

Osmar Hélio Alves Araújo

**Coordenador
Pedagógico
e a Formação
Docente**

Diálogos possíveis
no âmbito escolar

**COORDENADOR PEDAGÓGICO
E A FORMAÇÃO DOCENTE**
Diálogos possíveis no âmbito escolar

Osmar Hélio Alves Araújo

**COORDENADOR PEDAGÓGICO
E A FORMAÇÃO DOCENTE**
Diálogos possíveis no âmbito escolar

1ª Edição

2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

A663c Araújo, Osmar Hélio Alves.
Coordenador pedagógico e a formação docente : diálogos possíveis ed.
no âmbito escolar [recurso eletrônico] / Osmar Hélio Alves Araújo. –
Recife : Ed. UFPE, 2017.

Originalmente apresentada como dissertação do autor (mestrado –
UFC. Educação. Fortaleza, 2016) sob o mesmo título.
Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0869-8 (online).

) de

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I.
Titulo.

370	CDD (23.ed.)	UFPE (BC2017-023)	068
-----	--------------	-------------------	-----

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

*A todos/as aqueles/as a quem a
madrasta sociedade vigente negligencia,
subalterniza e desampara, pelos quais
tenho predileção. Dito de outra forma, a
todos os homens e mulheres com quem
me deparo em encontros, desencontros
e em cotidianos injustos. Com efeito, me
falam da possibilidade de contribuir para
o resgate da aprendizagem, da vida, do
convívio, do respeito.*

Agradecimentos

Entre a Acolhida, a Hospitalidade e o Diálogo

Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais, que vêm de muito longe e de muito perto, de tão longe como a origem do indivíduo humano, de tão perto como o secreto pulsar do coração.

Pablo Neruda

Como diz o autor em epígrafe: “Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais”. Desta forma, “Obrigado pela acolhida, hospitalidade e diálogo!”. É com essa expressão que apresento esta arena conquistada, uma vez que, por meio da acolhida, da hospitalidade e do diálogo foi possível adentrar a seara da pesquisa. Logo, o apoio financeiro propiciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a dedicação e o labor do professor Luís Távora Furtado Ribeiro, meu orientador no curso de Mestrado, ser humano calmo e paciente, tornaram possível o diálogo. Uniram-se ao diálogo, *a priori*, as professoras Dra. Maria Socorro Lucena Lima e Dra. Francisca Maurilene do Carmo, posterior, as professoras Dra. Lia Machado Fiuza Fialho e Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, conhecedoras e praticantes da pesquisa e da hospitalidade, por isso mesmo, obrigado pelo acolhimento, disponibilidade, recepção cuidadosa e proba albergagem.

Parafrazeando o autor em epígrafe, um obrigado para alguns que estão muito longe, professor Dr. Glauber Lima Moreira, professores/as Doutores/as: José Carlos Libâneo, Humberto de Andrade Pinto, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pela colaboração, atenção e carinho, e, em especial, um obrigado à professora Dra. Marinalva Freire da Silva, pelo apoio, confiança e cuidado nesta jornada, e à professora Dra. Isaneide Domingues que, apesar da distância, fez-se presente no diálogo por meio de posicionamentos, reflexões e observações no tocante à materialização da pesquisa. Um obrigado a outros muito perto, professor Dr. Elcimar Simão Martins, professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque, professor Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro, professora Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, professora Dra. Maria José Albuquerque da Silva e ao professor Dr. Francisco Ari de Andrade que compartilharam comigo suas impressões críticas a respeito da educação, contribuindo com sabedoria, acuidade e pistas para que eu adentrasse nas cavidades da pesquisa.

Apresento, aqui, agradecimentos que se irrompem do solo frutífero do companheirismo, aos amigos/as, pelos laços afetivos que nos unem, Gislane Medeiros, Jeovane Nascimento, Alex Martins, Liana Liberato, Homero Baco, Emília Lima, Nerice Pinheiro, Bruna Soares, Ronald Feitosa, Alisson Slider, Angelina Nascimento, Penha Ferreira. Dentre estes, enalteço Helenilse Gonçalves de Sousa, Judite Maria Moreira e Vera Lúcia Carvalho, pessoas muito amadas em meu coração, visto que, de maneira simples e profunda, em face dos tempos que os adornos se sobrepõem ao essencial, são capazes de materializar a ação generosa do cuidar.

Um obrigado, ainda, que desponta dos campos das experiências no exercício da docência e da atuação como supervisor educacional, aos professores/as e aos profissionais da Secretaria da Educação de Ipueiras/CE pelos anos de convivência, tempos venturosos e ricos em conhecimentos.

Um obrigado que aflora também das aragens do campo da pesquisa, aos professores coordenadores pedagógicos das escolas, seara da pesquisa, minhas hospedeiras, por terem aceitado participar da pesquisa. A esses um agradecimento especial por terem revelado em seus discursos suas inquietações, saberes, sensibilidades em face ao inesperado, pois me deparei com vozes hospitaleiras que me convidaram a alimentar-se com as informações colhidas e a serem servidas no texto desta dissertação.

Desse modo, não haveria pesquisa sem acolhida, hospitalidade e diálogo. Daí a importância da leitura desta pesquisa, constituída por vozes plurais, eclodidas das alcovas da subjetividade, para, então, sentirmo-nos como se estivéssemos em companhia de amigos, envolvidos em um diálogo vasto e saboroso, enfim, por um afeto positivo.

Apresento-lhes esta obra não como quem impõe uma obrigação, mas como quem compartilha uma alegria, um banquete apetecível que nos conduzirá a um diálogo e, portanto, terá alvite na bravura dos seus leitores, enquanto sujeitos da palavra, em sistematizá-la como reflexão, como práxis em detrimento de uma postura eclética que se vergue facilmente a qualquer vento modista.

Como diz o filósofo Santo Agostinho, *“Se quero, porém, falar contigo, procuro o modo de fazer chegar ao teu coração o que já está no meu. Procurando então como fazer chegar a ti e penetrar em teu coração o que já está no meu coração, recorro à voz e por ela falo contigo [...]”*. Desta forma, apoio-me no pensamento do referido filósofo para fazer chegar ao coração de vocês o que já está no meu.

Esta é minha alegria, e ela é completa porque tem como solo embrionário o cuidado, a dedicação e a disposição de vocês para acolher-me, e assim foi possível o diálogo, a relação, a pesquisa, pois pesquisar é muito mais do que um movimento em busca pelo conhecimento. Concretiza-se pelo prazer de falar, escutar, é, enfim, um bem que se materializa entre as pessoas que mutuamente se entregam ao diálogo. Um diálogo, muitas vezes, longo, paciente, frutífero. Às vezes, abrolhoso, cheio de curvas, mas os frutos são prazerosos. Nesta toada, ao baterem à porta e adentrarem a esta obra, encontrarão, nas páginas, caminhos diluídos em posicionamentos, inquietações, sensibilidade e reflexões, frutos das noites de pesquisas e averiguações que, a meus olhos, eram abissais, porém gratificantes e proveitosas.

Como fez Carlos Drummond de Andrade no poema *“Procura da Poesia”*, convidando o leitor para admirar as palavras. A pesquisa ora apresentada é um convite a vocês para, ao movimentarem as páginas, entrarem no reino das palavras, ou seja, como Fernando Pessoa nos ensina: *“Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma”*. Logo, me é prazeroso dizer-lhes: *“muito*

obrigado”, como o começo do caminhar para outro lugar, de onde tudo isso vem, tudo isso vai, para o cerne da alma.

Seria um vitupério não hospedá-los/as nas primeiras páginas desta obra. Desta forma, deixo a vocês um “obrigado” gestado no âmago da alma, onde os sentimentos, como: a amizade, o acolhimento e o cuidado, se cruzam e se posicionam a embalar os sonhos, dentre os quais, decerto, entre muitos, encontra-se a ascensão da minha formação acadêmica. Doravante, seguirei na caminhada desbravando novas empreitadas, com a mesma alegria da infância, seiva da juventude, esperança e sonhos do universitário, e principalmente, com a mesma perseverança e fé em DEUS de todas as fases. Porém, em alguns momentos pensei que a caminhada finalizaria, entretanto, a estrada inicia-se exatamente após a formação profissional.

Em suma, é difícil não me deixar levar pela magnitude da acolhida, da hospitalidade e do diálogo com todos vocês, pois foram muitas as pessoas que me ajudaram, seja por um ato positivo, negativo, ou ainda, por um ato omissivo; assim, contribuíram para que eu me tornasse um ser humano melhor e em formação. Por tudo isso, estou inebriado pelos sortilégios das amizades conquistadas, por isso, minha “gratidão” a todos/as!

[...] é egrégio o professor que se faz perpetuar na realidade histórica por sua boniteza de ser gente. Gente que incita e ensina o outro a assumir-se como ser social histórico; que o estimula a um pensar certo, a um fazer coerente, ético, transformador e o alerta para a necessidade de estudar a fim de que, como autor, possa construir e reconstruir os rumos da sua história (ARAÚJO; RIBEIRO, 2015).

Prefácio

Reflexão sobre a formação do Coordenador pedagógico

*Marinalva Freire da Silva*¹

“COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO-
CENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO ÂMBITO ESCOLAR” é pro-
duto da dissertação de Mestrado *Formação docente, coordenador
pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis*, defendida na
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-Forta-
leza/CE, sob a orientação do professor doutor Luís Távora Furtado
Ribeiro, ora transformada em livro.

Este estudo consiste em uma reflexão sobre o professor co-
ordenador pedagógico (PCP) e a formação contínua do docente
no contexto escolar, para o qual o autor escolheu como questão
norteadora da investigação o que existe, de fato, de momentos
formativos, práticas pedagógicas de formação docente nas ações
materializadas pelo PCP, considerando a diversidade de formação
dos professores que assumem a função.

¹ Licenciada em Letras Clássicas e Vernáculas e Pedagogia pela UFPB. Mestra em Letras pela PUC do Paraná. Doutora em Filologia Românica pela Universidade de Madrid. Pós-doutorado em Letras pela UFPB. Publicações no Brasil e no Exterior. Tradutora de Língua Espanhola. Membro de várias entidades científico-literárias.

Na concepção de Perrenoud (2001), na atual conjuntura, ser professor exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e em uma época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares.

Para Olmira Bernadete Dassoler e Denise Maria Soares Lima (2000), nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

A formação do professor é imprescindível, tendo em vista que a competência técnico-científica aliada aos valores morais são os esteios para a formação do indivíduo como pessoa e profissional ético, útil, portanto à sociedade.

Neste pensar, Osmar Hélio Araújo ancora *este livro na perspectiva que pesquisa é relação, relação é movimento; é um movimento de estar com, isto é, está em relação. Ela não é uma prática isolada, inerte, mas um mover-se ao encontro de e deixar vir ao encontro. Por ser relação assume caráter dialógico. É nesse processo dinâmico, dialógico que a pesquisa é um movimento de escuta, fala, para assim emergir um virá a ser, um crescer.*

Prosseguindo, Araújo assinala que *pesquisar é desocultar, é buscar a compreensão mais exata do objeto pesquisado, é perceber sua correlação com outros objetos. Deste modo, pesquisar envolve movimentos que fazem o pesquisador partir para a ação, pois não existe processo de investigação que não parta da busca pela aprendizagem, do desejo pelo conhecimento. Desejo de*

aprender, conhecer, investigar, ou seja, pesquisar é uma prática com muitos movimentos. Neste raciocínio, faz-se necessário o fortalecimento da capacidade do pensar para aflorar o caminhar, movimentar-se, enfim, o ato de aprender exige que o pesquisador trilhe um caminho na busca pela construção do conhecimento.

Com vistas a uma melhor compreensão do problema a ser analisado, a obra foi dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo consiste em UMA BREVE INTRODUÇÃO para apresentar a problemática que permeia o campo da formação docente e, a título de justificativa, o itinerário inspirador, ou seja, o envolvimento do pesquisador com o fenômeno investigado.

O segundo, trata de uma abordagem sobre A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (PCP) E O CONTEXTO ESCOLAR: CONVERSANDO ENTRE SI, tendo como objetivo abrir horizonte em busca de se compreender a formação contínua docente numa perspectiva de totalidade.

O terceiro, discorre sobre O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONDUÇÃO DOS ESPAÇOS/TEMPOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR, oportunidade em que apresenta uma reflexão a partir do esquadramento das ações do PCP coadunadas diretamente à formação dos professores, objetivando analisar o que há de ações pedagógicas formativas, tempos e espaços destinados exclusivamente para a formação contínua do professor no contexto escolar.

O quarto, versa a respeito dos elementos indispensáveis À FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE: POSSIBILIDADES E LI-

MITES DE UMA FORMAÇÃO FORJADA NO ÂMBITO ESCOLAR, formação contínua do professor na arena escolar, na perspectiva dos CPs. Logo, envereda por um viés epistemológico atinente à concepção da proposição de uma formação contínua do docente forjada na seara escolar. No entanto, os limites e as possibilidades serão destacadas, visando robustecer o trabalho pedagógico formativo docente dos CPs.

É oportuno transcrever o pensamento de Lima em seu artigo *Formação docente: uma reflexão necessária* (2007, p.93):

O perfil do professor para o século XXI solicita a construção de uma identidade profissional que não seja imutável, mas capaz de leituras aprofundadas sobre o fenômeno educacional. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem haver com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento histórico, tomando as finalidades educacionais da sociedade em seu conjunto para compreender o sujeito que se pretender formar. Ora, muito mais do que se pretender ler os desafios desta sociedade de uma maneira linear cabe ao professor refletir sobre sua realidade, sobre as múltiplas determinações que condicionam a reprodução ou transformação da sociedade, mobilizando-a por meio de interlocutores o objeto histórico de sua adesão ou contestação. Ser professor, então, passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e solicitando que o professor saiba articular os saberes de forma significativa desdobrando uma visão de totalidade e não fragmentação, de completude e não de dimensão lacunar, de participação e não de isolacionismos de ações. (*In Educere & Educare*, vol. 2 nº 4 jul/dez2007, p. 91-101- UNASP-HT)

Como é possível constatar, a obra “COORDENADOR PE-

DAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO ÂMBITO ESCOLAR” deve ser lida pelos que fazem educação a fim de refletirem sobre a luta que o profissional docente coordenador pedagógico empreende na trilha de um mundo melhor, mais justo, mais esclarecido globalizado.

Iniciando o diálogo

Momentos e movimentos estruturantes da pesquisa

O presente livro, fruto da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/FACED, Universidade Federal do Ceará/UFC, sob a orientação do professor doutor Luís Távora Furtado Ribeiro, tem por finalidade investigar o coordenador pedagógico – CP² e a formação contínua do docente no contexto escolar. A questão norteadora da investigação foi: o que existe, de fato, de momentos formativos, práticas pedagógicas de formação docente nas ações materializadas pelo CP, considerando a diversidade de formação dos professores que assumem a função?

O livro que apresento ancora-se na perspectiva que pesquisa é relação; relação é movimento. Assim, a pesquisa é um movimento de estar com, isto é, está em relação. Ela não é uma prática isolada, inerte, mas um mover-se ao encontro de e deixar vir ao encontro. Por ser relação assume caráter dialógico. É nesse processo dinâmico, dialógico que a pesquisa é um movimento de escuta, fala, para assim emergir um virá a ser, um crescer.

Além do mais, pesquisar é desocultar, é buscar a compreensão mais exata do objeto pesquisado, é perceber sua correlação

² Neste corpo teórico, optou-se pelo termo “Coordenador Pedagógico - CP” para referir-se ao profissional, integrante do núcleo gestor, incumbido, no espaço escolar, pelas questões pedagógicas.

com outros objetos. Deste modo, pesquisar envolve movimentos que fazem o pesquisador partir para a ação, pois não existe processo de investigação que não parta da busca pela aprendizagem, do desejo pelo conhecimento. Desejo de aprender, conhecer, investigar, ou seja, pesquisar é uma prática com muitos movimentos. Nesta perspectiva, faz-se necessário o fortalecimento da capacidade do pensar para aflorar o caminhar, movimentar-se, enfim, o ato de aprender exige que o pesquisador trilhe um caminho na busca pela construção do conhecimento.

Pesquisar não se trata, portanto, de mera coleta de dados, mas de ressignificação constante dos dados colhidos e, assim, interação com as pessoas, com a realidade e, a partir dela, o estabelecimento de um diálogo com o mundo. Desta feita, a pesquisa alarga o olhar investigativo do pesquisador e o faz adotar uma postura crítica, reflexiva ancorando-se nas contribuições de um determinado referencial epistemológico constituído por antecessores e contemporâneos pesquisadores. A teoria, desse modo, é um artefato que viabiliza não somente conhecer o que já existe no campo pesquisado, mas também palmilhar um novo percurso investigativo.

Pesquisar é uma teia constituída por muitos movimentos onde caminhar é produzir conhecimento a respeito do fenômeno investigado, entendendo e esquadrinhando os dados colhidos, o que reclama interpretar nas entrelinhas e explorar as ideias para, então, avançar-se na construção do conhecimento. Deste modo, os momentos e movimentos coligidos em capítulos, nesta obra, são provenientes de uma longa história de formação, experiência

profissional e convivência com uma seara tão tensa: o campo da formação docente. Apresentar os movimentos da pesquisa executada é poder contar uma longa história de tensões e disputas no exercício do ofício docente, permeado pelas implicações dos esforços que envolvem a formação dos professores, porém a socialização desta pesquisa vem salutar a busca por soluções para uma história de autoconformação de muitos professores em interface a insuficiente oferta da formação contínua.

É plausível, entretanto, apresentar uma importante consideração de Paulo Freire, expoente na perspectiva de transformação do mundo, semente geradora de uma educação como processo de humanização. Freire (2008) discorre que impende àqueles cujo desejo é reinventar a sociedade, ocupar o espaço educacional, com o fito de deslindar o que está sendo ocultado pela ideologia e pelo currículo dominante. Com arrimo nesse prisma, objetiva-se, assim, contribuir para a sedimentação de uma educação que se realize com compreensão e intervenção na realidade concreta; por meio do espaço escolar, como espaço de formação, com professores e PCP como aprendizes mútuos.

Meu abraço,

Ótima leitura, muita luz!

Prof. Me. Osmar Hélio Alves Araújo

1. Uma breve Introdução

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, 2000).

Diante do século XXI, envolto por diversas transformações, os avanços tecnológicos estão a desencadear desafios, dilemas e descompassos no cenário educacional, e no presente século se perpetra o dualismo educacional, dissonantes qualidades de educação para ricos e pobres. Desse modo, a epígrafe de Paulo Freire é tempestiva a uma pergunta que desponta, *a priori*, a qualquer reflexão ora apresentada: qual o projeto educacional necessário para o arrefecimento de tal cisão na contemporaneidade?

Na tentativa de deslindar o núcleo que deve infundir a construção do projeto objetivando a materialização da educação de aurora, é plausível que o professor apreenda a viver consoante a sociedade vaticinada como a era do conhecimento. Desse modo, terá que, de forma ousada, palmilhar novos caminhos educacionais, tendo como premissa um projeto de transformação da realidade educacional a partir de práticas pedagógicas políticas,

lídimas, equânimes e capazes de dirimirem a estratificação educacional e social.

Ao realçar a prática pedagógica como prática política, parte-se aqui da perspectiva de vislumbrá-la como práxis, prática social, ou seja, a partir da prática pedagógica é possível a conclamação de transformações em todos os segmentos do contexto contemporâneo e, mormente, no contíguo desvelamento de uma nova sociedade. No tocante a uma nova sociedade, tipificada como novos tempos e contextos sociais, faz-se necessário que a sua construção ocorra com esteio em um prisma de educação como um projeto social, transformador da sociedade e que a cidadania em seu corpo desenvolva-se como uma prática progressista, gestada de forma individual e coletiva na perspectiva da concretização de um projeto diferente de sociedade.

Ressalta-se, mais uma vez, a educação como força motriz para a edificação de um novo cenário social em consonância com as transformações do século em curso, nas suas diferentes nuances. Assim, leva-se a cabo que a escola há de transmutar para contribuir na construção deste outro mundo possível, dado que as transformações do século XXI estão a proliferar-se na educação.

Faz-se mister, por conseguinte, um processo de formação de professores capaz de nutrir o aprimoramento profissional, derrocar as concepções ventiladas a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem como mera transmissão do conhecimento.

A importância da formação docente tem se intensificado e suscitado mudanças no contexto epistemológico, nas práticas formativas, bem como nas políticas educacionais, dentre elas, o

Plano Nacional de Educação-PNE que anui o suporte técnico e financeiro para suscitar a melhoria da formação de professores e professoras (BRASIL, 2014). E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LBD que estabelece premissas em seu art. 67, “[...] a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...]” em seu inciso II “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” e no inciso V a prerrogativa de “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Este movimento de mudanças adensa os desafios e possibilidades da efetivação do ditame constitucional que aponta para “a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014, Art. 2º inciso IV). Principalmente porque o avanço qualitativo da educação está imbricado à formação dos seus profissionais, mormente, de um processo formativo contínuo do docente que fomente a relação entre a teoria e a prática.

É preciso, nesse passo, o esmaecimento da concepção de professor como exegeta, para a assunção do mesmo como aprendiz da profissão, bem como da formação do docente a partir do espaço escolar como elemento substancial à profissão. Importa realçar que as mudanças no campo da formação docente devem estar em consonância com as transformações tecnológicas desencadeadas na sociedade contemporânea e que se embrenham nas salas de aula com uma rapidez inominável, que chegam a ser virulentas. O que desemboca em uma crise que aflige a escola e traz à tona possíveis intranquilidades que permeiam o contexto escolar, visto que os alunos parecem não mais se ensamblarem com as li-

ções ensinadas no espaço educativo, porém demonstram gana por outras lições, padrões vaticinados como lautos e coadunados às novas tecnologias. Nesta perspectiva, os professores têm de dispor de um processo permanente de formação, por isso, precisam conquistar a prerrogativa de continuar sua formação.

Nessa linha de raciocínio, esta obra traz à baila a formação contínua do docente mediada pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar, investigando em que medida o PCP investe em ações formativas, práticas pedagógicas correlatas à formação contínua do professor com esteio na arena escolar.

Nesse passo, acentuo aqui que uma educação de qualidade reclama a execução de ações para efetivá-la, dentre as quais, práticas contínuas de formação para os professores, cuja prioridade seja a preparação didático-pedagógica do professor, seu desenvolvimento profissional por meio do fortalecimento da sua formação no interior da escola.

Nesse ponto da caminhada, convém sublinhar o papel do PCP no processo de formação do docente no espaço escolar, enquanto *locus* fecundo para a qualificação profissional. Assim, leva-se a cabo a função formativa do mencionado profissional e a referida instituição como contexto formativo dos professores, isto é, a escola é um espaço de formação, reflexão e ressignificação da prática pedagógica, pois parte-se do pressuposto que a ação pedagógica deve alojar um caráter formativo docente e estar associada à ideia de prática-pedagógica crítica-reflexiva.

A seguir, o próximo texto é uma construção inspirada tanto no exercício da docência em diferentes espaços de formação,

quanto nos processos de formação continuada em serviço, vivenciados ao largo da trajetória profissional, isto é, o mesmo discorre a respeito do envolvimento do pesquisador com a temática em tela.

1.1 Itinerário inspirador: entre a formação e a atuação como docente

A princípio, cabe sublinhar a fecundidade heurística da palavra grafada, registrada a partir da memória para poder contar recortes da trajetória profissional com arrimo no exercício da narração, pois o referido exercício contribuiu para a compreensão que os aspectos inerentes à formação contínua do docente com base na escola carecem de uma pesquisa e induziu-me a buscar o ingresso no curso de Pós-Graduação em Educação.

Apresento recortes da experiência profissional que marcaram explicitamente a minha trajetória de formação e atuação profissional, uma vez que alguns dos elementos que me permitem investigar a respeito da educação é a experiência na seara educacional, sobretudo com formação de professores. Nesta perspectiva, Woods (1996) esclarece que as realidades pessoais são basilares para o processo de apuramento e orientação da investigação, visto que frequentemente efetuamos investigações com o intuito de deslindarmos mais sobre nós próprios. O mesmo autor sustenta que o objeto de pesquisa a ser investigado é reconhecido parcialmente segundo os interesses e relevos peculiares do pesquisador. Gamboa (1996) agrega sustentando que há entre o sujeito e o objeto uma relação dialógica e dinâmica.

Com arrimo na trajetória profissional e formação enlaçada por teoria, prática e reflexão, propus-me a perseguir a formação contínua do professor como objeto de estudo. Deste modo, a pesquisa ora apresentada brotou, *a priori*, da experiência profissional e veio a solidificar-se a partir do caminho epistemológico trilhado no mestrado acadêmico em educação, o qual me permitiu refletir sobre as possibilidades de um processo formativo docente, enquanto processo contínuo, consubstanciado a partir do espaço escolar, pois a escola viabiliza provocar variados saberes, costumes e caminhos científicos.

Desta forma, serei de todo infeliz se não contar a mim mesmo e ao outro a minha história a partir da educação, principalmente, da educação pública. História que aqui é corporificada por meio da recordação emparelhada com a reflexão crítica das mais diletas lembranças que me possibilitam a alegria do reencontro com o cotidiano escolar, encontros de formação de professores, com os saberes apreendidos e cultivados no exercício da docência, com tantos outros professores e PCPs que velejam por caminhos tão idênticos.

Discorro recortes da trajetória profissional para socializar, compartilhar uma história que me deu oportunidade de aproximação com a formação docente, principalmente da formação contínua do professor, por meio do exercício ora como docente da educação básica, do curso normal habilitação para o magistério, ora como professor formador, ou ainda, professor supervisor educacional, ambos correlatos ao exercício da docência e ao acompanhamento da prática pedagógica de professores. Por tudo isso,

justifico a necessidade de trazer à tona as implicações da experiência profissional, a partir de diferentes funções desempenhadas, à medida que por meio das mesmas, acompanhei diferentes mudanças fincadas na educação, provenientes das transformações do cenário social vigente e de ditames constitucionais que regulam a educação no país.

Somos, contudo, possuidores de uma história social e singular. Assim, evoco o professor formador que fui, imergindo no ido à procura de lembranças, o que me propicia elucubrações acerca do ofício de mestre e me faz reconhecer como sujeito de história peculiar, ao mesmo tempo coletiva, para assim assumir meu destino pedagógico, profissional e pessoal, como elemento interveniente no processo formativo docente.

