

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA-AÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Ozélia Horácio Gonçalves **Assunção** – UFC

Rafaela de Oliveira **Falcão** – UNIFOR

Resumo

Este artigo discute o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no processo de formação contínua dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza. Partindo do caráter qualitativo de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação como método investigativo. A amostra foi composta por 60 coordenadores atuantes em 40 unidades escolares. O período de realização deu-se entre fevereiro de 2014 a fevereiro de 2015. Neste ínterim, ocorreram: nove encontros sistemáticos mensais, de caráter teórico-prático; quatro oficinas didáticas e um seminário final; além de observação e acompanhamento pedagógico às unidades escolares. Após a aplicação das intervenções descritas, foi solicitado aos sujeitos que realizassem um relato escrito acerca do processo vivenciado. Os dados foram analisados, junto aos registros dos pesquisadores, e categorizados. Dessa forma, entendemos que o coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância no processo de formação docente que se desenvolve no espaço escolar.

Palavras-chave: formação de professores; coordenação pedagógica; pesquisa-ação.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA-AÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

INTRODUÇÃO

A formação dos professores, sobretudo a contínua, não pode ficar à mercê apenas das assessorias pedagógicas espalhadas por esse Brasil, nem tão pouco nas mãos das Secretarias de Educação, dos Institutos e escritórios criados para esse fim, pois “[...] é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação” (VEIGA, 2009, p. 27). Assim, é incoerente continuar sendo vista de modo apartado do contexto onde a prática educativa se

desenvolve, porque é na escola que os professores aprendem a profissão, constroem saberes e dão sentido à própria formação.

Nesse contexto, destacamos o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores, uma vez que ele assume a função de mediador das práticas educativas no espaço escolar. Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências que o permita auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções¹, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos.

Considerando que o coordenador pedagógico deva assumir esta função de formador de professores, este artigo tem como objetivo discutir o papel por ele desempenhado no processo de formação contínua dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza.

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Embora exista a necessidade do coordenador assumir a formação em serviço² no município de Fortaleza, pouco se tem observado de diferente na prática desse profissional, com exceção de um ou outro que, por vontade própria, consegue desenvolver um trabalho efetivo junto às escolas e à comunidade escolar.

A portaria 174³, de 11 de julho de 2008, da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), além de outras considerações, trata das atribuições do coordenador pedagógico no espaço escolar. No entanto, o que deveria ter servido como norte para o desenvolvimento da função, não passou de mais um documento, ou seja, alcançou pouco impacto na prática desses profissionais que entraram na escola para assumir uma função, muitas vezes, estranha às suas experiências.

A maioria dos profissionais selecionados para a função naquele período, trazia na bagagem a experiência da sala de aula, que nem sempre era de sucesso. Mesmo

¹ Por intervenção, compreendemos o ato ou efeito de intervir no processo ou situação e, ainda, uma forma de propor alternativas de superação para determinada situação problemática, implica uma tomada de decisão.

² Entendemos por formação em serviço aquela produzida imersa na jornada de trabalho, em contextos onde as práticas se desenvolvem individualmente ou em equipe, “[...] em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram 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” (GARCIA, 1999, p.26).

³ Portaria que institui a função de Coordenação Pedagógica nas Escolas da Rede Municipal e dá outras providências em relação ao cargo.

sendo, isso não lhes assegurava um trabalho de referência em coordenação pedagógica. Além da experiência docente, os recém ingressos no cargo também contavam com uma formação teórica e à distância de 40 horas/aula ofertada pela Secretaria Municipal em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Com isso, não estamos negando a importância da experiência em sala de aula para o desempenho da função. Conforme a lei 9.394/96⁴, essa é uma condição para o desenvolvimento de outras funções pedagógicas na escola. Por outro lado, não podemos afirmar que apenas ela seja suficiente. Embora essencial, não qualifica o trabalho do coordenador, não o constitui como tal, porque a identidade do professor coordenador pedagógico se constrói em seu percurso profissional, com as experiências individuais e coletivas (PIMENTA & LIMA, 2004).

