

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Fernanda Dias Guilhermoni**

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE SESI-SP  
DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE: A CONCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES**

**São Caetano do Sul  
2019**

**FERNANDA DIAS GUILHERMONI**

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE SESI-SP  
DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE: A CONCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano do Sul  
2019**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Guilhermoni, Fernanda Dias. A atuação do coordenador pedagógico da rede SESI-SP de ensino na formação docente: concepção dos professores – 2019.  
120 f.: il.

Trabalho Final de Curso (mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação, São Caetano do Sul - SP, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda. 1. Formação de gestores. 2. Gestão da Educação. 3. Coordenador pedagógico. 4. Formação continuada. 5. SESI.

CDD 333.7

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 27/06/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Profª Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profª Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UPM)

Dedico este trabalho ao meu filho Henry.  
Fonte de inspiração e felicidade.  
Presente grandioso do Céu.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Dr. Nonato Assis de Miranda. Pelas conexões de aprendizagem que realizamos nestes dois anos de orientação acadêmica, que me permitiram fazer a pesquisa com liberdade e superação.

Aos professores componentes da banca do exame de qualificação: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami pelas valiosas observações, críticas e sugestões.

Aos meus pais, Roseli Ortigozo Dias Guilhermoni e Vladimir Luiz Guilhermoni pelo aporte financeiro para a realização do curso. Grandes incentivadores para o ingresso, permanência e conclusão do Programa de Mestrado Profissional.

Aos professores das escolas da Rede SESI-SP do município de Santo André que gentilmente participaram das entrevistas para a realização desta pesquisa.

A todos os profissionais da Universidade Municipal de São Caetano do Sul que estiveram envolvidos nesse projeto, meu muito obrigada.

Aos meus colegas de curso pela parceria e trocas de conhecimento que contribuíram para que a educação continue sendo o grande alicerce de transformação da sociedade.

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”*

Rubem Alves

## RESUMO

Essa pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo geral investigar se a atuação do CP na Rede SESI-SP de Ensino atende as necessidades formativas dos docentes desta rede de ensino. Buscou também identificar as concepções dos (das) professores (as) acerca da formação continuada. Os dados foram coletados com professores de quatro escolas da Rede SESI-SP de ensino localizadas no município de Santo André. De posse dos depoimentos dos participantes da pesquisa, os dados foram agrupados, categorizados e analisados na perspectiva da análise conteúdo de Laurence Bardin. Em geral, os resultados mostraram que a atuação do coordenador pedagógico atende parcialmente as necessidades formativas dos docentes. A pesquisa mostra que os professores apesar de preferirem a formação docente orientada pelo CP por este entender suas individualidades e necessidades formativas, percebem que a autoformação também se faz importante, uma vez que apenas a formação centrada na escola não dá conta de todas as demandas pedagógicas. A pesquisa revela também a importância de ter o CP como parceiro e apoiador e não somente como um agente de averiguação de tarefas, uma vez que esta parceria profissional atrelada a afetividade, possibilita trocas de saberes e relação de confiança. Por fim, o estudo mostra que a formação pautada na concepção de ensino adotada pela Rede SESI-SP de ensino e que permitem a troca de experiência entre professores, oportunizam uma formação mais significativa, pois promovem análise e discussão de boas práticas e direcionam e alinham as atividades a serem planejadas dentro da visão sociointeracionista adotada. Como produto final, foi proposto o “Programa de ação formativo para o Coordenador Pedagógico” que sintoniza um conjunto de oportunidades educativas sugerindo filmes, livros e artigos que o coordenador pedagógico possa utilizar de forma autônoma de acordo com as necessidades apontadas no PREP, podendo assim melhorar sua atuação junto ao corpo docente.

**Palavras-chave:** Formação de gestores. Gestão da Educação. Coordenador pedagógico. Formação continuada. SESI.

## ABSTRACT

This qualitative research had as general objective to investigate if the performance of the pedagogical coordinator (PC) in the SESI-SP teaching network meets the formative necessities of the teachers of this teaching network. It also intended to identify the conceptions of the teachers about continuing education. Data were collected with teachers from four schools of the SESI-SP teaching network located in the city of Santo André. With the testimonies of the participants of the research in hand, the data were grouped, categorized and analyzed from the perspective of the content analysis of Laurence Bardin. In general, the results showed that the performance of the pedagogical coordinator partially meets the formative necessities of the teachers. The research shows that the teachers, despite preferring the education oriented by the PC because of the understanding of their individualities and formative necessities, realize that self-formation is also important, since only school-centered training does not supply all the pedagogical demands. The research also reveals the importance of having the PC as a partner and supporter and not only as an agent of task ascertainment, since this professional partnership, linked to affectivity allows the exchange of knowledge and trust. Finally, the study shows that the education based on the teaching design adopted by the SESI-SP teaching network, which allows the exchange of experience between teachers, offers a more meaningful graduation, as they promote analysis and discussion of good practices and direct the activities to be planned within the adopted socio-interactionist vision. As a final product, the "Formative Menu for the Pedagogical Coordinator" was proposed, which sets educational opportunities suggesting films, books and articles that the pedagogical coordinator can use in an autonomous way according to the needs indicated in the PREP, thus improving their performance with the teachers.

**Keywords:** Training of managers. Management of Education. Pedagogical Coordinator. Continuing Education. SESI.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fios condutores dos saberes docentes.....	51
Quadro 2 – Produções publicadas no período entre 2013 e 2018, nas bases de dados consultadas, que vêm ao encontro do contexto da presente pesquisa de trabalho.....	62
Quadro 3 – Produções selecionadas para dialogar com a teoria e prática apresentada neste trabalho.....	66

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programa de ação formativo.....	101
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Acordo de Desempenho Individual
CAPES/MEC	Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CEFAPROS	Centros de Formação e Atualização de Professores
CP	Coordenador Pedagógico
DPC	Discussão Pedagógica Coletiva
EaD	Educação a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDP	Grupos de Desenvolvimento Profissional
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
MEC	Ministério da Educação
MEC/INEP	Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores
PNE	Plano Nacional de Educação
PREP	Plano de Remuneração e Evolução Profissional
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	25
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
1.1 Objetivos.....	31
1.2 Hipóteses.....	31
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>32</b>
2.1 Um olhar para a trajetória da formação de professores.....	32
2.2 A formação inicial e continuada do CP e o seu papel como formador de docentes .....	38
2.3 O trabalho do CP na visão do diretor de escola e dos professores .....	45
2.4 A formação inicial e continuada do professor a serviço da educação básica.....	50
2.5 A atuação do Coordenador frente aos saberes dos professores .....	59
2.6 Formação centrada na escola.....	68
2.7 Pesquisas acadêmicas acerca da prática do CP na formação continuada do professor.....	71
2.7.1 Análise .....	81
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>91</b>
3.1 A posição exploratória da pesquisa.....	91
3.2 A posição qualitativa da pesquisa .....	92
3.3 Cenário de análise e sujeitos da pesquisa .....	94
3.3.1 Considerações éticas .....	97
3.4 Coleta de dados.....	97
3.4.1 Pesquisa bibliográfica.....	98
3.4.2 Entrevista semiestruturada .....	98
3.5 Análise dos dados.....	100
3.5.1 Categorização .....	101
<b>4 PRODUTO – programa de ação formativo para o Coordenador Pedagógico</b> .....	<b>112</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICE A – entrevista semiestruturada sobre a atuação do coordenador pedagógico</b> .....	<b>130</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>132</b>

## APRESENTAÇÃO

Antes de tudo, esclareço que as percepções sobre a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na formação de docentes foram moldadas pelas minhas experiências profissionais. Durante o período de agosto/2007 a novembro/2012, atuei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em uma unidade escolar do município de Diadema, que pertence a Rede SESI-SP de Ensino. Na sequência, de novembro de 2012 a agosto de 2017, iniciei a minha experiência como coordenadora pedagógica em uma unidade escolar da Rede SESI-SP de Ensino, no bairro do Ipiranga, no município de São Paulo, a qual possui 25 professores (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) e 534 estudantes.

Em seguida, desde setembro de 2017 até os dias atuais, atuo como coordenadora pedagógica, também numa unidade escolar da Rede SESI-SP de Ensino, no município de Santo André-SP, que possui 26 professores (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) e 672 estudantes. Neste cargo, estou envolvida em ações formativas aos professores destas três modalidades de ensino, as quais exigem que haja uma estreita relação com o corpo docente, conforme é melhor descrito durante este trabalho, quando cita as atribuições do CP nesta Rede de ensino.

Acredito que esse contexto contribui para a minha consciência, conhecimento e sensibilidade diante dos vários desafios, tomadas de decisão e questões enfrentadas pelos professores, e irá me auxiliar no trabalho com os participantes neste estudo. Para isso, pretendo dedicar especial atenção ao papel do CP como formador de professores e à escuta dos docentes a respeito da formação que recebem por mim e por outras coordenadoras pedagógicas, a partir das suas necessidades formativas.

## 1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo se tem questionado sobre a atuação do coordenador pedagógico como formador de formadores, de modo especial na formação contínua dos docentes, considerando-o como um articulador essencial nas transformações da prática educacional.

Embora o foco dessa pesquisa seja a atuação do coordenador pedagógico do Serviço Social da Indústria (SESI), em decorrência de uma literatura exclusiva, foram utilizadas pesquisas e documentos legais, em termos mais abrangentes, que discutem a prática desse profissional.

São diversos os programas e iniciativas que surgem na busca de alternativas para eliminar, definitivamente, os problemas da educação escolar no nosso país. E é neste contexto que surgiu o Decreto n. 10.623, em 26 de outubro de 1977, de São Paulo, formalizando a função do Coordenador Pedagógico (CP) e definindo o seu papel formativo. A Resolução da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo – SE 88/2007, de 19 de dezembro de 2007, trata, em seu art. 2º, sobre as atribuições do CP com relação à formação de docentes, citando que o mesmo deve, por exemplo: atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Percebe-se, então, o relevante papel que o CP possui na formação docente. Porém, na realidade da maioria das escolas, esta ainda não é a prática que se vê. Constata-se, em grande parte das instituições, professores paralisados em práticas antigas e sem um direcionamento efetivo e eficiente para mudanças de pensamento e postura em suas práticas. Embora Garrido (2008) proponha, neste caso, que o CP proporcione e organize reflexões, juntos aos docentes, sobre suas ações e

dificuldades que surgem no desenvolvimento da função, possibilitando uma análise sobre a prática docente e sobre o contexto escolar, este profissional dedica a maioria da sua rotina a um papel burocrático e não-formador.

É evidente que, conforme pontua Garrido (2008, p. 9), a “tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil”, uma vez que não existem modelos prontos para serem seguidos, e por isso, cada formador necessita elaborar soluções adequadas para cada realidade. Modificar práticas pedagógicas não se restringe ao uso de novos modelos ou à substituição de programas; alterá-las representa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, “lançar olhares questionadores e de estranhamento perante práticas tão familiares, que parecem única verdade, impossíveis de serem modificadas” (GARRIDO, 2008, p. 10).

Na prática do professor, parece ser insustentável a ideia deste profissional conseguir lidar com todas as demandas que surgem no ambiente escolar, e neste caso, a parceria do CP pode fazer toda a diferença, a partir do acompanhamento da prática docente, dos momentos de reflexão, discussão, revisão do projeto pedagógico, articulação com os pais e a comunidade.

O CP, além de encarar tudo o que o cenário escolar traz, também é visto como o responsável pela formação continuada dos docentes, especialmente nos dias atuais, em que se exige do professor conhecimentos que extrapolam bastante o que ele aprende na sua formação inicial, como conhecimento tecnológico, habilidade para fazer uma avaliação diagnóstica dos estudantes, pesquisa sobre as novas metodologias, enfim, ações que garantam que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado com sentido e significado para o aprendiz.

Daí a importância do suporte que o CP pode dar aos docentes e à prática destes. Clementi (2001, p. 57), ao sugerir sobre a formação continuada do professor, pelo CP, destaca que “sob essa perspectiva, o processo de formação está vinculado à sua prática, observação e avaliação. É a partir delas, e para responder as suas demandas, que coordenadores e professores discutem, analisam e planejam”.

Sabe-se que os cursos de licenciatura não são suficientes para preparar o docente na sua atuação pedagógica, e por isso, as reflexões e tomadas de decisão quanto à organização da sua prática necessita do apoio do CP. Há de se observar, porém, que o coordenador pedagógico, muitas vezes, também não possui uma especialização sobre a prática do profissional pedagogo, na função de CP, com foco na formação continuada.

Reforça-se, assim, a relevância do CP quanto ao aprofundamento dos seus estudos para a realização de um trabalho consciente, por meio, na maioria das vezes, da autoformação que lhe traga um movimento de ação-reflexão-ação permanente.

Sobre o desenvolvimento da formação continuada dos docentes, Azevedo e Alves (2004) entendem que “as discussões sobre a formação docente vêm sendo feitas em torno de dois contextos: o dos cursos de formação, que compreendem os currículos oferecidos pelos mais diversos cursos; e o de atualização permanente, por meio de especializações, *lato sensu*, *strictu sensu* etc., além dos cursos oferecidos pelas Secretarias da Educação, tanto municipais como estaduais. Tal investimento, no entanto, não é traduzido em resultados bem avaliados.

Se por um lado, o ideal é que o professor refletisse a sua prática a partir do projeto político pedagógico da escola, ou do plano de gestão, por outro lado, a realidade mostra a maioria dos CP encurralados pelas atividades da escola, e então, as “capacitações” acabam ficando por conta das Secretarias que, ocasionalmente, não vão além de treinamentos para desenvolver determinados projetos. Embora tais “formações” sejam importantes, elas estão inclinadas para programas de correção de fluxo, como por exemplo, “Se liga”, “Acelera”, “Travessia”, entre outros (ORSOLON, 2002).

De qualquer forma, Serpa e Lopes (2011) destacam que a formação continuada pode acontecer a partir de diversos modelos, ou seja, individual, em grupo, colaborativa, porém, deve estar articulada às demandas da escola e/ou da educação, considerando as principais necessidades da realidade escolar. O CP, neste caso, deve mediar e direcionar a formação dos docentes para que esta ocorra no sentido de solucionar e/ou minimizar as dificuldades que a escola possui, buscando uma educação emancipatória e transformadora, com o objetivo, sempre, no aprendizado do educando.

Segundo Placco (1994), para que a educação emancipatória se efetive, faz-se necessário o trabalho em equipe, refletindo sobre o que precisa se garantir no processo de ensino e aprendizagem, cujo foco é repensar sobre o ambiente escolar em que a prática docente está sendo vivenciada.

Neste sentido, a fim de exercer a função de formador, o CP precisa desenvolver saberes (pedagógicos, curriculares, educacionais), que nem sempre coincidem com aqueles da sua origem profissional. Para isso, competências e habilidades específicas são necessárias para que a sua atuação e intervenção, junto

aos professores, favoreça a mudança de práticas pedagógicas, muitas vezes, desconexas com a aprendizagem dos estudantes.

Em razão disso, é fundamental que o CP estude e reflita sobre a concepção de educação da sua unidade escolar, bem como as orientações didáticas do material didático adotado e documentos orientadores das ações pedagógicas. Aliado a este conhecimento, é importante que o coordenador desenvolva uma postura formativa que privilegie a análise da prática pedagógica a partir de teorias e conceitos, sempre em conformidade com a concepção de ensino onde atua.

É interessante, também, que o CP saiba quais são as necessidades formativas de seus professores, o que não significa apenas conhecer as dificuldades que os docentes relatam, mas questioná-los sobre as necessidades que possuem para avançar nos seus fazeres. Dessa forma, o coordenador precisa coletar esses dados observando, por exemplo, as aulas dos professores; analisando suas produções (diário de classe, plano de trabalho docente, amostras de atividades e avaliações, entre outras) e as dos estudantes (cadernos, material didático, pesquisas, lições de casa, entre outras); observando a participação dos professores em formações oferecidas pela escola e o investimento que os mesmos fazem (ou não) na sua própria formação.

Para que haja qualidade no acompanhamento da prática docente, a apropriação de orientações/diretrizes expressas nos diferentes documentos da rede de ensino onde atua, ou na própria literatura, será imprescindível, por parte do coordenador. Estes documentos proporcionarão momentos de estudo e análise da prática, investimento na autoformação e aquisição de competências necessárias para a sua atuação junto ao corpo docente.

A partir daí, será possível diagnosticar as potencialidades e desafios educacionais que impactam na aprendizagem, convertendo-os em estratégias de ação formativa, propondo metas, tanto para a evolução docente quanto para a aprendizagem discente, auxiliando, assim, num plano de ação para a melhoria do desempenho. Desta maneira, ser gestor do processo de ensino e aprendizagem implica em gerir a forma como a proposta educacional da unidade escolar, ou da rede de ensino, se concretiza em sala de aula e nos seus resultados, cujo CP, assim como Diretor Escolar e professores se corresponsabilizam pela qualidade do ensino que ocorre na escola.

## 1.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a atuação do CP na Rede SESI-SP de Ensino

Para tanto, como objetivos específicos, pretende-se:

- ✓ Identificar as concepções dos professores da Rede SESI acerca da formação continuada.
- ✓ Identificar a ótica dos professores sobre quais são as suas necessidades formativas.
- ✓ Verificar se, na concepção dos professores da Rede SESI, a atuação do CP favorece a prática docente.
- ✓ Propor um programa de ação formativa com foco no desenvolvimento da competência docente como produto da pesquisa.

## 1.2 Hipóteses

A hipótese que foi analisada a partir da realização da presente pesquisa, é: se a atuação do CP vem ao encontro das necessidades formativas dos docentes, especialmente no que diz respeito aos encaminhamentos didáticos das disciplinas, e não aos conteúdos das mesmas.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE

Na presente seção, a intenção é apresentar um olhar para a história da formação de professores, formação esta inicial e continuada, bem como o papel do coordenador pedagógico como formador de professores.

Tais formações serão discutidas a serviço da educação básica e centrada na escola. Além disso, são descritas pesquisas acadêmicas que tratam sobre a prática do CP na formação continuada do professor.

### 2.1 Um olhar para a trajetória da formação de professores

Observando a trajetória da formação de docentes no Brasil, as primeiras alusões datam do século passado. Tanuri (2000, p. 63) afirma que:

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – (Bastos, 1997) – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores.

Especialmente na década de 1960, começaram a ocorrer treinamentos que visavam aprimorar a consciência do “eu” e do outro, além de habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmicas de grupo e técnicas de sensibilização voltadas aos aspectos afetivos pedagógicos. Nesta década, e a partir da influência escolanovista, a função social da escola volta-se para a pedagogia do “aprender a aprender” (LIBÂNEO, 1998).

Destaca-se que a professora Mizukami (1986) não inclui, em seus estudos, a abordagem escolanovista, introduzida no Brasil por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Anísio Teixeira, Gustavo Capanema e outros, a partir da década de 1930, justificando sua opção por considerar que tal abordagem pode ser considerada como didaticista, por suas atribuições aos aspectos didáticos, além de possuir diretrizes incluídas em outras abordagens.

Nos anos de 1970, foram otimizadas as habilidades de elaboração de planos de ensino, desenvolvimento de habilidades em técnicas de ensino e de avaliação, entre outras. Neste período, a influência marxista questionou o papel da escola como reprodutora da classe dominante. Considerando esse ponto de vista, Saviani (2000)

preconiza a formação de docentes orientada por uma reflexão sistemática, numa crítica ao modelo reprodutivista das classes dominantes.

Beisiegel (2003) sintetiza que, durante os anos de 1950 e 1960, os programas de formação continuada tinham como objetivo fornecer materiais didáticos e treinamento aos docentes para aplicação em sala de aula. Esta concepção tecnicista foi acentuada durante a década de 70, período em que houve a ampliação dos projetos formativos. Compreendia-se, nesta época, que as ações de estudo das teorias apresentadas nos livros seriam suficientes para aprimorar a prática pedagógica do docente e, como consequência, a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, não havia uma preocupação direta com a atuação do professor diante dos problemas e imprevistos do cotidiano da escola.

Nos anos de 1980, destacou-se o modelo tecnicista, ganhando destaque a mão de obra especializada para o mercado de trabalho e, portanto, a demanda social procurou, na instituição escolar, parceria para formar o “técnico”. Beisiegel (2003) explica que foi a partir dos anos de 1980 que os professores passaram a participar mais dos assuntos educacionais, com programas formativos que iam além das questões técnicas, mas que ainda estavam voltados à dimensão política da prática pedagógica. Teve início, então, a valorização da formação e da reflexão contínua sobre a prática docente. Registros mostram que, somente a partir da década de 1990 houve um crescente número de pesquisas e debates sobre a temática da formação.

Na década de 1990 ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, marcada pelas políticas educacionais destinadas à educação básica e formação de professores, buscando corrigir a ineficiência do sistema educacional mundial. Em 1996, também se instaura, a partir da reforma de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), garantindo à formação de professores um artigo próprio:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1999, p.131).

A própria LDB (1996) estipulou como uma das competências da União a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta seria no prazo de dez anos para que os professores fossem “graduados ou formados por treinamento em serviço”, apontando esta última como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

Ou seja, o PNE (BRASIL, 2001, p. 95) se refere à formação continuada dos docentes como um dos modos de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001, p. 40).

Vale observar que alguns dos modelos sugeridos para a formação continuada buscam envolver a divisão entre teoria e prática. Dentre os autores que defendem a racionalidade prática e o professor reflexivo, destacam-se Schön (1992), Nóvoa (1991) e Santos (1998).

Especialmente sobre o desenvolvimento de ações formativas, os estudos de Schön (1992) mostram que, especialmente no Brasil, estas ações sofreram significativa influência de distintas concepções, finalidades e princípios teórico-metodológicos, conforme as tendências educacionais e contextos econômico, político e social de cada período histórico.

Ou seja, a partir da década de 90, os estudos sobre formação continuada começaram a “criticar” as ações formativas pontuais e fragmentadas, conhecidas até então como “reciclagem”, “treinamento”, “capacitação”, realizadas em cursos, palestras e seminários, sem apresentar sentido/significado com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Diversos pesquisadores, como Schön (1992), Nóvoa (1992; 1995), Zeichner (1993) e Tardif (2000; 2002) contestam esse paradigma, na medida em que consideram que os docentes são produtores de saberes, e ressaltam a importância da reflexão para a transformação das suas práticas.

Vagula (2005), por sua vez, propõe uma nova epistemologia da prática, segundo a qual o profissional competente é aquele que constrói conhecimentos a partir de ações reflexivas. Tais ações podem ser vistas, nos dias atuais, a partir do entendimento de que não cabe mais ao professor ser visto como um mero transmissor

de conhecimento, aquele que exerce sua prática pedagógica de forma repetitiva, com fragmentação de conhecimentos, por meio de um discurso científico das ciências da educação. Ao contrário, é preciso conceber o educador como um produtor de saberes, uma vez que estes saberes são provenientes da sua experiência.

