



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Léiva Rodrigues de Sousa

**A formação continuada de professores na escola
mediada pelo coordenador pedagógico:
implicações no trabalho docente**

**Belém – PA
2014**

LÉIVA RODRIGUES DE SOUSA

**A formação continuada de professores na escola mediada
pelo coordenador pedagógico:
implicações no trabalho docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dr. Albêne Lis Monteiro.

Belém – PA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Sousa, Léiva Rodrigues de

A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente. / Léiva Rodrigues de Sousa. Belém, 2014.

332 f.; 30cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

Orientador: Albêne Lis Monteiro

1. Professores - Formação. 2. Educação continuada. 3. Escolas – Organização administração. 4. Prática de ensino. I. Monteiro, Albêne Lis (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. **371.12**

Léiva Rodrigues de Sousa

**A formação continuada de professores na escola
mediada pelo coordenador pedagógico:
implicações no trabalho docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do Pará.
Linha de pesquisa: Formação de Professores.

Data da Defesa: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

_____ Orientadora
Profª. Dr. Albêne Lis Monteiro
Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP
Universidade do Estado do Pará

_____ Membro Interno
Profª. Dr. Maria Josefa de Souza Távora
Doutor em Educação pela UNESP/SP
Universidade do Estado do Pará

_____ Membro Interno
Profª. Dr. Ana Kely Martins da Silva
Doutor em Educação pela PUC/RJ
Universidade do Estado do Pará

_____ Membro Externo
Profª. Dr. Ivany Pinto Nascimento
Doutor em Psicologia da Educação pela PUC/SP
Universidade Federal do Pará

Ao meu pai, minha mãe (*in memoriam*) e irmãos por todo amor e desejos de vida plena, a mim dispensados.

Ao meu marido, grande amor, por sua cumplicidade diária na partilha da vida e na realização dos sonhos.

AGRADECIMENTOS

A vivência do Mestrado traduziu experiências únicas no meu incessante vir a ser enquanto pessoa e profissional, (re)afirmou meu inacabamento e a certeza de que não me basto. Ao culminar este projeto, em meio ao misto de sentimentos, ressalto meu arrebatamento pela GRATIDÃO:

A Deus, pai fiel de bondade desmedida, meu ajudador e concesso de oportunidades e conquistas singulares, cada uma em seu tempo certo. Obrigada por sua proteção e grande amor, a ti Senhor toda honra.

A minha mãe (*in memoriam*), por tanto amor a mim dedicado no nosso curto espaço de intimidade. Tamanha ternura capaz de vencer a ausência, o tempo e manter-se viva em minha essência.

A meu pai José Maria de Sousa, minha referência de hombridade, pelo rico ensinamento de vida. Por me conduzir e apoiar no itinerário do conhecimento desde pequena. Todo meu respeito e amor, esta conquista também é sua.

Ao meu marido querido, Francisco (França), grande amor e PAIXÃO. Por sua torcida, apoio e espera cotidiana adornada pela cumplicidade e parceria. Pela vivência e partilha da vida embalada por seu bom humor, sentimentos nobres e espírito humano justo, os quais me qualificam como pessoa. Sobretudo, por me deleitar no prazer e alegria do amor mútuo.

A minha família pelo crédito e vibração. Em especial, aos meus irmãos Antônio (*in memoriam*), Léia, José e Rosinha e meus sobrinhos Thales e Thássio pelo infinito amor que nos une desde sempre, o qual reluz com tanta força no caminhar diário.

A maninha Léia, pelo incomensurável valor que representa na minha vida. Seu amor incondicional, me sustenta, fortalece e me faz muito mais feliz. Por nossa parceria de vida durante a vida toda.

Aos meus enteados Matheus e Vitória, pela oportunidade da aprendizagem de vida que a convivência com eles proporciona. Pelas ajudas no período em que as tarefas de casa ficaram somente sob nossa responsabilidade.

A Léia Barbosa pela incalculável ajuda. Apoio essencial que contribuiu na viabilidade deste estudo e, sobretudo, nutriu a crença de que nossa ação pode vivificar a ciranda por um mundo mais humano e solidário.