Com o ingresso na secretaria da educação de Ipueiras³(CE), em 2007, para atuar na função de professor supervisor educacional, decerto, levava imbricado a história pessoal e profissional e a esperança de contribuir na concretização de um processo formativo docente produtor. Todavia, as inquietações emergidas da formação inicial confrontadas com a experiência docente em escolas públicas cearenses, de 2001 a 2011 e, no curso normal, habilitação para o magistério, 2009 a 2011, ajudaram-me na nova empreitada, pois as mencionadas instituições serviram de laboratório para confrontar a formação inicial com as atividades docente nelas desenvolvidas.

³ É um município brasileiro do estado do Ceará, distante 298 km de Fortaleza. Disponível em: <www.ipueiras.ce.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2015.

A partir da experiência docente, deparei-me com um hiato entre a formação inicial vivenciada no contexto acadêmico e a realidade do espaço escolar, assim como com um lapso entre as práticas escolares e as necessidades da sociedade. Tal cisão impedia a efetivação de processos de ensino e de aprendizagem significativos, sociointeracionistas, isto é, a relação do homem com o conhecimento a partir, sobretudo, do meio físico e social.

No exercício do magistério, percebi-me circundado por uma prática pedagógica bisada e mecânica vinculada à tradição curricular, como as práticas avaliativas configuradas por meio de provas/testes. E, ainda, a partir da referida experiência profissional conheci variadas concepções e situações correlatas com a formação docente, mediadas pelo PCP e desenvolvidas dentro e fora da escola. Neste sentido, tornar-se cômico do próprio processo de formação é conhecer a si e ao outro, é construir conhecimento, (re) fazer história e memória lançando mão da ação reflexiva para constatar, aprofundar e, portanto, autoformar⁴-se à luz de uma fundamentação teórica. Emprego autoformação como um processo no qual está explícito a ação transformadora, em nós e no outro, enquanto sujeitos em permanente formação.

Uma das facetas das experiências como docentes em escolas públicas cearenses foi a percepção da necessidade de dialogar com os pares, diferentes sujeitos que trilharam copiosos caminhos fazendo história, apoiado em uma cultura colaborativa, comparti-

⁴ Neste corpo teórico, filiou-se ao pensamento de Nóvoa (2009) ao aduzir a importância da autoformação para o professor, como ocasiões tempestivas para a constituição de narrativas a partir da própria história de vida e profissional.

lhando as experiências consumatórias do processo histórico como docente. Assim, assinalo que foi dialogando com professores que iniciei minha incursão na arena da formação docente e é com os professores que sinto necessidade de continuar o diálogo. Compreendo que tal prática permite o exercício coletivo de empreender reflexões críticas por meio da formação docente, assim como é essencial para a (re)operacionalização da prática pedagógica.

A ação do compartilhamento das experiências do magistério assegura o ceceamento de estorvos emergidos da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se apresenta como atividade formativa. Ou seja, o trabalho coletivo alarga a construção de saberes, o saber fazer, saber ser, compartilhar experiências, dificuldades, reconhecer falhas e valorizar os avanços e as mudanças.

Um dos fios condutores para a ação da evocação das experiências docentes é a memória que vai tecendo a história do processo, como produto o registro, palavra-ação, nova história como a (re) construção crítica do mundo por meio da prática pedagógica, uma vez que o registro como reflexão, processo de conscientização é um elemento substancial para a implantação de mudanças e apropriação da própria história. Nesta estrutura, convém intuir que é plausível incluir no processo de formação dos professores a sua própria história, visto que outras histórias e saberes estão imbricados na história de cada professor.

A importância da formação provém da necessária associação ao crescimento e ao aprimoramento das pessoas, o que deve ser compreendido em um prisma global, ou seja, evoluir como pessoa. Neste sentido, a formação docente a partir do contexto

escolar deve configurar-se como espaço de socialização de experiências, saberes e história docente, formando professores como atores/autores cômicos do seu fazer pedagógico, possuidores de uma história. Deste modo, é hora de vislumbrar-se um processo formativo docente com e para o professor.

Não obstante, não ser uma tarefa fácil burilar as ideias, evocar os vários momentos do trajeto profissional e acadêmico que, por vezes, me permitiram participar do trabalho de PCPs no acompanhamento da prática pedagógica dos professores em escolas públicas cearenses, percebendo os questionamentos, as discussões do grupo que sinalizavam para a possibilidade da concretização da formação contínua do professor na seara escolar. Neste sentido, mergulhar no ido é um exercício de idas e vindas, no qual subsiste o reviver de outrora, compenetrar no hoje e, ainda, idear o amanhã, visto que para a reconstrução do processo formativo profissional, nada melhor do que se caminhar de volta até os lugares longínquos onde se iniciou a exercer a docência, enquanto subsolo da profissão.

No que se refere à identidade docente, compreendo-a como algo complexo, visceral e extremamente valorativa para uma prática docente profícua e gratificante, já que o legado que se apinha proveniente dos diversos contextos sócio-histórico-culturais por onde velejamos contribui para esse processo de construção de identidade e formação com e para o magistério. De igual modo, a formação contínua do professor contribui para o robustecimento da identidade profissional, advinda para alguns da formação inicial, para outros do decurso da profissão, e, com efeito, favorece

a qualificação do docente a partir da reflexão crítica com âncora nos saberes emergidos da prática pedagógica.

Não temos apenas história, mas a fazemos que igualmente nos faz. Portanto, é necessário ao professor não somente apresentar qualificação profissional e competência técnica; faz-se necessário, principalmente, ser um/a homem/mulher de consciência crítica, ética, transformadora e, assim, tornar-se-á um professor/mediador de uma prática dialética, aberta ao diálogo e comprometida com a educação que existindo para um povo, corresponda aos seus interesses e o influencie, positivamente. Por essa mirada, o magistério é parte de nós, da nossa vida, trajetória pessoal e profissional, escrever sobre práticas pedagógicas construídas é reviver as marcas das múltiplas vivências no ofício de educador, na busca constante pela qualificação e desenvolvimento profissional.

Cada professor, entretanto, também é incumbido por seu processo de desenvolvimento profissional, direcionamento, discernimento de que caminhos percorrer, pois o ofício de ensinar exige do professor o processo de construção e reconstrução do conhecimento, descobertas e escolhas, o que se traduz na premente formação contínua do docente; isso me motivou, *a priori*, e me trouxe de volta à universidade.

Espero contribuir com um processo de formação contínua do docente vinculado à prática educativa em simbiose com o cotidiano social, provida das condições necessárias, motivacionais e capaz de provocar o processo de aprendizagem. Neste passo, é útil realçar que se faz necessário aglutinar os processos de ensino e de aprendizagem a realidade social, procurando, sobretudo,

combater os conteúdos descontextualizados incluídos no processo educativo.

Este exórdio exercício do magistério, como professor, professor formador ou professor supervisor, talvez, precoces vivências na profissão, ilustra e aproximou-me da formação docente como objeto de pesquisa e viabilizou a percepção que os saberes apreendidos a partir da escola, enquanto oficina formativa, hoje se perdem, embora com outras características. Mas que, na sua essência, possuem as mesmas raízes fundantes de outrora, a escola como lugar para a produção do conhecimento, saberes docentes.

Avançando ainda mais, adentro outra vez o território da formação docente a partir da experiência profissional como professor formador⁵ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC⁶, 2014. Tal evocação me possibilita acentuar o desafio que me foi posto: contribuir com a formação dos orientadores de estudos⁷ de vários municípios cearenses. Foi mais uma vivência que me permitiu aproximação com o trabalho do PCP, desta vez no território estadual, e identificar que era unânime o discurso alusivo à carência de um processo de formação de professores interligado ao contexto escolar, no qual o professor está vinculado.

Questões instigantes eram postas pelos orientadores de estudos nos encontros de formação, entre elas, assinalavam não con-

5 O professor formador é incumbido de realizar a formação dos orientadores de estudo e vinculado às universidades públicas brasileiras (Brasil, 2012).

6 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do distrito federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 12 maio 2015.

7 Os orientadores de estudo são os professores formadores dos professores alfabetizadores nos municípios (BRASIL, 2012).

cordar com as intervenções avaliativas advindas de fora da escola, em relação à prática pedagógica dos professores. Nesse contexto, emergiu a inquietação de investigar a formação docente mediante a escola como local de formação, reflexão da prática docente, visto que a ação reflexiva é um exercício que envolve uma atitude ativa e cuidadosa em relação às concepções e ao que se pratica, isto é, visando buscar harmonia entre reflexão e o cotidiano escolar.

Face ao exposto, esta pesquisa vem alargar as reflexões já existentes a respeito da formação docente a partir do espaço escolar, todavia faltam pesquisas que ampliem esta temática com fundamento no cenário contemporâneo, abalizado por um embaraço entre os alunos e a escola. Sendo assim, a formação contínua do professor é medular e carece ser compreendida, não somente como continuidade da formação inicial do professor, mas como subsídio para a reconstrução da escola.

No tocante à ressignificação da escola, assinalo que deve ser alicerçada a partir dos aspectos teóricos e práticos imbricados na formação dos seus profissionais, especialmente, da formação contínua docente. Estes que carecem estar emparelhados na prática docente, mas que na formação docente parecem desintegrados, respaldando-me, assim, para a possibilidade de uma melhor compreensão e definição do objeto de pesquisa.

O texto que segue apresenta a problemática que envolve o tema em discussão, buscando dar relevo às dificuldades, elementos de impasses e pontos nodais ainda não clarificados a partir de uma breve contextualização.

1.2 Problemática que permeia a formação docente

Com o decurso do contexto contemporâneo tem vindo a lume diversos modos de vida, outros tipos de sujeitos e, por conseguinte, com implicações na educação, ou seja, na necessária efetivação de uma prática educativa qualitativa e coadunada à evolução tecnológica. Deste modo, a formação docente é elemento substancial para a consumação de uma prática de escolarização de qualidade. Nessa vertente, enfatiza Libâneo (2002, p. 14):

[...] as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliada a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico).

As limitações com que vem acontecendo à formação inicial⁸ do professor e o número insuficiente de espaços formativos que possibilitem o acesso e a apreensão, por parte dos professores, à ciência, em suas diversas áreas, revelam que ainda não foi possível efetivar-se, de fato, uma formação inicial qualitativa. E, portanto, desemboca na necessidade de proposições de formação contínua para os professores (ABREU *et al.*, 1999). Pois, a sociedade globalizada requerer uma tomada de posição por parte das instituições universitárias sobre a formação docente, coadunada às transformações do contexto contemporâneo.

⁸ Entende-se formação inicial como a formação adquirida no Ensino Superior/Cursos de licenciaturas, que buscam preparar/formar os discentes (licenciandos) para o exercício do magistério.

Os professores desempenham um papel significativo nos processos de ensino e de aprendizagem e sua formação tem impactado nos resultados desses processos, conforme aponta (SAEB⁹/SPAECE¹⁰-NET/2014), elucidando a problemática na qual se encontra a educação pública brasileira nas primeiras décadas do século XXI, pois é possível verificar, a partir dos resultados obtidos pelos alunos das escolas públicas cearenses, que não fogem à realidade nacional. Essa afirmação está pautada no número expressivo de alunos que concluem as séries iniciais do ensino fundamental sem saber ler e incapazes de realizar operações matemáticas elementares. Tal fato se explica pela constatação de que a universalização da educação vem sendo acompanhada por uma deterioração do processo de escolarização, mormente ao que se refere à apreensão dos saberes e o conseqüente número de docentes não qualificados para a docência, pois a maioria dos professores, não apresenta uma necessária e adequada formação pedagógica. Nesta linha de pensar, assim se expressa Libâneo (2002, p.15):

A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. [...] a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar.

Assegurar o acesso à escola pode ser um passo significativo para a construção de uma escola igualitária, mas há outras variáveis importantes que precisam ser devidamente equacionadas,

9 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

10 Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará.

entre as quais, as atividades de formação docente, sobretudo, a formação contínua como alargamento da formação inicial. Deste modo, tendo em vista que muitos professores a vivenciaram em outras épocas, agora se deparam com mudanças na concepção da sua profissão e reavaliação da função da escola e papel do professor. Logo, é o momento de revistar os conceitos sobre o que é ser professor, visando (re) apreender o seu papel e o da escola na sociedade (LIMA, 2012).

Existe certa discrepância entre a formação inicial de boa parte dos professores e as transformações cravadas no cenário vigente, produto, muitas vezes, dos avanços tecnológicos. Tal ocorrência faz o ditame constitucional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), artigo 2º, inciso I e IX que asseguram o acesso e permanência do aluno na escola e a oferta de uma educação equânime, estar distante de ser atendido. Nesta perspectiva, não seria a formação contínua do professor um dos eixos interveniente no processo de (re) construção da escola na contemporaneidade? Dado que a formação contínua do professor no interior da escola em conexão com o cenário social vigente viabilizará ao professor apreender os saberes necessários para a efetivação de uma prática pedagógica contemporânea.

A formação docente deve ser estruturada de forma contínua, vinculada ao cotidiano escolar, aos anseios e as reais necessidades do professor. Domingues (2014) expõe, entretanto, que a formação contínua dos professores não se funda, na maioria das vezes, nos saberes docente e na conjuntura escolar. A referida autora enfatiza ainda:

Os professores ficam à margem desse processo, apenas recebendo a formação que deve se transformar em uma prática, para alguns “uma camisa de força” que impede movimentos próprios, limita a criação, a discussão e imobiliza o professor. (DOMINGUES, 2014, p. 153).

Ainda voga, portanto, uma visão a respeito do professor como transmissor do conhecimento sistematizado de forma técnica e burocrática, desarticulado da realidade e das reais necessidades do alunado, os quais se configuram, nesse contexto, como passivos no processo educacional, assimiladores de conteúdos. Em outras palavras, ainda há resquícios dos paradigmas educacionais tradicionais que alojam uma formação conservadora dos professores, pautada na tendência liberal tecnicista (LIBÂNEO, 2008). Ou seja, com ênfase essencialmente em técnicas e métodos.

Nesta esfera, cabe sublinhar a “[...] precariedade dos cursos de formação inicial de professores e da ausência e/ou descontinuidade dos programas de formação continuada de professores [...]” (NUNES, 2000, p. 02). É oportuno destacar as propostas pedagógicas, programas de formação de professores organizados, muitas vezes, por consultorias especializadas, secretarias de educação e universidades, e sistematizadas por meio de cursos e ministradas por técnicos, especialistas em educação¹¹, as quais não se pautam nos saberes docentes oriundos do cotidiano escolar e nas necessidades formativas dos docentes que dele emergem. Muitas vezes, secundarizam, despersonalizam o professor como autor da sua

¹¹ Sublinha-se aqui a problemática que envolve o especialista em educação. “Trata-se dos cargos de especialistas serem ocupados por quem não tem necessariamente uma formação especializada na área pedagógica”. (PINTO, 2006, p. 03).

formação, renegam-no como sujeito pensante e ator/autor da sua prática.

As propostas de formação docente que não empenham esforços para assegurar o envolvimento e a participação dos professores estão predeterminados ao descompromisso dos referidos profissionais, uma vez que a formação docente, como processo ininterrupto e com esteio na ação pedagógica, deve considerar o professor como ator/autor desse processo formativo. Isto é, faz-se necessário reassentar os professores no lugar de destaque que lhes cabe, sobretudo, como sujeitos protagonistas, seres históricos e autores da sua formação e da sua prática (ARROYO, 2013a).

Um processo de formação para professores que não os considera como sujeitos com capacidade para produzir conhecimentos, poderá desdobrar na formação de um especialista despreparado para lidar com as exigências do cenário contemporâneo (DOMINGUES, 2009). Assim, faz-se necessário tornar a discussão a respeito de tal premissa mais aguerrida, visto que é essencial ao professor atualização científica, técnica e cultural para o exercício do trabalho docente.

Seguindo esse trajeto da formação docente a partir da escola, como campo de formação, é oportuno realçar os sujeitos envolvidos nessa prática, entre eles: o PCP. Uma nomenclatura que aflora, a princípio, para a atividade do pedagogo¹² a partir da década de 80, século XX, e, ainda, como sinônimo de supervisão

12 Ressalta-se, portanto, que as atividades do pedagogo são, hoje, exercidas pelas “equipes diretivas das escolas [...] coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores, ou seja, os profissionais do ensino que atuam fora da sala de aula – os pedagogos escolares”. (PINTO, 2013, p. 14).

educacional¹³. Enfim, o PCP na referida instituição é incumbido pelas ações pedagógicas.

No tocante ao papel de assegurar aos professores um espaço de formação, Garcia (2007) atribui ao PCP a função de viabilizar aos professores um espaço de formação, a partir do qual os mesmos possam explicitar os estorvos e dúvidas, e como um contexto que viabilize o acesso a uma teoria, enquanto elemento necessário para aperfeiçoamento e robustecimento da sua dignidade profissional. Agregando-se a ele, Clementi (2005) considera que o encargo da pedagogia a ser produzido na escola é também do PCP, o qual juntamente com os professores a corporificam em prática. No entanto, a autora externa, ainda, que a falta de uma formação eficaz ao PCP, bem como a ausência de respaldo por parte das instituições particulares e privadas e a languidez emperam a concretização de práticas de reflexões essenciais aos professores para a sedimentação da escola que a sociedade está a exigir. Nesta perspectiva, que imagem os professores têm do ofício do PCP? Quais as ações, o âmbito de atuação do PCP, e a quem se dirige? Em síntese, não serão as ações de formação docente um eixo para o PCP afirmar-se como sujeito responsável pelas ações pedagógicas formativas docentes?

Diante das demandas, dificuldades e mazelas do cotidiano escolar, o PCP propende a amoldar-se aos anseios do grupo, perdendo o seu papel de questionador (DOMINGUES, 2009). Por

13 Saviani (2003) constata na proposição de ensino dos jesuítas o engendro da concepção de supervisão educacional figurado na função do 'prefeito dos estudos'. Entre as regras que normatizavam as funções do aludido profissional, o autor ressalta: "A regra nº 17, referente à função de ouvir e observar os professores [...] (2003, p. 21).

uma mesma via de entendimento, Clementi (2005) traz à lume que o desconhecimento do que vem a ser a formação dos professores, bem como dos elementos correlatos com a construção e vivência do projeto pedagógico são componentes de interdição na atuação do PCP. Nesse contexto e diante dos problemas relacionados à formação do professor e da escassez de pesquisas acadêmicas que abordam a formação contínua do docente alicerçada no espaço escolar, uma questão foi traçada e considerada como essencial: o que existe, de fato, de momentos formativos, práticas pedagógicas de formação docente nas ações materializadas pelo PCP, considerando a diversidade de formação dos professores que assumem a função?

Diante desse quadro de referências em que se insere o problema, outras questões emergiram como norteadoras do estudo: quais as ações do PCP que envolvem diretamente a formação dos professores? Existe um tempo destinado exclusivamente para a formação contínua do professor? Quais os elementos fundantes da formação contínua do docente na arena escolar, na perspectiva do PCP?

Com âncora nos questionamentos que permitem problematizar as vicissitudes pedagógicas no que tange às práticas pedagógicas de formação docente mediadas pelos PCPs, na seara escolar, é possível alçar duas hipóteses. São elas:

- A insuficiência de momentos específicos de formação contínua do docente a partir, de fato, da arena escolar está coadunada, entre outros elementos inibidores, à precariedade da formação pedagógica dos PCPs, assim

como ao quadro dos professores permanecerem, no que tange a formação contínua, sob o jugo de programas de formação advindos de fora da escola.

- Considerando os professores, na perspectiva da tutela, em relação à sua formação contínua, possivelmente seu próprio processo de formação não se finca em seus saberes, práticas pedagógicas e experiências, ou seja, os elementos elencados não são assentados como pilares fundantes do processo de formação do professor.

2. O Professor Coordenador Pedagógico, a formação docente e o contexto escolar:

_____ conversando entre si _____

Ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola. (DOMINGUES, 2014).

O capítulo em pauta tem como objetivo abrir espaço para a compreensão da formação contínua docente numa perspectiva de totalidade. Para isso, apresenta, à luz das contribuições de diversos autores, um esboço discursivo a respeito do exercício da docência, enquanto solo embrionário da atuação do PCP, assim como discorre acerca da formação contínua do docente a partir da seara escolar.

Considerando o intento do capítulo 3, portanto, o texto seguinte apresenta uma discussão sobre a docência e sua interligação com o exercício de PCP, visto que se verifica que o exercício do magistério assume pano de fundo da aludida função.

2.1 Nexo entre ser professor e a função de professor coordenador pedagógico

O presente texto traz uma discussão a respeito do ser professor, objetivando expor, a partir de um arrazoado aporte episte-

mológico, que o exercício da docência é base para a atuação do PCP, pois como sustenta Libâneo (2011, p. 65): “O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor [...]”. Deste modo, discorre-se com vistas a trazer o exercício docente para o âmago da discussão, para socializar e idear novos modos de pensar a profissão, saberes e práticas pedagógicas, assim como visando contribuir para a construção de uma imagem valorativa da profissão.

Pesquisar a respeito da formação docente é um desafio que exige, *a priori*, apresentar considerações sobre o professor com o fito de trazer o profissional do magistério para o bojo da discussão. Entretanto, não é tarefa fácil, visto que estereótipos, concepções difusas, ou seja, ambiguidades e conflitos permeiam a profissão docente e tem implicações na construção da imagem social da referida profissão. Logo, discutir a partir da aludida temática é um ponto tempestivo para trazer a tona os resultados desta pesquisa, em razão que o PCP é na essência um professor que ora assume outra função, mas intimamente associada ao seu modo de perceber-se como professor.

Visando à coerência na discussão empreendida, é essencial, com esteio nas contribuições de Rousseau, realçar que o professor não pode ser compreendido como “*um técnico ou um agente de competências*” (STRECK, 2008, p. 70). O professor é, antes de tudo, um sujeito que idealiza o mundo, conhece com acuidade a sua realidade e finca-se no conhecimento que constrói a partir da mesma para alçar outros modos de desvelar-se junto à conhecida realidade (STRECK, 2008).

A imagem social valorativa da profissão é produto dos diferentes modos de descortinar o ofício docente, pois Pimenta (2005, p. 18) expõe que *“a profissão de professor emerge em dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela conferidos”*. Assim, depara-se com personificações positivas, bem como se defronta com imagens negativas da profissão.

É notório no decurso das primeiras décadas do século XXI uma preocupação da classe dos professores por qualificação, novos saberes e produção de conhecimentos que os possibilitem laborarem em interface ao enquadre contemporâneo. Martins (2014), ante ao advento do capitalismo global, sustenta que emerge uma massiva investigação a respeito da ação docente, o que repercute em um novo fazer nas escolas e novas predisposições docentes. Decorrente desse aspecto, percebem-se esforços da referida classe com o fito de alavancar mudanças no desenvolvimento profissional, mas precisamente melhores condições de trabalho, salário, valorização social, ambiente cultural produtor no espaço escolar, visto que os referidos elementos são pontos intervenientes na qualidade do exercício da docência e obstaculizam um processo de autoformação. Na mesma linha de entendimento, Arroyo (2013b, p. 11) corrobora assinalando que:

Ultimamente, os professores são notícias não apenas no seu dia. Quase todo dia é dia de professor na mídia, nas paralisações e nos confrontos até de rua. Faz tempo que os mestres saíram da toca de sua sala de aula e estão aí incomodando e mostrando quem são: professores, educadores,

ou baderneiros? Que imagens eles mostram e que imagens a sociedade vê?

A construção de uma imagem social valorativa da profissão docente reclama um árduo e lento embate, como se observa no decurso de várias décadas, visto que a imagem da profissão docente, como já assinalado, é permeada por dilemas e descompassos e, logo, a formação contínua do professor torna-se um tema candente na área da educação (LIBÂNEO, 2002). Todavia, Pimenta (2005, p. 12) assinala que: “[...] *uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições*”. Não se identifica, portanto, mudanças em relação à imagem da profissão construída pela sociedade, ou seja, uma valorização social da classe. Contudo, há outros elementos intervenientes na questão, entre eles: uma necessária discussão a respeito do significado social do encargo docente, isto é, a busca por constituir um perfil, imagem social capaz de colher reconhecimento e valorização não se atinge estabelecendo somente um pugilo de conhecimento e especializações, mas, a princípio, se obtém constituindo uma consciência de classe, delimitando papéis e corporificando uma ação docente correlata com o momento histórico e social (ARROYO, 2013b).

A profissão docente se institui também como um ofício erigido artesanalmente, com esteio em experiências concretas (ARROYO, 2013b). Pois, os professores desenvolvem-se no cotidiano da profissão, não nascem prontos, destinados a exercerem a docência, porém na formação inicial o professor vivencia as primeiras proposições formativas acerca do exercício do magistério, as

quais se alastram no dia-a-dia da sala de aula, na corporificação da prática docente, ou seja, o professor constrói-se como profissional do magistério a partir da própria ação docente, dentro da profissão. Daí a necessidade de se trazer a formação dos professores para o âmago da profissão. Entretanto, cômnicos de que a ação docente transcende as fronteiras da sala de aula, está coadunada à condição humana e o assinala profundamente como pessoa e profissional, pois as dimensões profissionais e pessoais interligam-se sempre, inevitavelmente (NÓVOA, 2009). Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p.10) argumentam que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Neste prisma, conviria refletir o quanto se é e deseja ser sujeito pensante, crítico, reflexivo, autor de uma história e, por consequência, professor, pois o estabelecimento de uma identidade social valorativa da profissão está imbricado no processo de história de cada um. Sendo, portanto, necessário compreender a identidade docente a partir da história pessoal do professor, a qual é permeada por ações, projetos e crescimento profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). O aludido mote repercute na necessidade de elucubrações acerca de si mesmo na perspectiva de perceber-se como um sujeito aprendiz, possuidor de uma história, ou seja, “trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de cap-

tar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica *ou científica*” (NÓVOA, 2009, p. 22).