Assim, para organizar e desenvolver uma pauta de estudo e/ou formação em serviço, ele precisa dominar o assunto, saber trabalhar em grupo, estabelecer parceria, ter capacidade de relação e comunicação, se apropriar da realidade que o cerca, ter convicção de suas limitações. Estes são alguns atributos necessários para o exercício da função, que nem sempre são desenvolvidos no exercício da docência.

Desse modo, percebemos que para um professor se constituir coordenador, precisa incorporar outros saberes à sua prática. Essa incorporação depende de oportunidades reais de reflexão, estudo e pesquisa sobre o fazer desses profissionais que, como os professores, aprendem a profissão na prática, na relação com seus pares, na interação com os alunos e comunidade escolar, no processo de formação contínua que vai se estabelecendo ao longo do exercício da profissão, nas experiências de vida e, principalmente, na reflexão que podem fazer sobre sua prática e experiência escolar.

No entanto, o cotidiano desse profissional ainda é, muitas vezes, marcado por situações e eventos que o leva a agir no imediatismo e na urgência dos fatos e acontecimentos. A ausência de uma proposta de trabalho mais sistematizada os deixa livres para continuar agindo sem direção certa, sem foco.

Pensamos que essa situação não seja adequada para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e reflexivo, no entanto, ainda não temos uma resposta, ou o conjunto delas, que justifique tal comportamento. Desconfiamos que a própria historicidade da função, o modo como foi se instituindo no âmbito das escolas, depois o

⁴ Art.67º § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).

pouco preparo técnico e pedagógico e, por último, o desconhecimento que muitos tem acerca das políticas e programas de formação; tem sido a condição que os impede de estabelecer um elo significativo entre as teorias estudadas nos cursos de formação e as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula.

Nesse contexto, ainda é possível verificar o grupo de professores planejando sem a presença do coordenador. Não estamos nos referindo à presença física, mas à presença efetiva, aquela capaz de estabelecer relação com o esperado e o vivido no âmbito de cada série escolar. Trata-se de refletir com o coletivo docente, de trazer as especificidades de cada sala, das dificuldades dos alunos, das expectativas das famílias e da escola, dos objetivos comuns, dos direitos de aprendizagens que as crianças têm.

É evidente que as justificativas dessas incompletudes na função pedagógica não se encerram nesses aspectos apresentados. No entanto, acreditamos que sejam suficientes para nos levar a uma tomada de decisão que seja capaz de (re) significar o papel desse profissional no espaço escolar.

Segundo Zen (2012), o coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho do professor e pela aprendizagem dos alunos, assim sendo, ele precisa construir uma identidade que o diferencie da função docente, ele não é um professor de professores, *sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do projeto político pedagógico*.

Situando nosso *locus* de pesquisa, diante do exposto, questionamos: qual é o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos no processo de formação continuada dos professores atuantes na rede pública de ensino do município de Fortaleza?

A intenção da pesquisa que originou este trabalho foi a de que os coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas públicas municipais de Fortaleza dominassem o conhecimento e as atribuições específicas do cargo para o bom desempenho da função; que participassem ativamente da aprendizagem dos alunos; que assumissem a formação continuada da equipe de professores da escola, mantendo uma relação construtiva com os mesmos e com a gestão; que propiciassem a inclusão dos pais no aprendizado dos filhos e da comunidade nas atividades escolares e, ainda, que mantivessem interação com os órgãos governamentais e com outras escolas em prol do desenvolvimento pedagógico da instituição.

Como essas e outras competências não se mostraram consolidadas no fazer diário dos coordenadores, fez-se necessário procurar construí-las na formação em

serviço, no exercício da coordenação, em parceria com seus pares. Mas, como buscamos atingir esses objetivos?