Este pressuposto é fundamentado a partir das leituras e reflexões realizadas nos textos de Tardif (2002), que caracteriza o saber docente orientado por diversos saberes, originados pelo currículo, disciplinas, exercício profissional e experiência pessoal.

Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 27-28) destaca que:

[...] a relação do professor com o saber compõe um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores [e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores] de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico?

O autor ressalta que é a resposta a estas e muitas outras questões que traz novas e distintas visões da profissão docente, assim como os projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.

Schön (2000), ao citar a tradicional organização baseada na racionalidade técnico-instrumental, a qual não atende as necessidades atuais da educação, argumenta que nesse modelo não há espaço para a reflexão, ou seja, o futuro docente não é estimulado a refletir sobre a “**sua** prática” e “**na** prática”. De certa forma, esta formação não possui como foco formar profissionais críticos, reflexivos, que saibam trabalhar na coletividade, autônomos, comprometidos e responsáveis **com** e **pela** educação.

Em contrassenso à racionalidade técnica, que é essencialmente teórica e dicotômica, Schön (2000) explica que o paradigma da racionalidade prática está organizado em torno da prática entrelaçada à teoria, conectada mais estreitamente ao “enfoque ético”, definido como uma perspectiva que valoriza mais as subjetividades dos indivíduos, o processo de ensino e aprendizagem, os valores intrínsecos da educação, e que compreende a complexidade e emergências que impregnam o cotidiano.

Neste sentido, Mizukami (2005-2006) defende que, se por um lado os formadores constatarem os limites e dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e buscam superá-los pela adoção de um novo paradigma, por outro lado eles possuem toda uma formação e prática pedagógica que lhes confere autonomia e segurança

para desenvolver suas atividades, dificultando, portanto, a adesão integral à nova concepção, bem como para operacionalizar de forma pertinente seus cursos/disciplinas, a partir de uma nova maneira de compreender e de interferir em processos formativos da docência.

Analisando desta maneira, Pereira (1999) acrescenta que a prática possui um caráter de centralidade nesse modelo. É a partir dela que emergem as problemáticas que serão levadas ao debate teórico. Daí não caber mais a fragmentação do currículo, que passa a ser compreendido como algo que se articula de modo contínuo, não fazendo mais sentido dissociar os conteúdos específicos e os pedagógicos das experiências práticas e dos saberes intrínsecos a ela. Assim, o currículo acadêmico deve estar alinhado à realidade escolar, ou seja, o currículo novo precisa ser estruturado para corrigir as falhas ocasionadas pela imobilidade às mudanças dos saberes.

Numa linha pós-moderna de análise, Angel Pérez-Gómez, no seu artigo intitulado “O pensamento prático do professor” (1997), relata as relações entre o espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna e o espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, ou seja, a ideologia do capitalismo contemporâneo:

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de serem analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön). Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 110).

É nesse ambiente ideológico que, aos poucos, vão surgindo as afinidades existentes entre os diversos tipos de abordagens educacionais, como por exemplo, na obra “A formação do professor com o compromisso político”, onde Joe L. Kincheloe (1997) mapeia o pós-moderno e defende uma certa abordagem sobre a formação de professores, na qual os estudos de autores, como Schön e Zeichner, são inseridos como referenciais.

A partir dessas considerações, alguns teóricos ampliaram a discussão sobre a formação do educador. Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), ao considerarem a importância de um processo de formação continuada, enfatizam a necessidade de haver troca de experiências e partilha de saberes entre os educadores. E, aqui, a autora desta pesquisa concorda com estes autores, ao observar, no seu dia a dia, que a complexa prática educativa necessita de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, para explicar o que se sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, entre outros, e principalmente, para compartilhar as alegrias e as dificuldades que surgem durante o processo de ensinar e aprender.

Imbernón (2010) propõe uma concepção de formação centrada nos problemas reais que emergem do contexto de trabalho docente, cujos professores precisam ser profissionais competentes, capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, a fim de colaborar para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação.

Para Imbernón (2006, p. 80), “[...] a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Segundo este autor, um excelente trabalho desenvolvido numa sala de aula não pode ficar “morto” entre quatro paredes, restrito ao tempo de duração desta aula. Da mesma forma, um excelente trabalho deve ser compartilhado com os colegas, promovendo discussão coletiva, interação, participação voluntária, ou seja, socialização de um trabalho que deu certo. Neste sentido, a escola ganha, a equipe pedagógica ganha, o professor ganha e, sobretudo, os estudantes ganham o benefício de uma excelente aula, que é a construção de aprendizagens significativas.

Compreende-se, assim, que cabe ao professor despertar interesse pela mudança na sua prática educativa, atentando-se para as mudanças imprescindíveis que possam atender as necessidades da sociedade que está em constante transformação. Neste caso, a escola precisa dar condições para que seus profissionais possam discutir seus problemas e buscar soluções, dentro de um trabalho colaborativo.

Conforme pontuam Gatti, Barretto e André (2011), a figura do professor vem sendo cada vez mais incluída nas agendas de políticas educativas, como por exemplo, no projeto do novo Plano Nacional de Educação do Brasil – PNE (2014-2024), que

cita a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação como importantes desafios da agenda educacional brasileira.

Destaca-se que a LDB (1996) é uma referência para a formação dos professores nas últimas décadas, e a partir dela, Barretto (2015) frisa sobre a expansão dos cursos de pedagogia pela iniciativa privada e EaD, e as respectivas preocupações com a falta de cuidados com as atividades de ensino; a improvisação do projeto pedagógico, infraestrutura de apoio e acompanhamento dos estudantes; além da alta evasão nesses cursos, indicando que eles deixam muito a desejar (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012; BARRETTO, 2011).

Assim, o Ministério da Educação criou, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006), possibilitando o apoio entre as instituições de ensino superior públicas, o governo federal e as redes de estados e municípios na oferta do ensino à distância, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BARRETTO, 2015).

Em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) surgiu com o objetivo de ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando a intenção de democratizar o ensino superior público. Este programa beneficiou, igualmente, a expansão das licenciaturas (BRASIL, 2007a).

De uma forma geral, as fragilidades observadas nos cursos de licenciatura não se justificam apenas pelas suas condições de expansão, mas pela permanência de um currículo basicamente inalterado que, mesmo diante das diversas reformas educacionais, continua sendo “genérico”, preparando ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores (BARRETTO, 2015).

## **2.2 A formação inicial e continuada do CP e o seu papel como formador de docentes**

Em seu artigo, “A formação inicial do gestor educacional na região do Grande ABC Paulista”, Nonato Assis de Miranda e Estéfano Vizconde Veraszto (2014) apresentam os resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada na região do Grande ABC com o propósito de verificar se a formação inicial dos gestores

educacionais dessa região está de acordo com as DCN de Pedagogia. Para isso, empreendeu a análise das matrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e planos de ensino dos catorze cursos de Pedagogia da região, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental. Os resultados desta pesquisa apontaram que o modelo de formação adotado pelas IES não consegue aprofundar questões relativas à organização da escola sob o ponto de vista político-pedagógico e administrativo. Ao contrário, existe a prevalência do aprofundamento de estudos reflexivos voltados à formação política e humanística de futuros pedagogos(as) e para o exercício da docência em sala de aula em detrimento da gestão educacional.

Miranda e Veraszto (2014) destacam que, embora todos os educadores sejam potenciais candidatos à gestão escolar, assim como defende Vitor Henrique Paro, percebe-se que uma formação prévia, bem como a que ocorre em serviço, pode fazer algum tipo de diferença no exercício profissional dos diretores de escolas, em especial daqueles que atuam nas de natureza pública, sem colocar em risco a gestão escolar democrática. Deste modo, o autor concorda com o professor José Carlos Libâneo, ao afirmar que:

Há divergências significativas sobre se a atividade 'administrativa' distingue-se da atividade 'pedagógica' e sobre se a direção administrativa e direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por um professor. No Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Defendemos uma posição diferente. Tanto o diretor de escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores (LIBÂNEO, 2004, p. 224).

Ao se observar o trabalho dos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) na rotina das escolas, percebe-se que cada um destes profissionais possui funções específicas que se complementam. Porém, diante do grau de complexidade da gestão das escolas, é necessária uma formação complementar, e neste caso referimo-nos à formação teórica, em relação à formação inicial, além da importância de ser, antes de tudo, um docente e ter experiência profissional para assumir cargos ou funções de gestão, diante do caráter político-pedagógico apresentado no contexto da atualidade e da prática do gestor educacional (MIRANDA; VERASZTO, 2014; GRACINDO, 2009).

Complementando, Gracindo (2009, p. 141) afirma que "este requisito se torna relevante na medida em que a ação do gestor se volta, fundamentalmente, para a construção, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico de sua unidade

escolar”.

Em suma, esta autora destaca que:

[...] a forma de encarar o gestor escolar como um professor que em determinados momentos de sua vida assume essa função, articulando e coordenando as ações da escola, remete à importância de que todas as licenciaturas possuam, em seus currículos, componentes voltados para o entendimento da organização administrativa e pedagógica da educação, das políticas públicas de educação e da gestão do processo educativo (GRACINDO, 2009, p.142).

Entende-se, então, que a função do CP deve ser, acima de tudo, de formação continuada em serviço, contribuindo para a reflexão dos docentes sobre as ações pedagógicas e as dificuldades que percebem no desenvolvimento do seu trabalho, promovendo condições para o avanço destes professores, tornando-os autores de suas próprias práticas (GRACINDO, 2009).

Na medida em que a escola é idealizada e organizada por todos aqueles que dela fazem parte, maiores são as chances de ser uma escola adequada aos interesses e necessidades dos sujeitos que nela convivem, trabalham, ensinam, aprendem e avaliam. O prisma de uma escola democrática, participativa, autônoma vem se fortalecendo nos últimos anos, desde a promulgação da LDB 9.394/96. A Lei 4.751, de 2012, que trata sobre a Gestão Democrática, retoma e recomenda a criação de instâncias colegiadas no âmbito escolar, como princípio para a efetivação da gestão democrática, sendo a coordenação pedagógica espaço-tempo de constituição de um colegiado pedagógico.

Nesse cenário, Silva, Soares e Fernandes (2014) salientam que, como educador-formador, e tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, a atividade do coordenador-formador apresenta a complexidade de qualquer ação que defende e objetiva o crescimento e a construção da autonomia pedagógica dos profissionais com os quais desenvolve suas funções. Bruno (2001) acrescenta que, ao CP compete articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola.

Apesar da construção de um grupo não representar uma tarefa fácil, a coesão e a cumplicidade do grupo são possíveis, na medida em que exista uma predisposição de todos em promover as mudanças, a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, construído coletivamente. Neste caso, é comum que surjam algumas queixas comuns por parte dos professores, nos momentos de coordenação pedagógica,

especialmente as relacionadas à relação teoria-prática (SILVA; SOARES; FERNANDES, 2014).

A literatura que versa sobre o papel dos CP nos permite identificar, dentre outros, dois consensos: (i) o CP é responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores, devendo assumir, por isso, (ii) a liderança nos processos coletivos de formação. Conforme Placco e Souza (2006, p. 46), o CP é:

[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.

Tais entendimentos implicam, por conseguinte, dois conceitos: mediação e trabalho coletivo, os quais podem ser abordados de formas distintas, segundo a abordagem teórica que se adote. No caso da presente pesquisa, a base teórica se encontra na Teoria Histórico-Cultural, a partir da qual se utiliza como categoria de análise a questão da mediação, a qual possibilita de proceder as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, nos distanciando do olhar naturalizador dos fenômenos, que possui, como base, as concepções do ser humano numa essência metafísica.

De acordo com Vygotsky (2001), a apreensão do que caracteriza o homem se dá pelo entendimento da gênese social do individual, pela apreensão de como o individual se constrói no coletivo, ao mesmo tempo e da mesma maneira, como o coletivo se consolida, tendo a mediação como elemento essencial nestes dois movimentos. Compreende-se, assim,

[...] que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas) (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

O termo “mediação” representa “[...] um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (SEVERINO, 2002, p. 44). Refere-se, então, ao fio condutor/organizador da inter-relação entre o singular e o social. Daí a importância de Vygotsky, ao apresentar a ideia de que

[...] o social não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa forma, é um recurso bastante importante para o desenvolvimento da subjetividade. E, nesse caso, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo é compreendido como recurso para o desenvolvimento do indivíduo [...] (CLOT, 2006, p. 102).

Clot (2006) afirma que o trabalho coletivo não pode ser considerado a panaceia de todos os problemas da educação e das escolas já que esta modalidade inclui situações de confronto e controvérsias que devem ser explicitadas e investigadas, pois a concordância coletiva não se constrói em torno da concordância espontânea. Ao contrário, o pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento.

“Vygotsky afirma que o pensamento nasce duas vezes. “[...] quando se discute coletivamente e quando renasce, em seguida, na atividade individual. É o duplo nascimento do pensamento [...]” (CLOT, 2006, p.106).

Quando se pensa na interação homem/mundo, percebe-se que o sujeito assimila a cultura, atribui significados às suas ações, aprende, constrói conhecimentos, partindo sempre do que é socialmente conhecido para aquilo que lhe traz um significado individual, ou seja, a cultura é constitutiva do sujeito (VYGOTSKY, 1994, 1998).

Desta maneira, a interação entre os pares e as trocas de saberes precisam ser a base sobre a qual o coordenador irá desenvolver a sua ação na escola, na intenção de contribuir para a formação docente. A escola deve ser um espaço ativo de formação, tanto para estudantes quanto para professores e demais sujeitos que a constituem, pois, conforme cita Paulo Freire (1996, p. 25):

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado. É nesse sentido que 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. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

As diversas interações que ocorrem na escola devem permitir que ocorram os processos de ensinar e aprender, nos quais professores terão a chance de aprender ao ensinar e se formar ao formar, uma vez que estejam abertos às várias possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar pode gerar.

Na medida em que o modo como a escola está culturalmente organizada e favoreça distintas interações entre professores e alunos, professores e professores, professores e CP, assim como tantas outras possibilidades, ao coordenador cabe se apropriar dessa organização e considerá-la para planejar e organizar os momentos nos quais os professores se encontrarão para discutir a rotina, favorecendo situações de aprendizagem e formação.

Canário (2006) considera que o professor aprende sua profissão nas escolas, ao compartilhar com o outro e ao desenvolver seu trabalho. É na realização de seu trabalho diário que o professor aprende sua profissão e se forma: nas tomadas de decisões frequentes e recorrentes, na interlocução com os demais docentes da escola, no planejamento de seu trabalho, na execução de seu planejamento, no momento em que tenta gerar aprendizagem nos alunos, no pensar uma forma adequada para possibilitar que cada um deles aprenda.

Portanto, a formação centrada na escola, segundo Canário (2000, p. 80),

[...] tem como finalidade principal resolver problemas e promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas; ela se materializa na criação e no funcionamento de equipes que trabalham na concretização de um projeto.

Esta formação centrada na escola implica responsabilidade do professor nos âmbitos individual e coletivo. Quando se trata do coletivo, entram em cena a escola e, juntamente com os demais docentes, o CP, que tem suas funções voltadas para o entrelaçar de questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente. Placco, Almeida e Souza (2012, p. 766) compreendem, assim, que o coordenador possui, como centro do seu trabalho, a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. E, para isso, necessita do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação.

Não existe trabalho de coordenação na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do coordenador, afirmam Campos e Aragão (2012).

É a partir dessa consideração que a organização dos tempos e espaços escolares deve ser alinhavada, sempre buscando proporcionar a troca de saberes entre os participantes, possibilitando aos professores o compartilhamento de conhecimentos, didática de trabalho, atividades com os demais membros da escola,

para que os saberes se tornem visíveis no grupo e não fiquem restritos à sala de aula de cada docente, ou seja, para que deixem de ser saberes “seus”, individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivos, de toda a escola (CAMPOS; ARAGÃO, 2012).

Estas autoras trazem, então, que o trabalho do CP não está predeterminado, pois é no dia a dia escolar que ele molda o seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades apresentadas. Não há somente um caminho, e por isso o coordenador precisa considerar o seu cotidiano e do grupo de profissionais da escola, para que juntos possam delinear um caminho de ação comum. Se o coordenador se pauta, exclusivamente, nas políticas públicas e/ou na ausência delas, seu trabalho corre o risco de se tornar esvaziado de sentido, meramente burocrático e cumpridor de tarefas. Então, o coordenador precisa delinear seu trabalho junto com a equipe escolar.

Para além disso, ao coordenador cabe a função de priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas, de modo intencional, considerando a formação docente, pois esta é um

[...] processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO, 2001, p. 26-27).

A otimização da formação realizada pelo coordenador deve considerar a criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem às experiências vividas no cotidiano profissional, transformar-se em aprendizagens, por meio de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e pela pesquisa individual e coletiva. É essa articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham (CANÁRIO, 2006).

Quando o coletivo da escola se apropria de seu fazer, da reflexão sobre seu fazer, da consciência da autoria desse fazer, é possível a formação centrada na escola, é possível a organização de um projeto pedagógico voltado para a aprendizagem de todos, afirmam Campos e Aragão (2012).

Na opinião de Aragão (2010, p. 245), “a organização da escola tem que ter espaço para o coletivo existir”. Esta autora afirma também que:

[...] é fundamental que se abram (ou se mantenham) espaços para que todos nós possamos refletir coletiva e partilhadamente sobre nossas práticas, dialogando com a situação para questioná-la, promovendo, assim, o inconcluso desenvolvimento profissional e pessoal.

De uma forma geral, há espaços instituídos nas escolas para a congregação do coletivo, tais como Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), reuniões pedagógicas e afins. No caso específico da Rede SESI-SP de Ensino, é oferecida a Discussão Pedagógica Coletiva – DPC, que se constitui de quatro horas semanais de estudo para os professores do Ensino Fundamental I, das escolas de período integral; e DPI – Discussão Pedagógica Individual, oferecida para os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que possuem uma carga horária de 36 horas/aulas semanais. Ambos momentos são planejados e acompanhados pelo CP, que busca priorizar a formação docente.

É possível afirmar que o processo de formação centrada na escola ocorre, de modo efetivo, quando do contexto de trabalho emergem possibilidades diferenciadas de ação coletiva, proporcionadas pela socialização profissional. Quando a organização do cotidiano escolar permite o encontro dos docentes para socializar as experiências profissionais e dialogar sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, a escola se torna uma “instituição aprendente”, representando um espaço privilegiado de aprendizado também daqueles que têm a função de ensinar. Neste caso, professores e, também o coordenador, aprendem e se formam quando planejam suas ações, quando propõem alternativas para o trabalho, quando avaliam suas interlocuções com o intuito de redimensioná-las (CAMPOS; ARAGÃO, 2012).

É desta maneira que o papel do coordenador pedagógico, como principal formador do docente, se faz indispensável, pois conhece a escola, os sujeitos e seus principais dilemas (FRANCO; GONÇALVES, 2013).

### **2.3 O trabalho do CP na visão do diretor de escola e dos professores**

Placco e Souza (2012), a partir de uma pesquisa realizada, em 2011, com diretores e professores de todas as regiões do país, que buscou investigar o perfil do CP no Brasil, revelam que esses profissionais entendem que o CP pertence à gestão da escola. Esta compreensão acaba gerando tensões, pois, ao mesmo tempo que define o lugar do coordenador no contexto escolar, também marca como os

professores o concebem e as demandas que o CP recebe, tanto do diretor como dos docentes.

Segundo estas autoras, ao colocar o CP na gestão, atribuindo-lhe funções pertinentes a essa instância na escola, dois problemas são gerados, caso o CP se identifique com as atribuições recebidas e as tome como pertencças, ou seja, como fazendo parte de suas funções.

O primeiro deles diz respeito à relação que esse profissional tem ou deveria ter com os demais atores da escola, até mesmo com os pais, uma relação de parceria e comunicação. No entanto, geralmente a direção é vista como o "poder" em exercício, com uma função repressora e punitiva, representação construída ao longo da história e que persiste. Portanto, ficar ao lado da gestão afasta o CP dos professores e alunos, prejudicando ou anulando o que poderia se caracterizar como uma relação de parceria.

O segundo problema, talvez o mais complexo, é que ao assumir o papel de gestor, o CP acaba por se apropriar de funções administrativas e organizativas que não são privativas de sua função. Esse fato traz consequências que prejudicam a função do CP, tendo em vista o caráter pedagógico que deve ser central em suas ações, já que os problemas administrativos e organizacionais tendem a tomar grande parte de seu tempo.

Assim, na medida em que se envolve mais com o administrativo do que com o pedagógico, o CP acaba sendo "impedido" de assumir o seu papel de mediador na escola e tomar, como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos (PLACCO, 2001).

Pela perspectiva dos diretores, o CP é um profissional que integra a gestão, tem participação nas decisões, é responsável pelo pedagógico e também participa das questões organizacionais e administrativas da escola. Tal visão parece ser compartilhada pelos CP investigados na mesma pesquisa, que aderem às atribuições organizativas e, normalmente, ficam imersos nelas, sem poder se dedicar como gostariam e deveriam ao pedagógico, sobretudo no que se refere à formação dos professores da escola. Porém, essa adesão acaba por gerar contradições em suas ações, que, por sua vez, produzem angústia nos profissionais, pela tensão causada entre o que eles acreditam que devem ser e fazer e o que lhes é atribuído como demanda.

Também ficou claro, nesta pesquisa realizada por Placco e Souza (2011), que os diretores, embora afirmem valorizar as funções pedagógicas dos CP, na realidade acreditam que eles devem atender às múltiplas necessidades cotidianas da escola, o que acaba por fazer com que os coordenadores priorizem esse atendimento, deixando de lado outras atribuições de sua responsabilidade, principalmente as de cunho formativo.

Assim como reflete a visão dos diretores sobre o trabalho do CP, na pesquisa realizada por Placco e Souza (2011), os professores também entendem que a função do coordenador está vinculada à gestão, pois planeja junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o professor e a direção. Os docentes se referem ao CP como mola impulsionadora da relação entre as partes da escola e como mediador do conhecimento com os professores, justificando tal compreensão a partir da afirmativa que o coordenador 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 às urgências ocorridas durante o período escolar e até mesmo organizar o horário escolar e auxiliar em tarefas da secretaria. Também se referem às atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do professor quanto às rotinas da escola.

Ou seja, os professores encaram que as atribuições do coordenador são múltiplas e diversas, envolvendo questões ligadas ao pedagógico e ao administrativo, relacionadas a distintos grupos, como gestores, professores, alunos e pais. Alguns professores entrevistados na referida pesquisa afirmaram que o CP é responsável por “tudo, cuida do corpo docente, dá apoio aos professores, alunos e famílias”, cabendo a ele, ainda, “[... ] orientar as atividades dos projetos no dia a dia, [... ] responsabilizar-se pelo desenvolvimento de cada criança, [... ] organizar os planejamentos e o material que o professor vai estudar”. É este profissional, também, segundo os professores, que cuida dos alunos indisciplinados, dos pais impacientes e das urgências da Secretaria de Educação.