Deste modo, a identidade profissional é um processo que é resultado do significado que cada professor atribui à profissão, isto é, a convicção valorativa que cada professor, enquanto ator e autor, outorga à sua ação, bem como a partir dos seus valores, modo de assentar-se no mundo, construir a sua história embrenhada de saberes, angústias e anseios e do significado que o exercício da profissão ocupa em sua vida. Assim como da relação que estabelece com os pares (PIMENTA, 2005). Nesta perspectiva, convém repisar que a formação docente a partir do contexto escolar consubstanciará a identidade profissional, uma vez que permitirá uma relação de troca de experiências entre os professores, bem como com o PCP. Libâneo e Pimenta (1999, p. 262) fortalecem tal premissa expondo:

Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Para robustecer o liame entre as dimensões profissionais e pessoais é necessário dotar o professor de um jeito próprio de ser, um modo específico de assumir-se perante a profissão. Deste modo, o professor poderá nutrir seu percurso de vida, direcionando, conduzindo seu processo formativo, ou seja, construindo co-

nhecimento no decurso da vida, o que exige uma relação dialógica consigo mesmo a respeito da sua formação, assim como buscar fortalecer sua autoformação. Nóvoa (2009, p. 23) leciona que: *“a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”*.

Nesta perspectiva, a pesquisa aqui apresentada traz à tona a autoridade que ao professor deve ser concedida, de assumir-se como sujeito do processo de produção do conhecimento cotidianamente. Questionando e esquadrinhando a cultura dominante para, então, produzir conhecimento vinculado à análise e (re) construção do contexto social. Desta feita, será possível contemplar um professor que se pauta sob a égide de uma educação problematizadora, progressista, transformadora e que materializa uma prática pedagógica integrada à realidade social, como já repisado por tantos pesquisadores, entre eles, Freire (1996), Libâneo (2002), Arroyo (2013a).

Para Rousseau, o homem e seu dado contexto são elementos impartíveis. Assim, qualquer esforço de empreender práticas investigativas para entender o homem e a sociedade e que para isso dicotomizem os referidos elementos estão fadadas ao fracasso (STRECK, 2008). Neste sentido, a máxima de Rousseau confluiu para os estudos empreendidos: formação docente como objeto de pesquisa a partir do contexto escolar, pois se percebe que no referido campo, com todos os contornos, o professor executa sua ação. Isto é, a educação é uma ação restrita do homem e, portanto, materializa-se entre os homens com a finalidade de inseri-lo na so-

cidade e construí-lo em sua subjetividade (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

O exercício do magistério, entretanto, compreendido como ofício coadunado a vida, vive uma crise de identidade, dilemas e inquietudes perpassam o exercício da profissão, como aponta estudos empreendidos por Arroyo (2013a), Libâneo (2002), Nóvoa (2009,1999a). Deste modo, ainda a partir do aporte teórico dos autores supracitados, é perceptível um quadro de descontentamento profissional, emergido das condições materiais, de estrutura e organização da escola, burocráticas e normativas em relação aos elementos dos processos de ensino e de aprendizagem que obstaculizam uma prática pedagógica humanizadora. E, ainda, que reduzem o professor a um mero transmissor do conhecimento, torna a prática docente bisada e mecânica e assenta um estereótipo degradante acerca da profissão docente.

É diante de um universo difuso de crise de identidade docente que Nóvoa (2009, p. 12 e13), como mais um ponto abjeto em relação à profissão docente, assinala:

Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Tal quadro é resultado do excesso de discursos e da precariedade das práticas políticas em relação à profissão docente. Dado que é para os professores que políticos e opiniões públicas voltam-se quando não encontram soluções para os problemas (NÓVOA, 2009). Assim, torna-se patente um dos motes que faz eclodir os dilemas de identidade vivenciados pelo professor, pois se verifica, muitas vezes, que a capacidade profissional do professor é colocada em xeque à proposição que se deposita no mesmo, de forma tácita, a responsabilidade pelos problemas da educação, muitos deles, problemas crônicos (ARROYO, 2013a). Constata-se, ainda, que a classe do magistério precisa perseguir um processo que assente o exercício da docência como um exercício profissional ético e político, o que exige de tais profissionais fincar uma cultura profissional de consciência de classe, crença moral e política em simbiose com uma concepção de educação como um direito humano. A respeito da educação, importa parafrasear o pensamento do filósofo grego Aristóteles a respeito do melhor governo. Desta forma, realça-se que a melhor educação é aquela em que cada um melhor encontra o que necessita para ser feliz.

Para se derrocar, sobretudo, a personificação do professor como ensinante, transmissor de conteúdos, imagem inapropriada para a profissão, a partir da qual não se colhe valorização e realização profissional, Rousseau leciona que o professor precisa deixar seu assento servil de ensinante para assumir-se como sujeito aprendiz, ou seja, *“o mestre não é mestre porque sabe e ensina, mas porque sabe aprender e com isso ensina”* (STRECK, 2008, p. 72). O que reclama, portanto, mais do que o querer aprender, as-

sim como uma habilidade para assentar-se no lugar do discente, de entranhar-se nas suas ideias e consciência (STRECK, 2008). Nesta perspectiva, ressalta-se aqui que o professor precisa posicionar-se em um movimento dinâmico de aprendiz da vida, da profissão. Neste passo, importa salientar que o âmago do ponto nodal que permeia a notoriedade social e profissional da profissão docente está, também, no nível da visão que se estabelece da educação e, por consequente, do ensino.

Libâneo (2002, p.39) destaca que se faz necessário impulsionar mudanças no processo de formação docente a respeito das concepções sobre os processos do ensinar e aprender. Aponta, ainda, que é preciso *“introduzir na formação de professores uma nova visão do ensinar e aprender, o desenvolvimento das competências do pensar”*. Corroborando essa ideia, cabe sublinhar que se faz necessário perceber a instituição escolar em uma perspectiva mais humana e, por consequência, tornar-se-á a profissão do magistério mais humana.

O exercício da docência adquirirá significado à proposição que o próprio professor assumir-se como protagonista da sua história, ação docente e da sua autoimagem (ARROYO, 2013a). Salienta-se, então, que assumir o percurso da construção e reconhecimento da autoindentidade é perceber-se como docente e, portanto, é um elemento interveniente na bússola indicativa do futuro da profissão (ARROYO, 2013a). Bem como para uma prática, em relação ao PCP, profícua e oportuna para a mediação da formação contínua dos professores. Neste contexto, Libâneo (2001) postula que se faz essencial recuperar o significado social

da ação docente, isto é, a identidade profissional do professor, uma vez que, segundo o mesmo autor (2001, p.175): *“Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa”*. Sendo, portanto, um embate lento, mas necessário. Assim, a luta é nossa!

Para completar este capítulo, o texto que segue envereda pelo campo epistemológico que mira a escola como seara para a materialização da formação contínua do docente, visto que a formação docente, com âncora no contexto escolar, permite ao PCP e aos professores conhecerem a realidade à sua volta, assim como permanecerem atentos aos desafios locais, os quais abrem novas possibilidades e os fazem perceber os limites e distorções pedagógicas em sua atuação.

2.2 Proposta assertiva: a escola como seara da formação contínua do professor

O contexto escolar é uma arena fértil para a formação contínua dos professores, cujas ações pedagógicas devem confluir para a materialização do aludido processo. Neste prisma, a partir das demandas reais da escola, os diferentes sujeitos que a compõe, dentre eles o PCP, deve empreender o processo de formação docente com vistas a desenvolver uma postura profissional investigativa, crítica-reflexiva, ou seja, consumir o processo formativo contínuo docente a fim de concatenar teoria e prática. Isto é, instigar o

professor a atuar como pesquisador, investigador, transformando a sala de aula em laboratório de formação.

Este corpo teórico apresenta uma discussão que torna notória a fertilidade da escola para alojar a formação dos professores. Assim, apontamentos fortalecerão a concepção a respeito da escola como seara fértil para a formação contínua do professor.

A priori, é plausível levar a cabo que práticas educativas destemperadas materializam-se em muitas escolas brasileiras, pois seus eixos fundantes, entre eles a formação contínua do docente, não é extensivamente roborada pela escola. Nessa linha de raciocínio, Libâneo (2002) enfatiza que a pauperização da formação dos professores emparelhada à deficiência de outros elementos, entre eles uma sólida cultura, têm culminado em um número expressivo de professores não qualificados para o exercício da docência. Por essa mesma via de reflexão, Nóvoa (1999b) expõe que a formação dos professores, no decurso da sua história, tem oscilado desde os moldes acadêmicos, fincados nas instituições e em conhecimentos ditos fundamentais até os moldes práticos, a partir das escolas e centrados em métodos aplicáveis. No entanto, o mesmo autor adverte da necessidade de se ultrapassar a dicotomia.

Por conseguinte, é patente, de certo modo, que um processo de formação docente precário vem engendrando-se desde longa data e que, nas primeiras décadas do século XXI, parece ocupar o âmbito das discussões no cenário educacional, visto que o processo em questão nem sempre pauta-se na realidade escolar e nas condições sociais, culturais dos professores e seus respectivos discentes. Quando isso ocorre, tal processo formativo corre

riscos de difundir discursos prolixos e replicados que resultarão na fragilidade das práticas educativas. Ou ainda, traduzirá-se em um modismo, tendo sua função resumida a um mero pacote de informações, recomendações (NÓVOA, 2009). O mesmo autor (2009, p. 19) pondera:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Nesse sentido, a exposição aqui empreendida pretende trazer à tona a assunção da escola como espaço de formação, *locus* prolífico para a produção do conhecimento, ou seja, mira-se a escola como um contexto imbricado, em sua tessitura, pela ação política, reflexiva de proliferação do conhecimento. Nesta perspectiva, Alarcão (2001, p.11) declara:

Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em intenção com os outros cidadãos.

O conhecimento, nessa perspectiva, deve ser produto da ação de todos os sujeitos envolvidos na escola, principalmente dos professores e alunos que devem ser incitados a assumirem-se como indivíduos críticos do ato de conhecer. Nessa esteira de

pensamento, Nóvoa (2009, p. 19) salienta que é necessário “[...] reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”. Logo, o professor deve adotar uma postura crítica face ao conhecimento, na perspectiva reflexiva em relação à prática pedagógica e com enfoque na criticidade e robustecimento da sua autonomia, enquanto elementos que fortalecerão a sua pujança em concretizar transformações nos processos de ensino e de aprendizagem.

O processo de desenvolvimento do discente como sujeito crítico diante do conhecimento requer, necessariamente, que o professor adote uma postura de agente autônomo na (re) criação do conhecimento, pois “[...] ninguém dar o que não tem [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 37). Ou seja, o professor precisa perseguir um processo de formação contínua fazendo eclodir uma educação na qual o conhecimento aflora de um movimento dinâmico, construído coletivamente.

Atualmente, há um consenso em torno do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, assim, alunos provenientes de uma escola que se pauta em tal perspectiva estarão preparados qualitativamente, apresentando resiliência e capacidade para suplantar estorvos no cotidiano e para laborar criticamente em face ao dia-a-dia (ALARCÃO, 2001). Nesta perspectiva, a escola é, por essência, uma arena que se constitui como fomentadora de ideias, desafios e indagações e na qual professor e aluno (re) apreendem o conhecimento a partir de um movimento permanente de aprender a aprender, visto que esse é um modo engenhoso e positivo de se

fazer emergir uma escola que reconstrói com pilares sólidos a formação dos agentes que a constituem, principalmente do professor e aluno, enquanto sujeitos com capacidade, a todo o momento, para transformá-la.

A escola, para cumprir com sua função social e política, deve compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva problematizadora, com a participação dos professores e alunos, em detrimento da concepção de transferência de conteúdos, educação bancária (FREIRE, 2005). Ou ainda, educação livresca, pois *“as belas educações não fazem mais do que criar tagarelas, gente que só sabe repetir palavras”* (STRECK, 2008, p. 39). Em relação à educação livresca, Streck (2008, p. 39), com apoio no aporte teórico de Rousseau, realça que *“a educação livresca tem pelo menos dois pecados: não produz homens úteis para a nova sociedade que está emergindo e atrofia a capacidade de fazer perguntas e buscar respostas”*. Através deste olhar, convém indagar: o que é escola? Qual a função social da Escola? Que modelos de escola nós temos e queremos? Alarcão (2001) expõe que desejamos uma escola na qual se concretize, com sucesso, a interligação das dimensões humana, pessoal, profissional e social, e que propicie a produção de conhecimentos, relações, vínculos e afeto. Isso implica que a formação do docente precisa abarcar em sua tessitura o estímulo à curiosidade, bem como reconhecer a caráter valorativo das emoções, sensibilidade, afetividade, entre outros (FREIRE, 1996). Deste modo, é essencial o professor ter clareza em relação ao tipo de ser humano que se deseja formar para, assim, executar uma prática pedagógica eficaz e, essencialmente, comprometida

com os saberes necessários para a inserção do homem no meio social.

A formação contínua do professor deve ser encaminhada pela escola a partir dos seus espaços reais, no qual seus diferentes agentes estão inseridos para, assim, situar os professores no seu próprio contexto, fomentando uma cultura colaborativa entre a população docente, articulando e fomentando o desenvolvimento de saberes e instrumentalizando-os para a corporificação de novas práticas. Isto é, uma formação de professores edificada no âmago da profissão (NÓVOA, 2009). Neste passo, é elementar a ligação dos conteúdos de formação com as experiências figuradas na prática escolar, considerando os problemas emergidos das práticas dos professores e assegurando-lhes uma reflexão emparelhada a um aporte teórico, a partir do qual o professor se tornará cômico dos problemas cotidianos e, conseqüentemente, buscará caminhos para a concretização de uma ação docente correlata e articulada aos problemas cotidianos do campo escolar.

É voz corrente que muitos professores concluem a formação inicial/acadêmica e ao iniciar o exercício da docência verificam um distanciamento entre as necessidades da sociedade, marcada por transformações de caráter social, política e econômica, na qual a escola está inserida, e a formação ora recebida. Suscitando, então, a necessidade de um processo de formação docente contínua, pautado na análise crítica e reflexiva do cotidiano escolar, permeado por uma gama de elementos socioeducativos. Portanto, é plausível salientar que no processo de sistematização das atividades de formação docente não se pode desconsiderar

as questões vivenciadas pelos próprios professores, sejam elas de caráter pedagógico ou social, visto que os professores, de modo tácito ou patente, precisarão constituir uma prática pedagógica coadunada às referidas questões. Em suma, no confronto de questões, ideias e concepções vivenciadas no dia-a-dia e diante de situações inéditas, o professor investiga sua própria prática e, desse modo, constrói conhecimento.

Visualiza-se no cenário contemporâneo um movimento de mudança em relação à função da escola e, como desdobramento, no papel do professor. Sibilia (2012) enfatiza que as transformações proliferadas, nas últimas décadas do século XXI, pela tecnologia embrenham-se nos diferentes segmentos da sociedade e fazem eclodir o desenvolvimento de novas gerações, ideias, conhecimento e comportamentos e, por consequência, reclamam uma nova formação viabilizada por meio de uma educação interativa, inovadora e que possibilite interagir com as inventividades tecnológicas.

A escola, entretanto, não tem conseguido alavancar mudanças capazes de se emparelhar as transformações do contexto em voga, pois, não obstante às transformações incorporadas, a referida instituição não apresenta faceta atraente e eloquente. Contudo, a escola apresenta-se debilitada e sem traços de futuro, e profundamente abalizada por traços de disciplinaridade e pouca preparada para lidar com a diversidade que caracteriza o cenário social vigente (ALARCÃO, 2001). Assim sendo, reflexões em relação às práticas pedagógicas materializadas no imo dessas escolas tem ocupado o âmago das discussões, debates, seminários, con-

gressos, entre outros, fazendo emergir uma preocupação com a formação dos professores no século em curso.

A formação dos professores, portanto, deve pautar-se no cotidiano escolar e assentar-se nos saberes e nas relações do professor e sua cultura, na sociedade e o contexto histórico. O próprio contexto escolar precisa ser percebido como referência no planejamento e materialização do referido processo, haja vista que isso proporciona o despontamento de uma nova cultura escolar, que possibilita aos professores desenvolverem novos modos de exercerem a docência, de estar na profissão, enfim, ser professor. Logo, tal prática impulsiona os professores a fazerem uma espécie de revisão, reflexão da prática pedagógica, visando serem capazes de laborarem em face ao contexto vigente. Por essa razão, em suma, o PCP não deve declinar-se da incumbência da formação contínua dos professores na arena escolar, pois é nela que se instauram ações pedagógicas intervenientes no desenvolvimento profissional do professor, no espaço escolar e na sua própria formação.

3. O Professor Coordenador Pedagógico face à formação contínua do docente na arena escolar

[...] defendemos que a qualidade da escola pública exige, entre outras ações urgentes, contar com um profissional, o pedagogo, que exerça seu papel mediador entre conhecimentos e práticas, que consiga efetivamente interferir no desenvolvimento da autonomia do professor, sendo, portanto, decisivo no processo de transformação das práticas escolares. (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2012).

A formação contínua do professor é basilar para o processo de reconstrução das práticas pedagógicas. Ela oferece, portanto, um melhor contributo quando as suas atividades são pautadas nos saberes e experiências do docente, e em consonância com a arena escolar. Neste sentido, o capítulo em tela visa discorrer a respeito do PCP em interface aos espaços/tempos de formação docente na arena escolar. Deste modo, este capítulo apresenta o esquadrinha-mento das ações dos PCPs que envolvem diretamente a formação dos professores, visando analisar o que há de ações pedagógicas formativas docente, tempos e espaços destinados exclusivamente para a formação contínua do professor no seu campo de atuação.

Neste ínterim, é plausível a explicitação de ideias, concepções e articulação com os dados colhidos, em um movimento de

diálogo crítico, reflexivo, conferindo, assim, um caráter de autenticidade científica. O que exige ponderar a respeito das opiniões consonante e inconsonante a respeito do tema, visando enriquecer a discussão, explicar e dar significado aos dados coligidos e a partir dos quais ocorrerão mudanças no pensar, no perceber, no sentir e no agir dos envolvidos.

Na construção do capítulo em tela, considerou-se não apenas os dados colhidos e as fontes bibliográficas nas quais se situa o tema em discussão, mas também a formação acadêmica empreendida pelo pesquisador, assim como sua atuação na arena do magistério em diferentes funções, supervisor educacional, professor formador, e, ainda, como docente no Ensino Fundamental, Médio, Curso Normal (antigo magistério) e, em especial, nos cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Pós-Graduação *lato sensu* em gestão e coordenação pedagógica. É com âncora nessas experiências, há 14 anos, no processo de formação docente, empreendido em tempo paralelo, e sob a égide das produções esquadrihadas, bem como dos dados apinhados a partir do processo investigativo que foi possível fortalecer as discussões apresentadas nas páginas que seguem, já que as citações transcritas viabilizaram o tempero para o entrelaçamento das ideias.

Por se tratar de uma pesquisa cujo objetivo é a formação contínua do professor centrada na escola, com enfoque nas ações formativas docentes mediadas pelos PCPs, enquanto educadores, coordenadores e organizadores do trabalho pedagógico formativo na referida instituição, serão aqui acentuados alguns elementos inerentes à sua atuação. Em síntese, abordar a formação docente

com foco na escola é imergir, escavar e esquadrihar no âmbito de atuação e no trabalho desenvolvido pelos PCPs os limites e vicissitudes em relação à corporificação da formação contínua do professor a partir dessa instituição, já que, como assinala Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas atividades de formação continuada.

Nesta perspectiva, o capítulo encontra-se sistematizado, além desta nota introdutória, do seguinte modo: a princípio, discorre a respeito do PCP, enquanto mediador pedagógico nos espaços/tempos de formação docente na escola. Por isto, a formação inicial do retrocitado profissional será trazida à baila, já que é um elemento interveniente na sua atuação formativa. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre os saberes pedagógicos do PCP forjados na prática, e ainda, na sequência das ideias expostas, um esquadrihamento das suas ações pedagógicas formativas docentes, visando identificar as ações do PCP que envolvem diretamente a formação dos professores. Por fim, disserta a respeito da existência de tempos e espaços exclusivamente para a formação contínua do professor no contexto escolar, mas especificamente a partir da atuação do PCP.

No rastro do que será exposto, levar-se a cabo a necessidade da existência de tempos e espaços enredados à formação contínua docente, visto que as dificuldades, muitas vezes, dos professores em estabelecer um diálogo com as diversas ciências, correntes teóricas, isto é, lidar, dialeticamente, com as mais diversas áreas do conhecimento é proveniente, muitas vezes, de uma formação

deficiente, fragmentada, reducionista no sentido de não possibilitar ao professor trilhar pelos diferentes caminhos das ciências.

Assim, este capítulo visa evidenciar a relevância do PCP na condução dos espaços/tempos de formação docente no contexto escolar.

3.1 O professor coordenador pedagógico

Considerando que o PCP deve ser o mediador dos espaços/tempos de formação docente na escola, este corpo teórico se propõe a discorrer, entre outros elementos, a respeito da formação inicial do aludido profissional, pois se verificou que o retrocitado aspecto é um fator decisivo para uma atuação pedagógica formativa docente qualitativa, por parte do PCP.

Aqui, parte-se do pressuposto que o PCP precisa acompanhar, com especial atenção, a prática pedagógica dos professores. Todavia, é preciso investir na formação dos profissionais que assumem a função supramencionada no contexto escolar, para que a formação contínua dos professores seja tratada com competência e autêntico conhecimento pedagógico. Seguindo essa diretriz, urge destacar a formação e as experiências correlatas ao exercício do magistério dos PCPs, sujeitos da pesquisa, cuja função, segundo os mesmos, é denominada de coordenador escolar, quais sejam:

Quadro 04 – A formação dos professores coordenadores pedagógicos x experiências correlatas ao exercício do magistério.

<p>GRADUAÇÃO (formação inicial) – PÓS-GRADUAÇÃO</p>	<p>Habilitação Plena em Matemática, com Pós-Graduação em: Ensino de Matemática e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PCP DAYAN).</p> <p>Licenciatura em Pedagogia, com Pós-Graduação em: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa e, ainda, em Gestão da Educação Pública (PCP ANA CLARICE).</p> <p>Habilitação Plena em Matemática, com Pós-Graduação em: Ensino de Matemática (PCP PEDRO).</p>
<p>EXPERIÊNCIAS CORRELATAS AO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO</p>	<p>Professor de Matemática, Física, Química. Professor/Coordenador de Laboratório de Ciências e de Informática. Professor colaborador de IES. Diretor Escolar. Coordenador Escolar. Professor pesquisador em um Centro de Educação à Distância (PCP DAYAN).</p> <p>Professora de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. Diretora Escolar. Coordenadora pedagógica em uma Secretaria Municipal de Educação – SME (PCP ANA CLARICE). Professor de Matemática, ensino médio, rede pública estadual e privada. Coordenador Escolar. Professor junto a IES.</p> <p>Professor de matemática em cursinhos preparatórios para vestibular. Aplicador de avaliações externas. Vereador eleito com um mandato (PCP PEDRO).</p>

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado com cada PCP.

Em linhas gerais, indaga-se: é possível considerar que os cursos de licenciaturas, formação inicial vivenciada pelos PCPs, conforme os dados do quadro acima, oferecem aportes para o exercício de atuação como PCP? Por essa mesma via, os PCPs Dayan e Ana Clarice apontam:

[...] na minha visão, o curso de licenciatura, eu não sei hoje, mas acompanhando, conversando com alguns colegas eu acho que, ainda está deixando a desejar. Mas vou falar pela minha experiência, pelo que eu passei. Meu curso de licenciatura não ofereceu, a meu ver, uma formação pedagógica necessária para que eu pudesse atuar como docente [...]. Então, tive muito a aprender para poder ir para a sala de aula, e agora, ultimamente nestes últimos anos, para atuar como coordenador me prontifiquei a fazer leituras, a procurar livros, conteúdos sobre o tema: a atuação pedagógica do docente e fui me aprofundar, porque o curso, mesmo em si, não ofereceu muito [...]. Poderia dizer que ele deixou muito a desejar [...]. (PCP DAYAN).

Dá suporte sim, porque eu fiz pedagogia e depois eu só me especializei em língua portuguesa e fiz também gestão escolar. Então, tenho (especialização) tanto na área de linguagens, como também na área de gestão escolar, onde estou atuando atualmente. (PCP ANA CLARICE).

Confirma-se no depoimento do PCP Dayan a insuficiente formação pedagógica vivenciada nos cursos de licenciatura, em outras palavras, a necessidade de se levar a cabo que tanto o exercício docente, assim como a atuação como PCP exige, acima de tudo, um processo formativo entrincheirado por aspectos didático-pedagógicos. Neste sentido, verificou-se que no segundo depoimento, a PCP Ana Clarice declara que a formação inicial dá

suporte, mas logo faz alusão ao curso de pedagogia, deixando, então, patente a importância de uma formação calcada no campo da pedagogia para uma atuação autêntica e segura, enquanto PCP. Importa, ainda, apresentar outras considerações apresentadas pelo PCP Dayan, as quais fortalecem e ilustram o exposto. Diz ele:

[...] as licenciaturas na minha época, em particular, tinha o foco na parte específica. [...] então, a coordenação deste curso tem que entender que deve ter uma formação voltada para a didática, o pedagógico do professor. Não formar apenas uma pessoa que tenha conhecimento na área da licenciatura, mas também como ele vai transmitir aquele conhecimento, o domínio sobre as metodologias, as práticas, então, tudo isso é importante. Infelizmente, a minha formação não ofereceu isso, então, tudo que eu obtive foi nesta caminhada (experiência docente), procurando ler, procurando me atualizar. Então, ainda me considero um leigo, não que eu desconheça, mas porque tenho muito ainda a aprender [...].

É oportuno agregar o depoimento da PCP Ana Clarice ao ser interpelada a respeito das necessidades de formação dos seus professores, pois demonstra certa concordância no que tange à necessidade de uma formação docente que abarque os aspectos atinentes ao campo didático-pedagógico. Diz ela:

Nós estamos aqui com um problema muito sério de professor, eu não sei nem como é, porque ele dá a disciplina, têm o domínio do conhecimento, mas eu acho, assim, que os professores daqui, eu acho que não é só aqui, têm muitos por aí, não têm uma formação pedagógica, de como atuar em sala de aula, de como desenvolver suas aulas, entendeu? Porque nós temos caso de professor que quando chegou aqui não tinha nem o equilíbrio do tempo de aula,

por exemplo, a aula era de cinquenta minutos, o professor terminava o conteúdo inteiro com trinta, vinte minutos. Então, requer um trabalho mais focado na parte pedagógica, porque os nossos professores, a maioria não fez pedagogia, eles estão vindo só da formação em letras, história, geografia e falta a parte pedagógica [...].