A Gilza, seu esposo Cláudio e suas duas princesas Vitória e Bia pela acolhida em seu lar e em seus corações. Pelo cuidado, apoio e carinho tão importantes no transcorrer desta jornada.

A Ailce Margarida, pelo incentivo e interlocução frequente na construção deste trabalho. Por seu exemplo de pessoa e de liderança tão inspiradores.

A Sabrina Macedo, em nome de quem, abraço TODOS os colegas da 8ª turma do PPGED/UEPA pelas descobertas, experiências e aprendizados compartilhados na trajetória do Mestrado.

A Rosânia, pela partilha da amizade genuína e comprometimento com a educação e formação de professores. Por seu olhar altruísta que me coloca mais sublime do que, de fato, sou, o que alimenta a busca de fazer-me sempre melhor. Pela disponibilidade e torcida de sempre.

As minhas amigas irmãs Regina, Verônica, Taci, Nasa, Maluzinha, Katilvânia, pela sublime e valorosa amizade de tanto anos, por continuarem a me amar apesar da minha frequente ausência.

Aos professores do Mestrado: José de Anchieta, Tânia Lobato, Emmanuel, Pedro Sá, Marta Genú, Socorro Cardoso, pela oportunidade das descobertas, produções e construção de novos conhecimentos. Em especial, às professoras: Ivanilde, Maria das Graças Silva, Betânia, Albêne, Socorro França, por representarem respectivamente referências de pessoas éticas, politizadas, serenas, humanas e sensíveis, cuja convivência possibilitou ensinamentos para a vida.

As professoras Maria Josefa de Souza Távora, Ana Kely Martins da Silva, Ivany Pinto do Nascimento pelas primorosas contribuições na Banca de Qualificação, e por animarem meu entusiasmo no percurso de investigar e produzir.

A minha orientadora, Profa. Dr. Albêne Lis Monteiro, pela escuta atenta, pelo olhar sensível e cuidadoso sobre cada página da dissertação. Suas valiosas contribuições imprimiram maior qualidade a este trabalho. Obrigada pelo acolhimento e aprendizado significativo.

As Coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, pelo irrestrito acesso ao cotidiano de seus trabalhos que permitiu a produção da matéria prima para a composição desta dissertação, em especial por nutrirem minha esperança e crença na educação pública. Parabéns pelo acurado comprometimento com a realidade educacional na qual atuam.

Aos professores participantes e aos gestores escolares das instituições cenário desta pesquisa, pelas valiosas contribuições e apoio despendido para realização deste trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação de Marabá, em especial a coordenação do Departamento de Formação Continuada (no exercício de 2013), pelas informações disponibilizadas.

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia - é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tive medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a "verdade" fosse aquilo que posso entender - terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho.

(LISPECTOR, 1998)

RESUMO

SOUSA, Léiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.** 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

Este trabalho, circunscrito no âmbito da pesquisa, denominada *A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente*, teve como interesse e foco de investigação a formação continuada de professores centrada na escola, articulada e mediada pelo coordenador pedagógico na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. O referido estudo teve como cenário algumas escolas do Ensino Fundamental do município de Marabá-Pará e investigou possibilidades e efeitos da formação continuada de professores. Nesse escopo, buscou responder a problemática: que implicações a formação continuada dos professores gera para o trabalho do docente que atua no Ensino Fundamental, quando tem a escola como *lócus* e o coordenador pedagógico como formador desse processo formativo? A discussão teórica é feita mediante uma interlocução com as produções dos autores que acumulam importantes e conceituadas produções no campo investigado, em três níveis de abrangência, internacional, nacional e local, como Imbernón (2009, 2010, 2011a, 2011b), Nóvoa (1995, 2003, 2011), Zeichner (2008), Garcia (1998,1999), Elliott (2010), André (2009, 2010), Candau (1998) Veiga (2012), Placco e Almeida (2010, 2011), Christov (2008), Placco *et al* (2012), Gatti (2008), Nunes (2003, 2008), Monteiro (2003), entre outros. A abordagem metodológica é qualitativa e para a coleta e produção dos dados/informações optou-se pela triangulação metodológica, incluindo a observação direta, grupo focal e entrevista semiestruturada. O foco da observação compreende o conjunto das atividades formativas realizadas nas escolas. As entrevistas têm como sujeitos os coordenadores pedagógicos e o grupo focal os professores. Os dados produzidos foram organizados em instrumentos planejados para este fim, o que assegurou maior possibilidade de análise e interpretação ancorada no enfoque priorizado. Os resultados apontam que a formação centrada nas escolas campo da pesquisa é uma realidade. Todavia, esta experiência, no momento atual se sobressai mais enquanto decorrência da soma de esforços e compromissos individuais e coletivos dos sujeitos que integram as instituições educativas, visto que pouco dispõe de fatores extrínsecos que lhes assegurem sustentação. Concluímos, (re)afirmando a significância e fertilidade da formação continuada de professores centrada na escola articulada pelo coordenador pedagógico quanto ao potencial de favorecer mudanças à prática pedagógica em seu cotidiano, e evidenciamos a urgência desta integrar a agenda da política educacional local quanto à apreensão do seu profícuo valor para a permanente (re)construção do processo pedagógico no interior da escola.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Coordenação Pedagógica. Escola como *lócus* de formação.

