às ações desenvolvidas com adultos, por se tratar de ações atribuídas à aquisição de saberes e, geralmente, por estar associada a alguma atividade. Para tanto, Garcia (1999, p. 19) explica que a:

Formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação.

No que tange à formação de professores, Sacristán (2000, p. 46) também se manifesta, referenciando que: “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Para esse autor, a formação deve constituir-se em um processo contínuo, em que o professor busca conhecimentos a fim de atualizar-se e manter-se informado. Assim, deve acontecer, pois é o que se demanda de qualquer outro profissional.

Garcia (1989) explica que a formação pode ser vista como uma função social de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser compreendida como um processo de aperfeiçoamento e de estruturação da pessoa, juntamente com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito. O autor ainda cita Medina e Domingues, ao afirmar que a formação de professores é considerada

como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (MEDINA; DOMINGUES *apud* GARCÍA, 1999, p.23).

A busca constante de conhecimento é imprescindível, pois a sociedade está em constante transformação cultural, econômica, social e política. Tais

transformações, certamente, influenciam na escola e no papel do professor, já que fazem parte da dinâmica da sociedade – do movimento permanente. Freire (1996, p. 55) defende que: “ensinar exige consciência do inacabamento”, que o ser humano é inconcluso. Portanto, precisamos ter consciência que não estamos prontos, porque somos seres inacabados e em constante processo de construção.

De acordo com os estudos de Porto (2000, p. 14):

A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Nóvoa (1995) assevera que a formação continuada em serviço é a saída para a melhoria da qualidade de ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. Segundo Placco e Souza (2019, p. 1), na formação continuada em serviço, é necessário perceber o

Professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.

A despeito da temática formação continuada de docentes, Chimentão (2019, p. 3) argumenta que:

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionando pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Tendo isso presente, Nóvoa (2006) acredita que é por intermédio de discussões e da troca de experiências com outros profissionais que pode dar-se a formação continuada. Assim, a partilha de conhecimentos é capaz de produzir saberes reflexivos sobre suas vivências e experiências, contribuindo com a identificação de elementos, que apontam necessidades de modificações estruturais

no trabalho docente a partir das demandas dos alunos e do contexto da atual, que requerem novos saberes pedagógicos.

Para Imbernón (2006, p. 39):

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

Garcia (1989) entende a formação continuada como preparação que visa à emancipação profissional do docente, a fim de produzir de forma crítica e reflexiva, estratégias de ensino que fomentem aprendizagens significativas e um pensamento transformador e dinâmico para trabalhar em equipe com os outros professores, para aprimorar “[...]os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCIA, 1989, p. 26).

Para o educador, é imprescindível muita pesquisa, leitura, atitude ética compromissada com o fazer docente. A reflexão sobre a ação é fator indispensável, lembrando que, para os docentes, cabe a atribuição da formação do aluno. Diante disso e considerando a minha experiência na coordenação pedagógica da escola, percebo que os professores resistem à formação que é realizada pela equipe pedagógica da escola, afirmando, muitas vezes, que é sempre a mesma coisa e que não adianta contribuir para a ação docente. Diante disso, as reações trazem implícito que não há predisposição por parte de alguns professores em participar ativamente das formações, contribuindo, debatendo criticamente, descrevendo suas experiências para serem discutidas junto aos colegas, talvez seja por receio da exposição e das possíveis críticas, dificultando a reflexão sobre a prática.

Como a formação é um direito e um dever dos professores, sugerimos que aquela feita na escola, tendo como horizonte a reflexão sobre a ação pedagógica no cotidiano do trabalho, é a mais eficiente e eficaz por dialogar diretamente com as problemáticas do dia a dia da sala de aula. Apesar disso, Libâneo (2004, p. 73) elucida que a “formação continuada é condição indispensável para a profissionalização, que se põe como requisito para a luta por melhores salários e

melhores condições de trabalho, assim como para o exercício responsável da profissão, o profissionalismo”. Por ser indispensável é que a formação continuada necessita partir dos reais problemas enfrentados na escola – no *locus* de trabalho dos docentes.

Tardif (2002) salienta essa importância da formação na escola, pois tal processo pode estimular o professor a práticas de autorreflexão, além de momentos de construção e reconstrução de aprendizagens, estimulando o professor a refletir e transformar sua ação docente.

Assim, podemos ver a formação continuada como um elemento que contribui para a atuação do docente, pois fornece elementos capazes de incitarem o professor a pensar e repensar o seu fazer pedagógico; a assumir atitudes que o levem a pesquisar, descobrir, revisar e construir saberes que contribuam para a melhoria da profissão. Essa ideia é validada no momento em que se reconhece que o processo de formação está colaborando para que o educador torne-se um profissional comprometido com a educação de qualidade, refletindo sobre seu fazer pedagógico e sobre sua atuação, buscando auxiliar na construção de um posicionamento crítico de seus alunos, frente aos saberes e à realidade social.

Dessa forma, Alarcão (2003) chama a atenção de que, se é para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, é necessário refletir sobre os problemas da escola constantemente, estimulando os professores a organizar meios capazes de enfrentar os problemas e avaliar as estratégias de atuação. Para tanto, é preciso considerar as necessidades formativas dos professores, assim como as dúvidas e anseios, priorizando elementos que fazem parte do contexto escolar e ressaltando a atuação na escola como espaço de aprendizagem do professor. Carvalho (2008, p. 108) corrobora com a ideia, ao afirmar que:

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho.

Para Sartori (2013, p. 36):

O professor pode aprender com e por intermédio de suas práticas educativas, quando assume como base de seu fazer docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências.