Então, do ponto de vista dos professores, o CP é da gestão e também solucionador de problemas, seja os que acometem a prática docente, seja aqueles relacionados ao cotidiano escolar. Não há, de forma explícita, referência dos professores ao papel formador do coordenador. No entanto, várias atividades mencionadas pelos docentes são formativas, tais como ajudá-los no planejamento dos conteúdos, sugerir atividades, orientar em relação a algumas práticas, entre outras.

[...] para os professores, o coordenador é um parceiro, mas ocupa um lugar diferenciado, de onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas, em suas necessidades, enfim, revelando-se em suas percepções sobre o papel deste profissional o paradoxo: gestor x parceiro/solucionador de problemas (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 13).

Esta visão contribui na constituição da identidade desse profissional, mas no que se refere ao posicionamento assumido pelo CP na relação com os professores ela justifica o fato de ora o CP colocar-se ao lado dos docentes, assumindo suas queixas e expectativas, ora se posicionar ao lado do diretor, seja no papel de solucionar questões administrativas ou no de fiscalizar o trabalho do professor. O que não aparece, ainda que seja de fundamental importância, é a definição de um papel/lugar específico e privativo do CP na escola, o que deve resultar de um processo de constituição identitária desse profissional (PLACCO; SOUZA, 2012).

A pesquisa realizada por Jane Cordeiro de Oliveira, da PUC do Rio de Janeiro, que teve como tema “As relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretor da escola: algumas considerações” (2009), discorre sobre os problemas na relação de autoridade entre CP, docentes e diretor escolar, partindo de indagações sobre a atuação coordenador e as relação hierárquicas de trabalho no ambiente escolar. Para tal, a autora se baseou em autores como: Weber (2009), Barroso (2005), Polon (2009) e Souza (2006; 2012).

Segundo Barroso (2005), o poder é o centro das instituições. O autor explica que as relações de poder nas organizações de ensino são estreitamente ligadas ao poder das funções desenvolvidas pelos colaboradores que nelas trabalham.

Em relação ao trabalho do CP, Souza (2012) esclarece que este cargo tem uma função intermediária de poder na escola e este fato pode ocasionar confrontos entre ele e o corpo docente. A pesquisa em questão concluiu que os coordenadores pedagógicos usam a afetividade para poder driblar estas situações e atingir os objetivos pedagógicos almejados. Além disso, mostrou que as escolas nas quais a pesquisa foi realizada dispunham de vários ciclos de formação, o que demandava uma jornada de trabalho mais pesada por ter um número grande de relatórios individuais a serem feitos e avaliações para correção.

Sadalla e Azzi (2004) revelam que os sentimentos que derivam das relações entre os docentes e CP trazem mais que emoções coletivas, seus próprios sentimentos, sem desfazer do respeito a hierarquia existente nesta relação.

Barreira (2009) descreve que nas empresas, a parceria entre colaboradores é delimitada de modo que cada indivíduo possa manter suas características pessoais na elaboração de um projeto único, com responsabilidades definidas para que cada profissional possa desenvolver suas exigências autonomamente.

A questão da identidade e da autonomia de cada parceiro adquire grande importância no contrato estabelecido entre as partes. O termo “parceria” é caracterizado como a união não de pessoas, mas de instituições para a realização de projetos de grande porte. Eles podem ser na área social, econômica, jurídica. A noção de parceria passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos e empresas privadas, assim como fundações ou organizações não-governamentais (PIERRO, 2001, p. 327).

Na relação de poder na escola Souza (2012) mostra o diretor como autoridade maior e o coordenador pedagógico, logo abaixo deste. O estabelecimento de parceria entre estes dois atores neste contexto torna-se fundamental.

O coordenador pedagógico é a figura que media as relações na escola e para tal, utiliza-se de liderança relacional, estabelecendo relações de confiança através da afetividade com alunos, docentes, pais e diretor escolar. Normalmente o CP é um aliado da direção, intervindo em situações de conflito e servindo como ponte para alcançar os resultados esperados. Neste sentido, é necessário que o coordenador pedagógico tenha autonomia para tomadas de decisão e gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, Oliveira (2012) explica que o conceito de autonomia é fundamental, pois as ações do CP na escola estão estreitamente ligadas a sua relação com o diretor escolar, ou seja, o diretor pode conceder ou restringir autonomia para o coordenador.

Pode ocorrer ainda do diretor escolar delegar tarefas administrativas aos coordenadores pedagógicos, utilizando-se de liderança carismática que segundo Weber (2009) trata-se do tipo de liderança que trabalha o convencimento através de seu carisma. Desta forma, o diretor mostra-se como aliado.

O poder que o diretor escolar exerce na escola pode refletir negativamente no trabalho do CP, quando por exemplo impõe que realize atividade burocráticas que não pertencem a sua função por falta de outros colaboradores.

Sendo assim, percebe-se que as relações entre CP, direção e professores possuem inúmeras variáveis complexas, segundo Polon (2009) são exemplos de relações verticais, que mesmo quando envolvem a afetividade no exercício da liderança relacional acabam sendo estratificadas.

## 2.4 A formação inicial e continuada do professor a serviço da educação básica

Historicamente, os estudos sobre a formação inicial de professores da educação básica surgiram nos Estados Unidos e Canadá, no final dos anos 1980, com o objetivo de reivindicar o *status* profissional para os docentes. Neste cenário, e considerando o princípio de que há uma base de conhecimento para o ensino, diversos pesquisadores se mobilizaram para investigar tais saberes, buscando entender a origem da ação docente e legitimar um *corpus* de saberes que são, ou que devem ser mobilizados pelo professor, com a intenção de qualificar a formação de docentes.

Com este mesmo intuito, os pesquisadores buscaram legitimar a profissão, por meio de um processo que transcendesse o fazer vocacionado. Então, estabeleceu-se que a base de conhecimento traria a estrutura da educação do professor e instruções para as práticas da sua formação (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Tardif, Lessar e Gauthier (2001) concordam sobre alguns princípios que devem nortear a formação inicial e continuada de docentes, sugerindo, dentre eles, um ensino baseado num repertório consolidado de conhecimentos; a prática reflexiva do docente; a própria prática docente como um espaço de formação e produção de saberes; ligação entre as instituições universitárias de formação e as instituições de ensino básico.

É a partir das pesquisas realizadas por estes e outros estudiosos que os saberes docentes têm apresentado cada vez mais destaque na formação de professores, para além de uma abordagem acadêmica, abordando, inclusive, as dimensões pessoal, profissional e organizacional do docente.

Especificamente no Brasil, o tema “prática docente” ocorreu a partir das obras de Tardif, Gauthier e Shulman, no entanto, o termo “saber docente” é tratado por vários autores, como Perrenoud, Nóvoa e Zeichner.

Tardif (2002) apresenta, como reflexão dos saberes profissionais, a sua relação na prática do processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores, considerando o saber do professor a partir de seis fios condutores, os quais serão detalhados no subitem 3.1 deste trabalho.

Nos seus ensaios, Tardif (2002) valoriza a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando os saberes experienciais. Para este autor, as várias

articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição *sine qua non* para a prática.

Na opinião de Mizukami (2013, p. 23), “a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Tardif e Lessard (2005), igualmente, citam que a docência é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.

Segundo Candau (1996), a didática é uma área de conhecimento que contribui para a análise temática dos processos de formação dos docentes. Trata-se de um instrumento para a práxis transformadora da ação docente, pois provoca, por um lado, a reflexão de se pensar a formação de professores enquanto área de conhecimento, e por outro lado, subsidia os processos que envolvem o ensinar e o aprender das ciências nos distintos níveis de ensino. Esta mesma autora acrescenta que a didática é uma reflexão sistemática acerca dos processos de ensino e aprendizagem, verificando as diversas possibilidades diante da problemática da prática pedagógica. Etimologicamente, o conceito docência significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, entender.

Cunha (2006) ressalta a imprescindibilidade do docente atuar de modo a melhorar a sua ação pedagógica observando-a, interpretando-a e construindo sentidos para a realidade pedagógica. Em função disso, as circunstâncias didáticas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, sejam elas políticas, humanas e/ou técnicas, defendidas por Candau (1996), são de suma importância, pois oferecem elementos que potencializam mudanças paradigmáticas no modo de saber e vivenciar o ato educativo envolvendo os discentes e o próprio docente.

Shulman e col. (2004) dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, considerados sujeitos dessas ações, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática; plenos de concepções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem etc.

As pesquisas realizadas por Gatti *et al.* (2010) e Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que a formação dos docentes apresenta currículos fragmentados, com

conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. E é justamente a formação inicial que permitirá a posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançarem em seu aperfeiçoamento profissional e não se transformarem em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas.

Em síntese, os estudos realizados sobre a formação inicial de professores não têm focado a questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação. Em outras palavras, a relação entre a teoria e a prática, necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Zeichner (2010) trata dessa questão e analisa diversas experiências desenvolvidas em algumas universidades americanas que defenderam a ideia da necessidade de criação de “espaços híbridos” na formação de professores na universidade, relacionando conhecimento acadêmico e conhecimento profissional.

Essas iniciativas são reveladoras de uma posição contrária à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Para Silva Júnior (2010), o que se precisa buscar não é uma sequência fixa de dois momentos – primeiro a formação acadêmica inicial e depois a continuada, com base nas experiências no trabalho, mas uma alternância contínua de múltiplos momentos.

A formação inicial de um(a) profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7).

Ao se considerar a “relação com o saber” como processo criador de saber sobre o real e sobre si mesmo, esta possui como autor um sujeito de desejo. Tal desejo, segundo Charlot (1997), não deve ser adotado numa perspectiva biologicista, associado à pulsão, a qual permite pensar o psiquismo sem referência a outro sujeito.

Por isso, esse autor destaca que: “não existe desejo sem objeto de desejo. Este objeto, em última análise, é sempre o outro” (CHARLOT, 1997, p. 53).

Além do mais, o desejo se constitui como tal, e assim faz sentido, para o sujeito que está, ao mesmo tempo, “em busca de si e aberto ao outro e ao mundo” (CHARLOT, 1997, p. 55). Trata-se da condição humana que se estabelece a partir da coexistência e da troca, que faz de um indivíduo um sujeito desejante e criador do saber sobre si e sobre o real.

“Toda relação consigo mesmo é também uma relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo” (CHARLOT, 1997, p. 52). É importante destacar que o outro não tem, necessariamente, uma presença física, “É o outro como forma pessoal da alteridade, como ordem simbólica, como ordem social [...]” (CHARLOT, 1997, p. 51). Isso significa que o processo criador de saber deve ser considerado como um processo individual e, também, coletivo, no mínimo como processo de grupo.

As normas vigentes no Brasil definem espaços nas licenciaturas para o tratamento efetivo das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria, no entanto, esses espaços não são utilizados nas instituições formadoras para essa rica conexão entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão, e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Ou seja, existe uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Portanto, caracterizar o papel principal da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica refletir sobre o seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Vale dizer que a profissionalidade é vista “como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessárias ao exercício profissional” e “profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93). Portanto, não há coerência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez essa que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário.

Gatti, Barretto e André (2011) destacam que, de modo especial, o que se encontra nas instituições de ensino superior é o esquema antigo de formação de

professores, o qual se parece mais com um bacharelado do que com uma licenciatura, referindo-se ao modelo “3 + 1”, que foi institucionalizado nos inícios do século XX.

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano, com disciplinas da área de educação, para a obtenção também da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”. Esse modelo vai-se aplicar também ao curso de pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 97).

Faz-se necessária, assim, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, uma vez que a fragmentação formativa é clara e as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também. Gatti, Barretto e André (2011) consideram, principalmente, que: I) a formação de professores não pode ser pensada somente a partir das ciências/áreas disciplinares, como “adendo” destas áreas, mas precisa ser “pensada e realizada a partir da função social” própria à educação básica, à “escola” e aos processos de escolarização, ensinando às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidando valores e práticas coerentes com nossa vida civil; II) é preciso superar a tradição de um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX; III) deve-se colocar a formação de professores para além do improvisado, observando a superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como “profissional” e “agente social” de mais alta importância; IV) a cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho.

No início da segunda década do século XX, os docentes eram considerados mobilizadores da educação escolar; a escola, por sua vez, permanece como uma instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, “porta” para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Não basta que os professores tenham domínio do conhecimento que ensinam, ainda que esse domínio seja condição fundamental para seu ofício. Para ensinar é necessário entender o conteúdo e, na mesma intensidade, do campo

epistemológico dos processos de ensino e aprendizagem de uma determinada área, como, também do entendimento do contexto histórico, cultural e político em que estudantes e professor estão inseridos. Nesse sentido, pensar sobre o exercício profissional do professor universitário no contexto atual é, no mínimo, desafiador, pois é exigida cada vez mais desses profissionais a competência de investigação acerca das atividades de ensino, pesquisa e extensão (AZEVEDO; ANDRADE, 2012).

Assim, ensinar acaba por passar pela capacidade de o professor estar, de fato, aberto a aprender, reportando à ideia de Freire (1996) de que os saberes da prática educativa do professor perpassam, também, a capacidade de esse profissional aprender a ensinar. Vai-se, assim, contra a ideia de que ensinar é transmitir conhecimento numa lógica pautada pela racionalidade técnica e como ação dogmática vocacional (CUNHA, 2006).

No que se refere à formação continuada de professores no Brasil, esta possui um histórico sócio-epistemológico marcado por distintas concepções, que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das várias concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. Porém, foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997).

Na LDB 9394/96, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual), como rezam os artigos:

Artigo 87 (das disposições transitórias) – Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

Parágrafo III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância. Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996).

Para Freire (1996), a formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. Sobre isso, este autor afirma que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso

teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

No pensamento freireano, a ideia de formação continuada deriva a partir da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 40). Deste modo, a formação continuada baseia-se em um processo sucessivo do desenvolvimento profissional do professor formador perante uma interligação entre sua formação inicial, correspondente a sua vivência de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configura como processo durante o exercício da profissão.

Tornou-se incomum defender que a formação inicial não seria uma condição suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos professores. Desta maneira, a formação permanente dos docentes emerge, simultaneamente, como uma necessidade inerente dos sistemas de ensino e um direito de todos os professores (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global (FREITAS, 2005, p. 35).

Nesse mesmo período, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, instituiu os “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), com o objetivo de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. O referido documento consagra que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Esta citação evidencia que a orientação defendida para a formação continuada dos professores pelos “Referenciais para a Formação de Professores” está ligada à concepção crítico-reflexiva. Em outras palavras, essa concepção vem se constituindo a partir de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e

professores que nos últimos anos vêm buscando reinventar, a partir de estudos, pesquisas e práticas institucionais, uma maneira mais pertinente de formar continuamente os professores, já que o modelo convencional, liberal-conservador, estava sendo bastante questionado, principalmente, pela sua ineficácia (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

A formação de docentes numa perspectiva da “epistemologia da prática”, ou “racionalidade prática”, está baseada, em grande parte, na teoria dos saberes docentes de Tardif (2002) e da teoria do professor prático reflexivo em Zeichner (1993; 1995). Esta tendência compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática.

Esta epistemologia da prática incentiva a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia, levando a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo o dia a dia da escola e os saberes provenientes da experiência docente. Isso significa que o professor precisa refletir sobre sua prática em suas múltiplas dimensões (ARAÚJO; SILVA, 2009). Assim, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa.

Além dos importantes e significativas contribuições de teóricos como Schön (1995, 2000); Alarcão (2001, 2003) e Pimenta e Ghedin (2002), entre outros, a ideia de professor reflexivo foi amplamente divulgada no Brasil a partir dos estudos de Zeichner (1993; 1995).

Nas palavras de Imbernón (2009), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 49). O autor chama a atenção, também, para a importância de se considerar os aspectos subjetivos dos docentes, considerando as emoções, os sentimentos, a autoestima, fazendo-os compreender seus sentimentos e emoções, reconhecendo as emoções dos outros, exercitando a escuta ativa e a empatia, a fim de que possam aprender com o outro.

Ao apontar os aspectos subjetivos, o autor não deixa de assinalar a relevância dos conhecimentos profissionais, ou seja, os saberes diretamente vinculados ao ensino, que permitirão ao professorado fazer que seus alunos aprendam. Um outro aspecto da proposta de Imbernón (2009) é a dimensão institucional, em que ele defende que, ao lado das mudanças culturais do professorado, deve haver mudanças nos contextos de trabalho.

Considerando que o “aprender a ensinar” e a “ser professor” é um processo contínuo que se dá ao longo da vida Tancredi, Reali e Mizukami (2003, p.3) destacam que a competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade de profissional.

Mizukami (2002, p.49) complementa esta ideia lembrando que “aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros”. Dadas essas características próprias da docência e levando-se em consideração àquelas que permeiam nossa realidade sócio-educacional, ocasionadas por transformações próprias da sociedade contemporânea bem como do surgimento e evolução das infotecnologias nas relações sociais, de trabalho e da vida cotidiana, novas demandas emergem e se fazem presentes a todo o momento tanto nas relações sociais como na escola.

Do professor, se requer uma capacidade de adaptação às mudanças, habilidade em trabalhar com as incertezas, com a provisoriidade do conhecimento, com a descrença nas chamadas “verdades científicas” etc. Além de que, este professor deve ter a capacidade de estar sempre pronto para adquirir novas habilidades para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem. Desta forma torna-se, imprescindível o oferecimento de apoio para que os educadores possam desenvolver-se durante toda sua carreira, pois a sociedade em que vivemos “exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (GARCIA, 2002, p.1).

Na turbulência desse contexto, nota-se que somente a formação inicial dos professores já não atende mais as necessidades vigentes e emergentes no cenário educacional atual. A formação continuada é, então, uma alternativa bastante utilizada pelos professores na tentativa de superar e/ou minimizar os diferentes problemas enfrentados em seu cotidiano, quer seja no interior da escola ou da sala de aula.

Imbernón (2009, apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011) indica uma série de premissas para que a formação continuada possa, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes:

a) fomentar maior autonomia na formação, com intervenção direta do professorado; b) basear-se nos projetos das escolas, para que o professorado decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades; c) criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado; d) fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de aprendizagem (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 196).

Tais condições requerem o abandono das formas tradicionais de formação, centradas em cursos, palestras, seminários de *experts* acadêmicos, para voltá-las às modalidades em que os docentes tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissionalmente pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Ao contrário, elas contribuem para alinhar o discurso dos professores, sedimentando um ideário comum, ainda que as mudanças das práticas educativas requeiram outras estratégias e demandem um tempo para se consolidar, que não é aquele da duração dos cursos (BARRETTO, 2015).

## **2.5 A atuação do Coordenador frente aos saberes dos professores**

O dia a dia dos gestores escolares é repleto de acontecimentos variados e imprevisíveis onde, a cada nova situação, os mesmos são chamados a acionar um ou mais dos seus saberes e a construir novos (ALMEIDA; PLACCO, 2010). Ainda que possuam funções distintas na escola, o diretor e o CP são os principais gestores responsáveis por garantir o bom desenvolvimento das atividades escolares, a formação continuada dos professores e as condições necessárias para a aprendizagem.

No caso específico do CP, entende-se que as suas atividades incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto a formação e o acompanhamento do professor, além dos atendimentos aos estudantes e pais. Neste caso, ao desempenhar as suas funções, o coordenador busca contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes.

De acordo com Mizukami et al. (2002), os saberes docentes não estão separados da docência. Ao contrário, devem estar articulados e “costurados” para romper com o paradigma disciplinar de apropriação de conhecimento e com a ideia de que dominar o conhecimento da disciplina é suficiente para os docentes garantirem

o ensino aos estudantes. Segundo esta autora, os saberes experienciais do docente têm como base as diversas teorias e práticas, a maioria delas aprendidas como estudantes e outras com colegas de trabalho, leituras, discussões. A partir de tais teorias, estes docentes aprendem a tomar decisões instrucionais; a direcionar as suas aulas; a escolher as estratégias de ensino; a avaliar; a impor ritmo de aprendizagem; a manter a disciplina; a modificar o seu plano durante a aula etc., apoiando-se em experiências com as situações escolares. “Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 50).

Esta diversidade de saberes é marcada por fios condutores apontados por Tardif (2002, p. 212), que atribui ao saber “um sentido bem amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi, muitas vezes, chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Na medida em que este autor argumenta sobre a importância da relação dos saberes aos seus condicionantes e ao contexto de trabalho, uma vez que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002, p.11), suas reflexões e ponderações podem ser adaptadas ao contexto de trabalho do CP, que também é um docente e desenvolve suas atividades junto com os professores, buscando favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar.

Os fios condutores dos saberes docentes podem ser resumidos da seguinte maneira, segundo Tardif (2002):

**Quadro 1 – Fios condutores dos saberes docentes**

<b>Fios Condutores</b>	<b>Descrição</b>
<b>1º</b>	Relaciona o saber dos professores com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho, ou seja, as relações dos profissionais com os saberes são intermediadas pelo fazer que lhes provê princípios para enfrentar e solucionar as situações do dia a dia.
<b>2º</b>	Estabelece a pluralidade de saberes aos quais os profissionais recorrem no exercício de sua profissão e que advém da origem social dos saberes: história familiar e cultura pessoal, processo de escolarização, cursos de formação profissional, da instituição escolar, das relações com os pares e da própria experiência da profissão, entre outros.

3º	Acentua a temporalidade do saber, ou seja, os saberes se modificam ao longo do tempo, na medida em que os profissionais aprendem a dominar, progressivamente, os saberes necessários à realização de seu trabalho. Observa-se que esses saberes são influenciados pelas experiências familiares e escolares, além de passarem por estágios de socialização profissional, consolidação da experiência e das transformações, continuidades, rupturas que marcam a trajetória profissional, e que também são afetados pela singularidade do sujeito e por questões de identidade e subjetividade.
4º	Trata sobre a experiência enquanto fundamento do saber. Para Tardif (2002), os professores tendem a hierarquizar os saberes em função da sua utilidade na profissão. Ou seja, os saberes oriundos da experiência de trabalho do dia a dia são considerados os mais importantes, são o “alicerce da prática e da competência profissionais” (p. 21).
5º	Caracteriza o trabalho docente como um trabalho essencialmente interativo. Trata-se de um trabalho que envolve saberes humanos a respeito de seres humanos. Neste caso, o autor procura “compreender as características da interação humana que marcam os atores que atuam juntos”, assim como os “poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (p. 22).
6º	Relaciona a questão dos saberes com o repensar da formação de professores. O autor defende a ideia de que levar em conta os saberes cotidianos e os saberes construídos na experiência, “permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (p. 23).

**Fonte:** Tardif, 2002, p. 17-23.

Estes eixos propostos por Tardif (2002) evidenciam a contemporaneidade desta temática, especialmente quando destacam a importância dos saberes práticos ou experienciais, reconhecendo o professor como um produtor de saberes e valorizando os saberes práticos.