O PERCURSO METODOLÓGICO

Diante dos objetivos traçados, entendemos que tão importante quanto o produto final decorrente da investigação, é a explicitação do percurso em que se desenvolve o trabalho investigativo, considerando que na explicitação do processo também se constrói a compreensão da pesquisa que só foi concretizada porque as opções metodológicas assim a permitiram. Foram elas que dirigiram o processo, que permitiram refazer o caminho, quando assim se fez necessário. Foi através delas que, ao vasculharmos os lugares conhecidos, encontramos elementos antes despercebidos. Isso se justifica porque:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar a realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.140).

Deste modo, acentua-se que a escolha do tipo de pesquisa está baseada na interpretação que fazemos da realidade. Para nós, a sua complexidade é infinita e baseia-se numa relação indissociável entre teoria e prática, na qual a realidade tem papel de destaque na construção da consciência dos sujeitos. Assim, apresentamos nesta sessão os elementos que justificam o caminhar dos pesquisadores e a escolha do contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, as decisões que permitiram que os caminhos fossem refeitos, bem como as fragilidades do percurso.

[...] para nós o caminho é o que nos permite construir uma reflexão substancial em torno de nossa pergunta, do lugar aonde se quer chegar com essa investigação. Assim não nos serve qualquer método, o método que nos serve é aquele que nos permite construir uma melhor reflexão em torno da pergunta que fez nascer essa pesquisa e assim “[...], indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico” (MINAYO, 1994, p.43).

Portanto, considerando a escola um espaço vivo e dinâmico, a formação docente um processo dialógico, contínuo e subjetivo, a presente investigação insere-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa. Nesta perspectiva, privilegia-se a interpretação do fenômeno porque se reconhece que, na relação que se constrói entre os sujeitos de uma pesquisa e o contexto em que a experiência se desenvolve, existe uma dimensão que é ampla e subjetiva, e como tal, não pode ser quantificada, mensurada. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam

com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48).

Assim, partindo do caráter qualitativo, optamos pela pesquisa-ação como método investigativo, por considerarmos este um processo importante na Formação de Professores, uma vez que viabiliza:

[...] a possibilidade de refletir sobre o que se faz, unir formação a um projeto de inovação, realizar uma formação desde dentro (na escola), um processo orientado às decisões colaborativas, a necessidade de estabelecer pontes comunicativas entre os colegas, o interesse pelo desenvolvimento democrático do currículo e a aproximação entre teoria e prática, entre outros (IMBERNÓN, 2011, p.89).

Evidenciamos que a escolha do método justifica-se pela compreensão de formação contínua adotada. Esta fundamenta-se nos pressupostos de Nóvoa (1997), para quem a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Corroborando esta premissa, Bogdan e Biklen (1994) acentuam que a pesquisa-ação permite aos sujeitos envolvidos um maior conhecimento sobre si, “[...] aumentam a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução. Ter conhecimento directo dos factos significa aumentar a consciência e dedicação relativamente a questões particulares” (p. 297).

Para Lewin (1994 *apud* ANDRÉ, 2009, p. 31), o processo de pesquisa-ação envolve os seguintes traços: “análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades”.

Desta forma, tendo definido nossa problemática, iniciamos o planejamento e a sistematização de nossa pesquisa. A amostra foi composta por 60 coordenadores pedagógicos atuantes em 40 unidades escolares do Sistema Público Municipal de Fortaleza. Como critério de inclusão dos participantes, consideramos a atuação pedagógica prioritariamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para fins de organização, o grupo contemplado foi distribuído em 07 polos de intervenção. O primeiro, contando com 12 coordenadores oriundos em 07 escolas; o segundo, 08 coordenadores de 04 escolas; o terceiro, 08 coordenadores de 06 escolas; o quarto, com 07 coordenadores de cinco escolas; o quinto, 11 coordenadores de 07

escolas; o sexto, 06 coordenadores de 06 escolas; o sétimo, 08 coordenadores de 05 escolas.

O agrupamento foi efetivado pautado na proximidade geográfica das instituições, bem como nos aspectos socioculturais das comunidades escolares envolvidas. Além disso, reunir os sujeitos em grupos menores ampliou o espaço de discussão e a proximidade entre os participantes.

