

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR

Jerônimo Sartori¹

<http://orcid.org/0000-0001-5099-1138>

Marcia Fabris²

<http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

RESUMO: Este artigo é um recorte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação – UFFS/*Campus* Erechim, defendida em agosto de 2018, e tem como objetivo “Compreender a relevância do trabalho do coordenador pedagógico em articulação com as ações vinculadas à formação continuada de professores no espaço da escola de educação básica”. O estudo buscou refletir sobre fragilidades e possibilidades que emergem da formação inicial de docentes e, por isso, demandam processos de formação continuada. A busca por qualificar a atuação docente é uma maneira efetiva para melhorar a qualidade do ensino na educação básica. Ao atentar para a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar, o estudo apontou a importância de estreitar a relação entre coordenador e coordenados, como uma forma de obter êxitos na formação continuada, bem como nos processos pedagógicos realizados na escola.

PALAVRAS-CHAVE: coordenador pedagógico, formação continuada, escola, professores.

PEDAGOGICAL COORDINATION AND CONTINUED TEACHER TRAINING IN SCHOOL SPACE

ABSTRACT: This article is an overview of the research carried out in the Professional Master’s Degree in *Education - UFFS / Campus* Erechim, defended in August 2018, and aims to “Understand the relevance of the work of the pedagogical coordinator in conjunction with the actions linked to the continuing education of teachers in the space of the basic education school”. The study sought to reflect on weaknesses and possibilities that emerge from the initial formation of teachers and, therefore, require processes of continuing education. The search to qualify the teaching practice is an effective way to improve the quality of teaching in basic education. When looking at the relationship between theory and practice in school daily life, the study pointed out the

1 Doutor em Educação pelo PPGEduc/Faced/UFRGS. Professor – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. Erechim – RS – Brasil. jetori55@yahoo.com.br

2 Mestrado em Educação pelo PPGPE – UFFS/Campus Erechim.Coordenadora Pedagógica – Secretaria Municipal de Educação. Gaurama – RS – Brasil. marciafabris@gmail.com

importance of strengthening the relationship between coordinator and coordinated, as a way to achieve successes in continuing education, as well as in the pedagogical processes carried out at school.

KEYWORDS: pedagogical coordinator, continuing education, school, teachers.

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN CONTINUA PARA MAESTRO EM EL ESPACIO ESCOLAR

RESUMEN: Este artículo es un resumen de la investigación llevada a cabo en el Máster Profesional en *Educación* - UFFS / Campus Erechim, defendido en agosto de 2018, y tiene como objetivo "Entender la relevancia del trabajo del coordinador pedagógico en conjunto con las acciones vinculadas a la educación continua del profesorado en el espacio de la escuela de educación básica». El estudio buscaba reflexionar sobre las debilidades y posibilidades que surgen de la formación inicial de los profesores y, por lo tanto, requieren procesos de educación continua. La búsqueda de calificar la práctica docente es una manera efectiva de mejorar la calidad de la enseñanza en la educación básica. Al analizar la relación entre la teoría y la práctica en la vida diaria escolar, el estudio señaló la importancia de fortalecer la relación entre coordinador y coordinado, como una forma de lograr éxitos en la educación continua, así como en los procesos pedagógicos realizados en la escuela.

PALABRAS CLAVE: coordinador pedagógico, formación continua, escuela, maestros.

Considerações iniciais

A formação profissional docente constitui um aspecto imprescindível para a qualificação da educação, tanto aquela que acontece nas universidades - a formação inicial -, como aquela que se estende em toda a trajetória da carreira docente - formação continuada em serviço. A educação, como direito de todos, acolhe todos os sujeitos indistintamente de cor, raça, classe, etnia, gênero, credo religioso. As mudanças econômicas, políticas, culturais e socioeducacionais modificaram o homem, a sociedade e a educação. Neste sentido, é mister vincular a formação docente com o estudo aprofundado sobre o cotidiano e a realidade de tornar-se diuturnamente professor. É esperado, dada a natureza complexa do processo ensino-aprendizagem, que o docente conheça aspectos da teoria, da prática, da cognição e das relações interpessoais para assegurar crítica e eticamente o exercício da docência.