Conforme os saberes são relacionados com o trabalho, a partir da sua origem social, pluralidade e evolução ao longo da carreira, entende-se que se tratam de saberes humanos sobre seres humanos e, portanto, os fios condutores acabam representando linhas de orientação bastante pertinentes para a leitura da prática cotidiana do CP (ALMEIDA; PLACCO, 2010).

Relacionando estes fios condutores com um exemplo de “dia normal” de um CP, vê-se que a sua rotina exige uma significativa capacidade de articular distintos tipos de saberes para solucionar os desafios cotidianos, uma vez que se relaciona com professores, alunos e pais, fazendo a mediação de conflitos e problemas; planejando e organizando atividades; atendendo emergências e, além de tudo, mantendo sua atenção na importância da construção do projeto político pedagógico da escola e na necessidade de envolver os professores nesse processo. Cabe, então, questionar: Como o CP faz isso? Qual a origem desses saberes?

O sucesso na articulação de fatos, situações, acontecimentos que se superpõem, ou se contrapõem, irá exigir uma sabedoria pessoal adquirida, provavelmente, em diversas fontes, tais como: família, escola, relações interpessoais, formação profissional, instituição, experiência cotidiana etc. Será preciso, então, que esses saberes sejam combinados em função do contexto e das contingências especiais do trabalho.

Percebe-se, assim, a estreita relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito, entre o saber e o trabalho, ou ainda, entre **a pessoa do trabalhador e seu trabalho** (1º fio condutor).

Pensando na **pluralidade de saberes** (2º fio condutor), na sua ação cotidiana, o CP necessita mobilizar uma pluralidade de saberes de naturezas diversas; por exemplo, recorre a saberes gerenciais para resolver os problemas de substituição de professores; também aciona seus saberes profissionais, éticos e políticos para decidir que os alunos não podem ficar sem aula; mobiliza saberes relacionais na interação com os pais e com os estudantes; refere-se aos seus conhecimentos profissionais adquiridos ao preparar uma formação dos docentes; mobiliza saberes curriculares, técnico-profissionais, afetivos e experienciais, ao avaliar as atividades da etapa. Novamente, entende-se que a maioria desses saberes deve ter sido adquirida ao longo da vida, seja na família, na escola, na formação acadêmica etc. Tratam-se de saberes que têm origem social, uma vez que surgem de suas relações com o outro e dos significados que ela vai atribuindo às suas experiências como um ser enraizado num mundo, numa cultura, numa sociedade, num tempo determinado.

Num dia comum de trabalho, um CP necessita dominar um saber curricular ao lidar com o horário de aulas e com a substituição de professores; um saber específico, para preparar a formação continuada e antecipar a revisão do projeto político pedagógico; um saber pedagógico, ao usar um tempo de aula para obter a opinião dos estudantes sobre a etapa; conhecimentos profissionais e sensibilidade, quando reflete com os estudantes a necessidade de discutir as dificuldades diretamente com os professores; enfim, em todas as suas ações, o coordenador precisará ter o domínio destas e tantas outras habilidade para exercer o papel de mediadora nas relações interpessoais e de articuladora do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Considerando que os saberes evoluem, modificam-se ao longo do tempo, ganhando novas cores e dimensões quando vividos no contexto do trabalho e

compartilhados com os pares, e podendo ser gerados, testados e, sempre que necessário, reestruturados, e ainda, sabendo que o coordenador atua num espaço de mudança e, portanto, é visto como um agente de transformação da escola, ele precisa estar atento às brechas que a legislação e a prática do cotidiano permitem para atuar, inovar e provocar nos professores possíveis inovações.

Por exemplo, ao lidar com questões como a falta de professores, o coordenador não pode deixar de lado o seu planejamento e perspectiva de formador de docentes, numa constante busca de questões a serem discutidas com os mesmos num conselho de classe, nos atendimentos individuais, tanto formais como espontâneos, dirigindo-se às “brechas” para transformar a escola, modificar a prática pedagógica e melhorar os resultados de aprendizados dos estudantes (3º fio condutor – **temporalidade do saber**).

O 4º fio condutor (**experiência enquanto fundamento do saber**) é visto, no dia a dia de um coordenador, quando este precisa atender necessidades e prever ações que possam garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, e para isso, utiliza recursos como a formação continuada dos professores, o atendimento aos pais ou o trabalho direto com os estudantes, lidando com relações pessoais ou com a burocracia e planejamento.

Ao confrontar o professor com a questão da necessidade de variar estratégias, o coordenador atua em sua formação contínua. Para esse exercício, lança mão de saberes relacionais e técnicos adquiridos na formação inicial, mas, principalmente, na experiência vivida cotidianamente, ao longo dos anos de atuação com os professores, além da clareza que deve possuir sobre as intenções da sua participação na (re)construção do projeto político pedagógico da escola.

O CP é para o seu grupo de trabalho também um professor, na opinião de Mate (2000), assim como também é o profissional que estará sempre refletindo sobre as mudanças na sociedade e na escola. Neste sentido, deverá ser um instigador para o crescimento e o desenvolvimento do docente, passando a ser, para o professor, um consultor, um apoio no processo de formação de sua profissionalidade, que se dá na situação de trabalho, num trabalho coletivo. Ou seja, os saberes relacionais destacam-se como bastante importantes nessa parceria. E, para isso, é fundamental que o CP seja alguém que saiba ouvir, pois o ato de ouvir traz ao outro, enquanto ele fala, mudança na forma de se perceber, faz que perca o medo de apresentar-se e, como cita Almeida (2000), fortalece a sua identidade. O ato de ouvir permite ao outro tomar

consciência de si e assumir-se como sujeito (5º fio condutor – **saberes humanos a respeito de seres humanos**).

E, assim, vivendo sucessos e insucessos inerentes ao processo de se relacionar com as pessoas, e ao vivenciar diferentes estratégias de formar professores, o CP se verá diante de conflitos e incertezas que o levarão, provavelmente, a (re)pensar o processo de formação que desenvolve na escola. Ou seja, o trabalho de “instigar” os professores a fazer mudanças em suas práticas e transformar seu ensino precisa ser cuidadosamente planejado e intencional (6º fio condutor – **saber repensar a formação dos professores**).

Para isso, o CP deverá elaborar projetos individuais com os seus professores, estudar com eles, registrar, refletir, indicar leituras, discutir, buscando fazê-lo numa relação afetiva de confiança, permitindo aos professores reconhecerem seus saberes e os aspectos que precisam ser superados e/ou aperfeiçoados (FRANCO, 2000; ALMEIDA, 2000; SANTOS, 2000).

É importante que a elaboração de projetos de formação de docentes, tanto individuais como coletivos, esteja articulado com o projeto pedagógico da escola, sempre visando ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Ao referir sobre a mudança como um processo orientado para um fim, que deve ser dinâmico e contínuo, cujo questionamento da prática leva a reformulações constantes, é necessário que ocorra com a participação e o envolvimento do professor, provocando nele o constante questionamento e busca de identificação de suas necessidades para uma atuação cada vez melhor no processo de aprendiz. Esse questionar constante e sistemático, que inclui o estudo e a crítica às teorias e à própria prática, é parte do trabalho do CP.

Enfim, considera-se que os saberes do coordenador são plurais, heterogêneos e interconectados. No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes.

De acordo com Placco (2003, p. 47):

[...] o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...].

Neste caso, segundo a autora, é importante lutar pela importância do trabalho de coordenação pedagógica voltada para o cuidar da própria formação contínua,

reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever, constantemente, as intenções.

Complementando, no estudo dos saberes docentes Tardif (2014), Libâneo (2014) e Freire (2015) auxiliam no processo de pensar na prática pedagógica como o conjunto dos distintos saberes que precisam articular-se num processo de formação continuada. Veiga (2012) e Imbernón (2010) apresentam importantes aspectos da profissionalização docente que precisam ser considerados numa política de formação continuada de professores. E para discorrer sobre o processo educativo trilateralmente ativo, em que o coordenador pedagógico organiza o meio social educativo de formação de professores, os fundamentos estão em Vygotsky (2003).

O fazer pedagógico engloba o saber, o saber fazer e o saber ser. Nessa perspectiva, segundo Libâneo (2014), a tentativa para se evidenciar o caráter político da educação, ao longo dos anos, culminou na separação entre essas três dimensões da prática docente. Diante disso, não é de se estranhar que determinados docentes se preocupem com o fazer em detrimento do saber e do saber ser.

Conforme cita Mizukami (1996), na formação continuada, a articulação de saberes dos docentes, dos discentes, da comunidade, assim como as informações veiculadas pelos meios de comunicação, fortalecem a docência nas situações simples e complexas que ocorrem e constituem a complexidade da sala de aula, “[...] caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade [...]” (MIZUKAMI, 1996, p. 64).

É preciso compreender que não há supremacia entre os diferentes saberes, mas, uma necessidade de integrá-los no desenvolvimento da formação docente, “[...] de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser)” (LIBÂNEO, 2014, p. 50). Nesse sentido, ao passo que o domínio do saber e do saber fazer se constitui em competência técnica, o domínio do saber ser, confere ao sujeito o sentido político de sua atuação no e com o mundo. Portanto, são elementos interdependentes da prática educativa, ou ao menos, deveriam ser, se o que se pretende é o desenvolvimento de uma educação para a transformação social.

De outro modo, a ênfase na dimensão do saber ser é essencial para o desenvolvimento da postura crítica do educador, no entanto, as outras duas dimensões não podem ser suprimidas da prática docente, o saber e o saber fazer,

“pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor educador” (LIBÂNEO, 2014, p. 55).

Segundo Gadotti (2011) contribuir com a construção de sentidos de vidas constitui-se hoje no principal desafio dos professores no atual cenário educacional brasileiro. Nessa perspectiva, a compreensão dos saberes dos professores e sua relação com a aprendizagem dos alunos é um desafio, ao considerar que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

A cada prática educativa desempenhada por diferentes professores em diferentes contextos de trabalho subjaz uma concepção de mundo, de sociedade e de educação. De modo consciente ou inconsciente, o educador traz entranhado em suas veias o modo como enxerga o mundo. A diferença é que, quando a ação é resultado de um projeto de sociedade e de educação que valoriza o ser humano em sua totalidade e não o reduz a objeto social, só tem razão de ser, se for para contribuir, entre outros, para a emancipação do indivíduo.

A reflexão acerca dos saberes docentes só faz sentido se agregado a esses estiverem o conjunto de procedimentos que os potencializam e legitimam – a prática educativa – pois, é esta que em instância maior ou menor confere validade à teoria. Nessa perspectiva, os saberes docentes necessitam dialogar com a organização do trabalho pedagógico, o que implica dizer que, as situações didáticas propostas aos alunos pelos professores estão de forma consciente ou não alicerçadas por uma teoria que as sustenta. Ainda assim, vale ressaltar que nem sempre esse diálogo é possível.

Na situação específica de elaborar uma proposta didática, o professor precisa tomar decisões, o que requer fazer escolhas. Decidir entre um ou outro procedimento didático, selecionar conteúdos, pensar na melhor forma de tratar didaticamente cada saber, considerar as necessidades da turma, planejar boas intervenções pedagógicas, entre outros, exige do professor saberes específicos que vão desde os disciplinares ao conhecimento didático.

Desse modo, o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações

que se produzem entre o professor, os alunos e os objetos de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do fundamento das situações didáticas (LERNER, 2002, p. 105).

Na medida em que pensamos os saberes docentes como elementos centrais da profissionalização docente, presumimos que o conjunto dos diversos conhecimentos adquiridos pelos professores na Universidade, nas instituições escolares, nos programas de formação continuada, deveriam cumprir o papel, do ponto de vista teórico, de subsidiar as diferentes práticas educativas dos professores. Todavia, o currículo presente nos cursos de pedagogia e mesmo nas formações continuadas no e fora do ambiente escolar deixam a desejar quanto aos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares. Boa parte dos professores planeja com base apenas em suas vivências. Não há predomínio de conhecimentos de ordem epistemológica. Não conseguem sistematizar as informações necessárias à elaboração de um plano de trabalho.

Essa dificuldade perpassa todo o caminho percorrido pelo professor – da elaboração do saber até sua chegada em sala de aula – O desafio gira em torno da capacidade do professor em transformar o objeto de ensino sem descaracterizar o objeto de conhecimento. Para isso, precisa mobilizar diferentes saberes ao definir os conteúdos de aprendizagem; as estratégias de ensino; os procedimentos metodológicos. Dessa forma, corroborando com as ideias de Freire (2015, p. 47):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Pensar o chão da escola à luz dos saberes produzidos socialmente pelos professores, dos saberes científicos e dos saberes pedagógicos, é necessário para a compreensão de que a organização do meio social educativo de formação de professores traz implicações direta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para os saberes e práticas docente no processo educativo. Pois, “[...] o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência” (VEIGA, 2012, p. 20).

## 2.6 Formação centrada na escola

A pós-modernidade tem provocado no campo educacional um aligeiramento no processo de formação docente. Sob o discurso da competência, os professores são estimulados nos espaços de formação continuada a concentrar suas ações na resolução de problemas e a desenvolver a pedagogia do imediatismo, das relações efêmeras, da hiper-realidade.

Resulta desse contexto um esvaziamento teórico em que Martins (2012, p. 22) afirma “[...] privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo!*”, onde o professor toma a essência pela aparência e a epistemologia do conhecimento pela prática. Embora a formação continuada se desenvolva sob a égide da qualidade do ensino, não têm conseguido construir uma cultura de formação sob a ótica do desenvolvimento da profissionalização docente.

Para isso, as políticas públicas de formação continuada de professores, precisariam partir do princípio de que “a formação assume uma posição de ‘inacabamento’, vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a formação profissional” (VEIGA, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, não é possível conceber a ação docente como um conjunto de técnicas a ser desenvolvida por um profissional numa realidade estática e imutável. Mas mergulhada nas condições de existência humana que forjam os diferentes sujeitos do processo educativo.

Desse modo, a formação centrada na escola, não substitui e nem tampouco se configura em política pública de formação de professores, mas se constitui em uma modalidade de formação que parte do itinerário formativo dos professores e volta a eles numa relação dialética na perspectiva da práxis, onde “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015, p. 24).

Por formação centrada na escola compreende-se que “não se trata, contudo, de ‘formação sentada na escola’, isto é, não significa que os professores devem ser formados sem sair dos estreitos limites de sua escola” (ALMEIDA, 2015, p. 11). Mas que a os processos formativos no que tange a organização das situações de ensino-aprendizagem devem considerar o contexto de trabalho dos professores.

Dentro da escola, o coordenador pedagógico é por excelência o profissional que lida diretamente com esse contexto e se responsabiliza pela organização das

situações de ensino-aprendizagem como possibilidade de valorização da ação docente. Isso implica partir da realidade dos professores, de uma situação real de ensino e de aprendizagem e da perspectiva de um professor como sujeito do processo formativo. De acordo com Imbernón (2010, p. 26) “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles”.

Cabe a esse profissional, dentre outras, a tarefa da organização do trabalho pedagógico da escola. O que requer um conjunto de ações coletivas/colaborativas a partir de diferentes contextos e situações complexas em que os professores são desafiados, cotidianamente, a tomar decisões; elaborar rotinas pedagógicas; planejar as situações didáticas e as intervenções pedagógicas. De acordo com Imbernón (2010, p. 27), o desafio é “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho”.

Pensar a escola como espaço de formação não é um desafio pequeno e muito menos constituir o CP como organizador do meio social educativo de formação de professores, pois, trata-se de um profissional que surge com a característica da inspeção dos modelos fabris. Nesse processo é preciso verificar, então, em qual dimensão formativa caminha suas ações:

[...] dimensão técnico-científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva; dimensão avaliativa (PLACCO; SILVA, 2015, p. 26-28).

Uma formação centrada no contexto de trabalho dos professores deve considerar tais dimensões e ao mesmo tempo questionar: tem essas formações, provocado mudanças nas práticas pedagógicas dos professores? De que forma isso se evidencia no cotidiano escolar? Essas, dentre outras questões, devem levar em consideração que o CP é o profissional, dentro da escola, capaz de criar situações onde “a observação individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 32), no desafio da mobilização dos diferentes saberes dos professores: o saber, o saber fazer e o saber ser.

Segundo Costa e Andrade (2016), formar professores é trabalhar os saberes e as práticas em vários níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular as lógicas que são heterogêneas. Neste contexto, não está em jogo apenas uma relação de eficácia e eficiência, mas a construção de uma identidade profissional (2016).

Quando se trata de reflexão na formação, vale descrever a importância da investigação, e neste caso, há de se acrescentar que a comunidade de investigação produz conhecimento, representando uma comunidade de aprendizagem e de prática. Porém, nem toda comunidade de aprendizagem, ainda que possua atividade comum refletir sobre sua prática ou a de outros, é uma comunidade investigativa.

A prática reflexiva diferencia-se da investigativa, pois esta exige um processo sistemático de tratamento de um fenômeno ou problema educativo, ou seja, a investigação pressupõe um processo metódico de coleta e tratamento de informações da prática, exigindo, do docente, a partir de um recorte, foco ou questão investigativa, registros escritos, organização de ideias e revisão de suas práticas e análises, buscando e produzindo, dessa maneira, uma melhor compreensão do trabalho docente e, no final desse processo, um relatório final escrito do estudante desenvolvido (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Aquele que participa de uma comunidade investigativa, segundo Jaworski (2008), desenvolve investigações de aulas, como uma forma de ser, assumindo “o papel de um inquiridor; tornando-se uma pessoa que questiona, explora, investiga e pesquisa, sendo esta uma prática normal” (JAWORSKI, 2008, p, 312).

Tal identidade, construída pelos docentes numa comunidade, que têm como prática comum a reflexão e a investigação sobre a própria prática, se aproxima do que tem sido conhecimento como uma profissionalidade docente calcada em uma postura investigativa.

Fiorentini (2013) ressalta que, nessas comunidades, os estudantes produzem e negociam significados sobre o que estão aprendendo ou investigando; compartilham reflexões e saberes; aprendem a produzir trabalhos científicos; assumem o compromisso de realizar investigações e usam, para atingir seus objetivos, os recursos e exigências da comunidade acadêmica. Embora os debates e a comunicação oral sejam, grandemente, utilizados nessas situações, a linguagem escrita representa um papel de destaque como instrumento mediador da aprendizagem e da comunicação.

## 2.7 Pesquisas acadêmicas acerca da prática do CP na formação continuada do professor

Considerando as diversas produções apresentadas em programas de pós-graduação no país, referente à formação de docentes, observa-se um número restrito daquelas que tratam, especificamente, sobre a atuação do CP na formação continuada do professor na escola.

A partir deste cenário, e com a intenção de pesquisar as publicações catalogadas nos bancos de dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (Capes), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), Sistema de Bibliotecas da Universidade de Campinas (UNICAMP) e Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foram delimitados, antes de tudo, os descritores utilizados para a busca dos trabalhos: “coordenador pedagógico”, “supervisor escolar” ou “supervisor de ensino” no título das publicações. O período de busca estendeu-se do ano de 2013 ao presente ano de 2018, perfazendo, portanto, os últimos cinco anos de publicação.

A pesquisa permitiu que fossem encontradas 239 publicações, a partir das quais realizamos uma primeira seleção daquelas que entendemos que, além de conterem os descritores no seu título, vêm ao encontro do contexto que precisamos para fomentar as discussões com o presente trabalho. Assim, listamos, inicialmente, as seguintes produções, no Quadro 2.

**Quadro 2** – Produções publicadas no período entre 2013 e 2018, nas bases de dados consultadas, que vêm ao encontro do contexto da presente pesquisa de trabalho.

	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>D/T*</b>	<b>Ano</b>
1	O coordenador pedagógico enquanto gestor do trabalho docente e suas contribuições para o sucesso escolar.	UNICAMP	D/T	2018
2	Trabalho e autonomia: entre as atribuições e caminhos do exercício do supervisor de ensino.	Univ. Federal de São Carlos	D/T	2018
3	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:	PUC-SP	T	2017

	movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.			
4	A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante.	Universidade de Brasília	D	2017
5	Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre a função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba.	PUC – Paraná	D	2017
6	Narrativas (auto)biográficas: interfaces da função do coordenador pedagógico no município de Ccaraúba/RN.	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	D	2017
7	Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar.	Fundação Univ. Federal do Piauí	D	2017
8	A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular.	Univ. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara	D	2017
9	O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Aandradina-SP.	Univ. Estadual de Mato Grosso do Sul	D	2017
10	O trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores que ensinam Matemática.	Univ. Federal de São Carlos	D	2017
11	A formação centrada na escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Univ. Federal de Mato Grosso	D	2017
12	Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral – CE.	Universidade Estadual do Ceará	D	2017