É possível, após esta declaração, compreender que o exercício do magistério, em suas diferentes arestas, reclama, antes de tudo, uma sólida formação docente que considere não somente os conteúdos específicos de cada disciplina, mas, sobretudo, os elementos correlatos à didática e aos demais fatores intervenientes na ação docente. O professor carece de uma formação que o possibilite a apreensão dos conhecimentos didático-pedagógicos, isto é, um entendimento acerca dos instrumentos pedagógicos, metodológicos atinentes ao campo educativo, uma vez que:

Muitos professores sentem necessidade de mudanças no seu trabalho e sabem que, para introduzi-las no seu trabalho, dependem de melhor formação pedagógico-didática, ou seja, de reorientação de suas convicções educativas e um replanejamento das práticas docentes em sala. (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

Franco (2008b) corrobora para tal raciocínio agregando o que ela postulou como saberes pedagógicos. A autora assevera que os eixos da área da ciência pedagógica são os pilares para a constituição de saberes pedagógicos. Entretanto, percebe-se que a aludida assertiva ainda não está devidamente agregada aos programas de formação do professor, de um modo geral, pois existem, ainda, no campo educacional discordâncias em relação à necessi-

dade de uma formação docente alicerçada em tais elementos, isto é, há uma desvinculação dos saberes em torno da prática e os ditos saberes científicos.

Em face do exposto, salienta-se que o encargo de acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas brasileiras fica sob a responsabilidade, muitas vezes, de profissionais sem habilitação específica e recursos adequados (DOMINGUES, 2014). Assim como sem um processo de formação contínua correlata à atuação de gerir as ações pedagógicas no contexto escolar. Por essa razão, vale ressaltar que se verificou a partir do regimento escolar das instituições educativas, campo da pesquisa, a assertiva que a função do coordenador será exercida por um profissional legalmente habilitado e qualificado para a função, entretanto, não específica que formação, habilitação, de fato, deve apresentar o profissional para a investidura no aludido cargo (REGIMENTO ESCOLAR, ESCOLAS A e B, 2014). Em relação à formação contínua para os PCPs, observou-se que esse mote foi um dos pontos nodais apontados pelos PCPs, pois ao serem interpelados sobre quais os programas ou cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos participaram nos últimos cinco anos, sustentam que: “nenhum” (PCP ANA CLARICE); “*apenas do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio*¹⁴” (PCP DAYAN); “*apenas da especialização lato sensu em gestão escolar*” (PCP PEDRO).

14 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio [...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Disponível: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2015.

Nessa mesma direção, a respeito de espaços de formação, programas ou cursos, que lhe são oferecidos e com que frequência acontecem, são uníssonos ao manifestarem que participam de alguns encontros na Coordenadoria Regional - CREDE¹⁵, onde são discutidas as atribuições do coordenador a partir de algumas oficinas e palestras.

Verifica-se, com esteio nas narrativas, que os referidos profissionais carecem de uma formação contínua qualitativa, sistemática e consoante a função de mediar às atividades pedagógicas formativas do docente no contexto escolar. Assim, percebe-se, portanto, que o aludido quadro é um dos elementos que obstaculiza a materialização das condições necessárias para um acompanhamento pedagógico qualitativo, principalmente no que concerne à formação contínua do professor. Nesta direção, recorre-se aqui aos depoimentos dos PCPs. Segundo a PCP Ana Clarice: “[...] desde que eu entrei não aconteceu, até agora, nenhuma formação para o coordenador. O que nós temos é muita informação [...]”. O PCP Dayan manifestou:

[...] o coordenador deveria receber uma capacitação, formação para que ele possa capacitar o professor, possa está em formação continuada. A meu ver, há uma ausência grande de formação para o professor e uma formação específica para o coordenador, já que ele vai supervisionar. Assim, ele tem que ter um olhar diferenciado. Então, uma formação diferenciada é bem vinda, poderia surtir efeitos mais eficazes dentro da ação pedagógica da escola.

15 Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação que integra a estrutura da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

Cabe ressaltar que, embora tangencialmente os ditames constitucionais façam alusão à profissionalidade do PCP, percebe-se que não há um consenso em relação a uma designação à figura desse profissional que assume a coordenação do trabalho pedagógico. A designação da atuação do PCP transita, ainda, entre a supervisão e orientação educacional, assim como é intitulado, muitas vezes, como técnico em assuntos educacionais. Por essa mirada, em interface a supracitada constatação faz-se necessário empreender discussões visando delinear uma formação sistemática que corrobore para a apreensão dos saberes necessários ao exercício da função em tela, por meio de um processo reflexivo sobre a própria atuação formativa. Entretanto, inexistente aqui a intenção de advogar uma formação visando formar o especialista em educação, ou ainda, particularizar e até mesmo fragmentar o trabalho da equipe diretiva da escola. Pretende-se, contudo, defender que se faz necessário ao PCP uma formação que o leve a refletir sobre seu fazer e a constituir uma identidade formadora para colmatar as possíveis tensões que circundam sua atuação.

Pinto (2012) entra neste debate ao identificar que a formação do pedagogo escolar, que na maioria das vezes é adquirida nos cursos de licenciatura em Pedagogia, apresenta-se tão debilitada quanto à formação dos professores para o exercício do magistério nos anos iniciais da educação básica, pois uma carga horária insuficiente em relação aos aspectos da gestão educacional e da docência fragiliza a formação de ambos.

O curso de pedagogia, desde sua criação, datada de 1939, contemplava a formação de professores para os anos iniciais da

educação básica (licenciatura), assim como focava a formação do profissional para atuar fora da sala de aula (bacharelado). E passa em 2006, ano da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia no Brasil, a centralizar a formação do pedagogo na docência dos anos iniciais da educação básica (licenciatura) (PINTO, 2012). Por tudo isso, filia-se aqui ao pensamento do já citado autor ao advogar um curso específico para a formação do pedagogo escolar para atuar em diferentes esferas, entre elas nos segmentos dos sistemas de ensino e em outros contextos educacionais. O referido curso permitiria abordar as diferentes demandas assumidas pelo pedagogo escolar no interior da escola, por exemplo: acompanhar na sala de aula as atividades do professor prestando-lhe assistência pedagógica; coordenar projetos, reuniões pedagógicas, empreender discussões a respeito do projeto político-pedagógico, entre outras (PINTO, 2012).

Uma formação qualitativa para o PCP contribuirá para uma atuação coerente no cenário brasileiro, visto que nas escolas brasileiras o pedagogo escolar assume funções alusivas ao campo da gestão educacional, entre elas, coordenação pedagógica, orientação e supervisão educacional, direção e vice-direção. Nesta contextura, é de fundamental importância dar relevo que o percurso histórico e legislativo do processo de formação e atuação do PCP é permeado por ideias difusas em relação aos conteúdos específicos do curso de Pedagogia, pois era permeado por um generalismo que evidenciava a própria imprecisão da proposta do curso, assim como o pedagogo escolar não tinha delimitado o seu campo de atuação profissional (PINTO, 2012).

Apreende-se, portanto, que o curso de Pedagogia tem imbricado a sua história de estruturação ideias obscuras em relação ao perfil do pedagogo escolar, bem como na definição das suas funções e campo de atuação. O que explica o fato de, no Brasil, o pedagogo escolar estar ainda imerso em um contexto disperso em relação aos aspectos estruturais, conceituais e políticos. Tal fato obstaculiza compreender, de fato, o âmbito de atuação do PCP, assim como definir os sujeitos a quem o mesmo deve se dirigir e quais as ações que deve empreender com o objetivo de acompanhar, de modo sistemático, as práticas pedagógicas dos professores.

Nesta perspectiva, considerando que a atuação do PCP exerce influência direta sobre os professores e suas práticas pedagógicas, cabe sublinhar que o mesmo precisa estar atento à dinâmica contemporânea que está a impulsionar, em certa medida, a premissa de se (re)pensar a formação docente com vistas a solucionar as necessidades docentes. Libâneo (2001) adverte que o crescimento tecnológico, por meio das tecnologias da informação e da comunicação, impulsionou uma reviravolta nos dispositivos convencionais dos processos de ensino e de aprendizagem, mas assinala que a informação é um meio de aproximar-se do conhecimento, porém por si só não tem força motriz para proporcionar o saber. Tal quadro intensifica a necessidade de um processo de formação contínua do docente que propicie liberdade e autonomia intelectual e política para o professor apropriar-se do conhecimento, conceitos, por meio de leituras críticas acerca das informações e do cambiante contexto em voga.

As transformações proliferadas nas primeiras décadas do século XXI impõem novos desafios, demandas e exigências e, assim, outra dinâmica, perspectiva de mediação e acompanhamento das atividades pedagógicas (DOMINGUES, 2014). Isto é, faz-se elementar o PCP, pautado em uma cultura colaborativa, idear novas formas de sistematização, funcionamento e de desenvolvimento profissional da população docente, visando salutar o desejo de autodesenvolvimento. Numa mesma linha de entendimento, Domingues (2014, p. 17) expõe:

A atuação do coordenador pedagógico, assim, passa a ser entendida não mais como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo.

Vista dessa forma, percebe-se que são muitos os desafios postos ao PCP, pois embates tímidos e frágeis têm acompanhado as discursões sobre o profissional incumbido de acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas.

Assim, conviria acentuar a necessidade de uma sólida formação no campo pedagógico para o PCP. Com esse raciocínio, quais os saberes necessários para exercer a função de PCP? Convém destacar, então, que a atuação do PCP deve estar calcada na seara dos saberes pedagógicos¹⁶ e didáticos para, assim, o referido profissional adotar um repertório de conhecimentos que efetiva-

¹⁶ Objetiva-se, assim, estabelecer uma analogia com a discussão apresentada por Pimenta (2012) a respeito dos saberes pedagógicos e a atividade docente, pois a referida autora discute e descreve três saberes relacionados à docência: saber da experiência, saber pedagógico, saberes disciplinares. Logo, foi oportuno apoiar-se na obra supramencionada.

mente propicie a mediação da formação dos professores no contexto escolar. Com esse fito, o PCP deve fincar sua atuação na experiência docente, pois se percebe que tal profissional percorreu, antes de tudo, uma caminhada dentro do exercício da docência, conforme ilustra o PCP Dayan: *“eu sei que hoje eu estou coordenador, mas eu sou professor, eu sei que vou voltar para a sala de aula”*.

Uma importante explicação, a respeito dos saberes pedagógicos e didáticos, é fornecida por Pimenta (2012). Na visão da referida autora, os saberes pedagógicos são elementos colaborativos com a prática, todavia, oferecem maior contributo se forem mobilizados a partir dos problemas que despontam da própria ação. Sem esquecer, entretanto, a relação de dependência da teoria em relação à prática, pois, como assinala Sacristán (1999), os problemas oriundos da prática não são desprovidos de fundamentação teórica, mas emergem das contradições da própria prática.

Por essa mesma via de reflexão, compreende-se, portanto, que o saber pedagógico do PCP é auferido na concretude do seu trabalho e fortalece a sua ação pedagógica-formativa, dito de outra forma, é o saber que viabiliza ao PCP integrar-se a população docente e atuar no contexto escolar. Logo, a atuação do referido profissional é, por consequente, expressão desse saber pedagógico construído e solo do seu próprio desenvolvimento. No entanto, importa sublinhar a compreensão que esse saber pedagógico do PCP forjado na prática se difere dos conhecimentos pedagógicos delineados por pesquisadores ou especialistas nas mais diversas áreas da educação. Tal visão ancora-se na perspectiva de mirar o

PCP enquanto profissional com capacidade para refletir sobre o seu próprio fazer pedagógico, mesmo abalizado por limites e possibilidades de atuação. Em outras palavras, vislumbra-se aqui um saber pedagógico do PCP emergido do exercício de pensar sobre o que faz, concretiza, materializa, em detrimento de reflexões a respeito do que se vai ou deveria fazer.

3.2 O saber pedagógico do professor coordenador pedagógico (PCP) forjado na prática

A ideia que lateja no âmago deste texto é discorrer a respeito do necessário processo de formação contínua para os PCPs, como meio de contribuir para o despontamento dos saberes pedagógicos dos mesmos, a partir da sua própria atuação, visto que seu processo de formação inicial e contínua é permeado por vicissitudes pedagógicas. Além do mais, os saberes acerca da educação e da pedagogia não fazem eclodir os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012). Neste sentido, o depoimento do PCP Dayan ilustra a seguinte assertiva:

São necessários cursos e formações direcionadas para a atuação do coordenador escolar no cotidiano escolar, assim como a capacitação de todos os envolvidos na execução de projetos, os quais são simplesmente encaminhados para que os coordenadores, professores e alunos os executem, e quando ocorre é deficiente, tardio e sem acompanhamento.

Por isso, destaca-se a urgência de um processo de formação que possibilite ao PCP refletir sobre a sua própria atuação, isto é, como declarou o PCP Dayan, *“São necessários cursos e forma-*

ções direcionadas para a atuação do coordenador no cotidiano escolar [...]”.

Deste modo, é legítimo iniciar ancorando-se nos estudos de Libâneo e Pimenta (2011), diante das suas contribuições para o campo da pedagogia. Sendo assim, os autores acima referenciados discorrem que *“[...] a ação pedagógica não se resume às ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”* (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 33). Deste modo, ao discorrer a respeito do PCP é pertinente, com apoio no pensamento desses autores, apresentar apontamentos a respeito do referido profissional e das suas ações. Logo, compreende-se que as ações do PCP devem apresentar um caráter docente, pedagógico, ou seja, vislumbra-se um profissional compenetrado, antes de tudo, do seu papel como professor, embora ora exerça a função de PCP, e da convicção de que *“[...] a pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas”* (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 33).

Nesta perspectiva, os PCPs sujeitos da pesquisa definem o campo pedagógico como *“pedagógico é toda ação, é tudo que está envolvido com relação ao aprendizado, do repasse do conhecimento para as pessoas, isso é o que eu entendo que é o pedagógico”* (PCP PEDRO). Por essa mesma mirada, os demais entrevistados assinalam que *“Pedagógico, pra mim, é transmitir conhecimento, é ser um transmissor, mas não só um transmissor, porque, a meu ver, quando a gente atua como professor também aprende [...]”* (PCP DAYAN). E, por último, na percepção da PCP

Ana Clarice: *“o campo pedagógico [...] é a alma da escola, é a parte mais relevante que tem”*.

Com base nesses depoimentos, é legítimo considerar que, possivelmente, um PCP consciente da concepção de pedagogia como reflexão a respeito das práticas educativas materializadas atuará de modo qualitativo na delimitação e concretização de ações investigativas a respeito dos objetivos, modos organizacionais e metodológicos do processo educacional. E, desse modo, garantirá a existência de uma escola calcada na materialização de um processo de desenvolvimento dos sujeitos que a constituem.

Faz-se necessário, porém, antes de tudo, um PCP com competência para sistematizar um trabalho pedagógico eficaz, construído coletivamente e oportuno para fazer eclodir melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem. Com efeito, é elementar que o profissional incumbido pela coordenação das diversas ações pedagógicas concretizadas no interior da escola – no caso do nosso estudo, o PCP – apresente qualificação profissional, isto é, formação permeada por elementos didático-pedagógicos, pois esta conferirá um caráter qualitativo e opulento às suas ações, assim como o possibilitará aproximar-se da prática pedagógica dos professores.

No que diz respeito à pedagogia, Libâneo (2011) aponta como o campo teórico que busca compreender os elementos que compõem a ação educativa, entre eles, o aluno, a escola, o professor, as situações nas quais se dão os processos formativos e o contexto das instituições, entre outros. Nessa perspectiva, a respeito do pedagogo escolar, Libâneo (2011) o define como o

profissional com uma atuação que abarca as várias instâncias da prática educativa, conectado, direta ou indiretamente, aos moldes de organização, sistematização dos processos de ensino e de aprendizagem, que visam à formação humana relacionada a um determinado contexto histórico.

Versando sobre a formação do pedagogo escolar, especificamente do coordenador pedagógico, Domingues (2014, p. 28) assevera que “[...] deve assumir características críticas e desvelamento da realidade imediata, de busca por novas formas de organização do espaço escolar, de construção coletiva de um projeto-pedagógico (PP) [...]”. A autora expressa, ainda, que seu trabalho deve estar associado ao projeto-pedagógico (PPP), o qual deve ser objeto de reflexões dos sujeitos envolvidos na instituição escolar. Nesta esteira de pensamento, a formação docente materializada na escola é proveniente da formação do PCP, acrescida das suas experiências formativas e concepções.

No que tange à autonomia do PCP para gerir, sistematizar um processo de formação e desenvolvimento profissional junto à população docente, realça-se a importância da gestão democrática, pois consoante à pedagogia moderna, o professor, enquanto o orientador do processo educativo, deve promover a integração do grupo e apresentar-se como um líder democrático. Logo, o PCP, antes de ser um gestor das ações pedagógicas, deve assumir-se como educador capaz de viabilizar uma cultura de coletividade e conjunturas para a apreensão de saberes necessários ao trabalho docente. Desta forma, compreende-se que é pujante o trabalho coletivo na arena escolar, o qual exige competência, por parte do

PCP, para dialogar com o professor e entender o seu modo de ser e exercer a docência. Isso também diz respeito ao modo como o PCP organiza e executa seu trabalho, assim como promove a formação contínua do docente. Contudo, deve-se defender o contínuo e construtivo debate a respeito do trabalho coletivo, pedra angular de uma gestão democrática.

Nesse passo, é elementar o PCP assentar sua prática em uma cultura colaborativa, tendo em vista promover situações de cooperação, troca de ideias, experiências e assistir o professor em sua necessidade formativa. Na mesma linha de raciocínio, Domingues (2014, p. 160) enfatiza:

A formação centrada na escola expõe a pessoa do coordenador como gestor desse espaço formativo e o principal responsável pela valorização dos conhecimentos docentes e pela construção do coletivo escolar, situação que só é possível numa perspectiva gestora democrática e participativa.

De tal premissa teórica decorre a questão que para o PCP desempenhar sua função interligando-a a uma concepção política, há a necessidade de uma atuação fincada em uma gestão democrática, a fim de assegurar a participação ativa, dinâmica e autônoma dos sujeitos envolvidos no processo. E, então, os professores tornar-se-ão autores/atores das suas práticas, com a competência necessária para tomar decisões e sentir-se-ão membros de um contingente de sujeitos que empreendem decisões coletivamente.

É necessário, portanto, a inclusão de conteúdos correlatos à gestão democrática no processo de formação dos professores, tendo em vista salutar e impulsionar vivências alusivas a espaços e

ações democráticas. Parte-se do pressuposto que a corporificação de um processo democrático na escola supõe inserir o professor em uma estrutura de produção de conhecimentos, saberes provenientes do seu próprio trabalho.

Cabe destacar, ainda, que Tardif (2002), de forma contundente, considera o professor como um sujeito dotado de uma determinada cultura e um peculiar saber fazer, os quais são provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais a (re)estrutura e (re)orienta. Assim, verifica-se a necessidade que o PCP providencie situações formativas para que os professores desenvolvam seus saberes e conduzam seu desenvolvimento intelectual com esteio na prática, ou seja, aprendam a partir da prática.

Consoante o exposto, e considerando que o PCP não percorreu, na maioria das vezes, uma formação, especificamente, fincada nos pilares do campo pedagógico, convém indagar: não seria o saber pedagógico do PCP forjado na própria atuação? Cabe ainda a reflexão: o que os pedagogos escolares pensam sobre os saberes emergidos da própria prática? Considerando que as práticas pedagógicas formativas de professores, materializadas pelo PCP, estão coadunadas aos seus saberes pedagógicos, deve-se questionar: a escola vem materializando atividades formativas oportunas para o fortalecimento dos saberes pedagógicos dos professores? A formação contínua a partir da escola tem contribuído para que os professores desenvolvam novas práticas pedagógicas, diante do cenário atual marcado pelos avanços tecnológicos?

Seguido essa diretriz, Libâneo (2001) identifica, no contexto vigente, a necessidade de uma formação docente e a readequação

do processo de aprendizagem com vistas à familiarização do profissional com o contexto contemporâneo. Pois o contexto social vigente está abalizado pelos diferentes artefatos tecnológicos que exigem competências comunicativas, criativas e o alargamento do pensar e do agir, em suma, diante de novos desafios que assentam a exigência da formação de um novo educador.

Apreende-se, com isso, que em menor ou maior grau, as mudanças políticas e sociais e, principalmente, do campo educativo, impulsionadas, na maioria das vezes, pelas transformações técnico-científicas, reclamam um trabalho pedagógico metódico, particularizado, atempado e conectado ao circuito dos avanços tecnológicos. Em vista disso, faz-se necessárias readequações, muitas vezes, do espaço, currículo, direções pedagógicas. Como desdobramento, leva-se a cabo a necessidade da integração do PCP com a formação contínua do professor, de modo que desponte os saberes pedagógicos necessários ao exercício de gerir as ações pedagógicas formativas.

3.3 O professor e a formação a partir da arena escolar *versus* o professor à deriva de formações advindas de fora da escola

O que há de ações formativas, práticas pedagógicas de formação docente dentre as ações do PCP?

É com essa indagação que se deu o início desta incursão de esquadramento no campo das ações pedagógicas do PCP, haja vista que o saber-fazer essencialmente pedagógico exige, antes de tudo, um saber “ser-pedagógico”, mediador da formação contínua

do docente, pois de nada adianta uma atuação competente, por parte do PCP, se não apresentar um caráter reflexivo e transformador da prática por meio do processo de formação contínua. No entanto, os PCPs, a respeito da existência de formação contínua para os professores na sua escola, de modo geral, sinalizam:

Formação contínua? Nós deixamos os professores à vontade quando tem curso, participam dos cursos na CREDE. Se a CREDE oferece um curso em Guaraciaba¹⁷ eles participam, e dentro de cada planejamento também fazemos sempre uma reflexão por meio de texto, como é que está o andamento das aulas. A formação também ocorre dentro do planejamento geral que nós chamamos de: ‘encontro administrativo pedagógico’, que tem o momento, que eu já falei, que é para tratar dos acontecimentos dentro da escola e um momento só para a pauta pedagógica, mas também procuramos fortalecer tudo que discutimos durante aquele mês. (PCP PEDRO).

Em relação à formação oferecida pela própria escola, nós procuramos sempre levar artigos, estamos sempre pesquisando uma formação para o professor, algo que colabore. Isso nós fazemos, semanalmente ou quinzenalmente. Mas formação advinda da secretaria e dos setores aos quais estamos vinculados, são ausentes, estamos precisando. Mas, desde que eu entrei, eu percebo que são elaborados projetos, são propostas, projetos que muitas vezes a gente olha para aquele projeto e: ‘esse projeto é maravilhoso, ele pode trazer ótimos resultados’, porém, eles (órgãos superiores) simplesmente vêm: ‘está aqui, trabalhe este projeto’. Não existe uma capacitação, uma formação para as pessoas que irão executar, acompanhar, avaliar o referido projeto. En-

17 Guaraciaba do Norte é uma cidade brasileira do estado do Ceará, a 320 km de Fortaleza, que se ergue a uma altitude de 902,40 m. É sede de um município com 534,72 km² em cujo território vive um total de 38.529 habitantes (densidade demográfica: 65,52 h./km²). Disponível em: <http://www.guaraciabadonorte.ce.gov.br> Acesso em: 29 de set. 2015.

tão, o projeto meio que não surte o efeito, poderia surtir o efeito esperado se houvesse uma preparação, uma formação, uma capacitação daqueles que iriam executar, acompanhar, avaliar o projeto. (PCP DAYAN).

Convém, ainda, salientar o depoimento da PCP Ana Clarice, considerando a sua relevância diante da complexidade de diferentes ordens e matizes que permeiam a concretização da formação contínua do professor. A referida PCP esboça que:

[...] a CREDE sempre diz assim: ‘o coordenador pedagógico tem que fazer formação com os professores’, mas, acontece, eu não vou mentir pra você, eu tenho capacidade de fazer uma formação com o professor, mas há muitas coisas que impedem, por exemplo, o horário do meu planejamento aqui com os professores, eu tenho professores pela manhã e tenho professores à tarde, então, isso é uma coisa que impede muito para a formação do professor, porque eu vou dar formação manhã e tarde, eu poderia fazer, mas não é legal, não fica muito bom, entendeu. [...] então, não tem formação, a formação que eles estão recebendo, aliás, nós estamos recebendo, é uma formação do PACTO pela melhoria do ensino médio, mas é uma que já vem, a gente estuda, até aqui juntos, e também é até complicado porque têm professores que não estão no horário total, é complicado, assim, é o horário que não beneficia.

Segundo os depoimentos, é possível inferir que os PCPs, com esteio na seara escolar, campo abastado para a formação contínua do professor, vêm conseguindo assegurar, por meio de ações de cunho formativo-pedagógico, a corporificação de tímidas práticas formativas docentes que fomentam, de fato, o desenvolvimento de saberes, posturas e práticas docentes em simbiose com

a esfera social vigente. Embora um dos PCPs reconheça que “[...] é nosso papel, como coordenador, é uma das nossas atribuições, levar esta formação para o professor. Como eu falei, são muitas atribuições, então é difícil, é muito difícil a gente fazer um trabalho desses, executar um trabalho bem feito [...]” (PCP DAYAN).

O aludido quadro mostra, portanto, um exercício pedagógico fraturado, por parte dos PCPs, no que concerne a uma formação contínua do docente a partir da escola, pois os entrevistados foram unânimes em deixar evidente que os professores ficam à deriva, muitas vezes, de formações advindas de fora da escola. Em relação a este quadro, os professores ficam à mercê dos programas de formação provenientes de contextos externos à arena escolar. O PCP Dayan, ao se referir a um programa de formação específica, também assinala:

[...] eu acho que as secretarias municipais, estaduais, o MEC, a nível federal, deveria rever essa formação [PACTO] [...]. O PACTO ele não teve um acompanhamento muito efetivo e o que a gente pode observar não surtiu muito efeito. Bem, o que eu tenho a falar sobre a formação do professor, eu acho que, fazendo um breve resumo, hoje não existe uma política pública, vamos dizer assim, tem o PACTO, agora, mas eu acho que está aquém do que se espera, do que é necessário para a formação do professor. Não existe uma política pública efetiva para essa formação, eu acho que isso, essa necessidade, já era algo que era para ter sido observado há alguns anos. [...] A visão que eu estou tendo do PACTO é que em alguns lugares ele está surtindo efeito, eu acho, por encontrar pessoas que realmente estão querendo fazer um diferencial, mas aqui, eu não estou vendo esta ação, como uma prática que tenha surtido o efeito esperado. Então, o que eu espero é que, a quem couber, possa

desenvolver essas ações, não só na formação de professor, mas na educação como um todo, são necessárias mudanças, e a formação de professor é uma delas [...].