Ancorados no propósito de refletir sobre a formação continuada de professores, trazemos um recorte da dissertação do Mestrado Profissional em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/*Campus* Erechim, defendida em agosto de 2018. O estudo teve como horizonte a análise sobre como o trabalho do coordenador pedagógico impacta no redimensionamento da formação continuada de professores em âmbito escolar. Neste recorte, apontamos como principal objetivo: compreender a relevância do trabalho do coordenador pedagógico em articulação com as ações vinculadas à formação continuada de professores no espaço da escola de educação básica. Para isso, buscamos elementos na formação inicial e na formação continuada para embasar a argumentação teórica e prática na realização da pesquisa que se procedeu.

O entrelaçamento de elementos da formação inicial com elementos da formação continuada, em tese, confere ao professor os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas coerentes com o contexto educativo e com os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Contudo, vale suscitar que existem problemas que rondam a formação inicial e a continuada, especialmente, no que se refere à sua qualidade. Os dois processos de formação possuem fragilidades, principalmente no que concerne ao envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa. Nesse horizonte, refletir sobre tais questões, buscando possibilidades que alicercem uma proposta diferenciada de formação continuada é o foco deste estudo. É essencial trabalhar para que a formação continuada possa agregar ao trabalho docente: a pesquisa, a pré-disposição ao estudo, a reflexão coletiva e cooperativa, a construção da autoria profissional, o fortalecimento do compromisso ético com uma educação de qualidade.

A mera inserção de um sujeito em uma instituição escolar não garante que ele esteja construindo o conhecimento, que lhe possibilite intervir na realidade. Conforme atesta Freire (2011, p. 25), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Desse modo, é fundamental tornar a aprendizagem algo permeado de significado para o estudante, para que, de fato, tenha uma formação emancipatória e libertadora.

No presente texto, abordamos alguns aspectos da formação inicial, contextualizando os elementos que se entrecruzam na trajetória da formação docente, principalmente, no que se refere à articulação entre a formação específica da área e a formação pedagógico-didática. Tratamos, também, sobre formação continuada de professores e sua importância ao processo formativo

qualificado, aprofundando estudos relativos à docência, face à complexidade do trabalho pedagógico no ambiente escolar. Na sequência, trazemos alguns argumentos que reforçam e justificam o trabalho do coordenador pedagógico na dinamização da formação continuada dos docentes no espaço escolar. E, nas considerações finais, procuramos dialogar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico como o principal dinamizador da formação continuada de professores na escola de educação básica.

Contextualizando a formação inicial dos professores

Os debates no que se refere à formação inicial de professores têm, frequentemente, demandado críticas acerca da preparação desses profissionais para o exercício da docência em estreita relação com as necessidades e interesses sociais. É sempre importante abordar as questões que envolvem a formação inicial dos professores, tendo em vista que a formação continuada tem sua demanda ampliada, devido a algumas fragilidades e as novas exigências emergentes no dia a dia da escola. Saviani (2011, p. 8) constata que

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

O antagonismo atribuído aos professores e às instituições formadoras não pode ser aceito como única fonte de problemas, mas é visível que existem fragilidades a serem destacadas no quesito formação de professores. Entre as principais questões negativas que perpassam a formação inicial, estão os conteúdos que fazem parte dos currículos das universidades, que primam, majoritariamente, pelas áreas específicas de atuação. Dependendo do curso, o acadêmico terá acesso a um conjunto de saberes que compõe a disciplina que lecionará, sem dúvida, formando um profissional apto a trabalhar em sua área, mas que fica à margem o domínio de conhecimentos pedagógicos e didáticos importantíssimos para conduzir o fazer educativo. Para Saviani (2011, p. 9),