13	Coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições.	Univ. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho –São José do Rio Preto	D	2017
14	A prática pedagógica da supervisão escolar e seus desdobramentos: um estudo sobre as concepções de atuação de supervisores nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste – RO.	Universidade Federal de Rondônia	D	2017
15	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em pedagogia Pedagogia da universidade Universidade estadual Estadual de Ponta Grossa .	Universidade Estadual de Ponta Grossa	D	2016
16	Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades.	Univ. Estadual da Bahia	D	2016
17	O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores.	PUC-SP	D	2016
18	O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.	Univ. Federal de Pernambuco	D	2016
19	O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.	Universidade de Brasília	D	2016
20	A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores.	Univ. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro	D	2016
21	Crenças de autoeficácia do professor coordenador pedagógico: relevância para formação continuada.	Univ. do Oeste Paulista – Presidente Prudente	D	2016
22	Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros.	Fundação Univ. de Passo Fundo	D	2016
23	Em busca da ilha desconhecida: professor coordenador pedagógico e a formação continuada	Univ. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente	D	2016

	no contexto da rede estadual paulista.			
24	Condições de trabalho do supervisor escolar no Ensino Fundamental.	Univ. da Região de Joinville	D	2016
25	As dimensões da ação supervisora do supervisor de ensino do município de Santos: limites e perspectivas.	Univ. Católica de Santos	D/T	2016
26	Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?	Univ. Federal de Mato Grosso	D	2015
27	O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho.	PUC-SP	T	2015
28	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis.	Universidade Federal do Ceará	D	2015
29	A formação continuada pela via do coordenador pedagógico.	PUC-SP	D	2015
30	Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediante a constituição de uma identidade profissional.	Universidade de Taubaté	D	2015
31	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica.	Universidade de Brasília	D	2015
32	O coordenador pedagógico local e a formação continuada no curso currículo em movimento: constituição do sujeito.	UNICAMP	D/T	2015
33	Atuação do supervisor escolar e a sua influência no processo de ensino/aprendizagem na Escola Formigas do Futuro da ADPP – Benguela.	Univ. Portucalense	D	2015
34	Entre o administrativo e o pedagógico: a atuação do supervisor de ensino na rede estadual paulista.	Centro Univ. Moura Lacerda – Ribeirão Preto	D/T	2015
35	O ser “faz-tudo”: a dimensão subjetiva do	Fundação Univ. Federal do Piauí	T	2014

	trabalho do coordenador pedagógico.			
36	Professores coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I na rede estadual de ensino de São Paulo: orientações técnicas trabalhadas nos núcleos pedagógicos.	Universidade Cidade de São Paulo	D	2014
37	O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras.	PUC – Campinas	D	2014
38	Percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores para a integração das tecnologias ao currículo.	PUC-SP	D	2014
39	A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de Roraima: entre as normatizações legais e a prática cotidiana.	Universidade Federal do Acre	D	2014
40	Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente.	Univ. da Região de Joinville	D	2014
41	Coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios.	Universidade Estadual do Paraná	D	2014
42	A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Univ. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara	D	2014
43	Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.	Instituto de Ensino Univ. de Brasília	D	2014
44	A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Diamantina/MT.	Univ. Federal de Mato Grosso	D	2014
45	A prática do	UNICAMP	D/T	2014

	coordenador pedagógico: limites e perspectivas.			
46	Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.	UNICAMP	D/T	2014
47	Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada.	Univ. Federal do Rio Grande do Norte	D/T	2014
48	Política de gestão pedagógica: papel do coordenador pedagógico na construção do trabalho coletivo.	UNICAMP	D/T	2014
49	Desafios e perspectivas do trabalho do coordenador pedagógico na gestão democrática.	UNICAMP	D/T	2014
50	O papel do coordenador pedagógico em relação à formação continuada dos professores na perspectiva da gestão democrática.	UNICAMP	D/T	2014
51	O coordenador pedagógico como mediador do processo ensino aprendizagem.	UNICAMP	D/T	2014
52	O trabalho pedagógico coletivo: o papel do coordenador pedagógico.	UNICAMP	D/T	2014
53	Coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores no espaço tempo da coordenação pedagógica.	UNICAMP	D/T	2014
54	O papel do coordenador pedagógico na construção de um ambiente favorável à aprendizagem.	UNICAMP	D/T	2014
55	Coordenador pedagógico: um auxiliar no estabelecimento de relações afetuosas na escola.	UNICAMP	D/T	2014
56	O coordenador pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem	UNICAMP	D/T	2014

	numa escola rural de Brazlândia.			
57	A criatividade como auxílio ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo.	UNICAMP	D/T	2014
58	A supervisão escolar do município de São Paulo: da função a profissão.	Univ. Metodista de São Paulo	D	2014
59	Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores: um estudo das representações do supervisor escolar.	UNICAMP	D/T	2014
60	A constituição da identidade profissional do supervisor de ensino.	Universidade de Taubaté	D/T	2014
61	Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo: entre práticas e representações.	Univ. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília	D/T	2014
62	A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989).	UNICAMP	T	2014
63	A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Diamantina/MT.	Univ. Federal de Mato Grosso	D	2014
64	Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo: entre práticas e representações.	Univ. Estad. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília	D/T	2014
65	Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pela CEFAPRO de Cáceres/MT.	PUC-SP	T	2013
66	Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na rede estadual da Bahia.	Universidade Federal da Bahia	T	2013
67	O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de	Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP	T	2013

	uma política pública no desenvolvimento profissional no local de trabalho.			
68	Entre angústias, dilemas e realizações: se constituindo coordenador pedagógico.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	D	2013
69	O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral.	PUC – Campinas	D	2013
70	Coordenação pedagógica: uma identidade em construção.	Univ. Católica de Santos	D	2013
71	Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação.	PUC-SP	D	2013
72	A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades.	Universidade Metodista de Piracicaba	D	2013
73	Coordenadores pedagógicos e professores de história: os significados de uma relação.	Univ. Federal de Juiz de Fora	D	2013
74	O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.	Univ. Nove de Julho – SP	D	2013
75	Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador.	PUC-SP	D	2013
76	Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada.	Univ. Federal do Rio Grande do Norte	D	2013
77	Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I na área de Matemática.	PUC-SP	D	2013
78	A formação permanente no tempo-espaço da escola: “olhares” de gestoras coordenadoras pedagógicas.	Univ. Federal de Santa Maria	D	2013
79	O coordenador pedagógico como	PUC	D	2013

	mediador de práxis docente em escolas de educação e de tempo integral.			
80	A ação supervisora no contexto da escola aprendente: por uma educação de qualidade.	Centro Univ. Salesiano de São Paulo	D/T	2013

**Fonte:** Autora da pesquisa.

A partir desta primeira seleção de publicações, e considerando que a intenção da presente pesquisa é analisar os trabalhos que discutem a atuação do CP na formação continuada do professor centrada na escola, foi realizada a leitura do resumo de cada uma das produções elencadas no Quadro 2, e assim, foi possível verificar quais delas podem aprofundar e tornar ainda mais significativo o diálogo entre a teoria e a prática apresentada neste trabalho, as quais estão elencadas no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 –** Produções selecionadas para dialogar com a teoria e prática apresentada neste trabalho.

	<b>Título</b>	<b>Referencial teórico</b>
4	A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	Almeida (2002); André (2012); Imbernón (2009; 2010); Garcia (2009; 2010); Nóvoa (1992); Pimenta (1999); Placco, Almeida e Souza (2011); Tardif (2008);
5	Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre a função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba	Orsolon (2006); Christov (2009); Placco, Souza e Almeida (2013; 2015); Dourado (2015); Moscovici (1978; 2010; 2015); Sá (1996; 1998); Abric (2000; 2001); Jodelet (2001)
7	Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar	Placco, Almeida e Souza (2011); Imbernón (2010); Garcia (1999); Nóvoa (1997; 1995); Vasconcellos (2009); Garrido (2000),
10	O trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores que ensinam Matemática	Almeida (2012); Placco, Souza e Almeida (2013); Assunção e Falcão (2015); Imbernón (2011); Candau (2003); Fusari (2000); Giusti e Justo (2012)
11	A formação centrada na escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Freire (2011; 2015, 2001; 1997; 1982; 1979); Carvalho (2008; 2006; 2005); Gadotti (2010; 2007); Imbernón (2009); Freitas (2004); Ferreira (2008; 2000); Veiga (2009; 1995)
19	O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho	Marx (2010; 2008; 2001); Engels (2008); Tonet (2015; 2013; 2012; 2005); Saviani (2012); Veiga (2010; 2009; 1996); Quixadá Viana (2004); Placco (2013; 2008; 2003); Freitas (2012); Vasconcellos (2008); Garcia (1999)

20	A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores	Tuppy (2011); Moura (2014); Dutra e Rocha (2014); Chaluh (2008); Prado, Ferreira e Fernandes (2011); Prado e Soligo (2005); Freire (2011); Lima, Geraldi e Geraldi (2015)
22	Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros	Fávero e Tonieto (2010); Gatti e André (2010); Foucault (2010); Macedo (2005); Passegi (2011); Gouveia e Placco (2013); Domingues (2014); Souza e Placco (2013); Bruno e Christov (2013)
23	Em busca da ilha desconhecida: professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista	Tardif e Lessard (2012); Gatti (2008); Imbernón (2010; 2009; 2000); Perrenoud (2002; 2000); Nóvoa (1992); Cardoso (2007); Bruno (2009); Feldmann (2009); Pimenta (2012); Schön (1997); Alarcão (2013)
26	Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?	André (2014); Cambi (1999); Carvalho (2008; 2006, 2005); Franco (2012; 2008; 2005; 2003); Freire (2008; 1993; 1992; 1991); Garrido (2009); Libâneo (2010; 2004; 2002); Nóvoa (2007; 1998; 1992); Pinto (2006); Placco (2010); Saviani (2007); Tardif (2004); Vasconcellos (2011); Veiga (1998)
27	O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho	Almeida (2013); Placco, Souza e Almeida (2011); Libâneo (2001); Souza (2011); Wallon (1986); Fusari (2008); Canário (1998); Geglio (2011)
29	A formação continuada pela via do coordenador pedagógico	Placco e Silva (2000); Saviani (2003); Schön (1992); Canário (1997);
31	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica	Marx (1983); Saviani (1988, 2002); Saviane e Duarte (2012); Tonet (2005a, 2005b); Lessa e Tonet (2008); Veiga (2012); Veiga e Quixadá Viana (2012); Fernandes (2012); Zeichner (1998); Placco e Silva (2011); Soares (2012); Lima (2013),
37	O "pulsar pedagógico": estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras	Saviani (2009); Placco e Souza (2006); Fujikawa (2007); Nóvoa (1992); Almeida (2007; 2000); Vasconcellos (2006); Roman (2006); Souza (2010); Placco, Almeida e Souza (2011); Canário (2001)
74	O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores	Bruno, Almeida e Christov (2000); Libâneo (2011); Lima e Santos (2007); Cunha (2003); Pinto, Barreira e Silveira (2010); Nóvoa (2002); Köche (2003); Morin (2009)
77	Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I na área de Matemática.	Abramowicz (2001); Alarcão (2011); Brito (2011); Brousseau, Canário, Chizzotti (2005); Dowbor (2001); Feldman (2003); Franco (2007); Freire (1999); Fusari, Garrido, Gatti (2007); Imbernón (2010); Laville (1999); Mizukami (2002); Nóvoa (1992; 1991); Parra (1996); Perrenoud (2002); Placco e Almeida (2008); Tardif (2002); Vasconcelos (2010).

**Fonte:** Autora da pesquisa.

### 2.7.1 Análise

Considerando a ordem apresentada no Quadro 2, a pesquisa de Leonardo Bezerra do Carmo, intitulada “A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante”, teve como foco a atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante/ingressante numa perspectiva do trabalho docente. Os levantamentos bibliográficos e empíricos demonstraram que as condições dos professores iniciantes são permeadas por diversas dificuldades, descobertas e formas diversificadas de se identificar como efetivo trabalhador docente. Desta maneira, o autor buscou compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na SEDF no contexto do trabalho docente. As conclusões do estudo permitiram afirmar que o exercício da função do coordenador pedagógico é mediado pelas demandas do cotidiano que traz características de intensificação e precarização ao trabalho do coordenador pedagógico e faz com que o mesmo seja visto pelos professores iniciantes como “apoio” de aspectos técnicos e burocráticos e como suporte pedagógico, sendo que o papel do coordenador pedagógico passa a ser visto como não preponderante para os professores iniciantes/ingressante e os professores mais experientes passam a ter papel de maior relevância no processo de inserção dos docentes “novos” na carreira assim como a equipe gestora na recepção dos mesmos.

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel, autora da pesquisa “Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre a função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba”, teve como objetivo identificar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos que atuam em dois núcleos regionais e em suas escolas na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba sobre a função formativa e analisá-las, identificando seu conteúdo e estrutura, em relação à proposta de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Curitiba. A pesquisa mostrou as palavras “estudo” e “planejamento” como centro da representação sobre função formativa de coordenadores pedagógicos desta rede municipal, com o destaque para a relação dessas palavras com “pesquisa” e “reflexão”, presentes nos estudos sobre a função formativa do coordenador pedagógico. A interface da representação apresenta a necessidade de um olhar específico para o coordenador pedagógico responsável pela formação em serviço no âmbito da escola, considerando as especificidades da realidade escolar.

A pesquisa “Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar”, de Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros, teve como objeto de estudo a relação entre a formação continuada e a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar, elegendo como questão-problematizadora: Quais as contribuições da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar? A autora partiu do pressuposto de que o coordenador pedagógico possui o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem os processos de ensino e aprendizagem de qualidade, propondo como objetivo principal analisar as contribuições da formação continuada para a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar. A partir da fundamentação teórica, compreendeu-se que a formação continuada é fundamental em qualquer instituição educacional para melhorar a qualidade de ensino; além disso, argumentou-se sobre os processos formativos e sua importância para articular a teoria e a prática docente, superando problemas, propiciando condições para o desenvolvimento dos profissionais, tornando-os autores de suas próprias práticas. As análises confirmaram que as formações em serviços, as formações em nível de especialização e as formações genéricas contribuem de maneira significativa para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores, considerando que os cursos de formação continuada contribuem para que os coordenadores pedagógicos desenvolvam um trabalho articulado e integrador dos processos educativos, mediante o entendimento de que o CP precisa ser bem formado, exigindo que o currículo dessa formação precisa dispor de propostas diversificadas que viabilizem a aquisição e a produção de conhecimentos, reflexões e práticas que possibilitem a esse profissional conhecer e intervir na escola, favorecendo a construção de um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento das aprendizagens requeridas, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação de qualidade e de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Neichelli Fabrício Langona, na pesquisa “O trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores que ensinam Matemática”, analisou as dimensões e centralidade do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos na formação continuada em serviço de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, buscando identificar as atribuições do coordenador

pedagógico; selecionar e analisar propostas de formação desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos sobre o ensino de Matemática; e refletir, junto aos coordenadores pedagógicos, os desafios e as possibilidades de trabalho formativo para o ensino de Matemática. A partir de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, a autora verificou que o coordenador pedagógico possui atribuições de quatro naturezas distintas, as quais correspondem ao processo de ensino e aprendizagem; organização escolar; ambiente democrático e participativo; e formação de professores.

O estudo intitulado “A formação centrada na escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Izelda Goreth dos Santos Mangialardo, teve como objeto de estudo a formação centrada na escola como possibilidade da organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão-problematizadora da autora referiu-se a: Como é pensada e desenvolvida a Organização do Trabalho Pedagógico na Escola, pelo diretor, coordenador pedagógico e professores, a partir da Formação Centrada na Escola?, e a partir de uma abordagem qualitativa na perspectiva dialética, considerou-se que a formação é uma das preocupações das políticas educacionais, daí a importância de se pensar uma formação centrada na escola como possibilidade da Organização do Trabalho Pedagógico, pensar numa formação que reflita sobre as problemáticas da realidade da prática educativa do professor no contexto do exercício da profissão, com intuito de garantir um ensino de qualidade. A escola enquanto espaço organizacional do ensino conta com a participação dos professores no processo de organização do trabalho escolar em várias atividades: planejamento, construção de projetos, experiências e tomada de decisões coletivas, dentre outras, por isso a sua participação é imprescindível no processo formativo. Os dados da pesquisa evidenciaram que o Projeto Político Pedagógico (PPP) norteia as ações da escola e apontaram o quanto a formação na escola é valorizada pelos professores, por subsidiar a reflexão da prática educativa. Dessa forma, atribuiu-se as mudanças em suas práticas à formação centrada na escola, a qual possibilita reflexão, avaliação e organização do trabalho pedagógico a partir de sua realidade concreta.

A pesquisa de Simone Moura Gonçalves de Lima, que trata sobre o “O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho” , analisou a avaliação dos coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela

Secretaria de Educação do Distrito Federal para a constituição de uma identidade para sua função e do seu campo de atuação na escola. Por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo, envolvendo duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental situadas em uma mesma região administrativa de uma Regional de Ensino, constatou-se que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que, apesar de compreenderem suas atribuições formativas, amparados por uma legislação que revela a mesma concepção, sua rotina está marcada por um processo de intensificação de trabalho, condição que contribui para sua alienação. Compreendeu-se que a formação continuada dos coordenadores precisa ser pensada em num contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto pedagógico, de seu currículo e da sua comunidade escolar, assim como da realidade social concreta, que é capitalista e que possui múltiplas contradições. A função coordenadora precisa estar consolidada nas escolas para que, independente de quem assuma, temporariamente, a função, seja dada continuidade aos projetos elaborados no coletivo.

Objetivos emancipatórios para a formação continuada e para as atividades educativas só podem ser construídos sobre novas bases conceituais, rompendo com as características do modelo escolar capitalista atual, que reproduz as desigualdades sociais, amplia a divisão social do trabalho, a fragmentação do conhecimento, a meritocracia e contribui para uma formação assentada na preparação de estudantes submissos, passivos e obedientes para servirem ao mercado de trabalho. É imprescindível outra concepção de sociedade, de homem, de educação e de trabalho em que as relações sociais se construam pela igualdade, justiça e colaboração, pautada na emancipação real dos homens. Isto só será possível para além do capital.

Luciane Aparecida de Oliveira, na pesquisa “A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores”, objetivou compreender a constituição do professor coordenador e do coordenador pedagógico no contexto escolar, considerando suas atribuições (administrativas e pedagógicas) e as relações que estabelece com a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, alunos e pais) e com a Secretaria Municipal de Educação, tendo sido a pesquisa realizada no contexto da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Rio Claro/SP. A questão principal desta pesquisa foi problematizar os desafios que o professor coordenador e o coordenador pedagógico enfrentam, cotidianamente, para exercer seu papel no contexto escolar e na Secretaria Municipal

da Educação, respectivamente. Como lições aprendidas durante o estudo, ficou explícita a relação estabelecida com os participantes do grupo de estudos, revelando a necessidade de revisitar a atuação do CP; a presença do silêncio atrelado a concepção de formação; os desafios presentes nas funções dos professores coordenadores e do coordenador pedagógico que não estão postos na legislação; as atribuições dos professores coordenadores, que não consideram nos seus projetos de trabalho propostas atentas às relações interpessoais e a presença do aluno; o professor coordenador ser eleito pelos pares e posteriormente sofrer com as ameaças veladas em função das posturas que assume na sua atuação; incumbir-se das responsabilidades individualmente, frente à necessidade de assumir a corresponsabilidade visando a construção da coletividade perante a aprendizagem dos alunos.

Gislene Garcia, na pesquisa “Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros”, buscou revelar os dilemas encontrados pelos CP ao buscarem a formação de si mesmos e dos outros, partindo do pressuposto de que o coordenador pedagógico é o profissional responsável por desencadear na escola um processo contínuo de formação em serviço, sendo que essa formação ocorre, prioritariamente, nos espaços destinados às reuniões pedagógicas. A partir de um grupo de discussão com CP da rede municipal de ensino do município de Passo Fundo, a pesquisadora constatou que, no cotidiano das escolas, os coordenadores participantes da pesquisa não se assumem como profissionais responsáveis pela formação continuada em serviço dos professores. Desta forma, as suas atuações são caracterizadas por uma prática pedagógica tarefaira.

Diante de tal constatação, a pesquisadora recorreu à obra de Michel Foucault, para compreender como é possível transformar a prática pedagógica tarefaira dos CP em uma prática pedagógica espiritual ou intelectual, como é possível fazer dos momentos destinados às reuniões pedagógicas em espaço legítimo de formação continuada em serviço dos professores. A autora concluiu que ao CP que desejar fazer do seu ato de governança da formação continuada em serviço dos professores uma prática pedagógica espiritual será necessária à capacidade de buscar, incansavelmente, a verdade sobre os processos pedagógicos da escola. Ao CP, caberá a capacidade de ouvir, atentamente, os ruídos dos educandários, especialmente aqueles vindos das minorias, refletindo sobre os mesmos, transformando-os em conhecimento e anunciar, com sabedoria, aos seus professores

e estudantes, as descobertas feitas, pode meio de um falar franco, verdadeiro e emancipador.

Na dissertação realizada por Flávia Viana de Lima Pignataro, “Em busca da ilha desconhecida: professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista”, a autoria investigou as atribuições legais do Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental do ciclo I; como a Secretaria Estadual de Educação realiza e disponibiliza programas e estratégias para a formação continuada do professor coordenador pedagógico, bem como as possibilidades de desenvolvimento por parte do PCP para a formação continuada de professores no Estado de São Paulo. O objetivo central foi analisar o papel/atribuições do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. A partir de uma análise documental, o estudo proporcionou um olhar crítico para as ações do Estado em relação à formação continuada, desvelando divergências, embora tenham sido observados alguns avanços significativos no que diz respeito à função do PCP e à formação continuada em serviço. Além disso, a análise documental revelou que, nas últimas décadas, tem aumentado a preocupação de diversos estudiosos com questões relativas à formação continuada e a atuação do professor coordenador pedagógico no interior da escola. Além disso, destacou-se a necessidade urgente de que os gestores de políticas de organização das rotinas escolares e de formação continuada dirijam seus olhares com mais atenção a esses temas.

Matildes Aparecida Trettel de Oliveira, na pesquisa “Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?”, mostra uma inquietação pessoal sobre o sentido e sobre a importância do profissional pedagogo no exercício das funções pedagógicas escolares. Com o objetivo de investigar como os coordenadores pedagógicos não-graduados em Pedagogia se apropriam dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função, e a partir de uma investigação qualitativa e dialética de um aspecto significativo da educação escolar, a pesquisa evidenciou a importância de um profissional habilitado em Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico. Esta evidência foi percebida pela afirmação de vários coordenadores pedagógicos, assim como, pelas indicações que apontam os teóricos que estudam a Pedagogia e as Ciências da Educação.

Para Andrea Jamil Paiva Mollica, na pesquisa “O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho”, o interesse foi

analisar quais ações o CP pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula, de forma a promover um bom ensino. A pesquisa teve como prioridade a análise do professor que ingressa na carreira e do CP no contexto escolar, destacando, inclusive, a dimensão afetiva, por isso, as informações produzidas foram analisando tomando como base aportes teóricos de estudiosos que discutem a atuação desses profissionais. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram alcançados os principais resultados: quanto à entrada na escola, o iniciante se sente confuso, pois desconhece o meio de trabalho e os pares, e possui dúvidas sobre a sua profissão, provocando diferentes sentimentos de tonalidades desagradáveis que afetam sua atuação. Neste caso, o CP pode incluir ações direcionadas ao novo professor nas pautas das primeiras reuniões, a fim de oferecer informações sobre a escola, apresentá-lo aos colegas e sanar as primeiras dúvidas, tornando-as sistematizadas. Pode, ainda, oferecer apoio a esse docente em outros momentos do ano letivo, visto que professores especialistas nem sempre assumem aulas no início do ano.

Quanto às atividades cotidianas, o professor ingressante possui dificuldade em integrar-se com os pares, em atuar na sala de aula e lidar com problemas relacionados ao sistema público de ensino, fazendo-o sentir-se desanimado e desmotivado. O CP pode promover a articulação entre a equipe escolar, procurando compreender quais fatores estão impedindo que isso ocorra, pode propiciar atividades formativas bem planejadas, nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do educador especialista e, ainda, as dificuldades pontuais encontradas por ele, não deixando de viabilizar, entretanto, a integração e participação de toda a equipe. Os resultados apontaram para a necessidade de maior aprofundamento sobre as características que envolvem a realidade do docente especialista no início da carreira com o intuito de vislumbrar novas ações que possam apoiá-lo nessa etapa profissional.

“A formação continuada pela via do coordenador pedagógico” é o título da pesquisa realizada por Gilsete da Silva Prado, e teve como objetivo contribuir para a compreensão da atuação do CP na escola, especialmente no processo de educação continuada de professores. Por meio de uma revisão de literatura e de uma pesquisa de campo com um grupo de CP, a discussão procurou saber se os coordenadores estão no papel de formador de professores, bem como se consideram o HTPC como

um espaço para o estudo na escola e se os mesmos se sentem preparados para atuar nesta função de coordenador.