O período de realização deu-se entre fevereiro de 2014 a fevereiro de 2015. Neste ínterim, ocorreram: nove *encontros sistemáticos* mensais, de caráter teórico-prático, com proposições de *estudo de caso* e debate entre os participantes, com duração de quatro horas/aula cada; quatro *oficinas didáticas* com carga horária de quatro horas/aula cada uma e um *seminário final* de oito horas/aula; além de *acompanhamento pedagógico* às unidades escolares. Essas estratégias interventivas serão melhor explanadas à diante, considerando que:

A pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção (ANDRÉ, 2009, p. 33).

Quanto aos *encontros de aprofundamento teórico-prático*, realizaram-se mensalmente em uma das unidades escolares de cada Polo. Isso nos permitiu uma aproximação maior do *locus* onde as práticas docentes se desenvolvem, além de trazer a própria escola para o centro dos debates.

Partindo das necessidades apontadas pelo grupo no primeiro encontro, foram elencados seis eixos temáticos com o objetivo de nortear os estudos relacionados à definição dos temas de discussão e facilitar a organização dos conteúdos de forma ampla e articulada, são eles:

- **Identidade Profissional:** a identidade do coordenador pedagógico, assim como a do professor, se constrói na sua trajetória profissional, a partir dos tempos e espaços onde esses sujeitos vivem e das relações estabelecidas com seus pares.
- **O papel da avaliação escolar:** a avaliação é um componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem, exige compreensão do conceito e apreensão de seu significado na prática escolar.
- **Concepções de formação:** os modelos de formação docente estão atrelados à maneira como esta é concebida e aos objetivos que devem atender num dado momento histórico, político e social em que a escola se encontra.

- Conhecimentos didáticos: em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita para o exercício da profissão, no entanto, “[...] não é algo pronto e acabado, a própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução do conhecimento e de competências profissionais, se prolongue ao longo da profissão” (BRASIL, 1999, p.62).

- Práticas de alfabetização: o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos depende, dentre outros aspectos, de que a ação educativa se pautem em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos do ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

- Relações interpessoais: relações e práticas pedagógicas educativas na escola; relações interpessoais na perspectiva da construção coletiva na educação; desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

O *estudo de caso* aqui mencionado foi utilizado a fim de permitir uma análise objetiva de uma situação real (trazida por um ou mais participantes aos encontros de estudo, partindo de seu cenário profissional) que, ao mesmo tempo, necessitasse ser investigada e se mostrasse desafiadora para os envolvidos. Foi estruturado de modo a promover a integração teoria-prática, por meio da investigação minuciosa do “caso” trazido para o momento do estudo. Para essa estratégia, buscamos apoio em Anastasiou e Alves (2004, p.91) que, ao falar das estratégias de ensinagem, defende que “[...] os aspectos relacionados à mobilização para o estudo são determinantes para o envolvimento de todos no estudo e na busca de solução do caso proposto”.

No que diz respeito às *oficinas didáticas*, trata-se de uma modalidade de formação que tem como pressuposto a articulação entre os conhecimentos teóricos e os saberes constituídos pela prática. Para Gonzalez (*apud* CANDAU, 1995, p.117), “as oficinas pedagógicas podem ser compreendidas como tempo-espço para vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como “o” lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos”.

Podemos dizer que as oficinas pedagógicas se constituem como o espaço do vínculo, da interação, da comunicação, da construção coletiva e (re) significação do conhecimento, mas também da produção social de acontecimentos e objetos. Assim sendo, a adotamos como estratégia de formação, mas também como espaço de comunicação e reflexão com o coordenador pedagógico, partindo das experiências por eles vivenciadas na escola.