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

Conforme alerta Saviani (2011), não é preciso ser um exímio estudioso no campo da educação para perceber que o fazer docente vai muito além do conhecimento específico de uma área do conhecimento, embora este, logicamente, seja imprescindível ao exercício da docência. O trabalho do professor é permeado por subjetividades, portanto, iniciar uma carreira docente sem estar preparado adequadamente pode conduzir para alguns descompassos e tropeços. Enlaçado a isso, para Imbernón (2011, p. 64):

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

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

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

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

Na visão do autor (2013), fica evidente que a relação entre teoria e prática constrói-se no cotidiano docente e precisa estar amparada por um arcabouço epistemológico, aliado aos saberes empíricos, que emergem do cotidiano da escola. Por esse motivo, entendemos a relevância da formação inicial, que ofereça aos professores a construção de uma sólida base de conhecimentos, que possam dar suporte e explicações aos desafios que a prática revelar, possibilitando ao docente fazer a conexão entre teoria e prática, de modo a qualificar sua atuação profissional.

Cabe-nos destacar que o ato de formar professores não é tarefa fácil, pois, “[...] diante de tal complexidade, uma das exigências ao professor que postula o desenvolvimento de sua ação pedagógica de forma problematizadora e emancipatória é buscar incessantemente, aprender as possíveis mediações entre teoria e prática” (SARTORI, 2013, p. 46). Assim, o patamar que se espera de um professor é que ele conheça a “totalidade” daquilo que envolve sua profissão. A “totalidade” não como algo dotado de prescrição, mas de embasamento teórico-prático, que favoreça a promoção de uma educação crítico-reflexiva de qualidade, em que o diálogo e a problematização da realidade vigente possam auxiliar na organização de um ambiente que beneficie a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Neste sentido, é indispensável ao docente uma gama de conhecimentos específicos, aliados ao embasamento teórico e à formação pedagógico-didática, o que, via de regra, deveria ser proporcionado pela universidade, nos cursos de graduação – formação inicial. No entanto, formar professores, suficientemente, qualificados para atender a complexidade da docência vinculada ao ato de ensinar e de aprender, tem mostrado algumas fragilidades entre alguns dos novos docentes, que vão às escolas para exercer sua profissão na carreira do magistério. Conforme alerta Gadotti (2011, p. 35):

A ausência de uma política geral e integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de

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

Cabe, então, frente à situação de fragilidade da formação inicial, da ausência de políticas integradoras de currículo, da desvalorização do profissional docente, bem como das emergências demandadas pelas rápidas e sucessivas mudanças socioeducacionais, buscar, na formação continuada, as possibilidades para qualificar o trabalho docente do professor.

Abordando a formação continuada de professores

Impõe-se, na sequência deste estudo, tratar da formação continuada, sem nunca perder de vista os enlaces desta com a formação inicial de docentes. Convém ter presente que a formação continuada realiza-se com a finalidade de avançar no aprofundamento dos estudos relativos à docência, o que implica uma variedade significativa de temas, tendo em vista a complexidade do trabalho docente e seus vínculos com as dimensões: política, pedagógica, relacional e pessoal. Essas dimensões estão interligadas e precisam ser consideradas quando a continuidade da formação inicial dos docentes, na modalidade de formação continuada, ocorre no ambiente da própria instituição escolar. A respeito disso, esclarecem Benachio e Placco (2012, p. 59):

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

O teor da citação traz alguns temas, que talvez sejam esquecidos nas formações em serviço realizadas no próprio espaço da escola, aquelas que versam sobre as questões subjetivas e relacionais dos docentes. Geral-

mente, nas formações, são trabalhados assuntos referentes aos conteúdos específicos, questões de aprendizagem, com enfoque no estudante, também são produzidos alguns encaminhamentos legais e burocráticos. Por sua vez, a constituição do professor, enquanto indivíduo dotado de subjetividades necessita ser olhada, como fator relevante e como alvo de abordagem nos processos formativos. Nas formações ofertadas, aquilo que mais se aproxima desse aspecto é a oferta de “palestras motivacionais”, que não passam de uma oportunidade de “catarse” coletiva, que pouco contribuí para auxiliar os docentes no quesito construção de saberes docentes, saberes que deem suporte a uma atuação mais qualificada.