No rastro de tal cisão, impende indagar: se os professores permanecem sob a tutela de formações advindas de fora da escola, que práticas pedagógicas desenvolverão, uma pronta, de fora?

Por essa mesma via de reflexão, importa salientar que os regimentos escolares, das escolas investigadas, em relação à formação contínua do professor, não fazem alusão especificamente à formação contínua do docente como atribuição do PCP. Ou seja, tocam tangencialmente nesse aspecto, pois assinalam que o referido profissional deverá orientar o docente na aplicação de metodologias, para desenvolver sua prática de acordo com a proposta pedagógica da escola, no entanto, são opacos em relação à formação contínua para o professor.

Por conta do exposto, é oportuno destacar a importância dos saberes pedagógicos dos PCPs, isto é, um professor coordenador, de fato, com saberes pedagógicos, capaz de viabilizar a formação contínua do docente na arena escolar, pois a pedagogia viabiliza atribuir sentido e direção às práticas docentes, potencializando as mudanças na cultura docente e concretizando uma conexão entre as práticas educativas e a seara dos conhecimentos pedagógicos. Em outras palavras, a pedagogia poderá ser considerada como uma prática social que oportuniza organizar, compreender e transformar as práticas sociais educativas, em suma, atribuirá sentido e direção às práticas educativas (FRANCO, 2012).

No que toca à pedagogia, Libâneo (2011, p. 33) expõe que “[...] a pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas”. Contudo, o mesmo autor adverte que o campo educativo é amplo, uma vez que a educação materializa-se em diferentes contextos: na política, nos movimentos sociais, no trabalho, enfim, em espaços formais e não formais. Assim sendo, o campo da pedagogia não se limita apenas às técnicas escolares, mas abrange uma diversidade de práticas educativas. Portanto, a formação docente vai além dos muros da escola, o que exige dialogar com outros espaços, culturais, religiosos, sindicais etc. Além disso, Libâneo (2011, p. 67) assinala que “[...] a atividade escolar, a docência, constituem-se em desdobramentos da pedagogia e, sendo assim, ela é a base, o suporte da docência, não o inverso”. Isso significa que a pedagogia direciona pedagogicamente o fenômeno educativo, atribuindo caráter político, social de modo correlato a um projeto de sociedade que se deseja construir. Daí a relevância do pedagogo escolar no processo de intervenção nas atividades de sistematização e corporificação das práticas escolares, de modo a recorrer a subsídios teóricos do campo pedagógico para o entendimento e direcionamento do trabalho docente.

O exercício de coordenar as ações pedagógicas na escola exige um exercício fundado no respeito à autonomia docente, haja vista que se faz necessário o professor repensar cotidianamente sua prática pedagógica, assim como adquirir mais autonomia para, então, gerir sua própria profissão (NÓVOA, 1999b). Neste trajeto, gerir as ações de cunho pedagógico exige que o PCP contribua com o professor para a materialização de uma prática

pedagógica, cuja tessitura é constituída pelos fios da autonomia de buscar soluções para as questões que emergem da realidade escolar e, assim, fincar-se em um exercício docente como práxis, o que possibilitará ao professor trilhar os caminhos da autonomia. Decorrente desse aspecto, Franco (2008a, p. 120) apresenta:

[...] fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado.

Desse viés interpretativo, apreende-se que coordenar as ações pedagógicas é ter como alvo a sistematização, o entendimento e a transformação da prática docente, o que exige, essencialmente, a compreensão dos pressupostos teóricos que as embasam, uma vez que toda prática tem como base uma intencionalidade, uma visão de ser humano e de sociedade que se deseja construir. Esse foco se justifica por acreditar que as teorias educacionais adotadas na prática educativa precisam estar claras para os diferentes sujeitos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que toda prática pedagógica utiliza-se, direta ou indiretamente, de referenciais teóricos que quando esquadrihados contribuirão para o desenvolvimento de novas práticas em simbiose com as necessidades da população discente. No entanto, Silvestre e Placco (2002, p. 29) alertam:

[...] a questão que se coloca é que tipo de formação é, ou deveria ser oferecida aos professores, para que estes possam

questionar suas ações e promover mudanças significativas não só em sua prática de sala de aula, mas em toda prática pedagógica que desenvolve no interior da escola visando, de fato, a melhoria da qualidade da educação escolar.

Dessa postura conceitual, é elementar um processo de formação que viabilize ao professor verificar os pressupostos teóricos que permeiam as suas práticas, visualizando, então, não somente o conhecimento produzido, mas também delineando meios de promover a produção do conhecimento a partir da própria prática pedagógica. O que exige investidura no aperfeiçoamento profissional e, igualmente, um projeto pessoal, como elementos importantes para que efetivem uma prática pedagógica calcada na reflexão crítica a partir das metodologias e práticas de ensino. Além disso, o PCP precisa incentivar os professores a atuarem, de forma autônoma e crítica, em interface com o contexto contemporâneo, influenciado, cada vez mais, pelas transformações tecnológicas.

Seguindo essa diretriz, a formação contínua do professor deve abrir caminhos para o encontro e o diálogo entre os professores e PCP. Assim, a inclusão das mídias digitais no desenvolvimento das atividades é um modo engenhoso de integrar os professores à rede das novas tecnologias, conectando a ambiência escolar ao contexto tecnológico, visto que os diversos artefatos tecnológicos são instrumentos que propagam uma nova cultura e se proliferam nos diferentes estratos sociais. Isso implica mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, que visam levar o discente a compreender o contexto contemporâneo que o envolve, para, em seguida, intervir criticamente e integrar-se ao mesmo.

Nesta perspectiva, cabe ao professor e aos demais promotores da ação educativa fazerem uso dos instrumentos tecnológicos a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem. Convém enfatizar que, para esse processo ser materializado, a formação contínua do docente precisa ser priorizada no bojo da escola, de modo que o professor não se sinta alheio ao campo tecnológico. Isto reclama planejamento, recursos tecnológicos e pessoal especializado, pois a formação contínua do professor deve assumir caráter dinâmico, interativo, multidirecional, para que os frutos sejam colhidos no decurso da prática pedagógica. Deste modo, o PCP precisa fisgar as ações requeridas pela população docente, planejar as intervenções pedagógicas necessárias, assim como os temas emergentes a serem discutidos, objetivando a aproximação do professor, em um prisma crítico com os recursos da informação.

No que toca à ação de planejar a formação contínua do professor, convém acentuar que é um processo carregado de sentido pedagógico. Por isso, todo o processo precisa ser ideado, executado e transformado visando a (re)construção da prática pedagógica do professor. Para tanto, faz-se necessário um PCP em estado permanente de formação, assim como uma formação docente forjada a partir do contexto escolar, em detrimento de práticas formativas advindas de fora da escola. No entanto, promover a formação contínua dos professores é, em primeiro lugar, assumir verdadeiramente a função de PCP, o que exige compromisso com a população discente e docente.

3.4 Os espaços e tempos de formação docente na seara escolar

Exercer a função de PCP exige atitude pedagógica formativa docente. Decerto, para promover a formação contínua dos professores, é preciso o PCP sair de si mesmo e permanecer no meio deles, acompanhando-os nas suas práticas pedagógicas. Assim sendo, transformando atitudes comuns em atividades pedagógicas. Deste modo, ao receber os professores, interessar-se por suas histórias, saberes e experiências, dentre outras coisas, já acontece uma ação pedagógica formativa docente.

O presente texto tem como objetivo dissertar a respeito das ações geridas pelo PCP, visando, sobretudo, sublinhar que a prática pedagógica do referido profissional deve buscar, junto com a população docente, soluções que ultrapassem as barreiras das salas de aulas e que fomentem a inovação, a transformação dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta esteira de pensamento, visando investigar a existência de momentos específicos concernentes às ações formativas, práticas pedagógicas de formação docente, materializadas no interior das escolas, campo da pesquisa, foi coerente apresentar aos PCPs a seguinte indagação: Quais as atividades que você executa na escola e com que frequência? As respostas dos mesmos podem ser lidas no quadro 05:

Quadro 05 – As ações geridas pelo Professor Coordenador Pedagógico versus momentos específicos de formação docente. (Cont.)

PCP Pedro	[...] os planejamentos dos professores por área; [...] visita as dependências da escola com relação a verificar se tá tudo ok; com o andamento em sala de aula; a limpeza do colégio. Acompanho também a infrequência dos alunos [...]; preocupo-me com relação, juntamente com a diretora, com os alimentos, se os alimentos estão em dia, se não tem nada vencido. Também verifico com relação à higiene dos banheiros; visito as aulas frequentemente [...] se está tudo ok, se os alunos estão aprendendo direitinho; também nas reuniões da CREDE estamos sempre presentes quando somos chamados. Aqui tem uma ação muito grande com relação ao SPAECE e ao ENEM ¹⁸ , de dois em dois meses aplicamos um simulado do SPAECE e também do ENEM, para preparar bem os alunos, acompanhamos os diários dos professores, também o livro de ponto e os rendimentos dos alunos bimestralmente, quando eles entregam as notas.
PCP Dayan	O suporte ao professor que é algo diário. Então, todos os dias os professores chegam para nós com demandas, situações das mais diversas, tanto da sua prática, situações que eles precisam do suporte do coordenador, assim como situações que envolvem os alunos, como: problemas de rendimento, frequência e problemas disciplinares. Então, no dia a dia trabalhamos com essas situações e, como eu já citei, existem outras rotinas, como: na segunda nós sentamos para planejar a semana; na terça-feira destinamos um tempo para o Projeto Jovem de Futuro, do qual eu sou também coordenador [...]. Na quarta eu já sento pra ver a questão da infrequência, também gosto muito de acompanhar a frequência dos alunos, verificando os faltosos e busco entrar em contato com eles, com os pais para saber o que está acontecendo. Às vezes, infelizmente, estamos se deparando com problemas de alunos que estão querendo se evadir da escola por problema de simplesmente não

18 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310A-ceso em: 19 out. 2015.

Quadro 05 – As ações geridas pelo Professor Coordenador Pedagógico versus momentos específicos de formação docente. (Final)

PCP Dayan	querer, estão desmotivados. Então, tentamos conversar com ele, com os pais, para tentar motivá-lo, resgatar esse aluno. Tem muito sucesso, mas infelizmente em algumas situações, não conseguimos resgatá-lo. Dia de quinta-feira é a formação, o planejamento por área que eu acompanho: ciências da natureza e matemática; e na sexta, geralmente, aquelas demandas que ainda ficam [...].
PCP Ana Clarice	[...] o dia a dia da escola é, assim, muito dinâmico, porque é para eu estar no planejamento na terça e na quarta-feira, mas eu não fico só no planejamento, porque a escola exige que eu resolva algum outro problema. É assim na nossa escola, não sei se a cultura já vem desde antes, nós resolvemos tudo, acho que toda escola do Estado é assim, é problema familiar dos alunos, problema psicológico dos alunos, todos esses problemas eles nos procuram. Então, é muito ativismo fora do nosso trabalho, da nossa função, realmente, entendeu? Temos essa visão e até a CREDE tem essa visão, de que o coordenador pedagógico é muito atarefado, porque a escola exige isso da gente, ao mesmo tempo em que temos que dar conta da parte pedagógica, do planejamento, nós temos o ativismo por outro lado, que é o dia a dia da escola, as coisas corriqueiras que acontecem.

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCPs.

Os depoimentos do PCPs são reveladores no que se refere à insuficiência de momentos específicos para a formação contínua do professor, isto é, do número insuficiente de ações pedagógicas direcionadas à promoção permanente e sistemática da formação docente. Logo, mais uma vez, a PCP Ana Clarice corrobora com essa assertiva realçando que além do planejamento e do PACTO, não há outros momentos específicos de formação docente na escola. Verificou-se, contudo, que os entrevistados mencionaram as

referidas ações tangencialmente, demonstrando, então, a necessidade de ações pedagógicas, formativas, ou seja, espaços e tempos de formação docente capazes de intervir na prática pedagógica dos professores, visando, sobretudo, transformá-las.

O quadro anterior apresenta relação com os regimentos das escolas investigadas, visto que, como já assinalado, os referidos documentos não asseguram aos professores um processo de formação contínua mediado pelo PCP. Todavia, Franco (2008a, p. 130) adverte que “[...] é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente [...]”. Deste modo, é legítimo acentuar que o referido processo de materialização de ações pedagógicas transformadoras das práticas docentes reclama, portanto, um profissional, o PCP, que atue como mediador e instigador de uma cultura que leve os diferentes sujeitos que compõe a arena escolar a perceber que a instituição pode e precisa ser transformada. Nesse passo, os PCPs Ana Clarice e Pedro, ao serem indagados: das atividades que você executa, em qual(is) você mantém mais o foco e por quê?, afirmaram:

[...] o meu foco é o rendimento, [...] a indisciplina dos alunos. Outra coisa também é o horário dos professores, não é querendo falar dos professores, não, porque eu sou professora, mas, quando a gente está na gestão, temos, queira ou não queira, sempre um professor que não corresponde. Eu sempre presto atenção nas aulas, dou uma volta pra ver se está acontecendo direitinho, se está tudo bem na aula [...] fora isso, não tem uma coisa, fora o rendimento, que me chame, me busque mais. (PCP ANA CLARICE).

[...] eu mantenho mais o foco é com relação à infrequência dos alunos, os rendimentos. Porque a preocupação maior é

com relação se não está havendo desistência, o porquê que eles estão faltando, uma preocupação muito grande com relação aos nossos jovens, porque os mesmos estão defasados na escola, qualquer coisa eles desistem. Pessoas, alunos de quinze anos de idade, se casam e deixam de estudar, a gente tem a preocupação de estar buscando. A criação deste projeto agora pelo Estado, Projeto Diretor de Turma, dá um suporte à coordenação, tem o professor só pra acompanhar também esses casos, nos ajuda bastante. (PCP PEDRO).

Percebe-se, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que uma das suas preocupações está ligada essencialmente à frequência e ao rendimento dos alunos; em contrapartida, não se verifica em suas assertivas a mesma preocupação com a formação contínua do professor. No entanto, a escola precisa não só ampliar-se com o objetivo de atender à universalização do processo de escolaridade, mas também não hesitar em relação à necessidade de análises sistemáticas que possibilitem a identificação de seus erros, acertos e a reconstrução do processo escolar, à medida que se consolida em uma formação docente eficaz e coerente com o momento histórico vivido. Isto é, sem professores bem preparados a partir de processos pedagógicos e um conjunto de conhecimentos científicos, adequados às necessidades da vida atual, o ensino não poderá ser regenerador e eficaz.

Entretanto, o PCP Dayan apresenta uma importante afirmação a respeito das atividades que o mesmo executa, em qual(is) mantém mais o foco e por quê. O mesmo assim se expressa:

Considero que o grande desafio hoje, que é uma consequência da desmotivação do aluno e isso leva a uma desmotivação também do professor, é tentar contribuir com o

professor para que ele possa fazer diferente. O professor está desmotivado, justamente devido à falta de motivação dos alunos. Então, eu tento manter o foco, em traçar, juntamente com o professor, estratégias, práticas que busquem envolver o aluno, fazer com que ele volte a ter motivação, a se conscientizar [...] da importância que a educação tem na sua vida. Outro grande desafio é a questão da formação, de trazer algo para os professores, porque está sendo tipo alguma coisa em cadeia, os alunos desmotivados, em consequência os professores se desmotivam. Logo, se vamos trabalhar um assunto, abordar, discutir um tema, percebermos os professores dispersos [...]. (PCP DAYAN).

As reflexões tecidas pelo PCP Dayan reiteram a necessidade de investimentos na formação do professor com vistas à mobilização de saberes pedagógicos necessários para dar sentido ao exercício da profissão. Sendo, portanto, a formação contínua do docente um caminho por meio do qual é possível fazer eclodir transformações nas práticas pedagógicas, com âncora em um processo de reflexão crítica a partir do próprio fazer docente. Nessa mesma direção, Silvestre e Placco (2002, p. 31), em relação ao PCP no processo de corporificação de uma reflexão crítica com arrimo nas práticas pedagógicas, afirmam que: *“[...] deve sugerir um exercício em que os professores possam perceber, antes de tudo, a finalidade de seu trabalho, assim como sua natureza teórico-prática”*. O que corrobora com as contribuições de Franco (2008a), quando afirma que se faz legítimo assinalar que coordenar as ações de caráter pedagógico no contexto escolar é ser o mediador interpretativo das teorias tácitas na práxis docente, assim

como das suas transformações, as quais devem ser cada vez mais permeadas por um caráter emancipatório.

Os PCs, a respeito do trabalho de coordenar as ações pedagógicas, enfatizam que é:

Quadro 06 – O trabalho de coordenar as ações pedagógicas na perspectiva dos Professores Coordenadores-Pedagógicos.

PCP Pedro	[...] o acompanhamento com relação ao desempenho dos professores, ao aprendizado, ao rendimento e à infrequência dos alunos, tudo faz parte deste conjunto pedagógico, mas, principalmente, o acompanhamento que nós devemos dar aos professores, para que eles desempenhem bem o seu trabalho.
PCP Ana Clarice	Coordenar, pra mim, é acompanhar, estar verificando. Estar verificando é verificar mesmo, se está acontecendo, se o trabalho está fluindo, porque não adianta fazermos um planejamento se não vai ser executado, é ver acontecer a execução do que foi planejado.
PCP Dayan	Coordenar um leque de ações que se inicia desde a concepção, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação e, se necessário, recomeçar todo o ciclo de novo. Procuo, dessa forma, que isso é algo constante, não termina com a avaliação, corrigir aquilo que está errado e dar continuidade ao processo.

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCs.

Nesta perspectiva, ressalta-se que o exercício de coordenar as ações, a partir de um solo fluído de pressupostos pedagógicos, reclama do PCP uma postura política, pedagógica, ética e comprometida com a transformação da educação. Nesse sentido, Franco (2008a, p.128) afirma que “[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo,

prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

Fica evidente que o PCP, por meio das ações pedagógicas, imprimirá nos contornos da arena escolar uma dinâmica transformadora e materializada pelos diferentes sujeitos que a compõem, uma vez que devem assumir-se como sujeitos conscientes da teoria que a produz. Isto é, estabelecer a necessária relação teoria e prática por meio da reflexão crítica, sem a qual a teoria e a prática perdem o sentido, ou seja, compreender que “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Repensar as práticas pedagógicas é, sobretudo, materializar um exercício de esquadramento crítico, identificando as fragilidades dos processos de ensino e de aprendizagem, e tomar o mesmo como ponto de partida para orientar a readequação da prática pedagógica em consonância com as necessidades dos discentes. Além disso, coordenar as ações de cunho pedagógico é contribuir para diminuir a pobreza atual que permeia as práticas pedagógicas, pois, como aponta Nóvoa (1999a), esta emerge, na maioria das vezes, de uma visão curricular rígida e fincada na mercantilização de livros e materiais escolares vinculados a grandes empresas. Neste sentido, cabe ao PCP propiciar condições para que os professores ensaiem, planejem, materializem experiências profundas de assumir-se como atores e autores de suas práticas.

Em relação às ações pedagógicas, Domingues (2014) adverte que há na escola uma visão distorcida de que tudo na escola é pedagógico e, entretanto, tudo passa pela responsabilidade do PCP. Contudo, a mesma autora (2014, p. 114) assinala que “[...]”

tudo pode ser pedagógico quando o aluno e o conhecimento tornam-se o centro das reflexões e das ações do coordenador”. Nesta perspectiva, cabe ao PCP gerir ações que reúnam o fazer e saber docente aos âmbitos cultural e social dos professores, bem como entre teoria e prática, de modo a legitimar processos de ensino e de aprendizagem qualitativos, pois esse deve ser o foco do campo pedagógico. Nessa mesma direção, é legítimo sublinhar que coordenar as ações pedagógicas é estar essencialmente focado na organização, sistematização e transformação da práxis docente (FRANCO, 2008a).

Em síntese, compreender com seriedade as necessidades dos professores, seus respectivos alunos e a sociedade na qual os mesmos estão inseridos, é condição essencial para o êxito do gerenciamento das ações pedagógicas. Essa compreensão transita necessariamente pelo contexto contemporâneo, permeado por transformações correlatas aos avanços tecnológicos e intervenientes na área escolar. Entretanto, trata-se de compreender a formação contínua do professor como uma prática inerente ao seu cotidiano, em uma perspectiva de resignificação constante da prática pedagógica. Isto é, o professor interagindo com a realidade, dialogando com o mundo e atribuindo sentido à sua ação.

Com isso, os conteúdos abordados nos encontros de formação devem orientar os professores em uma perspectiva de transformação do cotidiano escolar. Não se trata, portanto, de discursos extenuantes, doutrinação, nem tão pouco de uma aula ou espetáculo de motivação, pautados em dinâmicas e reflexões interligadas essencialmente ao campo motivacional. Trata-se de dar fervor

e significado aos momentos de formação, com mediação pedagógica ancorada no diálogo, assim como critérios éticos que devem guiar e orientar a atuação do PCP no cotidiano escolar.

Com efeito, a organização da vida pedagógica da escola pode ser aprimorada com a utilização de inúmeros recursos tecnológicos que favoreçam a dinamicidade, a comunicação, a interação. Cabe ao PCP apropriar-se de tais aparatos e utilizá-los criativamente nas atividades pedagógicas de modo a corresponder às necessidades dos professores, enquanto sujeitos imersos no contexto contemporâneo. Assim como, integrar os referidos recursos às práticas, eventos, projetos do cotidiano, com atenção especial a não induzir o uso dos mesmos de forma inapropriada, ou como quem impõe ao professor a obrigação de interligar-se à esfera tecnológica, mas ~~sim~~ como quem indica mais uma via, um horizonte que requer uma resposta livre e entrincheirada por formação.

Portanto, é essencial assegurar a participação da população docente no desenvolvimento da sua própria formação. Sem, contudo, coações de qualquer ordem, visto que garantir a liberdade e as condições necessárias, como tempo para estudos, incentivo salarial, recursos materiais, são indispensáveis para garantir a participação assídua de todos. Não se trata somente de distribuir ou tornar recursos, principalmente tecnológicos, acessíveis, mas de assentar os professores na condição de sujeitos do conhecimento, pois todos têm o direito de participar ativamente na execução da formação na qual está inserido.

Cabe salientar, por fim, que para a formação contínua do docente promover uma cultura de coletividade, é necessário que

haja mecanismos que assegurem a participação dos professores no referido processo. Para isso, é essencial a definição de funções no desenvolvimento das atividades formativas, de modo que favoreçam o envolvimento dos professores. Nessa estrutura, os docentes devem ser convidados a atuarem, segundo suas peculiaridades, competências e responsabilidades, de forma que as atividades concentrem-se na sua finalidade primária de contribuir para a qualificação do docente. Em suma, é preciso favorecer ensejos de debates, diálogos, troca de experiências como verdadeiros tecidos de formação, comunicação autêntica e conexões que favoreçam a transformação das práticas pedagógicas dos professores.

No capítulo a seguir, considerando a formação contínua do docente, nos propusemos a analisar, à luz de um aporte teórico e dos dados colhidos, as possibilidades e limites de materialização do referido processo na arena escolar, enfatizando, entre outros fatores, os seus elementos fundantes, na perspectiva dos PCPs. O intuito é abordar, a partir das concepções dos entrevistados, os pilares, temas, ou seja, os elementos que são tomados como vetores na construção desse processo.

4. A formação contínua do docente: limites e possibilidades de uma formação forjada no âmbito escolar

“[...] o professor ao construir sua prática pedagógica está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer”.
(FRANCO, 2012).

Este capítulo apresenta uma discussão que parte do pressuposto de que a formação contínua do professor é um processo que possibilita ao PCP fortalecer a capacidade intelectual, reflexiva do professor frente aos desafios e às exigências provenientes da ciência, da tecnologia, entre outros. Entretanto, caminha-se aqui na perspectiva de forjar esse processo na seara escolar. Logo, o capítulo debruça-se a discorrer sobre os elementos fundantes da formação contínua do professor no âmbito escolar, na perspectiva dos PCPs.

Assim, passa-se, a seguir, a abordar a formação contínua do professor por um viés de apropriação do conhecimento de forma crítica e autônoma, entretanto, o texto sublinhará os dilemas e descompassos inibidores da edificação de uma formação com caráter, de fato, qualitativa. Em seguida, será apresentada a proposição de uma formação com e para os professores, alçada a partir dos saberes, práticas e experiências dos mesmos. E, por fim, o capítulo traz discussões que visam esmiuçar, a partir dos dados

colhidos, os elementos fundantes da formação contínua do professor, na perspectiva dos PCPs, sujeitos da pesquisa. Bem como salientará a assertiva da necessidade dos PCPs focarem as ações pedagógicas, dentre elas, a formação contínua do docente no contexto escolar, com primor e competência.

Em suma, neste capítulo, palmilhou-se por um caminho epistemológico relativo à proposição de uma formação contínua do docente forjada na arena escolar, o que exige, portanto, considerar os limites e as possibilidades para, então, destacar o trabalho pedagógico formativo docente dos PCPs. Assim, decerto, será possível desenhar uma prática formativa de professores que os assentam pacificamente no referido processo.

4.1 Formação docente: um exercício que exige autonomia e apropriação crítica do conhecimento

O que é formação? Como os PCPs organizam a formação dos professores? Com qual frequência, carga horária? Que pontos norteiam o referido processo de formação?

Parte-se dessas indagações que visam, a priori, despertar a liberdade intelectual para, assim, cada um elaborar um conhecimento próprio, e por considerar a formação do docente como um elemento que oportunizará emparelhar teoria e prática, questionar e problematizar a realidade com vistas à materialização de uma educação progressista. De algum modo, a referida prática aproxima-se do pensamento do filósofo John Dewey (1978), visto que o referido pensador empreendeu esforços no sentido de assinalar a necessidade de se coadunar teoria e prática, uma vez que credi-

tava que as hipóteses teóricas só ganham sentido quando ligadas ao dia a dia.