As temáticas abordadas foram: Estratégias de Leitura; Psicogênese da Língua Escrita; Instrumentos de Avaliação; Sequência Didática. As oficinas foram realizadas durante os encontros mensais de aprofundamento teórico-prático, concomitantes aos momentos de estudo, em todos os polos de intervenção. Este feito deve-se à concepção de que a atividade da experiência, sozinha, não forma ninguém. Mas é a reflexão que fazemos de nossas experiências que vão nos formando em um dado contexto de reflexão. Desse modo, compreendemos que não basta transformar o conhecimento em prática pedagógica, e sim, transformar a prática em conhecimento profissional.

As *visitas de acompanhamento pedagógico* às unidades escolares foram realizadas, sistematicamente, na primeira semana de cada mês, visando dar assistência e orientar o trabalho do coordenador pedagógico, o modo como se desenvolve as práticas docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Para isso, foi feito uso de instrumentais de acompanhamento como: fichas, relatórios, fotos, escuta dos relatos dos professores, gestores e coordenadores. Os aspectos observados no momento do acompanhamento às escolas e, posteriormente, debatidos e orientados, foram: Atuação da coordenação junto ao corpo docente / formação em serviço; Observação e acompanhamento ao trabalho docente; Organização do acervo – memória pedagógica da instituição; Reunião com alunos e professores; Plano de Ação – organização do tempo de atuação.

Acerca do *seminário final*, nos propomos a um momento de partilha das experiências vivenciadas ao longo do ano e da síntese dos saberes construídos pelo grupo, a fim de avaliar os resultados do percurso formativo vivenciado no período da pesquisa-ação. Este momento se consubstanciou como um espaço de discussão amplo, onde os coordenadores apresentaram trabalhos relevantes em suas trajetórias profissionais, juntamente com os professores assistidos por eles, além de experiências em sala de aula, sobretudo, aquelas que produziram resultados na aprendizagem dos alunos e melhoraram as relações interpessoais entre os envolvidos com o processo educativo escolar.

Após a aplicação das intervenções descritas, solicitamos aos sujeitos da pesquisa que realizassem um relato escrito acerca do processo vivenciado. Com o material em mãos, após a análise separada dos dados, foi feito um cruzamento dos resultados entre si e o confronto deles com o aporte teórico desta pesquisa, a fim de verificar coerência entre os estudos em vigor e a realidade do campo de formação docente acompanhado.

Os dados foram analisados, junto aos registros dos pesquisadores, e categorizados. Os resultados serão expostos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendendo a importância de fazer pesquisas que permitam um diagnóstico da problemática investigada de forma contextualizada e que possibilitem conhecer, de modo aprofundado, a visão dos sujeitos envolvidos, esta sessão destina-se à apresentação dos resultados obtidos durante a investigação junto aos sujeitos, fazendo um diálogo entre as conclusões alcançadas pelos pesquisadores e o estudo dos autores adotados nesta pesquisa.

A fim de melhor organizar a apresentação dessa discussão, elegemos quatro categorias de análise, a partir dos estudos teóricos e de campo. Vale ressaltar que, embora haja distinção em sua nomenclatura, os aspectos tratados não se encerram nesta divisão, mas estão coadunados e imbricados numa relação dialética no cotidiano dos sujeitos desta pesquisa. São elas:

- *A Pessoa em Formação*: onde serão destacados os aspectos, relatados pelos participantes, que apontam para os saberes construídos anteriormente à sua prática e como esses orientam o seu fazer e ser docente, portanto, a construção de seus saberes profissionais.

- *Os entraves na Formação Continuada*: aqui situaremos as questões e desafios que precisam ser superados no processo de formação continuada. Para além de uma prática de instrumentalização, é preciso considerar a implicação do sujeito professor em seu próprio percurso formativo.

- *A escola como espaço de formação*: serão enfatizados os elementos observados durante a pesquisa que evidenciam o cenário onde a prática educativa se desenvolve (a escola) como sendo um dos espaços mais adequados para se refletir e construir os saberes docentes.

- *A formação contínua e suas repercussões*: os elementos discutidos aqui, dizem respeito às contribuições das intervenções realizadas durante a pesquisa, indicadas pelos participantes, para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo, bem como para a sua atuação profissional.