Assim sendo, embora a formação continuada pareça, em um primeiro momento, algo simples, já que o ato de estudar parece ser intrínseco ao fazer do professor, fica evidente que, devido à variedade e complexidade de assuntos que abrange, precisa ser organizada com cuidado. A ideia norteadora para embasar uma formação, que prime pela qualidade, deve conter a preocupação com o aprimoramento constante, com a tomada de consciência da relevância da continuidade da formação docente, haja vista que o professor trabalha com um público diversificado, que vive em um mundo em constante “evolução”. O professor, além do contato com os assuntos que dizem respeito ao seu fazer educativo, necessita apropriar-se daqueles conhecimentos ligados às questões relacionais e de convivência entre os diferentes atores que transitam no ambiente escolar. A formação continuada, sem dúvida, oferece possibilidades de aprimoramento dos conhecimentos específicos e didático-pedagógicos, todavia, precisa focar no aspecto sobre como o professor constitui-se como profissional da educação. Neste sentido, Benachio e Placco (2012, p. 58) elucidam que:

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

Essa constituição mútua, que conduziria à qualificação profissional, parece que não vem acontecendo nas formações continuadas, pelo fato de ainda estar arraigada entre os docentes a concepção de que a formação continuada dá-se por meio de uma palestra ministrada por professores titulados, em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, que se faz em cursos de extensão no espaço de uma instituição de educação superior, em grandes seminários,

entre outros. Os professores participam da palestra, do evento, fazem um questionamento aqui e outro ali, identificando-se com algumas situações de falas, mas, no dia seguinte, entram em sua sala de aula, exatamente com a mesma postura e a mesma prática que a do dia anterior ao encontro/evento. Nesse encadeamento, explicam Benachio e Placco (2012, p. 63):

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

No cotidiano, dificilmente, os professores utilizam os temas tratados nesses cursos, seminários e eventos para realizar uma análise aprofundada, ou mesmo uma discussão de tais assuntos com seus pares na escola. Assim, essa modalidade de formação que se arrasta por anos produz resultados “pífios” e conduz à acomodação, além de induzir à falsa impressão que existe um processo de formação continuada e que os docentes estão aprimorando seus conhecimentos, o que, em nossa visão, está muito longe de ser verdade. Nóvoa (2009, p. 23) esclarece sobre alguns modelos de formação continuada e faz uma advertência sobre eles.

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

Isso posto, indica ser fundamental aprofundar a discussão a respeito do conceito de formação continuada, especialmente, quando esta ampara-se em palestras, simpósios, cursos de curta duração. A ponderação aos professores precisa mobilizá-los para o entendimento de que a real continuidade da sua formação está muito próxima, está dentro da instituição em que trabalha,

devendo ser realizada junto com os seus pares, tratando de temáticas que permeiam a realidade cotidiana. Para tanto, é imprescindível ao docente valer-se de um referencial teórico que sirva como suporte para orientar a prática, tendo em conta que a teoria e a prática necessitam estar articuladas para qualificar os processos pedagógicos e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem – a educação formal.

A despeito disso, é importante que se conceitue educação, que, conforme Saviani (2011, p. 63): “O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim, como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados”. Desse modo, perceber a educação, como prática social conjunta, significa respeitar as especificidades dos saberes de professores e estudantes, o que, sem dúvida, é um passo essencial à construção de um conceito alargado de educação.