Neste caso, o professor precisa estar atento ao contexto em que os alunos estão inseridos, aos saberes que ele traz para a escola. Para isso, é imprescindível pesquisar, perceber a realidade da comunidade e dos sujeitos, assim, assumir uma postura reflexiva, observando o que está dando certo e o que precisa ser modificado em suas práticas.

## **7 BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Este projeto será desenvolvido, no ano letivo de 2022, na Escola Estadual de Ensino Médio Castro Alves, situada no município de Machadinho R/S, com a participação de professores, equipe gestora e pedagógica. Ele será desenvolvido em cinco encontros, baseados nas demandas levantadas nas rodas de conversa do grupo focal.

O início do projeto ocorrerá com uma reunião para a organização dos encontros entre a pesquisadora, que é coordenadora pedagógica e vice-diretora da escola, e os demais integrantes da equipe gestora e pedagógica, a fim de compreender o projeto e organizar as temáticas e as dinâmicas dos encontros.

Para o primeiro encontro, será explicado o objetivo do projeto a ser desenvolvido. Em seguida, será realizado o estudo do texto “Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo”, de Márcia Augusta Flóride e Marlizete Cristina Bonafini Steinle, que ressalta a importância da formação continuada para os professores, relacionando-o com o tema do projeto e buscando refletir sobre a importância de trabalhar assuntos pertinentes às necessidades da prática pedagógica cotidiana.

Neste mesmo dia, serão escolhidos três ou mais professores para preparar uma atividade para o próximo encontro, enfatizando pontos que consideram importantes e indispensáveis na formação continuada. Também serão escolhidas algumas pessoas para, no final do encontro, fazerem uma apreciação do que foi apresentado pelo grupo.

Como uma das sugestões dos professores no grupo focal foi a formação por área, para o terceiro dia de formação, será solicitado que um representante de cada área do conhecimento e dos Anos Iniciais organize uma oficina, atendendo as

demandas da área. Em seguida, será feito um pequeno seminário, em que os professores poderão se pronunciar quanto aos pontos positivos e negativos desse encontro. Neste dia, será solicitado aos professores que sugiram um tema a ser desenvolvido no quarto encontro, que será organizado pela equipe gestora e pedagógica.

Para o quinto dia de formação continuada, será convidado um palestrante que ressaltará a necessidade da formação continuada através da reflexão sobre a prática, incentivando os professores a comentarem situações vivenciadas no dia-a-dia de sala de aula, relacionando ao contexto em que o aluno está inserido, discutindo os motivos que os alunos não aprendem, ou não demonstram interesse nas aulas. Isso enlaçado às reflexões sobre a prática, à troca de experiências, pois, segundo Freire (2001, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática”.

Quanto ao calendário, será construído juntamente com os professores, respeitando as orientações da mantenedora (15ª CRE). Será ainda evidenciada a importância da participação ativa de todos para que os objetivos sejam alcançados.

É de responsabilidade da equipe gestora e pedagógica a construção de estratégias, que alcancem todos os professores em suas particularidades, respeitando-os e valorizando-os a fim de tornar os encontros agradáveis e produtivos.

## **8 AVALIAÇÃO**

A avaliação faz parte da vida do ser humano. Ela pode ser utilizada como meio para diagnosticar se atingimos um determinado objetivo ou não. Luckesi (2002, p. 118) afirma que: “a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”.

Sendo assim, ao final de cada encontro, será realizada uma pequena avaliação, em que será feita uma análise e reflexão crítica. Neste momento, cada professor participante poderá se pronunciar a respeito do que foi trabalhado.

A avaliação será mediada pela equipe gestora e pedagógica que registrará os comentários do grupo, encerrando, assim, a etapa de execução do projeto *in loco*.

## 9 CRONOGRAMA

Data	Atividade	Responsável
16-02-22	- Acolhida aos docentes da escola; - Objetivo e cronograma do projeto a ser desenvolvido; - Estudo do texto: "Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo" (Márcia Augusta Flóride e Marlizete Cristina Bonafini Steinle). - Escolha dos professores para desenvolver a atividade e apreciação do próximo encontro.	Direção e coordenação
03-22	- Atividade desenvolvida pelos professores escolhidos no encontro anterior - Apreciação dos colegas sobre a atividade. - Escolha do representante de cada área para o desenvolvimento de uma oficina por área do conhecimento.	Professores
04-22	- Oficina desenvolvida por área do conhecimento por professor responsável pela área - Seminário, colocando os pontos positivos e negativos deste encontro. - Os professores sugerirão temas para o próximo encontro.	Professores
05-22	- Atividade desenvolvida com base nas sugestões dos professores	Direção e coordenação
06-22	- Atividade desenvolvida por um palestrante sobre a necessidade da formação continuada através da reflexão sobre a prática.	Coordenação e palestrante

\* O cronograma poderá sofrer alterações no decorrer do desenvolvimento do projeto

## 10 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da Formação Continuada Docente**. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoacomoral2.pdf>. Acesso em: maio 2021.

ESTEVE, José Manuel. **A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Formação Continuada Em Serviço: Uma Ação Necessária Ao Professor Contemporâneo.** Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/Texto%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20em%20servi%C3%A7o.pdf>  
Acesso em: dezembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1989. p. 51-76.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições,** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI.** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, p. 19-45. 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PLACCO, V.M.N.S. e SOUZA, V.L.T. Problematizando as dimensões constitutivas da identidade do CP: articular/formar/transformar como unidade de ação. In: In: PLACCO, V.M.N.S e ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões emergentes na escola.** São Paulo: Loyola, 2019. p. 27-36.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas.** Campinas: Papirus, 2000.

SACRISTÁN, J.G. **Podereis instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.