A análise da pesquisa permitiu à autora compreender o dia a dia nas escolas pesquisadas, levando-a a concluir que os CP vivem com dificuldades causadas pelas condições de trabalho extremamente adversas, como a mudança de função; falta de identidade; a deficiência na formação dos professores; excesso de trabalho burocrático, além da fragilidade dos procedimentos para a realização de obras coletivas.

Com esta pesquisa, concluiu-se a necessidade de uma redefinição do papel dos coordenadores, principalmente pelo trabalho realizado como formadores de professores, podendo contribuir, positivamente, para um melhor desempenho dos professores e, portanto, dos estudantes, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e com escolas de qualidade.

“A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica” é o título da pesquisa realizada por Josimara Xavier, que busca analisar as contribuições que a formação continuada docente desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos locais no espaço/tempo da coordenação pedagógica oferece aos professores dos anos iniciais de duas escolas rurais da Rede Pública de Ensino do DF. De forma específica, o estudo teve como pretensão analisar as influências e implicações dos aspectos históricos, sócio-políticos e culturais na formação continuada dos professores dos anos iniciais do DF no contexto atual; analisar as concepções de formação continuada dos coordenadores locais e dos professores regentes; discutir as estratégias de formação empreendidas pelos coordenadores pedagógicos dos anos iniciais no espaço/tempo da coordenação pedagógica; analisar as perspectivas/concepções das estratégias da formação continuada que se fazem presentes no espaço/tempo da coordenação pedagógica dos professores dos anos iniciais. São eixos orientadores do percurso: o trabalho como fundamento do processo formativo; a formação continuada docente como possibilidade emancipadora e a formação no espaço/tempo da coordenação pedagógica como possibilidade de mudança ou de perpetuação da ideologia dominante. Os interlocutores foram duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas locais e vinte e dois professores regentes, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação; complemento de frases; entrevista e questionário. A pesquisa de natureza teórico-prática utilizou-se da análise documental e da pesquisa

bibliográfica e concluiu que o espaço/tempo da coordenação pedagógica é privilegiado para a formação continuada docente, assim, sua importância e organização não podem ser ignoradas; esse espaço/tempo pode favorecer o desenvolvimento pedagógico e docente. Sua estrutura atual favorece a formação continuada docente na escola a partir de suas reais necessidades, todavia ainda são muitos os desafios a serem enfrentados como a pouca valorização da conquista desse espaço/tempo, a falta de formação continuada do próprio coordenador pedagógico, pelo não reconhecimento da figura do coordenador pedagógico como formador, a pouca conscientização do coordenador da necessidade de se constituir como sujeito no seu espaço de atuação.

A próxima pesquisa, “O ‘pulsar pedagógico’: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras”, realizada por Priscila Pereira Dutra, tem como base o questionamento sobre a atuação do CP como formador de formadores, considerando-o importante articulador e transformador da realidade educacional, e interessou-se em investigar o papel do CP na formação dos docentes, buscando identificar modificações que este pode suscitar/efetivar e os desafios que enfrenta para fazê-lo. Os resultados obtidos apresentam estratégias para o CP, tais como: trabalho permeado de afetividade, focalizando menos os pontos “negativos” e priorizando os positivos, por meio da valorização do trabalho pedagógico realizado; conscientização dos desafios enfrentados na coordenação pedagógica e estratégias para superá-los; as experiências anteriores do CP na condição de professor interferem na maneira como ele realiza suas atividades.

Em “O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores”, Sandra Regina Petrone Molla traz como objeto de pesquisa o papel do CP na continuação da formação teórica dos professores em unidades escolares. O problema investigado foi: Qual o papel do CP na continuação da formação teórica dos professores no interior das escolas? Para tanto, buscou-se respostas para outras questões, como: O que entender por formação teórica do educador? O que é teoria e por que teoria? Qual a função da teoria na prática educativa? Que papel pode desempenhar o CP na continuação da formação teórica dos professores nas escolas? Assim, a pesquisa teve como objetivo oferecer subsídios tanto para a formação do CP, quanto para o desenvolvimento de sua função de promover a continuidade da formação teórica da equipe docente nas escolas. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, os resultados apontaram posições a respeito da função do CP e procurou

indicar caminhos de como ele pode realizá-la. Ficou claro que o lugar privilegiado de formação continuada é na escola, pois ela é o *lócus* onde saberes e experiências são vivenciados, rejeitados, validados e apropriados, e que cabe ao CP envolver-se e envolver os docentes nesse aspecto de sua formação. Constatou-se, ainda, que há consenso quanto a esta atribuição do coordenador, tanto por parte das determinações legais quanto por parte dos pesquisadores que se dedicam a estudar o papel deste profissional.

O estudo de Andréa Ramires Alves, cujo título é “Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I na área de Matemática”, nasceu de inquietações que despontaram ao longo da experiência e vida escolar e profissional da pesquisadora. Na sua função como coordenadora pedagógica, a autora observava a transformação da sua visão, do seu repertório prático e de sua busca teórica. Assim, o problema investigado refere-se ao modo como a coordenação pedagógica pode contribuir para a formação continuada, em serviço, de professores do Ensino Fundamental I na área de Matemática. Para isso, a pesquisa buscou contribuir para a prática e a formação docente, oferecendo subsídios para o professor polivalente do Ensino Fundamental I na área de Matemática em sua rotina diária, por meio do trabalho da coordenação pedagógica via HTPC. O estudo orientou-se pelos princípios da pesquisa qualitativa, com alguma contribuição da pesquisa quantitativa. Os resultados obtidos mostram que é possível o coordenador pedagógico contribuir com a formação continuada dos professores na área de Matemática, deixando entrever, ainda, os fatores e ações da formação que favoreceram ou não contribuíram com o processo formativo dos professores, além de apresentar possíveis propostas para a ação do CP frente a formação em Matemática, refletindo em uma aprendizagem significativa para os alunos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa utilizou como procedimento metodológico para análise de dados o método exploratório-qualitativo. Em um primeiro momento empreendeu-se em justificar a abordagem da pesquisa, em seguida elucidou-se os processos e critérios de escolha bibliográficas e da coleta de dados, por fim, discutiu-se aspectos da análise das informações colhidas para a ratificação ou retificação da hipótese.

Em meio ao processo, destacou-se características e possíveis interferências do ambiente para situar o contexto de pesquisa. Sobre os dados oriundos dos sujeitos, considera-se essas características e interferências desde um âmbito objetivo e subjetivo, para que fosse possível, na análise dos dados, ponderar esses fatores com fins de conceder um caráter objetivo aos resultados da pesquisa.

#### 3.1 A posição exploratória da pesquisa

A pesquisa exploratória traz a possibilidade de fornecer a hipótese da pesquisa *a posteriori*. Dessa forma, ela não segue a ordem de primeiro levantar uma hipótese e buscar dados empíricos, documentais ou formular uma racionalização para corroborar-la, mas empreender o esforço de compreender uma realidade e levantar os problemas que dela emergem. Gil (2008) afirma que estas investigações possuem a finalidade principal o aperfeiçoamento de ideias ou a exploração de intuições.

Caracterizou-se o presente trabalho como pesquisa de cunho exploratório, pois ele se desenvolve no esforço de compreender aspectos de um determinado cenário no qual há a intuição de que exista um problema ou situação que precise ser enfrentada ou explorada para emergir. Assim, a pesquisa exploratória tem como finalidade desvelar um problema ou situação que se conserva encoberta pela normalidade cotidiana. Dessa forma, cabe, portanto, a ela o papel de revelar tais problemas e situações.

Dessa forma, os objetivos de compreender o olhar dos professores acerca da formação continuada e, igualmente, como é entendida academicamente a concepção de formação de professores orientam o olhar da presente pesquisa exploratória.

### 3.2 A posição qualitativa da pesquisa

A pesquisa quantitativa se baseia na concepção científica moderna, que pode ser cristalizada na figura do positivismo. Nessa concepção, é forte a crença de que a ciência é imparcial, uma vez que se defende que os dados puros não têm lado, ou seja, são imparciais. No entanto, esta concepção restrita de ciência sofreu críticas contundentes que mostraram que os dados, em algum momento, possuem a intervenção do investigador, essa visão de ciência “pura” é denominada por Chalmers (1993) de ingênua.

Na educação, uma pesquisa estritamente quantitativa, não parece ser adequada quando o objeto de investigação são orientações de práticas e descoberta de concepções. Na pesquisa quantitativa se dá muito mais valor aos dados puros e como sua configuração pode dizer algo sobre uma hipótese do que a interpretação destes.

O dado, para um investigador qualitativo, é apurado, a partir da pós-modernidade (BOGDAN, BIKLEN, 1994), como fonte de problematização e reflexão, e não mais como informação inquestionável e sem intencionalidade. Para o investigador qualitativo a posição desnaturalizadora e questionadora orienta sua pesquisa.

Um olhar qualitativo parece ser mais próximo dos fenômenos, característica esta que pode impedir a observância de um número grande de dados, o contrário de uma análise quantitativa, que abre mão de uma análise profunda dos dados para conseguir trabalhar com um número maior de informações lançando mão de análises estatísticas e probabilísticas.

Para Bogdan e Bilken (1994) a pesquisa qualitativa possui cinco traços particulares. O primeiro é que este tipo de investigação liga o investigador ao ambiente, pois, para analisar qualitativamente é preciso apreender as situações cotidianas que modulam os significados daquele ambiente. Assim “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”(BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.48).

Por isso, é comum que os resultados de uma exploração qualitativa não sejam dados numéricos do tipo “quantas vezes os professores se manifestam em reuniões pedagógicas?” Este tipo de questionamento prescinde da presença do investigador no local, afinal, qualquer um pode contar quantas vezes um professor se manifesta.

Nesse sentido, um investigador qualitativo produz uma descrição da realidade, e quando o faz, precisa compreender o que está em jogo, assim, sua presença no espaço é fundamental, porque quando se quer descrever algo nenhuma variável é banal, tudo tem um sentido, e é preciso vivenciar aquela situação para criar uma compreensão adequada daquilo que se propõe a investigar. O segundo traço corrobora exatamente o exposto a pouco: a investigação qualitativa gera dados descritivos “

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado de acordo com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado; local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 49 ).

Em seguida Bogdan e Bilken (1994) indicam como terceiro traço a importância do processo na investigação qualitativa. Este é considerado mais importante que o produto da pesquisa por si só. Isto porque, é o processo que vai gerar mais resultados para o investigador em um primeiro momento do que o próprio produto final. Nesta perspectiva, o processo de investigação é um transformador de significados, é ele que vai lançar as bases para um produto ou resultado final do qual o investigador sai profundamente transformado.

Mais do que saber quantos professores levantam a mão em uma reunião, um investigador qualitativo vai modular a questão para “porque um professor levanta ou não a mão em uma reunião”. Para esse tipo de questão não há uma resposta pronta, não há como saber isto a partir de uma fotografia, ou visão estanque da prática. Por isso a vivência é imprescindível em uma apreensão mais próxima possível da realidade.

O quarto traço levantado por Bogdan e Bilken (1994) denota que a pesquisa qualitativa é essencialmente feita através de inferências dedutivas. No processo da pesquisa ocorrem inúmeros raciocínios indutivos, não no sentido de levantar uma lei ou regra geral a partir de um processo indutivo ingênuo, mas a partir de uma cadeia

indutiva feita paulatinamente e continuamente no processo de pesquisa.

O quinto traço da pesquisa qualitativa designa que a construção do significado é de vital importância para o processo. É por isso que o pesquisador faz levantamento do local, de suas respectivas características, da vida particular do sujeito da pesquisa e das suas impressões sobre determinado tema de maneira direta ou indiretamente através de entrevistas, observações, anotações que dão origem as descrições do pesquisador qualitativo, com a finalidade de compreender mais nitidamente a perspectiva do sujeito da pesquisa.

A investigação qualitativa não simula contextos ou retira os sujeitos de seus ambientes:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 51).

Dessa forma, a presente pesquisa ao explorar e analisar qualitativamente a prática do CP e as concepções dos professores, construiu um entendimento sobre o exercício do CP como formador de professores, levantando as problemáticas que envolvem esse desafio bem como proposições acerca dos deles com base no contexto educacional da rede SESI-SP. Esta compreensão vem através de uma perspectiva construída por meio de um percurso sobre a bibliografia acerca do papel do CP e na realização de entrevistas semiestruturadas com oito professores da rede SESI-SP.

### **3.3 Cenário de análise e sujeitos da pesquisa**

Dentre os objetivos desta pesquisa está identificar se a atuação do CP na rede SESI-SP atende as necessidades formativas dos docentes desta rede de ensino. O SESI surgiu como um braço social da federação das indústrias do estado de São Paulo. Por isso, desde o seu surgimento, o SESI mantém na sua estrutura curricular um forte apelo ao desenvolvimento de habilidades técnicas que possam servir de base para o futuro funcionário que operará na indústria.

O SESI é uma entidade de direito privado, estruturada em base federativa, que fornece assistência social aos trabalhadores da indústria e de outras atividades

semelhantes. Em âmbito nacional, foi criado em 25 de junho de 1946, nos termos do Decreto-Lei n. 9.403, a partir de um projeto social e político da Confederação Nacional da Indústria (CNI) (SESI, 2016).

Desde sua origem, o SESI tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida no país e para o aperfeiçoamento do espírito de solidariedade entre as classes sociais. No Departamento Regional de São Paulo, a ênfase na educação é marcante, aliada à cultura, ao esporte e à qualidade de vida, buscando a formação integral dos trabalhadores e de seus dependentes (SESI, 2016).

A criação e existência do SESI-SP expressa a importância que a indústria atribuiu à socialização do conhecimento culturalmente acumulado, à produção de novos saberes e ao preparo das novas gerações. O Sistema SESI-SP de Ensino tem uma das maiores redes de ensino particular do país, com cerca de 160 escolas localizadas em mais de uma centena de municípios paulistas (SESI, 2016). Descrever como é a rede SESI-SP é um desafio, pois é uma rede com mais de 50 mil alunos. Assim, a rede engloba inúmeros contextos: desde uma escola urbana até uma escola em contexto rural.

Desde 2007 o SESI implementou o ensino médio o qual opera, em grande parte, conjuntamente com o SENAI, pois muitos dos alunos cursam o ensino médio integrado ao técnico. O ingresso ao SESI, se restringe aos alunos os quais os pais ou responsáveis legais estão ligados as entidades que compõem o grupo SESI, SENAI, IRS, FIESP e as indústrias do estado de São Paulo. O ingresso na entidade se dá através de prova, sorteio e entrevista – a depender da série de ingresso. Em tempo, cabe ressaltar que o SESI-SP, possui material próprio elaborado por equipe especializada de colaboradores.

O contexto do deste trabalho, além de orientar-se dentro da concepção da rede SESI-SP, é corporificado na região metropolitana da grande São Paulo, especificamente a região do grande ABC. A região é conhecida por ser berço das montadoras de carro do país, o que coaduna com a relação do SESI com a indústria. Assim, realizamos um recorte de análise restringindo as observações a uma localidade a qual seria possível analisar – as escolas de Santo André.

Existem quatro centros educacionais do SESI na cidade, todas essas escolas possuem características em comum e também características diversas. Abaixo uma descrição de dados objetivos das unidades e algumas informações adicionais.

O SESI 094, fundado 1964, está localizado no bairro Vila Clarice, tem 641

alunos, 26 professores, 1 CP e 1 diretor. É uma escola que, comparativamente com as outras unidades da cidade, é menor, no entanto, possui laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura e quadra.

O SESI 166, fundado em 1964, está localizado no bairro Santa Terezinha tem 769 alunos 29 professores, 2 CP e 1 diretor. Esta unidade opera junto com o centro de atividades do trabalhador, assim, paralelamente a escola, tal unidade tem inúmeros recursos esportivos a sua disposição.

O SESI 221, fundado em 1976, localizado no bairro Parque Jaçatuba, tem 724 alunos, 26 professores, 1 CP e 1 diretor. Possui laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura e quadra.

O SESI 265, fundado em 1976, localizado no Jardim Santo Alberto, tem 724 alunos, 27 professores, 1 CP e 1 diretor. Possui laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura e quadra.

Dada a proximidade da CP com a unidade 094, fez-se a escolha de não pesquisar dentro deste cenário, para que não houvesse nenhum tipo de envolvimento com o corpo docente, bem como garantir que as respostas dos entrevistados fossem fidedignas e não tendenciosas.

A CP nessa análise, é consciente do problema da neutralidade, e isso ajuda na formulação de hipóteses condizentes com a realidade das escolas e o currículo oculto dos professores.

As relações que aproximam a CP da realidade da rede, poderiam dar um caráter tendencioso a pesquisa, se feito de maneira ingênua. Mas ao colocar em crise suas experiências, a luz da pesquisa bibliográfica presente aqui, é possível levantar saberes e informações colhidas, sem que os sujeitos da pesquisa se sintam constrangidos e sem que as inferências sejam forçadas.

Entender os significados são importantes para entender os problemas, não é possível compreender os signos sem imergir em uma cultura, mesmo que esteja restrita a um ambiente escolar. A ideia de que o pesquisador infere a partir de dados puros, mesmo sendo ingênua, é comum as ciências naturais e formais, nas ciências humanas a imersão é necessária para compreender a dinâmica do local. É por isso que se optou em realizar a pesquisa dentro da própria unidade em que a pesquisadora trabalha.

Para identificar as concepções dos professores da rede SESI-SP acerca da formação continuada e se a atuação do CP favorece a prática docente, implementou-

se uma série de entrevistas semiestruturadas com os professores das unidades selecionadas. Neste recorte, contou-se com 8 entrevistas, com sete professoras do gênero feminino e um do masculino. O tempo de trabalho na rede SESI-SP de ensino destes docentes variou entre dois e vinte e três anos e a idade, de vinte e nove a cinquenta e quatro anos. Em relação a graduação, percebeu-se formações distintas, como: Artes, Letras, Química, Biologia, Filosofia e Pedagogia. Justifica-se este fato devido aos mesmos lecionarem para diferentes faixas etárias, do ensino fundamental I até o ensino médio.

### **3.3.1 Considerações éticas**

Grande maioria dos autores que trata sobre o projeto de pesquisa qualitativa aborda a importância das considerações éticas. Neste caso, há a obrigação de respeitar os direitos, necessidades, valores e desejos dos participantes. Como descreve Creswell (2007), a observação do pesquisador invade, de certa forma, a vida do participante, e informações confidenciais são, frequentemente, reveladas. Isso pode se tornar particularmente preocupante neste estudo, no qual o cargo e a unidade escolar dos participantes são visíveis.

Então, para garantir o sigilo e proteger os direitos dos mesmos, foram observadas as seguintes questões: 1) os objetivos de pesquisa foram articulados verbalmente e por escrito, de forma que estivessem claramente entendidos pelos participantes (incluindo uma descrição de “como” os dados serão utilizados); 2) os participantes deram permissão escrita para prosseguir com o estudo da forma como foi articulado; 3) os participantes foram comunicados sobre todos os mecanismos e sobre todas as atividades de coleta de dados; 4) transcrições literais, interpretações escritas e relatórios foram disponibilizados para os participantes; 5) direitos, interesses e desejos dos participantes foram considerados em primeiro lugar; 6) a decisão final em relação ao anonimato foi de cada participante

### **3.4 Coleta de dados**

A relação entre professores e entre a coordenação e direção ocupa um lugar de difícil compreensão e para conseguir anunciar aquilo que está em jogo foram

exploradas como fontes para a pesquisa duas técnicas diferentes: a pesquisa bibliográfica e as entrevistas semiestruturadas.

A coleta de dados mais pontual foi realizada a partir de uma pesquisa exploratória com um grupo constituído de oito professores, cujo objetivo foi obter, por meio de uma entrevista, impressões a respeito da formação continuada dos docentes e a atuação do CP.

### **3.4.1 Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo levantar quais são as posições correntes sobre a formação continuada e sobre o papel do CP. Foram exploradas as concepções de um ponto de vista histórico até alvitrar as concepções hoje normalizadas.

Para tanto lançou-se mão de analisar produções que tinham como assunto: i) a trajetória da formação de professores; ii) a formação inicial e continuada do CP e o seu papel como formador de docentes o trabalho do CP na visão do diretor da escola e na visão dos professores; iii) a formação inicial e continuada do professor a serviço da educação básica; iv) a atuação do CP frente aos saberes do professores; v) a formação centrada na escola e; vi) as pesquisas acadêmicas acerca da prática do CP na formação continuada do professor.

Sobre esse último assunto levantamos que de 2013 a 2018 (CAPES/USP/UNICAMP/PUC-SP) tivemos 239 publicações, sendo 80 desenvolvidas por coordenadores pedagógicos, supervisores escolar e supervisores de ensino, destas selecionamos 16 pesquisas.

### **3.4.2 Entrevista semiestruturada**

Entrevistas semiestruturadas tem o caráter de se basearem em um referencial teórico que ao ser explorado possibilita o levantamento de algumas hipóteses a serem corroboradas pela realidade local. Hipóteses que são exploradas a partir de questões que têm como fio condutor perguntas como: “quais concepções os professores da Rede SESI-SP de ensino têm acerca da formação continuada?”; “qual o papel do CP

para aprimorar a prática docente?” e “quais são as perspectivas do que seria um ideal formativo do ponto de vista do docente?”.

As entrevistas não são a única maneira de colher dados, é possível recorrer a outros recursos que apresentem uma expressão significativa do se quer ratificar, no entanto, o que é constante nestes diferentes recursos é o uso do referencial teórico, pois é ele que vai orientar o olhar aos dados.

Nesse sentido é preciso também ver qual é o tipo mais adequado para levantar dados. Ora, se é da visão dos professores que estamos falando, a qual está ligada diretamente ao contexto local que vivenciam, a entrevista parece ser o tipo de procedimento mais conveniente ao levantamento de dados que busca explorar concepções. Neste sentido Duarte (2004, p.215) afirma que as

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Assim, no contexto aqui levantado, onde não há relações de abuso de poder em que os participantes estão a arriscar de alguma forma sua integridade e as informações colhidas podem ser aproveitadas pois não estão sofrendo a interferência de fatores ocultos que podem vir a distorcer sua opinião.

As entrevistas foram coletadas no mês de abril de 2019. Essa coleta se deu, em um primeiro momento, a partir de uma entrevista cuja intenção foi que as respostas promovam a análise/reflexão sobre os momentos de formação realizados pelos CP, ao longo do ano letivo de 2018. Daí a importância de os participantes estarem há mais de um ano atuando nas escolas. Esta entrevista ocupou um tempo entre 40' e 60' dos professores entrevistados.

### 3.5 Análise dos dados

O procedimento de análise utilizado foi o exame de conteúdo, cujos dados coletados se constituíram apenas em dados brutos, os quais construíram sentido, na medida em que foram trabalhados conforme a técnica de análise apropriada.

A base da conceituação deste procedimento é de Bardin (2006, p. 38), a qual refere que a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”.

A principal intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (BARDIN, 2006).