Por sua vez, Freire (2011, p. 52) sintetiza que: “A educação das massas se faz assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. E, ainda, complementa o autor ao enfatizar que: “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (2011, p. 24, grifo do autor). A despeito disso, encontramos apoio em Gadotti (2013, p. 16), ao defender que:

Educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos.

Como podemos perceber o conceito de educação necessita ser construído, tendo como base o ser humano e a sua aprendizagem, mas, sobretudo, atentar ao modo como o sujeito relaciona-se consigo próprio, com seu semelhante e com o ambiente em que está inserido. Educar é, antes de tudo, um ato de conscientização dos sujeitos diante da vida e do planeta por meio do conhecimento.

Assim sendo, a educação do ser humano não se restringe ao ambiente escolar, pelo contrário, são múltiplos os ambientes formadores ao longo da vida do sujeito, no entanto, a escola é o lugar onde o conhecimento ganha destaque pela possibilidade de estabelecer relações e ler o mundo. Isso indica que o conhecimento não tem um fim em si mesmo, que o estudante em sala

de aula necessita ser sujeito e agente do próprio processo de construção de conhecimentos. De acordo com os estudos de Benincá (2010, p.113):

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

A função do professor como propositor, mediador e alimentador de debates em sala de aula, certamente, oportuniza ao estudante a construção de seu próprio arcabouço de conhecimentos, respeitando a sua realidade social e cultural. O fato de aproveitar as experiências que fazem parte do cotidiano dos estudantes não significa que o professor deva permanecer nesse patamar, mas deve ser o ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos e da visão de mundo. Assim, o diálogo em sala de aula, que considere os conteúdos curriculares e os saberes do cotidiano dos educandos, favorece a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Enlaçado a isso, cabe-nos dizer que a busca por uma formação continuada que atenda às demandas educacionais só faz sentido quando se almeja transformar os processos educativos em âmbito escolar, orientando a busca da utopia por uma educação de qualidade. Benincá (2010, p. 71) explica que:

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

Conforme salienta Benincá (2010), prever possibilidades de conquistas significativas no campo da formação continuada requer proposição de objetivos em favor de uma educação de qualidade. Desse modo, na formação continuada dos docentes, é essencial vislumbrar, no horizonte formativo, possibilidades para enfrentar a dicotomia teoria e prática, fazendo com que, no cotidiano escolar, a práxis auxilie na transformação dos processos pedagógicos. “A práxis requer a ação da consciência consciente, e, neste caso, conduz à reflexão” (BENINCÁ, 2010, p. 247). Assim, o conhecimento epistemológico e

a prática pedagógica diária são alimentadores de um processo reflexivo, que pode alavancar transformações nos fazeres educativos, que visam melhorar a realidade socioeducacional.

Referenciando o papel do coordenador pedagógico na formação continuada

Entendemos que é na interação com o outro que o professor forja seu próprio conhecimento. Dessa maneira, a formação continuada orientada pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar pode auxiliar o professor na produção de aportes teóricos para qualificar suas práticas. Nóvoa (2009, p. 41), sobre a formação continuada em âmbito escolar, pontua: “[...] a ideia da escola como o lugar de formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

De acordo com Nóvoa (2009), a tarefa do coordenador pedagógico como agente formador na instituição educativa revela-se importante na gestão dos processos pedagógicos. No entanto, quem é, de fato, o profissional que atua na coordenação pedagógica e como é visto pelos seus pares? O coordenador pedagógico integra a equipe diretiva, cabendo-lhe a atribuição de atentar para a função de liderar e assessorar a equipe docente, priorizando as ações referentes à aprendizagem dos estudantes, ou seja, é o responsável pela gestão da área pedagógica na escola.

Na visão de Libâneo (2008, p. 219): “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Esse trabalho realizado diretamente com o grupo de professores necessita ser pautado pelo respeito às especificidades da formação inicial e a caminhada do profissional de cada docente. Os docentes, no entanto, nem sempre têm a visão clara sobre a relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola. Para Placco e Souza (2012, p.12),

[...] os professores também entendem o trabalho do CP como vinculado à gestão, pois planeja junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o professor e a direção. Também, referem-se ao CP como uma mola 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 a atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do professor quanto às rotinas da escola.