A Pessoa em Formação

O indivíduo está sempre se construindo, seja socialmente, profissionalmente, psicologicamente, etc. Novas experiências são vivenciadas, novas ideias são despertadas, novos conhecimentos somam-se aos antigos, o que o torna um ser dinâmico e inacabado.

Diante desta capacidade humana de transformação, é imprescindível uma reflexão acerca de como o indivíduo se constrói professor. Tendo em vista que este não é um ser isolado, nem dos demais seres, nem das facetas que carrega em si; construir-se como professor é uma atividade conjunta, integrada e igualmente constante na vida daqueles que escolhem esta carreira.

Quanto a isso, é ressaltado na fala de um dos participantes da pesquisa-ação:

"Os encontros foram organizados, esperados, otimizados! Grata estou por ter participado de momentos tão determinantes para minha vida pessoal e profissional. Ânimo e garra não faltou em toda a equipe. Tenho 14 anos na rede de ensino de Fortaleza e pela primeira vez senti gosto em participar de um encontro, porque vi um real tratamento humano com os professores. Aliás, desde que conheci as formadoras⁵, com quem convivi nas últimas formações, vi o brilho no olhar e o contentamento em estar nos favorecendo descobertas no âmbito pedagógico".

Tal fala nos remete ao reconhecimento das marcas deixadas por aqueles que contribuíram para o processo de formação desse sujeito, com trocas constantes de experiências, com o respeito às individualidades e busca pela subjetividade de todos os envolvidos. Além disso, a pesquisa-ação possibilitou que o professor assumisse o papel de sujeito do processo de formação e autoformação proposto pela pesquisa, ele deixa de ser objeto da discussão sobre a prática e assume o lugar de protagonista desse processo.

[...] Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NOVOA, 1997, p.25).

Desta forma, evidenciamos que o espaço de formação ofertado se efetivou para além da dimensão técnica, uma vez que “[...] cada sujeito ganha sua identidade no reconhecimento. Na consideração de si mesmo e da alteridade. Somos nós mesmos exatamente por nos diferenciarmos e sermos reconhecidos pelos outros, outros nós, assim identificados na relação” (RIOS, 2002, p.113). Dessa forma, todas essas

⁵ O participante se refere às pesquisadoras que mediarão os encontros de formação durante o período da pesquisa-ação.

experiências com o outro se traduzem num emaranhado que será componente da identidade, se manifestando, mais cedo ou tarde, nas ações futuras dos indivíduos.

Os entraves na Formação Continuada

O modelo de formação contínua e/ou em serviço praticado nos últimos anos, tem se limitado a ensinar técnicas de ensino e metodologias que vem embutidos em “pacotes de formação” pensados por sujeitos que, muitas vezes, nunca passaram por uma sala de aula da educação básica, que desconhecem o funcionamento e as implicações de uma escola, mas domina conteúdos, teorias do conhecimento e detém, de certa forma, um “status técnico” que lhes confere “poderes” para pensar o que os professores e a escola precisam aprender, estudar e “reproduzir”.

É assim que a formação docente vem se atrofiando no contexto das políticas públicas em educação, os professores estão cada vez mais dependentes de determinações pedagógicas e cada vez menos condutores de seus processos formativos. A respeito disto, um dos participantes da pesquisa relatou:

"(...) não tínhamos autonomia, ficava meio indefinido nosso papel, mas se algo não desse certo a cobrança era feita ao coordenador, que cumpria as ordens do diretor de acordo com a sua comodidade, causando desconforto e era visto pelos professores como um subserviente dos diretores".