O processo de análise de dados envolveu várias etapas para auferir significado aos dados coletados, e da mesma forma ocorreu com a análise de conteúdo. Neste trabalho, optou-se por seguir as etapas da técnica elencadas segundo Bardin (2006), que as organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Durante a pré-análise, foram organizados os materiais a serem analisados (entrevistas semiestruturadas), com o objetivo de torná-las operacionais, sistematizando as ideias principais. Nesta fase, foi feita a organização do material, a partir das seguintes etapas: leitura flutuante, com o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecê-los; escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; formulação das hipóteses; referenciação dos índices que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes nos documentos de análise.

A exploração do material constituiu a segunda fase, na qual foi feita a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. A exploração desse material consistiu numa etapa bastante importante, porque possibilitou interpretações e inferências. Esta é a fase, segundo Bardin (2006), da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação, a classificação e a categorização foram essenciais nesta fase.

A terceira fase compete ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa está direcionada ao tratamento dos resultados, ocorrendo,

nela, a condensação e o destaque das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da reflexão e da crítica (BARDIN, 2006).

A interpretação se deu através da categorização. Esta permite que consigamos reconhecer os tipos presentes nos discursos enquadrando-os em lugares que nos autorizaram extrair informações latentes das entrevistas. O objetivo é produzir um produto final que se configure em um programa de desenvolvimento pessoal ao docente que seja condizente com as suas perspectivas e intencionalidades.

### **3.5.1 Categorização**

Os professores foram questionados acerca de sua visão sobre formação continuada, sua opinião sobre os encontros formativos, sobre o papel do CP na formação continuada, bem como suas preferencias acerca de sua formação. Para agrupar informações em categorias é indispensável perceber o que cada discurso tem em comum com outros, são as intersecções entre as informações colhidas, isto é, os discursos compartilhados que vão autorizar o agrupamento de informações. Esse tipo de análise prescinde de um olhar crítico aos discursos na visualização dos conceitos-chave e na capacidade de síntese feita a partir da entrevista para conseguir evidenciar aquilo que é principal. A categorização:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1995, p. 117).

Bardin afirma que a categorização pode ser elaborada segundo dois movimentos. O primeiro resulta de uma categorização prévia e adequação dos as categorias e o outro movimento é que tal categorização deve emergir da própria natureza do texto.

Também é importante notar que alguns princípios devem ser respeitados no momento de pensar a categorização dos dados quando fazemos um levantamento através da exaustão os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, a objetividade, fidelidade e da produtividade, vão ajudar a cortar as

arestas e retirar as informações que são redundantes. O resultado serão informações codificadas e próprias para a análise.

Esta codificação do essencial, torna possível o agrupamento em conjuntos. Os discursos que compartilham conjuntos são os que podem ser categorizados, nesse sentido, para as respostas e posições dos professores entrevistados foram criadas quatro categorias, quais sejam : a) concepção de educação; b) parceria entre CP e professores; c) troca de experiência docente e; d) necessidades formativas individuais.

### **Concepção de educação**

A primeira categoria, examina as visões sobre educação para ilustrar possibilidades de defender mais de uma visão dentro da mesma concepção, ou ainda uma outra concepção. Afinal, não há a concepção de ensino, mas existem algumas visões do que pode ser entendido como educação. Neste sentido, Mizukami (2013) entende que o professor exerce uma atividade complexa que possui especificidades que de alguma forma precisam ser aprendidas.

Os professores trouxeram algumas concepções acerca da educação de modo implícito a seu discurso. De modo geral, vemos um reforço da visão em que o aluno está no centro do processo de aprendizagem, isso coaduna com os trabalhos formativos da própria rede SESI-SP e com a formação pregressa do educador. Contudo cabe algumas observações.

Não há presente nos discursos a opção de ver o aluno como um ator dentro de um processo social que traz formações prévias para além do ambiente escolar. A alusão de pensar no aluno fora da escola de aula, no que se refere a seus saberes, nos traz que a preocupação de entender como é construído o idioleto de uma sala ou de uma geração a partir dos signos que compreendem seu universo significativo os quais extrapolam o ambiente escolar. Esta preocupação não está presente nos discursos dos professores e isso pode denotar o recorte e enfoque das formações docentes.

É possível perceber que pouco se tenta modular uma aula para o “idioma” da sala. Muitas vezes uma palavra ou uma expressão só tem significado para um grupo de alunos, uma sala ou uma faixa etária. Compreender quais são os signos que trazem identidade aproxima os estudantes do docente e podem transformar o processo de

aprendizagem.

A preocupação de entender a linguagem que os alunos constroem fora da sala de aula – mas que preenchem o ambiente escolar – foi pouco evidenciado no que se refere às temáticas dos encontros formativos. Contudo, outra temática teve destaque nas falas dos professores – a de se preocupar com a adequação entre o conteúdo com as dificuldades individuais do aluno.

Os professores destacaram a preocupação em adequar a matéria à realidade do aluno. Contudo, o termo realidade aqui tem um sentido bem estrito: a realidade cognitiva. Isto é, grupos de alunos estão em momentos diferentes de aprendizagem e demandam ora explicações mais complexas, ora explicações menos complexas. Ao que parece, os encontros formativos deram conta de destacar a questão de adaptar a matéria à dificuldade do aluno.

Nesse sentido, há este acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, a palavra educação, não à toa, vem de encontro com o sentido do presente trabalho, ela guarda relação com o termo latim *ducere*, que significa, dentre outras coisas, conduzir. Freire (1996) aponta que a condução deve ser, sobretudo, humanizada, devemos agir como aquilo que somos: sonhadores, capazes de amar e também odiar, de realizar e também de errar, enquanto humanos, de pensar:

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (p. 45-46)

É interessante refletir que as noções de educação compreendem visões tradicionais que são entendidas como um conjunto de saberes adquiridos formalmente (formação inicial) ou uma visão de que este processo de formação se insere em uma perspectiva de que está sempre inacabada (formação continuada), as instituições do ensino superior, como afirmam Gatti, Barreto e André (2011) parecem ter agravado a questão da formação docente ao relegar o papel da formação de professores como um anexo do bacharelado, uma disciplina de didática ao final do curso, não dá conta de problematizar a vivência anterior que o aluno tem em sua formação básica, em certa medida nossa experiência como aluno forma o professor que seremos.

Ora, se incentiva-se o professor a sempre se atualizar e refletir sobre a sua prática é preciso que o CP igualmente faça o mesmo, Placo (2003) orienta que, assim

como o docente, o CP deve cuidar também de sua própria formação contínua, o que pode ser problemático uma vez que essa formação geralmente é feita de maneira autônoma.

Ainda em relação a concepção de educação, não havendo receita didática absoluta, é preciso sempre se adequar ao contexto, essa adequação vem centrada na figura do aprendiz da criança como objetivo comum da formação como descreve na entrevista realizada a professora 5:

*Um sonho seria que houvesse mais formações focadas realmente no interesse total e absoluto da tática do professor para com o aprendiz da criança, isso seria fantástico. Algumas formações vêm prontas e infelizmente nem sempre conseguimos colocar em prática na realidade. É utopia pensar que daria. Mas vamos adaptando aqui adaptando dali.*

Uma vez que entende-se que a educação, apesar de ter uma base referenciada em um núcleo de valores, ela vai se amalgamando com novas experiências continuamente.

A forma na qual quer se compor a própria formação precisa estar nítida para que os professores não se orientem em direção oposta àquilo que acreditam ou sobre um referencial que não estão inseridos. No caso do SESI-SP, há essa preocupação, pois, a concepção de educação

engloba o ensino, a aprendizagem e a pesquisa a partir de uma abordagem sociointeracionista, que considera o conhecimento como um processo de construção fundado no diálogo permanente entre professores e estudantes” (SESI-SP, 2016. P.28).

Tal visão de ensino e aprendizagem do Serviço Social da Indústria de São Paulo coaduna com a visão de que o ensino, apesar de partir da constante do diálogo, está em constante processo de adequação as realidades locais, que podem ser materializadas na dificuldade de aprendizagem em diferentes graus. Identificar estas dificuldades permitem que o CP auxilie o professor a “olhar aquilo que o aluno não compreendo e tentar encontrar uma solução para a defasagem na aprendizagem”. A Professora 7 ao destacar as necessidades particulares de cada aluno revela a ligação da concepção de educação, que gira em torno desse processo de construção do conhecimento do aluno, como uma preocupação constante na sua prática e igualmente a importância do papel do CP.

Nas entrevistas realizadas, notou-se que o fato do CP conduzir os assuntos

nos encontros formativos pautando-se nos Referenciais Curriculares da Rede SESI e consequentemente atrelar as temáticas com a concepção de educação da rede, torna-os mais significativos, uma vez que ao planejar as aulas, os professores devem obrigatoriamente seguir a concepção adotada e alinhar as atualidades a elas. O professor 2 afirmou com relação aos encontros formativos e o atendimento das necessidades docentes:

*Como o Sesi é uma rede grande, tem seu material próprio e uma concepção própria também, precisa normalizar os processos pedagógicos em todas as unidades, entendo que os encontros formativos que tem esta finalidade de formar os professores nos princípios que o SESI trabalha, atendem as necessidades dos professores.*

### **Parceria entre CP e professores**

A segunda categoria versa sobre a parceria entre coordenador pedagógico e professores. Levando em conta, como afirma Canário(2006), Placco, Almeida e Souza (2012) e Gracindo (2009), que o CP tem como função auxiliar na formação docente levando em conta que o universo de professores que ele atende, são de diversas áreas e de distintas formações, assim é preciso que o CP tenha a possibilidade de reconhecer as particularidades de cada professor. Quando os professores foram indagados sobre a possibilidade de escolherem entre a autofortmação ou a formação orientada pelo CP foram unânimes em atribuir o apoio do CP um papel de parceria.

*Eu optaria pela formação feita pela coordenadora escolar por dois motivos: um é que eu não tenho tempo para fazer cursos fora, pois trabalho em período integral e quando estou em casa tenho trabalhos escolares para corrigir e planejar. O outro [motivo] é que a coordenadora já planeja as formações levando em conta quais são as minhas dificuldades, é um direcionamento mais personalizado do que quando faço formações fora. Ela já aborda temas que sabe que eu preciso desenvolver, como faço com os meus alunos: para cada nível de aprendizagem proponho atividades específicas. (Professora 8)*

A professora citada, destaca a importância de orientações personalizadas. Ocorre com frequência o peso de jornada dupla e outras responsabilidades oriundas da vida pessoal do docente que não permite o espaço para autor formação. Assim, sem abrir mão da formação continuada com base na concepção de educação, o professor tem o CP como um grande parceiro nesse processo formativo enquanto facilitador competente. Essa possibilidade de parceria é construída na consolidação de um ambiente em que haja uma troca mútua entre os docentes e o CP, essa permuta favorece o seu papel de formador de docentes, como ilustra a professora 3 a seguir:

*O que favorece é o trabalho junto, de parceria. No momento que nós temos o coordenador pedagógico como parceiro para nos auxiliar na rotina, nas dificuldades. Sinto que é essencial poder ter um diálogo aberto e dar ideias ou trazer sugestões para gente ir pensando junto.*

É relevante ver que o CP acaba por tendo um papel de problematizador da prática, no sentido de possibilitar a construção de uma autoconsciência da prática do professor, veja que a professora acima não destaca as respostas prontas, o CP não traz conteúdos para que os professores absorvam, mas compartilha entendimentos e questões sobre a prática, que situadas no contexto local, fortalecem a parceria entre CP e docentes.

A característica principal desta parceria se dá no assentamento da posição de que o objetivo do professor e do CP são os mesmos, a saber, formar o aluno segundo a concepção do SESI-SP. Neste sentido, reconhecer que o objetivo das funções escolares esteja centrado no aluno, estabelece uma conexão de parceria entre CP. Corroborando a posição destacada de parceria a professora 7 afirma:

*As formações do SESI acrescentam no meu dia a dia na minha prática pedagógica, pois abordam temáticas de acordo com a linha de ensino oferecida. Um dos assuntos em uma das reuniões que achei muito importante foi a questão da gestão da sala de aula. Eu até comprei um livro para poder estudar um pouquinho mais. Então, acho que refletir sobre a prática é muito importante e valioso. Às vezes eu percebo a resistência por parte de alguns profissionais de não aproveitar esse momento para um aperfeiçoamento e para que possamos fazer uma autocrítica .*

Em tempo, a professora acima destaca que é preciso também a predisposição do professor, sem ela, mesmo dado o objetivo comum, a formação se torna uma impossibilidade. O professor precisa estar aberto a fazer a autocrítica como um momento de aprimoramento profissional. A formação do CP está ligada a formação do professor, neste sentido, Mizukami (1996) orienta que na formação continuada existem inúmeros atores, dentre professores, comunidade, estudantes e os próprios meios de comunicação que devem ser articulados a fim de fortalecer o papel da docência como alguém de destaque na organização da complexidade que emerge na realidade da sala de aula cotidianamente.

Esta categoria ajuda a revelar o objetivo em comum e, a partir dela, estabelecer a parceria entre professor e CP. Assim como o professor assume, em um ambiente de protagonismo do estudante, o papel de mediador em sala de aula, o CP assume, em formações e no dia-a-dia, o papel de mediador de saberes e experiências dos docentes. Como vimos, vários professores elencaram a importância do CP em

destacar pontos que na cotidianidade são normais e acabam passando batido. Isso demonstra que a observação do CP, orientada desde uma perspectiva externa, podem ser trabalhados como fonte rica de reflexão sobre a prática. Podemos ver os professores destacarem essa peculiaridade do trabalho da CP. Desta forma, a visão de que a CP tem esse papel de mediadora e problematizadora de experiências desloca nossa reflexão para a terceira categoria – a troca de experiência entre docentes.

### **Troca de experiência docente.**

A terceira categoria denota, de porte da noção de que CP e professor são parceiros, que o que há de mais rico no dia-a-dia escolar são as boas práticas. Tardiff (2002) afirma que o professor é um produtor de saberes, neste sentido, existem práticas que podem ser aplicadas a qualquer área do conhecimento e existem outras que são restritas a determinadas áreas do conhecimento ou faixa etária. Essa dificuldade é abordada pela professora 1:

*E para ser mais franca, penso que perdemos tempo em trabalhar questões, por exemplo, da inclusão – que não dizem muito ao meu respeito. Deixamos de trabalhar assuntos relacionados ao meu trabalho, em outros encontros percebi que muitas coisas discutidas são direcionadas para o Fundamental I, exemplo: como lidar com crianças numa faixa etária bem menor que a que eu trabalho. [A faixa etária que trabalho] tem aspectos relacionados a mudança hormonal (...), do tipo de carreira [que vai seguir], [do vestibular que vai prestar, dos conflitos tem, e eles estão à margem para lidar com isso, né ?*

O valioso tempo de formação acaba por perder oportunidades quando abre mão de tratar assuntos específicos de área ou faixa etária. Um dos grandes avanços na questão educacional foi quando viram a criança foi vista como criança: com processos cognitivos específicos e demanda de desenvolvimento específicos.

O CP pode dispor esses grupos por área de interesses pois tem uma visão privilegiada destas nuances e dos agrupamentos de área e faixa etária. Assim, por competência e posicionamento, se torna responsável por organizar tal troca de experiência entre docentes. Nesse sentido, afirma a professora que os encontros desta natureza “ajudam bastante, principalmente no momento em que posso fazer trocas com outros profissionais e ver que não estou sozinha” (professora 7), a professora destaca um aspecto emocional que envolve o acolhimento entre os próprios professores no reconhecimento de questões e assunção de desafios. Esta

perspectiva de agrupamento é considerada favorável, pois ao descrever a experiência dos professores, Fiorentini (2013, p. 13) afirma que os docentes que

participaram de comunidades investigativas apresentam evidências concretas de que a pesquisa sobre suas práticas, mediada pela interlocução com os membros dessa comunidade e por teorias relativas às respectivas questões de investigação, exerceu papel fundamental na compreensão e transformação das práticas pedagógicas e na constituição de suas profissões com postura investigativa.

O autor designa como comunidade investigativa a prática coletiva e sistemática de organizar troca de experiências com fins de extrair de cada encontro as ações que tiveram êxito em cada contexto educacional. Muitas vezes a formação quando feita de maneira menos personalizada e generalista enfrenta uma perda de sentido em comparação àquela feita em contextos em que existem trocas de experiências, essa posição é reiterada pela professora 8:

*Os assuntos abordados podem até ser importantes, mas vídeos longos com especialistas muitas vezes não trazem a realidade da escola. Quando o encontro aborda um tema [proposto pelo] coordenador é mais produtivo, principalmente quando podemos trocar experiências entre os pares – mostrar o que deu certo ou não em nossa sala de aula e ouvir as experiências dos outros professores.*

É importante frisar que não há prática perfeita, muitas vezes ela não é adequada a um contexto de sala diferente daquele em que foi extraído, bem como ao perfil do professor. Ajudar os docentes a reconhecer as adequações necessárias às práticas que lhe inspiraram de alguma forma no ambiente da comunidade investigativa é algo que pode ser facilitado pelo CP. Mesmo assim, a questão da importância das trocas de experiência é frequente nas entrevistas, mas isso exige um mapeamento mais específico do quadro docente em agrupamentos, se a troca de experiência não é organizada acaba tendo um efeito contrário, nesse sentido, a professora 8 sugere que os encontros formativos

*fossem propostos por área do conhecimento para que pudéssemos conversar com as disciplinas afins, e aí trocar ideias, propor projetos integrados e refletir sobre estratégias específicas para a área. Quando os encontros são com toda a equipe, muitas vezes os assuntos não fazem parte da realidade da minha sala ou da minha disciplina e isso desestimula o interesse e a participação.*

A questão do estímulo e sensibilização se dá em especial pelo agrupamento em áreas e faixas etárias para discutir as questões mais específicas e abordar as correlações entre áreas e igualmente se as questões e desafios são os mesmos – se

podem ser abordados da mesma forma. Se convencionou a sala de aula como um espaço de diálogo e troca um encontro formativo deve ter o mesmo sentido, é o que destaca a professora 6 ao fazer a analogia entre as formações e as dinâmicas feitas em sala de aula:

*Quando penso em encontro formativo, vejo como uma sala de aula, com agrupamentos produtivos. Acho que os encontros que promovem trabalhos em grupo, onde podemos analisar casos e trocar opiniões em conjuntos são muito mais atrativos e agregadores.*

Tal analogia é rica e já foi abordada aqui, do CP mediador. Não é a toa que o ambiente da sala de aula já foi trabalhado e repensado inúmeras vezes e hoje se tem, mais ou menos como *status quo*, a visão de que ambientes onde há mais diálogo, são ambientes melhores para o aprendizado, apensar de não ser unanimidade, até porque isto não é garantia de que seja algo bom, a dificuldade em se fornecer um ambiente propício para o diálogo é o desafio.

O “trocar ideia” remonta um aspecto informal, em que as pessoas se agrupam por afinidades entre elas ou entre temas. É por isso que os encontros formativos buscam, muitas vezes, em um primeiro momento de uma sensibilização, de algo que aproxime os docentes – e não certo de que isso trará um ambiente de liberdade necessária para o diálogo – é precioso o agrupamento por temas e interesses que serão sensíveis as demandas dos docentes e da própria rede.

É um desafio para o CP conseguir agrupar grupos diversos e distintos em suas afinidades e interesses, contudo, o caminho que parece ser mais promissor é aquele que consegue aliar a diferença, para não insurgir o mais do mesmo, com a igualdade. Por exemplo, agrupar professores de humanas para uma questão pertinente à área ou em uma temática mais geral diversificar a formação do integrantes da comunidade de investigação.

Viu-se que os docentes se preocupam com a pertinência das formações com suas preocupações individuais. Com isso, é necessário definir muito bem o objetivo da formação, no entanto adequá-la à realidade de cada docente, dentre essa tensão entre a demanda coletiva e individual construímos a quarta categoria que abordaremos a seguir.

### **Necessidades formativas individuais.**

Assim, chega-se à quarta categoria em que aborda as necessidades

formativas individuais. Cada docente tem suas próprias necessidades formativas e mesmo que o objetivo da formação centrada no aluno esteja definido, ainda é possível que os percursos dos professores em direção a sua intencionalidade sejam distintos. Ainda assim é possível constatar que o ponto em comum é orientado pelo aprendizado da criança, qualquer que seja a intencionalidade ela tem relação direta com a concepção de ensino elencada.

*Também eu diria que todos os pudessem ali na formação pudéssemos fazer trocas, né ouvir o colega porque a experiência de outro colega, de um outro professor, é muito valiosa Então essas trocas vem a nos ampliar os horizontes . Um sonho seria que houvesse mais formações focadas realmente no interesse total e absoluto da tática do professor para com o aprendizado da criança, isso seria fantástico (professora 5).*

Dar conta de auxiliar na construção de caminhos pedagógicos enquanto facilitador das concepções, que mesmo em uma abordagem sociointerativista é variável, é o desafio do CP, para isso é preciso lançar mão nas oportunidades disponíveis de realizar um processo de escuta ativa que ajuda a inferir as necessidades formativas de cada um, o processo de acompanhamento de aulas, planos e outros aspectos levanta a relação de observação aplicada do CP ao docente. A professora 6 destaca esta perspectiva a qual o olhar é valioso para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

*Por isso, eu acho muito interessante a formação orientada pela CP, não só por esse motivo, mas pela troca de informações que a gente tem com a gestão escolar. Acompanhando minhas aulas e meus planos, ela pode entender em quais aspectos eu preciso me aprimorar e pensar em estratégias específicas para minha formação.*

Escutar ativamente os professores, ajuda a levantar seus perfis e sugerir caminhos dentro das trilhas que a educação pode criar é um grande desafio que é construído sob os degraus de uma observação atenta. Não obstante, está pressuposto nesse levantamento de caminhos a definição e esclarecimento de concepções e a identificação de objetivos comuns para estabelecer parcerias para construção e organização de orientações personalizadas e de comunidades investigativas com base nas necessidades formativas levantadas, problematizadas e adequadas ao perfil do professor e a realidade vivenciada. É no sentido desta formação contextualizada que a professora 7 afirma que, dentre as possibilidades de formativas prefere

*a formação do coordenador pedagógico dentro da escola, porque vai se apresentando os problemas da minha escola – que é diferente de outras. Assim podemos estudar dados e*

*pensar em estratégias especiais para os resultados e comunidade da realidade da minha escola. Não desmereço a auto formação, tanto que procuro ler mais sobre os assuntos que sinto necessidade, mas acredito que [ela] possa ser um complemento da formação orientada pelo coordenador na escola.*

A formação dentro da escola não significa que ela deva ocorrer exatamente dentro da escola, como afirma Almeida (2015) tal formação deve acontecer tendo como ponto de partida a escola, o limite físico é abstrato, contudo, construído sobre a realidade escolar. O desafio é grande, mas o caminho, bem como o levantamento de possíveis interferências em uma formação centrada no contexto de trabalho escolar, é maleável mesmo tendo como objetivo algo constante. Nesse sentido, é preciso identificar afinidades e auxiliar nesta busca da construção de uma educação adequada à instituição, no caso o SESI-SP, ao professor, ao aluno e a realidade que constitui a cultura escolar corrente no ambiente, Imbernón (2010) afirma que o professor deve ser propositivo quando a formação não tem relação com a prática ou não promova nenhuma mudança, pois é ele que primeiro percebe isso, nesse sentido a professora 4 destaca o trabalho do CP e como ele influencia a sua prática através de um processo de autoconhecimento.