A citação de Placco e Souza (2012) elucida com exatidão o modo como os professores percebem a figura do coordenador. Isso implica dizer, com certa nitidez, que o volume de atribuições diárias, dificilmente, pode ser atendido em toda a sua plenitude pelo profissional coordenador, dada sua ampla proporção. São tarefas bastante diversificadas, que vão desde o atendimento aos pais, aos estudantes, às questões de indisciplina, aos contratempos que envolvem a saúde dos alunos. Também precisa ajudar os professores, dando-lhes suporte pedagógico e realizando substituição na falta de professores na escola. Além disso, o coordenador auxilia na organização de eventos escolares, no monitoramento do desenvolvimento das ações elencadas em reuniões de planejamento na escola.

Em razão disso, muitas vezes, o coordenador pedagógico é visto como um “faz-tudo” na escola. Essa visão é decorrente do fato de o profissional dedicar grande parte de seu tempo, envolvido com as mais variadas situações, atendendo a um público diverso. Em outros momentos, o coordenador é visto como um “superior” exigente a quem se presta contas, considerando sua responsabilidade frente ao andamento do planejamento organizado pelo coletivo escolar.

Na visão dos professores, a responsabilidade com a formação continuada não entra no rol de atribuições do coordenador. Por sua vez, aparece a incumbência de orientar/auxiliar as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, contudo, o coordenador não é visto como agente formador em âmbito escolar. A turbidez que envolve a concepção do trabalho do coordenador pedagógico conduz para descompassos nas relações entre coordenados e coordenador pedagógico, considerando as prováveis resistências que podem acontecer quando o coordenador propõe-se a desenvolver seu trabalho voltado à formação continuada na escola.

Romper os paradigmas arraigados no seio da escola, no que se refere ao entendimento sobre as atribuições do coordenador, ainda, é uma tarefa desafiadora dada a proporção das forças históricas que conspiram contra as possibilidades de mudanças, talvez seria mais sensato desistir da empreitada de resgatar a função de formador para esse profissional. Portanto, é essencial

apostar na construção de uma prática ao coordenador pedagógico, que coloque em destaque sua atribuição de agente formador, que prioriza as questões formativas de professores no âmbito da escola.

Desse modo, alguns aspectos precisam ser observados para que o relacionamento entre o coordenador pedagógico, a equipe gestora e os professores seja harmonioso. É, pois, imprescindível ao coordenador uma base epistemológica que sustente sua incursão pelo território da formação continuada, auxiliando na busca por soluções conjuntas às demandas dos docentes e discentes. Assim sendo, precisa estabelecer com seus pares uma relação de parceria e cooperação, onde coexistam funções diferentes, mas em prol de um objetivo comum, que é a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. A despeito disso, Campos e Aragão (2012, p. 51) expressam que: “[...] As funções do coordenador não se efetivam sem a partilha com os professores, pois um trabalho que se faz coletivamente, mesmo que de lugares diferentes e com responsabilidades diferentes, precisa da partilha para se efetivar”.

Para o coordenador perseguir seus objetivos de formador de seus pares no ambiente da escola é fundamental esclarecer a importância do trabalho participativo e colaborativo, imprescindível à formação em serviço dos docentes. Conforme Libâneo (2008, p. 228): “De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. Enlaçado a isso, é premente que, entre as ações do coordenador, sejam incluídas atividades para serem realizadas na jornada de trabalho, como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, encontros de estudos, entre outros.

Ressaltamos que o trabalho do coordenador necessita apoiar-se em postulados epistemológicos assumidos com clareza, principalmente, no que tange às atribuições que estão implicadas em sua função e sobre o conceito de formação continuada. Dessa forma, é essencial que o coordenador esteja ciente que o professor já possui uma formação inicial, que a formação continuada tem como objetivo a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos, que fazem parte do conjunto de referenciais teóricos, que orientam a prática do docente no cotidiano escolar.