Logo, é possível referendar-se nos estudos de John Dewey (1978), para a reflexão a respeito da formação contínua do professor, dado que este filósofo atribuía à prática educativa um caráter reflexivo, resultando, portanto, em novos conhecimentos. Isto é, a prática educativa vai além do simples ato de reproduzir conhecimento, trata-se, portanto, de infundir o desejo de desenvolvimento contínuo, e ainda, preparar o sujeito para (re)construir, transformar. Em suma, para Dewey a reflexão e a ação são elementos inseparáveis.

É oportuno destacar que a formação docente deve ser um processo que visibilize voz e vez ao professor, pois o mesmo precisa ser reconhecido como um sujeito de direitos e deveres, entre eles, a responsabilidade de empreender um processo de formação contínua que o possibilite dirigir a própria ação pedagógica, descobrir novos modos de ensino, trilhar novos caminhos, experimentando e perseguindo as incertezas que o conduzirão a paradigmas próprios. No entanto, o quadro a seguir evidencia os dilemas e descompassos que permeiam o processo de formação dos professores.

Quadro 07 – Dilemas e descompassos que permeiam o processo de formação contínua dos professores na arena escolar. (Cont.)

Os PCPs, em relação à periodicidade, sistematização do processo de formação dos professores, declaram que:

Nós fazemos de quinze em quinze dias, porque deixamos uma semana para os professores analisarem os diários. Em outra semana fazemos o acompanhamento e discutimos algum tipo de texto, alguma análise, reflexões. Os temas que trabalhamos mais são aqueles que abordam o relacionamento do professor e aluno, aprendizagem e textos reflexivos, nesse sentido. (PCP PEDRO).

Semanalmente ou quinzenalmente procuramos levar artigos, uma formação para o professor. (PCP DAYAN).

Tanto os planejamentos, como o PACTO é uma vez por semana. [...] toda semana tem planejamento, por exemplo, na primeira semana é uma pauta, na segunda já fica para os trabalhos deles (professores), para planejar mesmo alguma coisa, correção de provas, planejamento de diários. Na terceira semana a gente já planeja, olha o que foi executado, o que não foi e vai para a sala de aula de novo, é assim. (PCP ANA CLARICE).

No que tange à participação dos professores no desenvolvimento das ações formativas, práticas pedagógicas de formação docente, coordenadas pelos PCPs, os mesmos afirmam que:

Cada professor dá a sua opinião, apresenta suas angústias, dificuldades, e nós vamos compreendendo, escutando cada um, e norteando. Eles dão também a opinião no que precisa melhorar, principalmente com relação àqueles alunos que estão com mais dificuldades. Eles apresentam ideias de como podemos recuperar o aluno, o que a gente chama de intervenções. A gente escuta, acata e traça metas pra poder fazer essas intervenções. (PCP PEDRO).

Nos momentos para apontar falhas percebemos que a participação dos professores vai longe. Às vezes preparamos uma formação, um tema, mas quando há uma abertura pra entrar, por exemplo, em discussões sobre os alunos que não querem nada, os professores não querem mais sair desse assunto. Outro problema que eu vejo: procura-se mostrar as falhas, porém,

Quadro 07 – Dilemas e descompassos que permeiam o processo de formação contínua dos professores na arena escolar. (Final)

assunto. Outro problema que eu vejo: procura-se mostrar as falhas, porém, ajude-nos a encontrar soluções, e muitas vezes quando propomos uma solução, dificuldades são colocadas. Então, [...] é na própria formação, na execução do próprio planejamento ou na reunião didática administrativa pedagógica, o que vemos é a participação dos professores no momento de colocar os problemas, mas nunca soluções e quando surge uma solução, alguém com alguma ideia, logo, são levantadas dificuldades [...]. (PCP DAYAN).

Tem professor aqui que dá sugestão, “gente, eu pensei isso, trouxe isso”, uma ideia, tudo bem. Fala primeiro pra mim, porque se não fica muito solto, eu tenho que estar sabendo, o que está acontecendo, “Ana Clarice, eu trouxe isso, vi em tal parte, ou assisti em tal parte, uma coisa assim a gente pode fazer?” A gente ver se é cabível a nossa realidade [...]. (PCP ANA CLARICE)

Em relação aos sujeitos envolvidos no processo de formação, os PCPs sinalizam que:

Os professores das áreas, a gente faz estes momentos por área, tipo: humanas, ciências da natureza, de linguagens. (PCP PEDRO).

Os professores e o coordenador. (PCP DAYAN).

Os professores e o coordenador. (PCP ANA CLARICE).

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCPs.

Com base nas narrativas dos PCPs, é possível trazer à baila alguns dos dilemas e descompassos que obstaculizam a materialização de um processo de formação que propõe a autenticidade e a apropriação crítica do conhecimento, são eles: a precariedade do processo de formação concretizado no bojo das escolas; a insuficiente participação dos professores no referido processo; e, ainda, a compartimentação da população docente no que concerne aos

momentos formativos. Verificou-se, contudo, que a participação dos professores na concretização da sua formação contínua é marcada por tímidas exposições opinativas em relação aos assuntos tratados no referido processo, assim como, a participação está restrita a momentos de avaliação no que concerne ao processo de aprendizagem dos alunos.

Fica claro, portanto, que a formação oportunizada aos docentes, de acordo com os depoimentos, não se apresenta como um processo sistemático de formação, com arrimo nas práticas, saberes e experiências dos professores, assim como não fazem alusão ao gestor escolar como sujeito com presença assídua no processo de formação docente, embora o regimento escolar da Escola A expresse que é atribuição do mesmo coordenar com o apoio e participação dos órgãos, colegiados e a coordenação pedagógica, processos formativos para os docentes e para os demais funcionários do corpo técnico-administrativo (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA A, 2014).

Destaca-se, ainda, que se faz necessário assegurar ao professor o direito de participar ativamente no processo de sistematização e materialização das atividades formativas a ele dirigidas, pois não é sem razão que Tardif (2002) aponta que a concepção tecnicista e sociologista despojam os professores dos seus saberes e os sujeitam aos saberes, por um lado, dos peritos e, por outro, dos especialistas da arena das ciências sociais. O autor acima (2002, p. 115) complementa afirmando que o professor:

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele

mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Por essa razão, é indispensável a compreensão de formação como um processo que considere a subjetividade dos sujeitos envolvidos, no nosso caso, a dos professores, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles empreendidos no cotidiano para, então, derrocarem o quadro apontado por Tardif (2002).

A formação deve ser um instrumento de liberdade, transformação social, tendo em vista a materialização de uma educação democrática e participativa, a partir da qual os sujeitos tornar-se-ão atores/autores do seu processo histórico, assim como do próprio desenvolvimento intelectual. Libâneo (2002), referindo-se aos objetivos de formação a serem perseguidos pela escola hoje, menciona que consiste em formar cidadãos para uma sociedade que inclua todos em interface com a nova estrutura econômica, social, cultural, política. A partir dessa assertiva, qual tem sido a educação, como formação pessoal e profissional, instituída no país, especialmente para os professores?

Interessante registrar que Libâneo (2002) apresenta apontamentos em relação às deficiências na formação inicial do professor e a insuficiente oferta de formação contínua em simbiose com a realidade escolar. Sublinha-se aqui o insignificante número de docentes que buscam dar continuidade à sua formação, resultado, na maioria das vezes, das condições precárias de trabalho, salarial e da desvalorização social do exercício do magistério. Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabelece

o apoio técnico e financeiro voltado à melhoria da formação de professores e professoras. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que também assegura a valorização dos profissionais da educação, testificando o direito a aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim. Todavia, é evidente que, para a efetivação de melhorias na formação contínua docente, faz-se necessário mais do que a consumação e readequação dos preceitos constitucionais, incluindo inclusive a prerrogativa de remuneração aos professores nos horários do trabalho coletivo e individual junto à equipe diretiva escolar. Como também, se faz elementar a transformação categórica das escolas, nada simples, mas é este o tipo de embate pelo qual, de forma reflexiva, vale a pena lutarmos.

Mobilizações no campo das teorias educacionais eclodiram, na década de 90 do século XX, a partir dos estudos de John Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire, entre outros, e deslocaram o âmago do processo educacional do professor para o aluno. Desse perspectiva, trouxe-se a lume o prisma de um novo ser humano, produto de uma concepção de educação progressista (FREIRE, 2005), o qual reclama um novo professor e uma relação dialógica. Em relação a um novo professor, entende-se que o mesmo deve ser fruto de uma educação que oportuniza o crescimento contínuo do referido profissional, inter cruzando as dimensões pessoal e profissional, consoante a literatura especializada vem apontando desde as primeiras décadas do século XXI (TARDIF, 2002). Mas, Nóvoa (2009, p. 39) adverte que:

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (grifo do autor).

Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário um processo de formação contínua que considere as histórias de vida e profissional, pois “[...] somos produzidos pelo que (por aqueles) que produzimos (nós somos o produto de nossas obras de vida) e não mais, ou não somente, por aqueles que nos produziram” (LANI-BAYLE, 2008, p. 312). É possível inferir, portanto, que a experiência de vivenciar uma reflexão correlata ao percurso histórico, pessoal e profissional é um processo que viabiliza ao professor conhecer a si e vivenciar uma experiência formadora.

Na mesma direção do exposto, vem a lume que a centralidade da formação contínua do docente no contexto escolar faz com que o professor exerça o direito de expressar as próprias ideias por meio de posicionamentos construtivos, assim como assegura coerência entre a teoria e a prática. Deste modo, a socialização de experiências, viabilizadas pela formação contínua, pode oportunizar ensejos de desenvolvimento e colaboração entre os professores. Daí a importância dos professores serem vistos como sujeitos capazes de participarem ativamente do seu próprio processo de formação. Em suma, a formação contínua do professor deve oferecer caminhos para a transformação da

prática pedagógica, fortalecer os relacionamentos interpessoais, viabilizar a troca de experiências e assegurar apoio aos docentes em suas dificuldades. Em síntese, o PCP deve mirar a formação dos professores como um exercício que exige autonomia e apropriação crítica do saber.

4.2 Por uma formação, de fato, do DOCENTE

Como podemos construir um processo de formação, de fato, com e para o professor?

A princípio, conclui-se que a formação contínua do docente deve ser instrumento que edifica e transforma a ambiência escolar. É que o referido processo não apresenta implicações apenas na qualificação do professor: ela afeta profunda e decisivamente os processos de ensino e de aprendizagem. Em vista disso, salienta-se, desde já, que a formação contínua do docente na seara escolar é um elemento colaborativo para que a comunidade escolar cresça na perspectiva de coletividade, isto é, evolua como equipe, aproxime-se dos pares e oportunize ao PCP conhecer as necessidades e expectativas do seu grupo, visando buscar respostas.

Em vista disso, é oportuno que se verifique como os PCPs estabelecem uma relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas dos professores. Por isso, o quadro que segue, estruturado com base nas declarações dos PCPs, apresenta as necessidades formativas apresentadas pelos professores, assim como o *feedback* da escola visando atendê-los em suas necessidades e as consequências e resultados do processo de formação na prática pedagógica dos professores, na óptica dos PCPs.

Quadro 08 – Investigando os nexos entre a formação contínua docente e as práticas pedagógicas dos professores. (Cont.)

As necessidades de formação dos professores, na perspectiva dos professores.

Com relação a maior necessidade que eu vejo é exatamente a de buscar maneiras de repassar os seus conteúdos, uma forma pedagógica, uma melhor forma de fazer com que os alunos gostem do conteúdo. Eu falei muito nessa reunião para eles sobre a questão do relacionamento, é preciso a gente saber se relacionar, não adianta sabermos tudo, o professor hoje, o professor bom, não é aquele que tem muita bagagem, mas, sim, aquele que sabe se relacionar com seus alunos. Nós já discutimos muito isso e eu vejo que eles precisam manter esse relacionamento, alguns têm muito conteúdo, muita bagagem, mas ainda falta essa parte. (PCP PEDRO).

Avaliação. Os professores muitas vezes pecam na avaliação, é uma coisa que eu sempre falo pra eles: “Você não deve avaliar o aluno só de forma quantitativa, avaliar o aluno por prova, trabalho” [...]. Às vezes, um aluno que tira nota baixa não é porque é um aluno que não quer, mas que tem dificuldades. Assim, o professor tem que procurar formas de facilitar a aprendizagem desse aluno, isso é um grande problema. [...] A forma, a metodologia, a prática que o professor executa às vezes dá certo para alguns alunos, mas não dá certo para outros. Assim, ele tem que procurar um jeito de atender a todas as demandas. Um dos grandes problemas, no Brasil, é o grande número de alunos dentro da sala de aula, acho que se o professor tivesse dentro da sala de aula uma quantidade menor de alunos, alcançaria mais facilmente seu objetivo pedagógico [...]. (PCP DAYAN).

Feedback da escola visando atender os professores em suas necessidades.

A gente escuta, tem o momento que conversamos com cada um e perguntamos quais são as suas dificuldades e orientamos. Fazemos as orientações, reflexões para poder melhorar essa postura, principalmente em relação ao relacionamento professor e aluno. (PCP PEDRO).

Buscamos atender, embora, muitas vezes, percebemos, eu falo por mim, que tem certas coisas que o professor está apresentando dificuldade que, às vezes, até nós também, enquanto docentes, tínhamos essas dificuldade,

Quadro 08 – Investigando os nexos entre a formação contínua docente e as práticas pedagógicas dos professores. (Cont.)

mas temos que pesquisar, procurar se capacitar e trazer algo para subsidiar a ação do professor, dar um suporte para ele. (PCP DAYAN).

[...] a gente atende, geralmente, em conversa informal. Se tiver prejudicando a sala de aula, alguma coisa, o professor é chamado à atenção mesmo, e é feito uma ata e ele assina, porque temos que ter respaldo do trabalho da gente. Mas, quanto a essa parte, procuramos ajudar, a não ser que seja em caso extremo, que a conversa não está atendendo, a gente parte pra outra coisa, mas o nosso intuito é de ajudar o professor, trazer um texto de reflexão, algumas dinâmicas que possam contribuir para aquele momento que está acontecendo na escola, sempre fazemos reflexões, estudo de vídeos, alguma coisa a gente faz nos encontros. (PCP ANA CLARICE).

Consequências e resultados do processo de formação docente na prática pedagógica dos mesmos, na óptica dos PCPs.

Apresenta muito efeito, porque é preciso existir estes momentos de pausa, de reflexão, para estarmos sempre estimulando; o ser humano precisa sempre de estímulo. Então, esses momentos são importantes para podermos estimular os professores, para eles não desistirem diante das dificuldades que enfrentam no dia a dia da sala de aula, é preciso a gente estar sempre motivando os professores. (PCP PEDRO).

Era pra apresentar um efeito, partindo do preceito que o professor deveria ver aquela formação como algo a ser aplicado na sua prática, na sua rotina. Porém, um desafio, para nós coordenadores, é motivar o professor, o mesmo está altamente desmotivado, em consequência da desmotivação dos alunos, mas não podemos permitir que isso aconteça. Essa formação é até uma forma de motivação, mas só que está sendo muito difícil, infelizmente, hoje, encontramos muitos profissionais que não pensam na sua atuação profissional, no resultado do seu trabalho, estão pensando apenas na parte financeira. (PCP DAYAN).

É feito uma avaliação sempre nos encontros. Fazemos uma avaliação do que foi feito nos primeiros quinze dias, a gente vê se atividade tal foi válida, se ela contribuiu de alguma forma para o aprendizado do aluno. Fazemos essa avaliação todinha, e como foi desenvolvida, se a atividade foi desenvolvida

Quadro 08 – Investigando os nexos entre a formação contínua docente e as práticas pedagógicas dos professores. (Final)

realmente, como planejou, ou se não houve a execução do planejado. Nos nossos encontros de segunda-feira fazemos a avaliação do que acontece também nos planejamentos, isso já é o núcleo gestor que faz. (PCP ANA CLARICE).

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCPs.

É possível inferir, a partir das assertivas dos PCPs, a necessidade dos professores no que tange aos aspectos didático-pedagógicos, ou seja, gestão de sala de aula, principalmente correlata à mediação do processo de ensino, de modo produtor. Em relação ao processo de *feedback* da escola objetivando materializar um processo de formação docente consonante as necessidades dos professores, é possível deduzir que se verifica, nas declarações dos entrevistados, o intento de mirar a escola como *locus* de formação, entretanto, percebe-se elementos que obstaculizam a materialização de ações formativas para os professores a partir dos problemas existentes nas suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, os PCPs buscam corporificar um processo de formação contínua dos professores como um meio de atendê-los em suas necessidades, no entanto, verificou-se o insuficiente número de ações no que se refere a momentos específicos de formação contínua para os professores tendo como solo embrionário o próprio fazer docente, bem como formação em uma perspectiva de continuidade, sistemática, reflexiva e pautada em discussões críticas reflexivas a partir das reais necessidades dos professores.

Os PCPs, entretanto, declaram, quase de forma unânime, que o processo de formação materializado na escola apresenta implicações nas práticas pedagógicas dos professores. Todavia, dão relevo ao aspecto da motivação, ou seja, atrelam a falta de formação *versus* a desmotivação dos professores. Na busca de realçar, mais ainda, o estorvo da desmotivação dos professores em relação às atividades formativas, assim como aos cursos que lhe são oferecidos, o PCP Dayan exemplifica:

Percebemos uma participação muito pequena, por parte dos professores, quando se oferece um curso: 'Ei, vamos se capacitar, vamos nos atualizar', mas, os professores: 'Eu lá vou perder meu tempo'. Sabe, até estranhmos isso estar partindo do professor, ele quer que o aluno se capacite, se prepare, e ele mesmo não quer ter essa capacitação [...].

Em contrapartida, é plausível trazer Charlot (2013) para o debate, pois o referido autor, ao tratar do processo de motivar os alunos para a ação de aprendizagem, apresenta uma contundente contribuição. Desse modo, verifica-se que suas considerações também se aplicam ao mote apresentado a partir dos dados colhidos:

Para mim, o prazer e, portanto, o desejo são elementos fundamentais da vida escolar [...], não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque, muitas vezes esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno. (CHARLOT, 2013, p.159-160, grifo nosso).

Em linhas gerais, apreende-se, contudo, que se faz necessário ponderar sobre algumas indagações que afloram de um contraponto entre o quadro apontado pelos PCPs, no que concerne à formação *versus* a desmotivação dos professores, e as contribuições do autor. São elas: Que fatores determinantes contribuem para a desmotivação dos professores? Motivar os professores para suplantar as dificuldades do seu cotidiano pedagógico, entretanto, sem oportunizá-los uma formação consoante as suas reais necessidades, resolverá o quadro da desmotivação? Não será, entre muitos elementos, as fragilidades pedagógicas, em relação à gestão do processo de ensino, como apontado pelos PCPs, um dos vetores que faz emergir a languidez nos docentes? Logo, cabe aqui uma suspeita: se os PCPs, ao viabilizarem um processo de formação contínua que contribuía para a mobilização dos saberes docentes, com vistas a sobrepujar os problemas que transitam pelas práticas pedagógicas dos professores, intervirão significativamente no processo de transformação das ações pedagógicas dos professores.

Diante do exposto, cabe sublinhar que o referido processo de formação contínua dos professores deve ter como solo o próprio fazer docente, cuja tessitura deve ser construída coletivamente por meio de um processo dialético, individual e coletivo, crítico, autônomo e transformador. Com isso, vem à tona um importante aspecto da atuação do PCP, que é o exercício da escuta e, portanto, o estabelecimento autêntico da comunicação na ambiência escolar. Deste modo, o referido profissional deve aprender a conhecer as necessidades reais da sua equipe, o que reclama sensibilidade que o próprio exercício da docência exige. Contudo,

a escuta e o diálogo merecem meticulosa atenção no exercício da atuação como coordenador das ações pedagógicas.

A função primordial do PCP, nessa perspectiva, consiste em coordenar, traçar ações de cunho pedagógico, entre elas, a necessária formação dos professores. Isso implica compreender que as experiências materializadas no decurso da vida confluem para dar sentido àquilo que se vive hoje. Destarte, faz-se necessário, nas atividades de formação de professores, espaços que instiguem reflexões a partir do percurso de vida dos mesmos. Bem como para oportunizar o envolvimento do professor com sua própria história e, assim, fortalecer sua autonomia, formação e (re)construção da prática pedagógica. Seguindo essa diretriz, Lany-bayle (2008) assinala que existe em nós um mundo constituído por um apinhado de histórias tácitas, latentes. Fazê-las emergir, desenvolver, é dar relevo à nossa existência, é fazer eclodir aprendizagens antes desconhecidas é, enfim, conferir-lhe caráter ímpar, diferente de adotar uma linearidade limitada que nos foge cada vez que avançamos na experiência da narração.

É importante destacar que há uma arrazoada literatura especializada – Libâneo (2002), Tardif (2002), Nóvoa (2009), entre outros – que aponta a necessidade de mudanças no processo de sistematização da formação contínua dos professores. No entanto, a efetivação de mudanças no campo da formação contínua do docente exige, antes de tudo, o desafio de se conceber a escola como seara onde o retrocitado processo está coadunado com a ação pedagógica do professor. Neste sentido, traz-se à tona a formação como um processo permanente, vinculado a uma intencio-

nalidade, a uma corrente epistemológica. A esse respeito, Franco (2012, p. 167), por sua vez, sustenta que: “A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente”. Isto é, o referido processo precisa estar em simbiose com o cotidiano dos professores e as reais necessidades da escola, ou seja, estabelecer um liame com o projeto político-pedagógico visando intervir no ambiente educativo e, como consequência, virá a lume uma formação, de fato, do docente.

No tocante aos conteúdos da formação, Libâneo (2002, p. 38) expõe que se faz necessário coaduná-los as experiências materializadas no cotidiano das escolas, assim como considerar “[...] *os pedidos de socorro que os professores fazem*”. O autor adverte ainda que o processo de formação dos professores deve pautar-se nos problemas reais, assim como assegurar-lhes uma reflexão abalizada por um aporte teórico que contribua para a tomada de consciência a respeito dos tangíveis problemas, para, então, demarcar possíveis caminhos para uma prática eficaz. Não se trata, portanto, de atribuir um caráter praticista ao efetivar essa formação, pois não haverá avanço no desenvolvimento intelectual do professor se ele não vincular a reflexão a respeito da sua prática a um aporte epistemológico fincado nos elementos teóricos pedagógicos e da sua área específica de atuação, isto é, a formação de professores precisa viabilizar interligação entre a formação pedagógica e a formação disciplinar (LIBÂNEO, 2015).

O PCP deve antecipadamente realizar um diagnóstico, a fim de perceber as necessidades da população docente e organizar

os momentos pedagógicos de modo a favorecer a integração entre os professores, exposição de atividades realizadas e discussões pautadas em um subsídio teórico relevante para sanar as dúvidas e insuflar novos saberes. Todavia, não se pode esquecer que o PCP assume papel imprescindível nesse processo, pois ele poderá instaurar um clima de confiança entre o grupo para, assim, promover momentos pedagógicos.

No processo de formação contínua do professor, o PCP é incumbido de mediar a articulação de diferentes projetos que robusteam as potencialidades criativas dos professores, bem como o estabelecimento de vínculos recíprocos, relações interpessoais demarcadas pelo respeito à diversidade nos modos de trabalhar e proporcionar o bem-estar da equipe. E, ainda, o PCP precisa fomentar a comunicação entre os membros do grupo, viabilizar aos professores, por meio de práticas formativas, a possibilidade de adotar metodologias eficazes no planificar e operacionalizar o trabalho pedagógico. Enfim, o PCP deve instigar o professor a autogerenciar suas ações e sua prática profissional, compreendendo, acima de tudo, que a formação contínua e a prática pedagógica ora materializada são elementos interdependentes.

Consoante o exposto, ressalta-se aqui a necessária responsabilidade e compromisso da escola com a formação contínua do professor como sendo mais um dos seus afazeres, ou seja, percebe-se que a incumbência da formação contínua docente deve estar correlata às atribuições da gestão escolar, mais especificamente ao PCP, como bem pontua Libâneo (2011, p. 77-78):

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagens dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem.

Mediante tal citação, o autor explicita que cada vez mais se requer a presença de um PCP que seja atuante na arena escolar e na tangente da formação contínua do professor centrada na escola, enquanto ação que culminará no aperfeiçoamento profissional, teórico e prático do professor e, conseqüentemente, implicará em avanços no processo educativo. Neste caminho, a formação contínua deve oportunizar a reflexão emparelhada à prática pedagógica, questionando-a e indagando-a para, então, deslindar um novo processo pedagógico, isto é, a transformação começa a ocorrer por meio da ação-reflexão-ação.

Nessa estrutura, convém retomar com atenção a indagação: o que é formação? O que é formação contínua? Compreende-se, em suma, formação contínua como um processo que possibilita trazer à tona experiências e reflexões que oportunizarão esquadrihar e deslindar soluções para os problemas emergidos das práticas pedagógicas dos professores. Logo, é cabível sublinhar a responsabilidade da escola, o compromisso do professor

em entabular um crescente processo de formação, assim como a importância do PCP, enquanto requisito primordial para a concretização de uma cultura permanente de formação docente na escola. Enfim, assinala-se aqui que a formação do docente no contexto escolar é o lugar de atuação, por excelência, do PCP.

4.3 Integração entre formação docente e prática pedagógica: um modo engenhoso de mirar a formação contínua do professor

Formar o professor hoje e amanhã: um processo que se renova. Nesse prisma, para que esse tema seja tratado adequadamente e objetivando elucidar a relevância desta pesquisa, buscou-se um arrazoado aporte teórico que pudesse contribuir com a discussão a respeito da importância da formação contínua do professor em interface ao contexto contemporâneo. O referido contexto apresenta-se demarcado por uma nova conjuntura cultural, permeado pelos avanços tecnológicos, e que exigem novos paradigmas educacionais para a efetivação de uma ação educativa qualitativa e em consonância com a sociedade marcada por mutações.