Deste modo, sublinhamos que a profissão docente é por natureza marcada pela subjetividade de seus atores, por isso não deveria ser tomada como algo possível de ser pensado distante do *lócus*, onde os processos de ensino e de aprendizagem acontecem e a práxis se desenvolve, nem tão pouco, distante dos sujeitos construtores e inventores dessa prática. Tardif (2008, p.230) considera que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Por isso o professor precisa ser respeitado como sujeito de sua prática, com toda sua singularidade e saber. O modelo de formação praticado atualmente pelos sistemas de ensino negam essa competência toda vez que apresenta ao professor um conjunto de teorias, técnicas e metodologias como modelos infalíveis da condução de sua prática, esquecendo-se que este é um ser humano que pensa e faz o que sabe, conforme os significados por ele construído.

A escola como espaço de formação

A escola é o lugar onde os professores mais aprendem a sua profissão, é lá com seus pares, com seus alunos, que esses profissionais vão construindo sua identidade profissional, vão dando sentido à profissão, (re) fazendo o caminho com os caminhanes na organização da escola.

Afirmamos isso porque é nesse espaço que se desenvolve a prática docente, é também o lugar onde residem as indagações mais complexas da relação ensino e aprendizagem, professor e aluno, sala de aula e gestão, do saber que é produzido no cerne do contexto. Essas relações não são possíveis de serem reproduzidas em um laboratório, nem tão pouco as questões que delas emergiriam seriam próprias da escola; por isso, entendemos que a formação contínua e em serviço do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser pensada e desenvolvida também nesse espaço.

A esse respeito, Canário (1997, p.16) diz que: “afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas”. A ideia de tornar a escola espaço de formação, também para seus professores, não invalida, nem nega a importância de outros espaços, instâncias, formas, também de realizarem. A preocupação é que negando essa função à escola, estamos afirmando, de certa forma, que só os outros espaços (universidades, agências formadoras, institutos, assessorias, etc.), os especialistas, os técnicos de secretarias, podem conduzir e orientar o percurso da formação contínua desses profissionais.

Essas aprendizagens têm a ver com a caminhada de cada um, com os valores que norteiam sua vida pessoal, com as experiências individuais e organizacionais, mas também com as interlocuções que a vida e a profissão lhes vão possibilitando realizar. Tal premissa é observada na fala de um dos participantes:

"O que fazer com as salas sem professor, por carência, licença médica, faltas eventuais? Como manter o aluno na escola? Não havia um dia sem nenhuma falta, duas, três... Um dia tivemos cinco... caos total! Hora de parar e refletir dentro do grupo: o que poderíamos fazer para amenizar o problema? Como o coordenador poderá cumprir seu papel? Como o grupo poderia ajudar? Como dizer não quando necessário e ao mesmo tempo ser humana? Pois é, aprendi! E hoje me vejo segura e rápida na resolução dos conflitos. O professor chega pedindo pra faltar e já vem com alguma solução, aceita adiar a falta quando necessário, pensa no grupo, respeita a coordenação, vê a importância do trabalho da coordenação dentro da escola, solicita, procura ajuda, permite intervenções. Hoje temos autonomia para resolver conflitos, propondo soluções e abertura para falar com todos os setores da escola sobre o que não vai bem, pois tudo afeta o pedagógico [...]"

Com efeito, o próprio Referencial para Formação de Professores (BRASIL, 1999) propõe que a formação continuada seja pensada e articulada a projetos educativos ligados às escolas de educação básica, e que esses possam se desenvolver tanto no espaço escolar como fora dele, sendo que ao optar por esse último, suas atividades devem pautar-se no cotidiano onde se desenvolve as práticas de ensino: “A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc.” (BRASIL, 1999, p.71).

A formação contínua e suas repercussões

“A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1997, p.28). É nesta perspectiva que reside o significado das práticas de formação; faz-se necessário compreender que um processo de formação de caráter contínuo, reflexivo, dialógico, colaborativo, deve ser alimentado por situações que o permitam desenvolver-se como tal. Portanto, não se deve confundí-lo com busca desenfreada por titulação, por acúmulo de conhecimentos e técnicas, nem tão pouco permeado por atividades estanques com fim em si mesmas, mas por um trabalho que se permita reflexivo, consciente de suas limitações várias, onde a prática seja o ponto de partida.