Segundo Libâneo (2008, p. 227): “A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Esse conceito de Libâneo (2008) traz à tona os aspectos que permeiam a necessidade de formação contínua para o trabalho docente, pois, a atuação em sala de aula revela uma gama significativa de diferenças a serem atendidas. Isso exige uma postura fundamentada e

alicerçada em uma sólida base de conhecimentos, para servir como subsídio e de suporte à docência.

Afiguramos como oportuno destacar que o trabalho do coordenador pedagógico está longe de ser simples ou fácil, pelo contrário, quanto mais são analisadas as questões que envolvem as práticas desse profissional, mais se confirma sua responsabilidade frente à equipe que coordena e aos desdobramentos intrínsecos relativos aos processos pedagógicos desenvolvidos na escola. De acordo com Sartori e Pagliarin (2016, p. 188), os coordenadores pedagógicos são “[...] educadores das redes municipal e estadual convidados e indicados ao exercício da função de coordenar o processo pedagógico da e na escola”. Por isso mesmo, a maioria dos profissionais que se ocupa das funções de coordenação nas redes públicas de ensino não tem formação específica em coordenação pedagógica para assumirem tal função, mas, por diferentes razões, assume e desempenha uma tarefa para a qual, talvez, não esteja preparada adequadamente.

Então, é imprescindível que o trabalho do coordenador esteja associado ao do docente, zelando pela articulação da ação coordenadora e da ação docente, de modo a assegurar continuidade e unidade no ambiente educativo da escola. Como afirma Freire (2011, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Essa reflexão necessita ser constante e embasada em estudos contínuos e sistemáticos, realizados no espaço da própria escola, pensados pelo coletivo e dinamizados pela coordenação pedagógica, de modo a favorecer a análise e os devidos encaminhamentos para orientar o planejamento em vista da aprendizagem significativa.

Considerações finais

A formação docente é um assunto polêmico e, exaustivamente, abordado por pesquisadores e educadores, que se mobilizam no cenário das instituições formadoras e nos programas *stricto sensu* em educação. Se, por um lado, saltam aos olhos as fragilidades que rondam a formação inicial, por outro, salientam-se as dificuldades de implementação de uma formação continuada, que assegure o real aprimoramento docente. Deste estudo, emerge a imprescindibilidade de mudanças, tanto na formação inicial no espaço das universidades, quanto na formação continuada, via de regra, oferecida pelas redes de ensino (estadual, municipal ou privada) aos seus professores.

A propósito, destacamos ser incorreto atribuir à formação dos pro-

fessores, tanto inicial como continuada em serviço, todos os percalços que se entrecruzam nas práticas pedagógicas na escola. A par de pesquisas sobre formação docente, referenciamos que há cursos de licenciatura com boas propostas formativas, contudo, questionamos sobre as razões que levam o professor ignorar a sua formação inicial e, ano após ano, na escola, reproduzir práticas mecânicas e enciclopedistas, que reproduzem fragilidades na aprendizagem do aluno.

Já sobre a formação continuada abatem-se sinais de resistência, por uma significativa parcela dos professores. A esse respeito pairam dificuldades em incorporar a ideia da incompletude, que se articula à essencialidade da formação continuada. Nessa linha de pensamento, é fundamental considerar que, historicamente, é mais cômodo ancorar-se na ideia da experiência que, sem dúvida, é fonte de produção de saberes indispensáveis ao exercício da docência, mas desde que seja refletida criticamente, de modo a filtrar os aspectos relevantes e os frágeis para manter e/ou redimensionar as práticas pedagógicas.