Em relação a uma educação qualitativa, Martins (2014) adverte que o referido processo exige a materialização de discussões a respeito da formação docente, pautada na escola e na prática pedagógica como pilares centrais para a referida reflexão. Isso implica que a formação dos professores deve assumir pano de fundo para as necessárias transformações no campo educativo, posto que este novo contexto, com a cultura de novos parâmetros e

novos credos, exige do professor resiliência, rapidez, qualificação profissional para enfrentar novos desafios e desdenhar a escola de outrora, ou seja, é inevitável não se perceber novas exigências em relação à formação do professor (LIBÂNEO, 2001). Nessa mesma direção, Sibilia (2012, p. 48) preconiza que: “[...] os novos ritos trabalhistas requerem outras habilidades e disposições corporais ou subjetivas, ao mesmo tempo em que desprezam certas capacidades ou aptidões antes valorizadas, mas que são consideradas cada vez menos úteis”.

É indiscutível que o professor precisa apresentar competência para compreender e adaptar-se aos deslumbrantes espaços e diversos mecanismos de inovação emergidos do contexto tecnológico. Salienta-se, contudo, que é patente a necessidade que a escola precisa empreender esforços para dirimir, ou quem sabe derrocar “o choque digno de nota” (SIBILIA, 2012, p. 51), das gerações que nasceram ou cresceram no novo ambiente, ao terem que se submeterem cotidianamente ao contato com os remotos rigores escolares.

Considerando os novos parâmetros e exigências da sociedade contemporânea, entretanto, não cabe somente à escola adotar contundentes investidas diante dos novos credos que a contemporaneidade deu à luz, faz-se essencial o autoinvestimento na profissão, o que desemboca na necessidade de novos conhecimentos, atualização profissional, pesquisas e produção de conhecimentos, ou seja, um processo permanente de formação. Entretanto, Lima e Pimenta (2001, p. 117) assinalam que “[...] o professor [...] pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis

docente, de transformação humana". Além do mais, é verossímil a necessidade de investimentos na prática de pesquisas a fim de descortinar novas tecnologias, novas práticas pedagógicas, bem como apostar na eficácia do processo de formação contínua centrado na formação da população discente, docente e na escola, de modo a suscitar e oportunizar a continuidade da apreensão de novos conhecimentos.

Cabe destacar, neste momento, os elementos fundantes da formação dos professores no contexto escolar, de acordo com a ótica e prática dos PCPs entrevistados. Os mesmos, ao serem indagados a respeito de quais pilares ou prioridades planejam o processo de formação dos professores, expõem que: *"Do currículo, das propostas, a proposta anual, que é construída durante a semana pedagógica"* (PCP ANA CLARICE). Já os demais PCPs declaram:

Busco formações que possam ajudar nas reflexões, na internet, nos livros. Os livros também do PNAIC [Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio] tem muito material que ajuda bastante nas reflexões, os vídeos são muito interessantes. Também adotamos aqui na nossa escola o redesenho curricular, e dentro do mesmo existe uma disciplina chamada NTPPS [Núcleo Trabalho Pesquisa e Prática Social]. Ele traz livros com reflexões para serem trabalhadas em sala de aula [...]. O 1º ano trabalha 'o relacionamento do aluno dentro da família', sua história familiar, entre outros. O 2º ano trabalha 'o aluno e a comunidade' e o 3º ano, 'o aluno e o trabalho'. É interessante o redesenho curricular, assim, as formações que os professores que trabalham com esse material recebem, nós também socializamos com os outros, fica bem interessante. (PCP PEDRO).

Em relação aos elementos fundantes da formação dos professores, como eu já disse, seria bom que nós estivéssemos preparados para isso, passado por uma formação, uma capacitação. Mas procuramos fazer essa formação, só que são muitas as demandas que nós temos no dia a dia, temos que ser, muitas vezes, psicólogo, médico, um pouco de tudo, advogado, policial, então, tudo isso ocupa o nosso tempo. (PCP DAYAN).

Segundo os depoimentos, é possível inferir que os PCPs não fazem alusão às experiências e saberes dos professores, e a escola com seus projetos e práticas, ou seja, não sinalizam a própria cultura escolar como elemento fundante do processo de formação dos professores.

Outro aspecto que carece ser realçado são os programas, propostas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, os quais também, na perspectiva dos PCPs, têm se apresentado ineficazes e não contribuem para o processo de formação contínua docente. Nesta direção, recorre-se aqui ao depoimento do PCP Dayan. O mesmo assim relata:

[...] às vezes, foi como eu falei, as políticas públicas vêm e eles simplesmente jogam, não existe, acredito, um planejamento, mas eles, naquela ânsia de procurar algum resultado, eles querem mostrar algo. Mas, as pessoas que vão executar, como eu citei, têm que estar capacitadas para aquilo, têm que receber uma formação [...]. [...] o Projeto Diretor de Turma ¹⁹é um projeto que vem caminhando, se ele fosse como a gente conhece, o projeto, como eu conheço, é um projeto que surtiria um efeito importante, combate a evasão, o baixo rendimento, a infrequência, mas percebemos que muitos professores não recebem uma formação adequada.

¹⁹ A respeito do Projeto Diretor de Turma, verificar a página 64.

Segundo os depoimentos, é possível inferir que, em suma, trata-se de estruturas que não se relacionam harmoniosamente, muitos programas voltados para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e o real contexto escolar, e, portanto, tendem a não funcionar corretamente quando colocados em uso. Em outras palavras, nessa junção, programas correlatos aos processos de ensino e de aprendizagem, advindos dos mais diversos contextos, e a prática pedagógica dos professores, as peças não se encaixam bem. Logo, tal façanha não é consumada com sucesso, como também os referidos programas educacionais não conseguem se sustentar alinhados por muito tempo e, então, produzem todo tipo de destroços e, conseqüentemente, obstaculizam a concretização de uma educação pública, de fato, de qualidade.

No rastro do exposto, Nóvoa (2009), no que toca aos programas de formação contínua de professores, sustenta que os mesmos têm se revelado ineficazes. Assim, o mesmo autor evidencia que a saída viável e plausível é o investimento na construção de um trabalho coletivo, que seja um apoio para as práticas formativas, e que se finque na partilha e no diálogo. Dessa forma, convêm enfatizar que o PCP passa a ter uma relevância maior em sua função e responsabilidade, bem como a equipe diretiva da escola, a fim de adequarem-se às exigências correlatas ao necessário investimento na formação contínua dos professores. Entretanto, em relação aos núcleos gestores das escolas, campo de pesquisa, e um trabalho sistemático e integrado dos mesmos visando robustecer o trabalho pedagógico, os PCPs, ao serem interpelados se há encontros sistemáticos para tratarem de questões de caráter pedagógico,

esboçam que “[...] *todo dia nos reunimos um pouco e tratamos das prioridades, isto é, do que é mais importante. [...] não tem um dia específico pra fazer isso [tratar somente das questões pedagógicas, entre elas a formação dos professores] [...]*” (PCP PEDRO).

Semanalmente nos encontramos. No início da semana, na segunda-feira nos reunimos não só pra tratar de assuntos pedagógicos, assim como para traçarmos as atividades da semana e conferir o que está planejado, mas lógico que têm ações que vão ocorrer na segunda, então, já fazemos uma antecipação. Já existe uma rotina que as segundas-feiras nós verificamos o que está previsto. Eu juntamente com a coordenadora B verificamos o que vai ser trabalhado com os professores, com o coletivo, algo que vai ser comum a todas as áreas, assim como o que vai ser trabalhado em cada área, a parte específica de cada área. (PCP DAYAN).

É necessário corporificar uma educação de qualidade, o que pressupõe oportunizar ao corpo docente formação permanente, pois, só assim, o professor será capaz de operacionalizar uma prática pedagógica produtora e em consonância com as expectativas da sociedade contemporânea, assim como culminará no seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

Em última instância, formação para quê? Em síntese, formação contínua como uma trilha que levará o professor a diferentes caminhos; como uma prática por meio da qual a reflexão flui; espaço aberto às sugestões, críticas e à busca por novos saberes. E conforme retratado por Nóvoa (2009, p. 44-45): “[...] *uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógi-*

cos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos”.

Enfim, conclui-se que o professor que deseja derrocar os limites e fragilidades emergidas da sua formação inicial precisa transformar sua vivência diária em atividade formativa, a partir da qual a reflexão deve ser precedida por transformações no campo escolar. Além disso, ressalta-se aqui que a melhor formação contínua que o PCP pode promover ao professor é aquela que o promova integralmente.

4.4 Coordenação pedagógica adequada: focar nas ações pedagógicas, dentre elas, a formação contínua do docente no contexto escolar, com primor e competência

Uma das conjecturas mais célebres é a assertiva que o PCP não pode perder o foco nas ações pedagógicas, dentre elas, a formação contínua dos professores, pois, com renovada consciência, assinala-se que a formação contínua do docente se desenvolve em diálogo com o contexto escolar. O referido processo, nessa visão, apresenta-se como ferramenta para a escola ser arena de formação, espaço onde os professores aprendem para continuar no exercício do magistério, o que significa uma convocação ao PCP para focar nas ações pedagógicas, dentre elas, a formação contínua do docente no contexto escolar, com primor e competência.

Este texto tem como foco fortalecer a discussão no que se refere à formação contínua do professor a partir da escola, como uma das ações pedagógicas do PCP, enquanto profissional responsável por mediar o aludido processo.

É função da escola, por meio das ações pedagógicas formativas, instrumentalizar os professores para a apreensão das demandas sociais emergidas do momento histórico vigente, com repercussão no espaço escolar, bem como levar os professores a refletirem, redimensionarem seus saberes, com arrimo na prática. É possível, portanto, realçar, em detrimento dos posicionamentos apresentados, que uma concepção de escola como uma arena propícia para o alargamento e apreensão de novos conhecimentos e materialização de uma formação contínua do professor que consolide a união da teoria e prática a partir do próprio contexto de atuação do profissional do magistério reclama, entre outros cuidados, a integração dos sujeitos que compõem o núcleo gestor, de modo a assentar as questões de ordem pedagógica no pedestal que lhe cabe. A partir dessa visão, compreende-se que será possível o replanejamento das ações pedagógicas formativas docentes que sobrevivem no âmbito das escolas timidamente, esmigalhadas ou, ainda, assentadas em caráter secundário.

Assim, a promoção do sucesso do processo de formação contínua do docente, dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como a construção de uma escola como arena fértil para o crescimento profissional permanente do professor são alguns dos principais desafios dos diretores escolares e seus respectivos PCPs. Porém, tendo a clareza dos diferentes momentos que a formação do professor abarca, desde a experiência do professor, ainda, na condição de aluno, educação básica, passando pela formação inicial, graduação ou, ainda, como estagiário, e desembocando na formação contínua a partir do exercício da profissão. Isto é, com-

preendendo formação como um processo, mas estes momentos só terão caráter formativo se abalizados por um exercício permanente de reflexão.

Cabe, contudo, sublinhar que as atividades do PCP frente ao processo de formação contínua do professor dentro do espaço escolar abarca, entre outros elementos, envolver a equipe em um trabalho coletivo visando robustecer as possibilidades de se trilhar novos caminhos que sinalizem para a renovação das práticas pedagógicas, bem como para o surgimento de novos saberes pedagógicos. O que reclama do referido profissional consciência do sua função pedagógica e, então, construção e reconstrução de sua identidade pessoal e profissional, pois uma atitude profissional crítica-reflexiva contribuirá na ressignificação da sua atuação.

Faz-se necessário, portanto, o professor ampliar seus conceitos, rever velhos e novos saberes, transformar a si e suas práticas, assentar-se em um prisma de abertura ao novo e unir-se a escola objetivando construir novos saberes. Decorrente dessa perspectiva, a formação contínua por meio da pesquisa, a partir de uma atitude de reflexão crítica sobre a prática, possibilitará ao professor entender os diferentes elementos que compõe a tessitura dos processos de ensino e de aprendizagem. Isto é, interpretar a realidade, contribuir no crescimento da sua população discente e, assim, fazer florescer seu desenvolvimento intelectual e autonomia para, então, cravar novos saberes emergidos do próprio fazer pedagógico.

Em suma, a formação contínua do professor é um elemento que visa salutar os problemas que permeiam a sua prática pedagó-

gica, bem como viabilizar a sua qualificação contínua, autoaprendizagem, práticas interdisciplinares e proporcionar ao PCP e sua equipe socializar, multiplicar saberes e transformar os problemas da realidade escolar em elementos formativos. Cômicos, portanto, que o PCP *“[...] sozinho não pode mudar a escola, muito menos a concepção que se tem historicamente da escola”* (FRANCO, 2008, p. 129). Continua a autora dizendo que:

[...] não basta incluir um novo ingrediente numa comida que está inadequada: é preciso rever a receita e caprichar em todos os ingredientes. Assim, não basta o esforço solitário do coordenador: é preciso rever a conjuntura da escola e assim abrir espaços para que todos possam dar o melhor de si, numa dinâmica potencializadora de cada circunstância que influi na escola. (FRANCO, 2008, p. 129).

Para isso, é premente que o governo, professor, PCP e demais sujeitos da equipe diretiva escolar que se aproximam pelo mesmo objetivo e responsabilidade pedagógica, consoante as suas necessidades. Deste modo, a formação contínua do professor deve partir do próprio fazer docente, o que reclama do PCP perceber, observar e, assim, identificar as reais necessidades da população docente, a fim de materializar um processo de formação contínua a partir da escola. No referido processo, o professor deve ser considerado como um sujeito que possui, utiliza e produz saberes correlatos ao seu fazer pedagógico, visto que os professores, na escola, são os principais atores e mediadores junto aos discentes da cultura dos saberes escolares. Considerar os professores como sujeitos do conhecimento permite a revigoração das concepções em voga a respeito do ensino (TARDIF, 2002). Assim como torna-

rá o processo de formação dos professores significativo por pausarem-se nas atividades vivenciadas pelos mesmos e estabelecer uma relação substantiva entre as atividades formativas e as práticas construídas previamente por eles.

A escola, então, assume o papel de solo mediador para a concretização harmônica do processo de formação contínua docente, assim como se vislumbra a necessidade da referida instituição abrir-se no sentido de fazer deslanchar novos parâmetros no pensar e corporificar as ações pedagógicas da escola. Todavia, esta assertiva pressupõe um processo de trabalho coletivo dos diferentes sujeitos que compõe a escola, enlaçando desde a construção do Projeto Político-Pedagógico, o currículo, as práticas avaliativas, a inclusão de novas tecnologias, entre outros. Esses elementos são pontos intervenientes na sala de aula e para a transformação da formação contínua do professor. No entanto, é legítimo dar relevo à necessária integração entre o Projeto Político-Pedagógico e a formação contínua do professor. Assim, é oportuno apresentar as assertivas dos PCPs ao serem interpelados a respeito da aludida integração Projeto Político-Pedagógico e a formação contínua do professor:

O Projeto político-pedagógico da escola é um documento que nós estamos conhecendo, desde quando eu entrei aqui como coordenador, há dois anos. Nós estamos aos poucos buscando conhecer mais esse documento, porque esses documentos são feitos e colocados na gaveta. O conhecemos muito bem e a cada encontro administrativo fazemos uma leitura para poder conhecê-lo melhor e verificar se precisa fazer alguma mudança, alguma adaptação, estamos aos poucos conhecendo mais de perto esse documento. (PCP PEDRO).

O próprio projeto pedagógico seria uma fonte de formação para o professor, porque o professor tem que conhecer o projeto pedagógico, tem que estudá-lo de modo constante. Às vezes, o professor trabalha em uma linha totalmente divergente do que o projeto pedagógico propõe, por isso, o projeto pedagógico, como nós sabemos, é construído pelo grupo de professores da escola juntamente com o núcleo gestor, então, como é que se constrói algo e não se segue? Às vezes, os professores participam da construção, mas eles planejam, mas não executam. Então, é uma das coisas que nós procuramos trabalhar aqui, este estudo do projeto, não só do projeto pedagógico, mas também do regimento da escola, mas principalmente do projeto pedagógico para orientar, nortear as ações pedagógicas da escola, mas só que encontramos essas dificuldades. (PCP DAYAN).

Os depoimentos permitem considerar que, possivelmente, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) não é compreendido, de fato, como mais um dos elementos norteadores da formação contínua do professor na arena escolar, pois se verifica que os PCPs, de modo tímido e pontual, buscam estabelecer a necessária relação, como apresentado em suas declarações. Urge, doravante, ressaltar a assertiva da PCP Ana Clarice para a confirmação do quadro alçado, as vicissitudes existentes entre o Projeto Político-Pedagógico e a formação contínua do professor na arena escolar. Nesse sentido, a mesma assinala:

Ele existe [PPP], inclusive eu que sou a responsável pra modificar de dois em dois anos, adaptar. Na semana pedagógica nós estudamos as principais coisas do PPP, tanto do PPP quanto do regimento, sempre temos professor novo na semana pedagógica, ou, nem temos porque, às vezes o professor entra depois da semana pedagógica. Mas ele fica

ali, está lá, ele pode estar na nossa sala, estar na secretaria, na sala dos professores, e quando nós achamos que tem que fazer um estudo, o professor está, assim, saindo um pouco, vai lá: 'Olha, o nosso projeto é assim, isso aqui não está acontecendo', mas é livre, eles pegam, manuseiam e para adaptar também é solicitada a opinião dos professores, é construído no coletivo.

Em contrapartida, a respeito da necessária relação entre a formação docente e o projeto político-pedagógico da escola, visando intervir no processo educativo, Domingues (2009) expõe que o aludido projeto deve ser tomado como ponto de referência para a sistematização da formação centrada na escola. O referido projeto apresenta-se como solo embrionário para a ação de planejar pedagogicamente a formação docente. Desta forma, vai se delineando uma escola que promove, sistematicamente, a formação do docente por meio de reuniões pedagógicas, coletivos de professores, seminários, entre outros, haja vista a necessidade, como já postulado, da construção coletiva, planejamento compartilhado, formação permanente, a partir de um referencial teórico e do contexto escolar.

É com esteio no exercício coletivo produzido no contexto escolar que o PCP poderá fisgar as fragilidades da prática pedagógica dos professores que exigem ser reconstruídas e, sobretudo, da necessária formação contínua do docente. Neste sentido, a formação docente a partir da escola aproxima os diversos profissionais, viabiliza esquadrinhar, refletir sobre a prática pedagógica construída no interior da escola e superar o desencontro entre teoria e prática (DOMINGUES, 2014). Nesse contexto, é no convívio coti-

diano da escola, vislumbrado aqui como situação abundante para aprendizagens, interações e estabelecimento de vínculos, que o campo escolar transformar-se-á em um legítimo espaço de formação, produção de conhecimento e, sobretudo, aprendizagem coletiva. Todavia, faz-se legítimo ressaltar que as referidas interações, entre os professores e PCP, assentam-se no solo das ações, logo, é substancial que o PCP viabilize práticas formativas, troca de experiências, ou seja, um real elo de comunicação e construção de práticas coletivas.

A escola é um espaço privilegiado para a interação entre os professores e seus pares, e o PCP sujeito que goza de lugar notável na pesquisa aqui apresentada. Deste modo, qual a função do PCP no contexto escolar? Placo, Souza e Almeida (2012) compreendem que o referido profissional, no espaço escolar, deve assumir o papel de coordenar, articular, transformar e, portanto, mediar um liame entre o professor e o currículo e, principalmente, promover a formação contínua dos professores. Assim, a interferência pedagógica do PCP, bem como a legitimação da sua identidade formadora, por meio da participação construtiva no processo de formação do professor, poderá oportunizar ao docente a apreensão de saberes necessários à prática educativa e, como desdobramento, o encaminhamento permanente da sua formação.

Não se trata, entretanto, da sedimentação de uma compreensão da formação contínua do professor na escola apenas como uma mudança de espaço físico, pois deve ser, antes de tudo, uma ação pedagógica que visa deslanchar novas concepções em relação à formação contínua do docente. Na mesma linha de entendi-

mento, Domingues (2014, p. 71) assinala que esse processo é *“[...] produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e das condições oferecidas”*. Por isso, a formação do docente encaminhada no cerne da escola deve diferenciar-se de outras práticas formativas, por fincar-se a partir do chão da escola, intencionalmente, planejada e sistematizada em caráter contínuo com os professores. Nessa perspectiva, o referido processo deve robustecer a competência pedagógica dos professores em consonância com um prisma crítico, reflexivo e progressista a respeito da prática docente, já que a escola deve ser um ambiente, por excelência, no qual todos ensinam e aprendem por meio de uma experiência de êxito entre professor e aluno, professor e seus pares e, enfim, professor e PCP.

No que tange a outras práticas formativas, Tardif (2002, p. 114) as descreve como as atividades de formação que consideram os professores como técnicos *“[...] que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação etc.) [...]”*. O referido autor assinala, ainda, que nas retrocidades práticas formativas *“[...] o professor ao construir sua prática pedagógica está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer”*.

Segundo as contribuições de Paulo Freire, a educação “bancaria” é o ato de depositar, transferir, transmitir conhecimentos, isto é, silencia e não infunde a produção crítica do conhecimento. Em detrimento a esse aspecto, faz-se necessário uma educação

qualitativa coadunada com a valorização do profissional do magistério e a uma constante reflexão a respeito dos aspectos sociais que permeiam o cotidiano dos discentes. Assim, é imprescindível que a escola seja considerada como contexto embrionário para a elaboração do processo de formação contínua do professor.

Finalmente, a intenção deste corpo teórico foi de assentar a escola, arena permeada por experiências, como o campo eficaz no que concerne à formação contínua do professor, formação esta compreendida aqui como uma das ações pedagógicas do PCP. Por fim, ou talvez o início do processo, é necessário fortalecer os laços entre os próprios professores e o PCP, almejando, essencialmente, a priorização da formação contínua de ambos. Portanto, seria utópico presumir-se que simplesmente esse elemento, aproximação entre o professor e o PCP, assegurará uma forte e duradoura formação contínua do docente, pois como assinalou Nóvoa (2009, p. 21): *“É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito [...]”*.

É provável, desse modo, que um empenho político eficiente e permanente intervenha significativamente para os avanços no campo da formação docente, mais precisamente da formação contínua a partir da escola. Por conta disso, como leciona Franco (2012, p. 168), *“precisamos incorporar vida à escola”*. Neste sentido, reitera-se a escola como seara fértil para alojar a formação contínua do professor, entrincheirando-se de dinamismo e construção coletiva, e que impulse a reconstrução das práticas pe-

dagógicas, conectadas a um processo formativo que lhe dê sentido e direção. Isto é, o contexto escolar precisa oportunizar espaço aos professores neste mundo em constante transformação, e isso exige, sem dúvida, formação contínua para o professor.

Para complementar os debates atinentes ao saber pedagógico do PCP no tocante aos limites e possibilidades no trabalho de formação docente, o texto que segue se propõe a remontar os pontos norteadores desta pesquisa a partir das ideias sínteses que emergiram deste estudo. Assim como levar a cabo a proposição de uma formação contínua do docente erguida com âncora nas práticas pedagógicas, saberes e experiências dos professores.

5 Terminando o diálogo – “Marcha à ré”: revisitando a conversa

“[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada”. (LIBÂNEO, 2011).

O sucesso de uma pesquisa é determinado também a partir de uma revisão com esteio no caminho palmilhado, aprendizagens apreendidas e bibliografia consultada. Isto é, a retomada das questões que nortearam o processo investigativo, assim como a apresentação das ideias consumatórias são elementos essenciais para a construção de novas práticas pedagógicas pelos professores, pelos PCP, bem como por outros pesquisadores. Daí o que foi intitulado de “Marcha à ré”, ou seja, revisitando a pesquisa.

Dentre as inquietações perseguidas por esse processo investigativo, destacam-se os germes, indagações embrionárias investigadas por este estudo, quais sejam: O que existe, de fato, de ações formativas, práticas pedagógicas de formação docente nas ações materializadas pelo PCP, considerando a diversidade de formação dos professores que assumem a função? Quais as ações, âmbito de atuação do PCP, profissional com papel multifacetado no espaço escolar, tendo em vista acompanhar, promover a formação contínua do professor? Existe um tempo destinado exclusiva-

mente para a formação contínua do professor? Quais os elementos fundantes da formação contínua do docente na arena escolar, na perspectiva do PCP? Todavia, esta pesquisa não teve a pretensão de apresentar-se em resposta ou exaurir as questões que permeiam a arena da formação contínua do docente e a atuação do PCP.

No decurso do processo da pesquisa alguns elementos realçaram-se, exigindo elucubrações, entre eles, é plausível salientar:

- Resquícios da precariedade da formação inicial dos PCPs atinente ao campo didático-pedagógico, haja vista que os diversos cursos de licenciatura apresentam uma carga horária contraproducente em relação aos referidos aspectos, assim como em relação aos elementos enredados à gestão educacional, pois os profissionais que assumem a aludida função apresentam formação inicial nas mais diversas áreas da ciência, a começar pela Pedagogia, Matemática, Química, ou, ainda, na área de Linguagens e Códigos;
- A insuficiência, no que concerne à formação contínua para os profissionais que exercem a função de PCP, de modo a oportunizá-los subsídio para um exercício eficaz, assim como suplantar a vicissitude pedagógica oriunda da formação inicial;
- Verificou-se que: *“o saber/ser pedagógico do PCP”*, *“um exercício essencialmente pedagógico pelo PCP”* é forjado na própria atuação, tendo em vista que o mesmo, na maioria das vezes, apresenta formação e experiências profissionais das mais diversas, desde o exercício docente, até

a atuação em coordenação de laboratórios de ciências e informática;

- Uma atuação pedagógica, por parte dos PCPs, fraturada, no que toca à efetivação da formação contínua do docente sistemática a partir da escola;
- Os professores à deriva de formações advindas de fora da escola;
- A insuficiência, no que se refere a momentos específicos atinentes à formação contínua do professor, ou seja, foi possível verificar ações pedagógicas pontuais coadunadas à promoção da formação contínua do docente;
- Uma formação contínua do docente debilitada concretizada no âmbito das escolas;
- A necessidade de uma formação contínua para os professores tendo como solo embrionário o próprio fazer docente, bem como formação em uma perspectiva de continuidade, sistemática, reflexiva, e, por último, realçou-se formação contínua do docente *versus* a desmotivação dos professores.