Nesse sentido, o relato dos sujeitos desta pesquisa apontam para a satisfação frente ao modelo de formação vivenciado por eles durante este processo investigativo, ressaltando as contribuições mais significativas para a sua práxis:

"Durante as formações foi possível construir e reconstruir conceitos que mudaram a prática na sala de aula e os conteúdos foram abordados de forma mais lúdica".

"[...] No começo, quando aconteceram as primeiras reuniões, sempre achava que seguiriam um rumo somente burocrático. Hoje percebo que as formações seguem com um cunho formativo, o que considero positivo. As discussões são relevantes, nos instigam a permanecer estudando e permitem que estejamos permanentemente refletindo sobre a nossa prática".

Percebemos, assim, que a formação parece ter um significado maior, representa oportunidades reais de crescimento profissional, de atualização e valorização da categoria. Quando é posto que os encontros instigam à continuidade dos estudos, ressalta-se a importância da constante atualização dos saberes (não apenas os técnicos)

para o desenvolvimento da profissão. Nesse sentido, a formação também representa o preenchimento de lacunas no conhecimento, o fortalecimento do exercício diário da profissão, ou seja, a dimensão sócio-histórica da formação é, também, uma forma de valorizar, cuidar e respeitar o profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados da pesquisa-ação e os aspectos aqui apresentados, entendemos que o coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância no processo de formação docente que se desenvolve no espaço escolar, sobretudo, nessa nova conjuntura educacional. Nesse sentido, as discussões que emergiram nos encontros propostos por esta investigação originaram questões que se mostraram pertinentes na continuidade desse trabalho, como:

- Trazer a formação para o cerne de onde as práticas se desenvolvem, ou seja, para a escola, não se trata de uma decisão unilateral. Tanto o coordenador, quanto o gestor e a comunidade escolar, precisam estar imbuídos desse sentimento de colaboração e reflexão acerca do processo;

- A formação em serviço não acontece isolada do contexto onde está inserida. As histórias de vida e as condições onde o trabalho se desenvolve interferem no processo de formação e autoformação de seus atores e, por isso, precisam ser consideradas.

Segundo Nóvoa (1997, p.28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Portanto, faz-se necessário dar voz e vez à escola de educação básica, ouvir os envolvidos com o projeto escolar, caso contrário, continuaremos a viver essa ilusão de que o problema da educação pode ser resolvido com programas e projetos de formação em larga escala, sobretudo aqueles que nascem nos gabinetes do Ministério da Educação baseados em pesquisas generalizadas da realidade educacional, onde, na maioria das vezes, apontam o fracasso escolar como consequência da má formação de seus profissionais. Esse pode ser um dos motivos, mas simplesmente transformar os professores em meros consumidores de métodos e técnicas de ensino não os farão melhores profissionais, no máximo, os tornarão bons “técnicos de ensino”.

Finalmente, esperamos que os apontamentos desta pesquisa, assim como as aprendizagens propiciadas durante todo o processo, descortinem novas práticas autônomas e reflexivas aos sujeitos que se propõem ao ato de educar. Que estejamos

atentos à multiplicidade presente em nosso entorno laboral, a fim de que a formação do professor atravesse o sujeito em todas as suas dimensões, sejam elas profissionais, pessoais, sociais, etc.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. & ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. M.J. Alvarez; S. B. dos Santos & T.M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. (p. 11-18). *In: Psicologia da Educação*. São Paulo, 1998.
- CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, 2002.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Isabel Narciso (Trad.). Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Trad. R. P. Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação*. 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, S. G. & LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Ofício de professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade (p. 110 - 121). *In: ALMEIDA, A.M.B.; LIMA, M.S.L.; SILVA, S.P. (Orgs.). Dialogando com a Escola*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papyrus, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ZEN, G. C. O papel da coordenação pedagógica na escola. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Publicações - Salto para o Futuro. Coordenação em Foco*. 2012. Disponível em: <<http://www.tvescola.mec.gov/tve/salto>> Acesso em 27 de janeiro de 2014.