*é fundamental para a contribuição da minha prática, porque temos orientações específicas para as nossas necessidades. Temos um apoio e todas as dúvidas que surgirem, e que surgem, (...) temos alguém para nos ajudar. O coordenador, na verdade, é um parceiro que no dia a dia propõe reflexões sobre a prática que faz com que a gente pense em como melhorar o processo de ensino e aprendizagem.*

O CP enfrenta um outro grande desafio ao tentar dar conta das necessidades individuais de cada professor, em um primeiro lugar, ao identifica-las e em segundo lugar em fazer o esforço de identificar maneiras de aproximar as necessidades da rede com as necessidades de cada professor. Embora isso possa ser simples em alguns casos, em outros demanda um esforço que envolve sensibilidade, empatia e inteligência do CP para conseguir compreender as necessidades de cada professor, por isso, dentre os caminhos mais fáceis é de conseguir outorgar as responsabilidades de respostas para determinado problema de determinado professor ao próprio docente, sempre mediando e incentivando nos erros e acertos, pois assim é possível que neste processo em que se constroem práticas acabe chegando em um jogo de ganho duplo, tanto o professor quanto o CP saem mudados deste processo de descoberta de respostas para as necessidades individuais. Ao final do processo, ambos têm disponível um cardápio novo de práticas que compreendem aquela

demanda específica.

#### **4 PRODUTO – PROGRAMA DE AÇÃO FORMATIVO PARA O CP**

O Mestrado Profissional (MP) em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul determina que ao finalizar o curso, o mestrando elabore dois produtos, sendo um deles a dissertação e um segundo produto, que se concretizará como elo da pesquisa com o objeto e o ambiente investigado.

Essa opção está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta o primeiro objetivo do MP, que, em síntese, busca “(...) capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional (...)” (BRASIL, 2009, p. 21).

Embora as críticas sobre a divisão entre teoria e prática, cujo a suposição é que, enquanto o mestrado acadêmico forma pesquisadores e docentes, o mestrado profissional forma profissional para o mercado de trabalho (OSTERMANN; REZENDE, 2009), entende-se que, além da qualificação profissional, o egresso do mestrado profissional recompensa à sociedade não somente com um produto, que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas também um profissional engajado com a transformação social.

Sendo assim, torna-se necessário eliminar a dicotomia que sustenta a ideia de que, de um lado, estão os que raciocinam e pesquisam (mestrado acadêmico) e, de outro, os que executam (mestrado profissional) (CHISTÉ, 2016).

Nesses termos, a proposição do “Programa de ação formativo para o coordenador Pedagógico” para além da exigência do programa (PPGE em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul), é uma ferramenta que colabora para autoformação deste indispensável profissional no cenário escolar, pois sugere possibilidades de formação autônoma das competências que precisam ser aprimoradas segundo os resultados do (PREP) para uma melhor atuação de sua função.

Desde o ano de 2013, a Rede SESI-SP de Ensino implementou o Plano de Remuneração e Evolução Profissional (PREP) para todos os colaboradores da instituição com as seguintes finalidades: aprimoramento dos métodos de gestão, melhoria da qualidade e eficiência do serviço e valorização profissional, alinhamento

dos perfis profissionais às táticas e operacionais e aos valores organizacionais, direcionamento para o desenvolvimento e capacitação de funcionários, identificação de oportunidades de desenvolvimento na carreira e criação de ambiente que sustente cultura de meritocracia e feedback.

O (PREP) tem como premissa uma avaliação de desempenho por competências, sendo assim, realiza um processo anual e sistemático de aferição do desempenho dos funcionários que pode ser utilizado para a evolução funcional e para subsidiar a capacitação e desenvolvimento de pessoal. O processo de avaliação de desempenho por competências é realizado pela chefia imediata do avaliado. No caso do coordenador pedagógico, esta avaliação é realizada pelo diretor escolar. Este profissional tem a obrigação de acompanhar o funcionário, realizar a avaliação e promover a devolutiva.

O fator “competência” congrega um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, mobilizados pelo funcionário, viabilizam o seu desempenho funcional. Para a função do coordenador pedagógico, as competências avaliadas são classificadas em: diagnóstico escolar, estabelecimento de parcerias, foco nos resultados, processo pedagógico e qualidade do ensino e direcionamento e desenvolvimento da equipe.

Cada uma das competências é avaliada através de uma escala de avaliação de desempenho, sendo respectivamente: superou as expectativas (cem pontos), atendeu às expectativas (setenta pontos), atendeu parcialmente as expectativas (cinquenta pontos) e abaixo das expectativas (trinta pontos). Através dessa escala é apurada a média aritmética das competências e chega-se à pontuação final do funcionário.

Para acompanhar o desempenho e o comprometimento dos funcionários em relação aos resultados de seu trabalho, o processo de avaliação de desempenho por competências tem como ponto de partida o Acordo de Desempenho Individual (ADI). O ADI é um acordo firmado entre o avaliador e o avaliado, utilizando metas preestabelecidas para adequar o desempenho do avaliado de acordo com o perfil ocupacional do cargo e aprimorar as competências requeridas.

O objetivo do programa de ação formativo proposto nesta pesquisa é subsidiar os coordenadores pedagógicos da Rede SESI- SP de Ensino a buscarem alternativas de autoformação com base nos seus resultados do Plano de Remuneração e Evolução Profissional, uma vez que além do ADI, após a atribuição de notas e

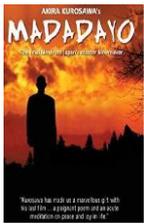
feedback individual do diretor escolar sobre os pontos a serem aprimorados, não há indicação de sugestões específicas e individuais de como realizar estas melhorias, bem como não há previsão de formação continuada do CP baseada nessas necessidades.

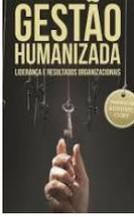
Grosso modo, o programa de ação formativo sintoniza um conjunto de oportunidades educativas sugerindo filmes, livros e artigos que o coordenador pedagógico possa utilizar de forma autônoma de acordo com as necessidades apontadas no PREP.

Clementi (2001), esclarece que para que o CP possa corresponder assertivamente as suas demandas, precisa aprofundar seus estudos. Desta maneira, é possível que seja realizado um trabalho consciente, por meio, na maioria das vezes, da autoformação que lhe traz um movimento de ação-reflexão-ação permanente e da observação da prática docente.

Espera-se que esse produto (Programa de ação formativo para o coordenador pedagógico) não se restrinja à utilização de conhecimentos de modo pragmático e reducionista (CEVALLOS, 2011), mas que se constitua em momentos reflexivos das ações e práticas da gestão pedagógica.

Portanto, após a devolutiva do (PREP), o coordenador pedagógico analisará em quais competências obteve desempenho insatisfatório, definindo assim, suas necessidades formativas. Então, elegerá no programa de ação formativo as oportunidades de autoformação (filme, livro ou artigo) que poderão atender suas deficiências. Entende-se de que através destas ações, haja uma melhora do trabalho do CP junto ao corpo docente, permitindo que sua atuação vá cada vez mais ao encontro das necessidades formativas dos professores.

PROGRAMA DE AÇÃO FORMATIVO				
Competências	Conjunto de habilidades e atitudes	Sugestões de oportunidades para o CP		
<b>Diagnóstico escolar</b>	Valoriza o diagnóstico de potencialidades e eventuais desafios educacionais, convertendo-os em metas e estratégias de ação e lidera esforços a favor da execução bem-sucedida do plano pedagógico, observando sempre a legislação e as normas referentes à educação e ao ensino.	Filme	Livro	Artigo
		<b>Madadayo (Madadayo)</b> Direção: Akira Kurosawa (1993) 	Conselho de classe - Espaço de diagnóstico da prática educativa escolar (Editora: Loyola) Autores: CRUZ, Carlos Henrique Carrilho 	Diagnóstico escolar: Implicações política e questões metodológicas (Noeli Gemelli Reali) UFSS (2011)
<b>Estabelecimento de parcerias</b>	Estabelece relações de parceria com pais de alunos, egressos, comunidade, entidades públicas ou governamentais, empresas e instituições de ensino, incentivando a realização de intercâmbios, a fim de criar oportunidades para o desenvolvimento de projetos que visem à melhoria dos resultados.	Filme	Livro	Artigo
		<b>O jarro (Khomreh)</b> Direção: Ebrahim Foruzesh (1992) 	Escola e Comunidade - uma Parceria Necessária <u>Frank Cody/ Sílvia Siqueira</u> (1997) 	Comunidade e escola: uma integração necessária Zedeki Fiel Bezerra/ Fernanda Alves Sena UFPR (2010)
<b>Processo pedagógico e qualidade do ensino</b>	Lidera a construção e implementação de práticas eficientes e eficazes no âmbito educacional, acompanhando o processo pedagógico no seu dia a dia e envolvendo a equipe de trabalho na utilização dos resultados da avaliação de aprendizagem a fim de promover o aprimoramento do ensino	Filme	Livro	Artigo
		O clube do imperador Direção: Michael Hoffman (2002) 	Qualidade de ensino em tempos de mudança (Editora Penso) Álvaro Marchesi (2003) 	Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras Elton Nardi/ Marilda Schneider/ Mônica Rios. PUC/Campinas (2014)

<b>Direcionamento e desenvolvimento da equipe</b>	Inspira, apoia e mobiliza a equipe a trabalhar em direção às metas e às estratégias estabelecidas, delegando atividades e atribuindo responsabilidades aos seus liderados, reconhecendo e destacando os pontos de melhoria (feedback) e criando oportunidades para o desenvolvimento.	Filme	Livro	Artigo
		Desafiando gigantes Direção: Alex Kendrick (2006) 	A quinta disciplina (Editora Senior) Peter Senge (1990) 	Equipes de alta performance e o papel do líder como construtor de resultados  Auriérico Silva/ Camila Ferreira/ Rodrigo Lopes/ Valdiérica Silva FATEB (2011)
<b>Foco nos resultados</b>	Atinge metas e resultados, seguindo as diretrizes do SESI-SP e do SENAI-SP, normas e procedimentos, analisando riscos, mapeando-os e indicando ações para prevenir ou minimizar seus impactos	Filme	Livro	Artigo
		O preço do amanhã Direção: <u>Andrew Niccol</u> (2011) 	Gestão Humanizada: Liderança e resultados organizacionais Editora Decifra Amaro França (2016) 	Avaliação e responsabilização o pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores  Eneida Oto Shiroma/ Olinda Evangelista UFSC (2011)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o CP como gestor do processo de ensino e aprendizagem é corresponsável pelo currículo e conseqüentemente pela qualidade do ensino, sua função essencial é a formação continuada em serviço, tornando os professores autores de suas próprias práticas, conforme explica Gracindo (2009). O presente trabalho explorou a atuação do CP da Rede SESI-SP de ensino, investigando se sua atuação atende as necessidades formativas dos professores que nela lecionam. A pesquisa teve a finalidade de colocar em crise o papel do coordenador pedagógico, não em um sentido destrutivo, mas para descobrir o real alicerce da prática deste profissional. Através da revisão da literatura foi possível enxergar que entre a teoria e a prática se constroem inúmeras concepções acerca do papel do CP dentro da lógica do universo escolar.

Para entender esta problemática foi traçada uma linha do tempo sobre a trajetória da formação de professores, desde a década de sessenta até os dias atuais. Muitas vezes o papel do CP é confundido como administrativo e punitivo conforme afirmam Placco e Souza (2012). Na presente dissertação observa-se que não deve ser assim, a figura do CP nasce com a necessidade de uma formação continuada do professor. Entender a diversidade dos saberes docentes, reconhecendo o professor como produtor de saberes é essencial para o bom desempenho do trabalho do CP conforme defende Tardif (2002). Além disso, segundo Barreto e Silva (2008), este profissional precisa utilizar a afetividade como estratégia para fortalecimento de sua posição hierárquica na gestão escolar, criando um clima de confiança e credibilidade junto ao corpo docente e a comunidade escolar.

Mizukami (2013), esclarece que a docência é uma profissão complexa e assim como as demais profissões, é aprendida. Então, sendo o CP, também um professor, propõe-se a prática da autoformação, porque entende-se, que da mesma forma que a formação continuada não dá conta de todas as demandas da educação, o mesmo ocorre com a formação do CP.

O CP trabalha junto com os professores nas complexidades da sala de aula, com os alunos, pais e direção. Para cada ator, existe uma relação que se estabelece em uma visão acerca do papel do profissional em questão. Cabe destacar que estas concepções normalmente estão equivocadas, apesar de contextualizadas. Isto

acontece quando estas visões se traduzem para algo diferente da concepção que coloca como competência essencial do CP o apoio e aprimoramento da prática docente.

Dessa forma, aborda-se nesta pesquisa o empoderamento através da concepção apresentada em saber como trabalhar a formação do CP em perspectiva com a formação docente, tendo em vista as necessidades dos professores e da sociedade. Essa construção se deu também através de entrevista semiestruturada realizada com oito docentes de quatro unidades escolares da Rede SESI-SP de ensino localizadas no município de Santo André.

Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções dos professores acerca da efetividade da atuação do CP quanto suas necessidades formativas. Em termos mais específicos, buscou: a) identificar as concepções dos professores da Rede SESI acerca da formação continuada, b) identificar a ótica dos professores sobre quais são as suas necessidades formativas, c) verificar se, na concepção dos professores da Rede SESI, a atuação do CP favorece a prática docente, e d) propor um programa de ação formativa (cardápio de autoformação para o coordenador pedagógico) com foco no desenvolvimento da competência docente.

Os resultados mostraram os professores participantes da pesquisa preferem a formação docente orientada pelo CP por este entender suas individualidades e necessidades formativas, porém, percebem que a autoformação também se faz importante, uma vez que apenas a formação centrada na escola não dá conta de todas as demandas pedagógicas. A pesquisa revela também que para os professores entrevistados, a formação continuada em serviço é essencial para o trabalho em sala de aula, uma vez que a Rede SESI-SP tem material didático e concepção de ensino próprios e suas formações iniciais não abrangem muitos assuntos e aspectos relevantes para o desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano.

Por fim, concluiu-se que os professores reconhecem suas próprias necessidades formativas e compreendem que o trabalho do CP atende parcialmente estas questões. Os participantes revelaram que a parceria deste profissional atrelada a afetividade, possibilita trocas de saberes e relação de confiança e que quando há promoção e análise de boas práticas pedagógicas e trocas de experiências entre os pares estas formações tornam-se mais significativas.

Como produto final, foi proposto o “Programa de ação formativo para o Coordenador Pedagógico” que propõe oportunidades educativas, sugerindo filmes,

livros e artigos para que o CP possa de forma autônoma melhorar as competências apontadas no PREP como insatisfatórias.

Optou-se por autoformação, não como um tipo de formação ideal, mas como uma perspectiva possível de formação e aperfeiçoamento para que a prática do CP seja mais eficiente em sua função de formador de professores.

Assim, esta pesquisa auxilia diretamente na gestão do processo de ensino e aprendizagem, sendo que este implica em gerir a maneira como a proposta escolar se concretiza em sala de aula e nos resultados, cujo CP é corresponsável.

Desta forma, esta dissertação contribui para a construção de um ambiente formativo baseado em referenciais teóricos sólidos que se expressam em uma formação concreta alicerçada nas necessidades dos docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, n. 3, p. 279-354, 2012.
- ARAGÃO, R. M. R. de. **Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino aprendizagem no âmbito da formação de professores**. São Paulo: PPGEUMESP, 2008.
- ARAGÃO, A. N. F. **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese (Livre-decência). Campinas, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2010.
- ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, n.95, p. 57-73, jan./abr. 2015.
- ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 326-330, set./dez. 2009.
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Investigação na docência: possíveis contribuições aos processos formativos dos professores formadores. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.38, n.3, set./dez. 2012, p.30-39.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)
- BARREIRA, C. **Parceria e alianças estratégicas**, 2009.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.62, jul.-set. 2015, p. 679-701.

BARRETTO, E. S. S. Universidade e educação básica: lugares e sentidos da formação de professores. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Faculdade de Educação, UnB; Liber Livro, 2012. p. 179-197.

BARRETO, V. S.; SILVA, S. M. C. **Afetividade e aprendizagem: conhecendo a prática pedagógica de uma educadora**, 2008.

BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEISIEGEL, C. R. Origens da pesquisa educacional na USP. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.2, p. 357-364, 2003.

BOGDAN, Robert C. et al. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1994.

BOHNEN, N. T. **A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de que trata o artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias; altera a lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, n. 10.880, de 9 de junho de 2004, e n. 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 21 jun. 2007b.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez 2009. Seção 1, p. 20.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O CP e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-56.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. INAFOP: Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Aveiro, 24 nov. 2000.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASTRO, F. G. et al. A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v.4, n.4, p. 342–360, 2010.

Cevallos, I. **O mestrado profissional em ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

CHALMERS, Alan Francis; FIKER, Raul. **O que é ciência afinal?**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir: éléments pour une théorie**. Paris: Armand Colin, 1997.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66.

CONNELLY, F. M.; CLANDINI, D. J. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Edufu, 1995.

COSTA, F. F. **Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

COSTA, C. C.; ANDRADE, M. F. R. Formação docente e políticas públicas: uma visão histórica. **Revista Ciências Humanas**. Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP, v.9, n.1, ed.16, p. 48-61, jun. 2016.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação**, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em revista, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FIGUEIREDO, J. S. B.; LOPES, J. A. políticas educacionais de formação continuada e o programa de desenvolvimento profissional de Minas Gerais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.11, n.1, p. 1-21, jun. 2009.

FIORENTINI, D. **Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas**. XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba – Paraná, 18 a 21 jul. 2013.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANCO, F. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

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

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n.50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n.1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v.3, n.4, p. 135-147, 2009.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época;v.77)

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JAWORSKI, B. **Building and sustaining inquiry communities in mathematics teaching development**: Teachers and Didacticians in Collaboration. In: International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3. Participants in mathematics teacher education: individuals, teams, communities, and networks. Wood, T & Krainer, K. (Eds), Sense Publishers, 2008, p. 309-330.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, n.69, p. 239-277, 1999.

- LOCKE, L. F.; SPIRDUSO, W. W.; SILVERMAN, S. J. Proposals that work: a guide for planning dissertations and grant proposals (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática. São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1991.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. MARTINS, G. de A. Manual para elaboração de monografias e dissertações. São Paulo: Atlas, 1994.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. Designing qualitative research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1999. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MATE, C. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Parecer Orientativo nº 01/2010**. Referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2010. Cuiabá: Seduc, Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação; Cárceres: Cefapro, 2010.
- MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10.ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MIRANDA, N. A. A formação inicial do gestor educacional na região do Grande ABC Paulista. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, v.7, n.1, jan./abr. 2014, p. 166-78.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, dez-jul. 2005-2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICS, A.; MELLO, R. R. (orgs). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, p.139-161, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed.Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote,1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora,1991.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento-síntese**. Curitiba, Paraná: Superintendência da Educação, Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2007.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**.1999;20(68):109-125.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências das políticas na educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**. São Paulo: Universidade Federal de Campinas, v.27, n.2, jul./dez. 2001. pp. 321-337.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Relatório de Pesquisa. Fundação Victor Civita, fev. 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas.** São Paulo: Loyola, 2001.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 946 de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio.** Rio de Janeiro: ano 21, n.29, 27 abr. 2007.

ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. Learning in the field: an introduction to qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SADALLA, A. M. F.; AZZI, R. G. **Contribuições da afetividade para a educação,** 2004.

SANTOS, M. I. M. Saberes e sentimentos dos professores. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI-SP). **Referencial curricular do Sistema SESI-SP de Ensino: ensino fundamental / Serviço Social da Indústria (SESI-SP).** São Paulo: SESI-SP Editora, 2016.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. In: ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de

formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

SHULMAN, L. S. e col. *The wisdom of practice: The wisdom of practice essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, Campinas, São Paulo: Autores Associados, jan./abr. 2012, p. 159-174.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n.13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

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

VAGULA, E. O professor, seus saberes e sua identidade. Universidade Estadual de Londrina. **Rev. Cient. Fac. Lour. Filho**, v.4, n.1, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITTIZORECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.2, p. 09-33, maio/ago. 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Pedagógica, 1995.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, Universidade de Brasília, 2009.

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

Caro (a) Professor (a)

Essa pesquisa objetiva conhecer as concepções dos professores da Rede SESI acerca da atuação do coordenador pedagógico na formação docente. Os dados coletados de cada professor serão somados aos de outros professores participantes da pesquisa, mantendo, assim, o sigilo das informações individuais. Informo que não existe resposta certa ou errada, mas a concepção de cada um a respeito do assunto investigado.

Sua participação nessa pesquisa será de grande valia para a compreensão da efetividade da atuação do coordenador pedagógico na rede. O tempo estimado para a entrevista é de aproximadamente 40 minutos.

Muito obrigada!

### **CARACTERÍSTICA DO ENTREVISTADO**

**Gênero:**

**Formação acadêmica:**

**Idade:**

**Tempo total de experiência na docência:**

**Tempo de trabalho na Rede SESI-SP de ensino:**

**Turmas e disciplinas que leciona:**

#### **Questões norteadoras:**

- 1) Durante seu tempo de docência na Rede SESI-SP de ensino, você já participou de vários encontros formativos. Na sua opinião, até que ponto estas formações ajudam ou não na sua prática docente? Estas práticas dão conta da sua intencionalidade?
- 2) Dos encontros formativos que você participou e suas expectativas sobre formação continuada, se pudesse, que mudanças você sugeriria para que estas formações de fato contribuíssem para a melhoria de sua prática em sala de aula?

- 3) Na sua opinião, em que medida a atuação do coordenador pedagógico pode contribuir com sua prática docente?
  
- 4) Se você pudesse optar entre a formação orientada pelo coordenador e a autoformação, qual você optaria?

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

### **Dados de identificação da pesquisa**

**Título do Projeto:** A atuação do coordenador pedagógico da Rede SESI-SP de ensino na formação docente: a concepção dos professores.

**Pesquisadora Responsável:** Fernanda Dias Guilhermoni

**Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS.  
Mestrado em Educação

**Endereços eletrônicos:** fernandaguilhermoni@hotmail.com

### **Informações sobre a pesquisa**

A pesquisa objetiva investigar a concepção dos (as) docentes acerca da atuação do coordenador pedagógico na formação de professores.

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no mês de abril de 2019 é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar a pesquisadora a fazer uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa farão parte da coleta de dados do meu Mestrado em Educação e poderão ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Li e estou de acordo com minha participação como sujeito dessa pesquisa.

Pesquisadora Responsável

Fernanda Dias Guilhermoni