Cabe, portanto, sublinhar, que no labor cotidiano o PCP poderá testemunhar com coerência um fazer pedagógico qualitativo, no próprio perfil profissional, no modo de mediar e executar as ações pedagógicas, escolhas teóricas e metodologias adotadas, ou seja, um fazer profundamente coerente com uma prática pedagógica com caráter inovador e eficaz para o sucesso da escola. Nesse diapasão, não deverá existir incoerência ou falta de unidade entre a prática do PCP e o seu discurso aos professores, no tocante a

uma prática pedagógica qualitativa, visto que, sempre e de algum modo, os professores são levados a conhecer a atuação do retrocitado profissional. Isto é, o PCP por meio de uma atuação coerente com a sua função, poderá elidir a vicissitude pedagógica, em relação à formação contínua do professor, que permeia, muitas vezes, as suas ações. Deste modo, conclui-se que a ambiência escolar, arena de atuação do PCP, deve ser provida de uma cultura proveniente do campo epistemológico pedagógico, de modo a tornar-se um campo excelente para as práticas formativas dos professores.

Com referência à formação contínua do professor na arena escolar, é oportuno destacar que esta deve ser atividade integrante da vivência cotidiana do PCP, a qual deve oportunizar diferentes possibilidades de relação, integração entre o referido profissional e os professores. Isso exige do PCP planejar momentos adequados para desenvolver as ações pedagógicas, visto que as mesmas podem favorecer o debate, o diálogo que, se materializados com competência, podem robustecer a responsabilidade e o empenho do grupo e promover eficazmente a qualificação dos professores, pois a essência das ações pedagógicas do PCP deve ser sua conectividade com o estrato docente. Isto é, as atividades pedagógicas, entre elas, as práticas de formação, constituem-se em tecido base que conecta os professores ao PCP.

Deste modo, o processo de coordenar as ações pedagógicas é uma teia vasta e complexa de relações entre o PCP e os demais sujeitos da ambiência escolar, formando um ecossistema no qual todos devem se conectar e se integrar visando a transformação das práticas pedagógicas. Nessa mesma direção, é legítimo ressaltar

que o PCP precisa desenvolver projetos e ações que fomentem uma cultura escolar colaborativa, a partir de um planejamento integrado a momentos de avaliação das práticas pedagógicas. Assim, é de fundamental importância promover uma sinergia que envolva os professores em um processo que se pautar sempre na ação coletiva em detrimento de ações individuais, pontuais, a fim de rechaçar a existência de ilha no contexto escolar. Para isso, é necessário promover encontros de formação a partir de atividades relacionadas ao projeto político-pedagógico da escola. Sendo, portanto, o aludido projeto, o PPP, um dos elementos fundantes da formação contínua do professor na arena escolar.

A interatividade dos professores com os pares e o PCP no processo de formação, deve ser abalizada pela autonomia e protagonismo docente em interface às atividades formativas, o que reclama diálogo, respeito e espírito de coletividade, visto que o modo de agir do docente diante do processo de formação é decorrente dessa relação interativa com o grupo, o que exige de todos responsabilidade e senso ético. Destarte, a plantação de uma cultura de coletividade no espaço escolar, sobretudo entre os professores e o núcleo gestor, reclama uma revisão dos paradigmas de gestão, assim como o vem exigindo dos ditames constitucionais, em geral. Em outras palavras, para liderar um grupo, é indispensável pautar-se na concepção democrática de fazer e entender a educação, a fim de implantar o espírito colaborativo e cooperativo na ambiência escolar, ou seja, trabalhar juntos, professores e núcleo gestor, para o crescimento e fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

A formação contínua do docente, deste modo, deve favorecer o diálogo, estabelecer vínculos, promover a troca de experiências, haja vista que esse processo só é significativo se encarnado na realidade escolar, favorecendo a proximidade dos sujeitos. Contudo, o exercício prático da formação dos professores em simbiose com o espaço escolar está condicionado a muitos elementos, como a execução de políticas públicas intervenientes e favoráveis à formação permanente do professor, difusão e produção de conhecimentos provenientes das práticas pedagógicas, e, sobretudo, a uma atuação, por parte do PPP, essencialmente pedagógica.

Na esteira do exposto, todavia, o descortinar do processo de formação contínua do professor proporciona ao PCP compenetrar-se, sempre mais, do espírito pedagógico para, então, difundir, contribuir para a transformação da prática pedagógica dos professores, mas é preciso que o referido processo de formação seja elemento integrante das ações do PCP. Por isso, é responsabilidade do retrocitado profissional a execução de práticas formativas para o professor, objetivando a efetivação positiva dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, visando sublinhar a importância da formação contínua do professor, realça-se aqui a prerrogativa fundamental dos professores à informação e atualização profissional. Portanto, a formação é parte da natureza do trabalho docente. Por isso, o PCP, ao laborar com a formação do docente, ele também forma a si mesmo.

Impende repisar, nesse momento, que a escola é, de fato, o campo propício não somente para a formação contínua do docente, mas também para difundir uma nova cultura de formação inte-

grada ao contexto contemporâneo, visto que a cultura contemporânea está a exigir novos modos de comunicação, interação, uso de técnicas e linguagens, o que está além dos conteúdos escolares. Por isso, os professores são convocados a integrar-se a essa nova cultura que, nos meandros do século XXI, está a envolver todos. Porém, para o PCP responder aos desafios do contexto em voga, precisa compreender a situação cultural no qual os professores estão inseridos, assim como necessita maior abertura para entender e acolher o ser e fazer do docente.

A escola precisa acompanhar o desenvolvimento da sociedade vigente em sua feição tecnológica, a fim de corresponder à sua função no contexto social. Desse modo, deve assentar como prioridade aprimorar as estratégias, métodos e práticas de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem para que, assim, cumpra com seu papel de forma eficiente. Essa tarefa, para ser eficaz, precisa ser acompanhada de um processo de formação contínua do professor que difunda um exercício docente inovador. Entretanto, o aludido processo de formação contínua do docente converte-se num dos desafios para o PCP, haja vista que uma época de grandes mudanças, muitas delas de ordem política, econômica e cultural, permeia o contexto contemporâneo, século XXI.

Por todo o exposto, o processo de formação contínua do docente deve motivá-lo a atualizar e aprofundar os conhecimentos e saberes, dado que a escola vem sendo interpelada pelas mudanças pelas quais a sociedade vem passando, dentre as quais se encontram os avanços vertiginosos das tecnologias. Assim, o professor, por meio da prática pedagógica em simbiose com a arena

social, permeada pelas novidades trazidas pelo tangível campo da tecnologia, deve assentar a educação em uma perspectiva de convivência com a seara social e tecnológica vigente, visando formar cidadãos que atuem criativa e criticamente na arena da cultura midiática.

No que segue, impende apresentar alguns apontamentos que podem ser tomados como pilares na edificação do processo de construção da formação contínua do docente no contexto escolar, isto é, como desdobramento da pesquisa empreendida. Cabe apresentar, doravante, uma discussão visando fazer desabar todo o processo de formação docente que não se sustenta no solo escolar, saberes e práticas docentes, entre outros elementos. Desta feita, almeja-se, mormente, contribuir para a arquitetura da boa formação contínua do docente, conseqüentemente, para a educação de aurora, pois difunde-se aqui a formação contínua do professor como um vetor interveniente no futuro da educação.

Nesse sentido, o caminho trilhado, os estudos e a pesquisa materializada e, por consequência, as aprendizagens provenientes permitem, para finalizar, trazer à tona um corte interpretativo com âncora na perspectiva que está cada vez mais clara: a urgência da efetivação, de fato, da formação contínua do professor centrada no contexto escolar. Nesse caminho, como diz o autor em epígrafe, a pesquisa precisa imprimir marcas não somente nos sujeitos, assim como nos espaços e modos escolares organizados burocraticamente. Neste sentido, ousa-se aqui versar sobre os pilares que, via de regra, devem contribuir na arquitetura da boa formação contínua do docente.

Decerto, uma formação docente sob medida para cada escola depende, necessariamente, das práticas pedagógicas, saberes e experiências dos professores. Por isso, exercer a função de PCP é pensar em formação docente sempre, e, assim, a formação contínua do docente deve estar sempre em caminho, isto é, à procura de vias novas para a transformação das práticas pedagógicas dos professores. Porém, perceber a necessidade da formação contínua do professor e querer executá-la é a metade do caminho. A outra metade é, de fato, encontrar meios para a formação ser colocada em prática.

Aqui, parte-se do pressuposto que, para a construção de um edifício, uma casa ou qualquer outra obra, faz-se necessário um projeto e uma planta, traçada por um engenheiro civil. Do mesmo modo, para adornar e assegurar as características viscerais da mesma, faz-se essencial um projeto arquitetônico. Com isso, o arquiteto lança seu poder criador, isto é, sua inventividade, capacidade criadora de atribuir vida e beleza à obra. Do mesmo modo, os professores são verdadeiros arquitetos, pois trazem, cada um ao seu modo, o poder de criar, transformar e de fazer diferente o labor pedagógico.

O professor, nesse contexto, deve participar da construção e desenvolvimento da sua própria formação. Para isso, o processo de formação contínua do professor deve possuir como alicerce o protagonismo do próprio docente para a construção e corporificação do aludido processo. A adoção dessa aresta angular é um princípio que assegura a sedimentação de uma formação com e para o professor, visto que os mesmos têm um papel indispensável

no formar/autoformar-se. A partir daí devem permanecer, portanto, devolutos de coerções e de qualquer tipo de exclusão do seu próprio processo de formação, pois, muitas vezes, a liberdade para produzir e veicular saberes e experiências são dificultadas. A intercorrência na efetivação dos ditames legais que asseguram o acesso às possibilidades de produção do conhecimento assume solo embrionário do descontentamento de parte da classe do magistério que se mobiliza para ver seus direitos constitucionais respeitados e assegurados.

Verifica-se, contudo, que os professores devem participar dos debates, das atividades e das políticas públicas do país que tratam da sua formação, não somente para enriquecê-las à luz dos saberes docentes, princípios teóricos e éticos da profissão, mas também para defender seu direito natural de um permanente processo de formação que exige, entre outros elementos, profissionais qualificados para mediá-lo, condições salariais, inclusão do referido processo na carga horária de trabalho e respeito no que concerne aos saberes emergidos da prática pedagógica. Entende-se, desde já, que as experiências e saberes docentes são plurais e diversos, assegurando, então, a todos os professores, a prerrogativa inalienável de contribuir na elaboração no que tange às atividades a eles relacionadas.

Sugere-se, portanto, aos profissionais responsáveis pela concretização da formação contínua do docente, dentre eles o PCP, incumbência outorgada por ditames oficiais, a velar o que determina a legislação em relação ao cumprimento do referido processo. Diante de dúvidas, irregularidades e da não efetivação

do processo formativo permanente, cabe aos professores manterem-se vigilantes para que os órgãos competentes cumpram o que determina os termos da outorga constitucional (BRASIL, 1996; 2014). Com isso, que a classe do magistério entrincheire-se com argumentos para contrapor-se a eventuais práticas que pretendem desqualificar o papel do professor no âmbito da construção de propostas formativas para os docentes, políticas públicas no que concerne a uma educação de qualidade, digna. Em suma, é imprescindível que os professores sejam reconhecidos pela excelência do seu exercício à educação.

A escola precisa promover, sistematicamente, para os professores, uma formação que: 1) viabilize a compreensão dos fundamentos teóricos correlatos à construção de uma educação progressista, libertadora, emancipatória, e 2) contribua para a plantação de uma prática pedagógica abrangente, multidisciplinar e conectada ao contexto contemporâneo. No tocante aos objetivos da formação supramencionada, deve pautar-se na construção e disseminação de conhecimentos que suscitem transformações no processo educativo, interligando-o aos artefatos tecnológicos, assim como favorecendo a construção de práticas pedagógicas tempestivas às necessidades do sujeito contemporâneo. Além do mais, deve perseguir como metas: a) colocar em marcha uma formação abalizada em um processo dialógico; b) propiciar ensejos de avaliação, análises das práticas pedagógicas diante da sociedade em tempo de mudanças; 3) promover uma formação que estimule o uso adequado do conhecimento por meio de uma prática peda-

gógica em uma perspectiva emancipatória, libertadora, visando o crescimento do homem e a educação como direito humano.

Uma formação contínua para o docente tendo como solo embrionário um processo dialógico exige, necessariamente, ter como tecido base a própria prática pedagógica do professor. Deste modo, o referido processo deve robustecer o diálogo com os professores a partir do seu próprio fazer, ao invés de cultivar práticas impositivas, comuns em arenas que não se pautam em uma perspectiva democrática. Pois uma formação abalizada por princípios dialógicos necessita de fundamentos teóricos e práticas interligados aos paradigmas da gestão democrática para, então, garantir a socialização de experiências consumatórias que confluirão para o surgimento de novos saberes. Sendo assim, o PCP deve ser capaz de gerar um ambiente favorável à troca de experiências, ao diálogo.

No que tange a momentos de avaliação, revisão das práticas pedagógicas em interface com a sociedade permeada por mudanças, faz-se necessário, *a priori*, análises dos conteúdos e temas que norteiam os encontros de formação, ou seja, a qualidade daquilo que é oferecido aos professores, bem como das implicações dos mesmos na reconstrução das práticas pedagógicas. Recomenda-se, contudo, uma metodologia que abarque, entre outros procedimentos, o estudo de casos específicos, que privilegie a análise de situações, projetos, ações pedagógicas, vivenciados no cerne da escola. A meta deve ser permitir aos professores, por meio da análise de casos específicos, conhecer as práticas pedagógicas materializadas no âmago da escola; correlacioná-las aos

princípios que norteiam o PPP; identificar as fragilidades que exigem serem reconstruídas, assim como idear uma nova prática pedagógica, isto é, transformar o velho(?) em novo.

Em relação à promoção de uma formação que incentive o uso adequado do conhecimento por meio de uma prática pedagógica que o plante em um prisma emancipatório, libertador, visando o crescimento do homem e a educação como direito humano, parte-se aqui do pressuposto que, se de um lado, a sociedade contemporânea é aclamada como a sociedade do conhecimento, em decorrência da proliferação dos recursos tecnológicos que difundem informações das mais diversas estirpes, tal situação exige cuidados acurados, dada a especificidade da cultura contemporânea. Isto é, um sujeito com formação para manejar criteriosamente as informações veiculadas no contexto em voga, objetivando torná-las conhecimentos intervenientes do delineamento de uma nova sociedade.

As escolas, por meio das ações do PCP, são convidadas a sistematizar, efetivar, de fato, a formação contínua do professor. Uma vez que a proba formação do docente no contexto escolar deve ser favorecida e largamente difundida, visando à qualificação cultural, teórica e prática do professor, pois uma das arenas privilegiadas para que os professores materializem o diálogo, a troca de experiências, a sua própria formação é, sem dúvidas, a escola. Trata-se de uma formação que considere o potencial do professor para que, além de apresentarem uma postura crítica diante do contexto social, produzam conhecimentos e façam uso dos mesmos em benefício da sua própria formação. Assim como em uma perspectiva

diferenciada, uma vez que são convidados a assumirem o papel de promotores de uma nova prática pedagógica em contraposição aos paradigmas tradicionais da educação, demarcados por uma ordem vertical de produção e difusão do conhecimento.

O resultado do processo supramencionado será uma prática pedagógica dialógica, envolvendo todos os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem. Para esses processos, um professor bem formado, em estado contínuo de formação, é de fundamental importância para aguçar e provocar um ambiente de diálogo e de crescimento crítico no tocante aos modos de aprender, ensinar e vivenciar o conhecimento apreendido, bem como para o despontamento de um “novo sujeito”. Entretanto, o aludido processo de formação contínua do professor necessita ser avaliado periodicamente, em reuniões ou encontros pedagógicos que contemplem a participação dos professores. Tal processo servirá como pilar para as mudanças que se fizerem necessárias.

Considerando o já refletido, é legítimo ressaltar que a formação contínua do docente exige um PCP com formação pedagógica, assim como familiaridade do mesmo com seu contexto de atuação e, acima de tudo, contato assíduo com os professores.

Em última instância, entre os pilares elencados neste corpo teórico que devem sustentar a boa formação contínua do docente, destaca-se a: orientação a respeito dos diversos elementos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem; espaços de avaliação das práticas pedagógicas sedimentadas no imo da escola; formação para o exercício de uma prática fecunda e correlata com o contexto social vigente, isto é, convidar os professores a

trabalharem pelo contínuo aperfeiçoamento dos conteúdos, dos métodos e práticas a partir das quais os processos de ensino e de aprendizagem concretizam-se.

Quando a formação contínua do professor é projetada a partir do contexto escolar, do fazer pedagógico do professor, assume caráter inovador, em outras palavras, quando a formação do docente caminha com a profissão, a prática pedagógica ganha nuance emblemática. Por último, convém salientar que é preciso que todos os professores sejam arquitetos e, como tais, criem, transformem, façam diferente, não só no campo teórico, mas, principalmente, a partir da própria prática pedagógica, do exercício docente. Nesse diapasão, a formação contínua do docente, assume pano de fundo para a transformação das práticas pedagógicas dos professores e, portanto, é o lugar do encontro, acolhida, entre o professor e seus pares, assim como com o PCP.

Pós-fácio

**Reflexões sobre o trabalho docente:
Thales de Mileto e
Osmar Hélio Alves Araújo**

Para que o título não pareça pretensioso, devo lembrar que pensei no filósofo pré-socrático, ao reler o livro do Prof. Ms. Osmar Hélio Araújo. A cidade de Mileto era uma colônia grega na Ásia Menor, atual Turquia. Berço do pensamento ocidental – matemática, geometria, astronomia, filosofia – viu nascer três geniais pensadores no século VII a. C: Thales, Anaximenes e Anaximandro.

Concentremo-nos em Thales. Nascido em 623 a. C, data coincidente com os trezentos anos da morte de Aristóteles, ocorrida em 322 a. C. Descobridor de teoremas geométricos e do conceito de triângulo isósceles – o que tem dois lados iguais e dois ângulos congruentes –, ele teria calculado a medida de uma pirâmide a partir de sua sombra e de sua própria estatura, tendo também previsto um eclipse do Sol em 585 a.C. Eclético, o que se sabe dele ao certo é que era um viajante, mas há duas grandes versões sobre a vida de Thales. A primeira, a de que era um rico empreendedor e que acumulara fortuna criando e alugando máquinas para a transformação de azeitonas em óleo. Uma segunda versão, atribuída a Platão, a de que era um homem simples e que desdenhava da acumulação de riquezas.

Fiquemos aqui, e com Osmar Hélio, com a versão de Platão. Nela, conta-se um incidente em que, ao caminhar olhando para o céu, distraído, o filósofo caiu num buraco, provocando risos numa jovem Trácia. Ele era ridicularizado por não se apegar aos bens materiais e andar pobremente vestido, sujo e mal cuidado. Ainda com Platão, furioso com a zombaria da jovem e a maledicência geral, Thales fabricou uma máquina revolucionária para se produzir azeite que o tornaria milionário. Surpreendendo a muitos, cedeu a outros a utilização do equipamento, considerando que acumular riquezas era uma futilidade.

Há pelo menos dois aspectos que me fizeram lembrar Thales, ao ler esse livro do Osmar: o primeiro, é que a escola é um lugar apropriado para a difusão e a democratização do conhecimento produzido pela humanidade; a segunda, a de que o trabalho docente e as funções na escola devem se concentrar em não perder de vista as grandes temáticas e os grandes desafios dos dias contemporâneos. Olhando “para o céu”, sem fugir do cotidiano, partindo dele, devemos pensar para além de nossos próprios limites e possibilidades. Osmar Hélio nos lembra de que há hoje, pelo menos, três grandes desafios que dizem respeito a todos nós: 1) o aumento exponencial da pobreza; 2) a crescente desigualdade social; e 3) a ameaça de degradação e destruição do meio ambiente. A agradável leitura do livro de Osmar Hélio nos recorda também que Thales de Mileto acreditava que toda a vida se originava na água. E que, passados 2.600 anos da vida apressada na Grécia Antiga, em tempos do eufemismo atual da “crise hídrica”, que a água

e a vida são fundamentais. E que viver para acumular riquezas, pode não passar de uma futilidade.

Fortaleza, janeiro de 2016.

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Referências

ABREU, Ana Rosa *et al.* Referências para a formação de professores. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**, São Paulo: UNESP, 1999. v 2.

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. *In* ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001. pp.15-30

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-40.

ARAÚJO, O.H. A.; RIBEIRO, L.T.F. Há um sujeito em cada professor que nos fala do anseio de escrita e de práticas não escritas. *In*: SILVA, M.F. da.; SANTOS, N. M. (Org.). **Na tessitura do texto**. João Pessoa: Sal da Terra, 2015, p.147-157.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.(editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** LBD 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Plano Nacional de Educação PNE**. Brasília, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, 2012.

BRITO, Eliete Barreto. **Experiências formativas**: contribuições dos encontros pedagógicos para a formação continuada de educadores Mutuípe-BA. 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia Instituição de Ensino). Escola Superior de Teologia, Salvador, 2011.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto E-Jovem. Fortaleza-CE, 2015**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/>. Acesso em: 30 jul. de 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLEMENTI, N. A. A voz dos outros e a nossa voz. Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In*: ALMEIDA, L. R. de & PLACCO, V. M. N. de. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2005, pp. 53 a 66.

COITE, Simone Leal Souza. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico**: uma reflexão sobre a prática. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília.

COSTA, Rosângela de Almeida. **O supervisor escolar no contexto de formação contínua**: repensando o trabalho com leitura e escrita. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em linguística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed., São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional Escolar, 1978.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

FARIAS, I. M. S. *et al.* Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. *In*: FARIAS, I. M. S. *et alli* (Org.) **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.p.10-18 – (Fundamentos da Pesquisa; v. 1. Coleção Métodos de Pesquisa).

FERREIRA, Gonzaga. **Redação científica**: como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, SP, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008a. Disponível em: <<https://www.metodista.br>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: Saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: SP: Práxis, 1996.

GARCIA, O. G. Pela ótica do PROVE, qual o lugar da coordenação pedagógica na formação do professor / professora na escola? . **Revista Prove 10 anos**, 1997-2007. São Paulo, p. 55 - 61, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAF, Sandra Maria Diell. **O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional**: delimitando funções, marcando fronteiras.

2012. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2012.

LANI-BAYLE, Martine. História de vida: transmissão intergeracional e formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 297-315. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica – Educação).

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/> >. Acesso em: 02 jun. de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 02 jun. de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP,. 1999, vol. 20, n 68, pp.

239-277. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 02 jun. de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-60.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro. 2012.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Educação – UFC, Fortaleza-CE, 2014.

MARTINS, Francisco de Assis de. **História do IPU: suas origens**. Disponível em: <http://professorfranciscocomello.blogspot.com.br/2010/08/origem-ipu.html>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MATOS, K. S. L de.; VIEIRA, L. S. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. (Coleção Magister).

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, C.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

NERY, Josania de Lourdes Alcantarino. **Coordenadores pedagógicos**: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, de São Paulo, 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2.ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999b. p. 13-34.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, 1999a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

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

NUNES, Cely do S. C. **Os sentidos da formação contínua**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, SP:, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor–pesquisador: mitos e possibilidade. **Contrapontos**, Itajaí, v.5, n. 1, p. 09-22, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654>>. Acesso em: 02 jun. de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes**

pedagógicos e atividade docente (Org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PINTO, U. de A. O curso de pedagogia no Brasil: do bacharelado à licenciatura - da licenciatura ao bacharelado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE. XVI, Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2013.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

RIBEIRO, L.T.F. A formação docente no Brasil. *In*: RIBEIRO, L.T.F.; Ribeiro, M. A. de P. (Org.). **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 103-119 (Coleção Diálogos Intempestivos, 80).

RIBEIRO, Margareth Mellao Garcia. **Professor coordenador pedagógico**: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano. 2012., 163 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999b. p. 64-92.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Vania Ida Malavasi dos. **Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental:** o caso da região do Vale do Ribeira/SP. 2012., 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, de São Paulo, 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In:* FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Adalberto. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.** 2012., 127 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e as práticas de sala de aula.** *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO- ENDIPE, XVI., 2012., Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & a educação, v. 5).

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino**

fundamental I: desafios e possibilidades. 2011., 225 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.21, n.73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O Autor

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduando em Pedagogia; graduado em Letras; especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Atualmente integra os Grupos de Pesquisas do CNPq: Formação Docente, História e Política Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Educação, Trabalho e Formação de Professores – GEPET da Universidade Regional do Cariri (URCA). Está vinculado a Universidade Regional do Cariri (URCA) como professor temporário.

É membro associado da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (ANFOPE).

Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: Didática e Pedagogia, trabalho docente e práticas pedagógicas, formação de professores, organização e gestão da escola.

<i>Título</i>	Coordenador Pedagógico e a formação docente – Diálogos possíveis no âmbito escolar
<i>Autor</i>	Osmar Hélio Alves Araújo
<i>Projeto Gráfico e Capa</i>	Elvira de Paula
<i>Imagem de capa</i>	Visual hunt
<i>Revisão ortográfica</i>	Célia de Jesus Silva Magalhães
<i>Formato</i>	15,5 x 22,0 cm
<i>Fonte</i>	Optima
<i>Papel</i>	Off-set 75 g/m ² (<i>miolo</i>) Triplex 250 g/m ² (<i>capa</i>)
<i>Tiragem</i>	300 exemplares - Abril 2017
<i>Impressão e Acabamento</i>	Oficina Gráfica da UFPE

Quais práticas pedagógicas de formação docente e demais momentos formativos existem nas ações materializadas pelos Professores Coordenadores Pedagógicos? Essa inquietação nada simplória, que enseja inúmeras possibilidades de análises, norteia uma investigação fecunda e provocativa que, ao considerar a diversidade de formação dos professores que assumem a função de coordenadores pedagógicos, objetiva compreender a formação contínua do docente no contexto escolar. O livro convida o leitor a enveredar-se na reflexão acerca da formação de professores da Educação Básica, em especial no contexto da escola pública, elucidando, de maneira holística, a dinamicidade do trabalho do coordenador pedagógico. Ao salientar a ação pedagógica com caráter político, que deve articular teoria e prática de maneira crítica, conclama transformações nos mais diversos segmentos do contexto contemporâneo. Preconiza que uma boa formação docente – contínua, reflexiva, contextualizada, dialógica – fomenta melhorias nas práticas pedagógicas dos professores. A obra, todavia, constitui-se em ensaio pertinente para disseminação de conhecimentos à formação dos profissionais da educação e demais interessados de outras áreas das humanidades, pois fomenta a compreensão da educação brasileira.

Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho



9 788541 508698