A urgência em aprimorar a qualidade dos processos educativos escolares torna indispensável a formação continuada para o fortalecimento da prática pedagógica. No entanto, entendemos que é fundamental desmistificar a formação continuada amparada em simpósios, palestras e similares, para investir tempo e esforços em propostas formativas que priorizem o *lôcus* e as demandas desveladas na escola. Compreendemos que participar de eventos fora do ambiente escolar é relevante, pelo fato de que, nesses espaços, circulem resultados de pesquisas educacionais e comunicação de experiências formativas inovadoras. Por outro lado, destacamos que o fato de participar de eventos pode contribuir com a formação continuada em serviço se as temáticas veiculadas forem debatidas e refletidas entre os docentes na escola, estabelecendo diálogos entre a realidade e as demandas da docência.

A reflexão acerca da formação continuada realizada na própria escola dinamizada pela coordenação pedagógica não é uma tarefa fácil, tampouco, será exitosa em curto espaço de tempo, pois, tornar a escola *locus* de formação demanda o envolvimento do coletivo docente e paciência pedagógica. Então, inicialmente, é mister rever, (des)construir conceitos sobre formação continuada, sobre quem, como e onde realizar a formação continuada, sobre como lidar com o binômio teoria e prática. Ao colocar no horizonte possibilidades de avanços nos processos de ensino e aprendizagem, é essencial que os professores percebam a importância da práxis em sua atuação, considerando-se sujeito e agente de seu próprio processo formativo contínuo.

Não temos dúvida que ganha a educação quando a formação continuada considera as problemáticas e as necessidades que permeiam o cotidiano das escolas e que os professores sejam sujeitos e agentes do próprio processo formativo. A formação continuada em serviço ao dialogar com o cotidiano escolar e da sala de aula cumprirá a função de forjar encaminhamentos ao que entrava a prática pedagógica. O ato de ensinar está para além da transmissão de conteúdos, devendo oferecer ao estudante condições para construir o seu próprio conhecimento, para transitar com autonomia em todos os espaços, sendo um sujeito consciente de seu papel na sociedade em que vive.

Ao encerrarmos de modo provisório esta reflexão, tendo o cuidado de ressaltar os limites de nossa análise, o estudo serviu para reforçar a ideia de que a formação inicial tem limites, que se evidenciam no ingresso da carreira docente. As fragilidades acerca das práticas docentes envolvem: o domínio de conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação da aprendizagem, o manejo de classe, entre outros. Por sua vez, é necessário destacar que, na formação inicial, são evidenciadas as problemáticas que envolvem a docência, as inquietações do ambiente escolar, as exigências específicas de sala de aula, entre outras. No que tange à formação continuada, há muitos enfrentamentos para realizar, entre os quais melhorar a compreensão: do papel social da escola, das políticas educacionais, do respeito à realidade dos educandos, do trabalho coletivo, do planejamento, entre outros. Cabe-nos, ainda, realçar que tanto a formação inicial como a formação continuada contribuem para o ingresso, a permanência e o desenvolvimento da carreira profissional docente.

O coordenador pedagógico, por seu lado, em se tratando da formação continuada de professores na própria escola, necessita planejar a rotina formativa embasada na explicitação dos problemas e dos desafios inerentes à prática docente. Qualificar as experiências de ensino e de aprendizagem, bem como de convivência dos educandos deve constituir meta que norteie a ação formativa dos docentes. A despeito disso e, por fim, um dos desafios postos ao coordenador é o de continuamente perguntar o que queremos que os estudantes aprendam, para, na sequência, elencar que aspectos da prática pedagógica queremos/devemos qualificar, estabelecendo um paralelo acerca do que os professores necessitam aprender para alcançar a tal qualificação da aprendizagem.

Referências

BENACHIO, M. das N. PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.

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

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, maio/ago. 2009.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem*, Florianópolis, 2013.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho, ensinar e aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

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

NÓVOA, A. *Professores, Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

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

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011, p. 07-19.1, jan./jun. 2011, p. 07-19.

Data de recebimento: 11.04.2020

Data de aceite: 19.05.2021