ABSTRACT

SOUSA, Léiva Rodrigues de. **The continuous formation of teachers in a school mediated by the pedagogic coordinator:** implications in the work of the docent. 2014.333 f. Thesis (Master in Education) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

This work, circumscribed within the research project, named *The continuous formation of teachers in a school mediated by the pedagogic coordinator: implications in the work of the docent* had as interest and research focus the continuous formation of professors focused on school, articulated and mediated by the pedagogic coordinator from the perspective of the docent professional development. The present study took place in Elementary Schools settled in Marabá, Pará and investigated possibilities and effects of the continuous formation of teachers. In this context, it was aimed to answer the problem: which implications the continuous education of teachers generates for the work of the docents acting in the Elementary School, when has the school as *lócus* and the pedagogic coordinator as the creator of this process? The theoretical discussion was made through a dialogue with the authors whose productions are important and prestigious in three coverage levels, international, national and local, such as Imbernón (2009, 2010, 2011a, 2011b), Nóvoa (1995, 2003, 2011), Zeichner (2008), Garcia (1998,1999), Elliott (2010), André (2009, 2010), Candau (1998) Veiga (2012), Placco and Almeida (2010, 2011), Christov (2008), Placco *et al* (2012), Gatti (2008), Nunes (2003, 2008) and Monteiro (2003). The methodological approach is qualitative and for the collection and production of the data/information it was chosen the methodological triangulation, including direct observation, focal groups and semi structured interviews. The focus of the observation consists in the conjunct of formative activities realized in the schools. The interviews have as the subject pedagogic coordinators and teachers as the focal group. The data produced was organized in instruments designed for this purpose, ensuring greater possibility of analysis and interpretation based in the prioritized approach. Results show that the focused training is a reality in the schools field of the research. However, this experience, in the present moment stands out more as result of individual and collective efforts and commitments of whom integrate the educational institutions, once there are little extrinsic factors to assure their support. It was concluded, (re)affirming the significance and fertility of the continuous formation of teachers centered in the school articulated by the pedagogic coordinator as the favorable potential to change the pedagogic practice in its routine, and it is noted the urgency to integrate this practice in the local educational policy regarding the grasp of its fruitful value for the permanent (re)construction of the educational process inside the school.

Keywords: Continuous formation of teachers. Pedagogic Coordination. School as *lócus* of formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EQV	Programa Escola Que Vale
FVC	Fundação Victor Civita
GEPAC	Grupo de Estudo Pedagógico Aperfeiçoando o Conhecimento
HP	Hora Pedagógica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PME	Plano Municipal de Educação de Marabá
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROSEI	Projeto Sócio Educacional Integrado
PROEPRE	Programa de Educação Pré Escolar e de Primeiro Grau
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Eixos estruturantes e categorias da pesquisa	40
Quadro 2	Sistema de codificação dos dados	42
Quadro 3	Matriz de organização das unidades de dados	44
Quadro 4	Estrutura física das escolas pesquisadas	131
Quadro 5	Programas dos quais as escolas pesquisadas participam	131
Quadro 6	Amostra de rotina de trabalho da CP Rubi	149
Quadro 7	Comunicação escrita aos professores	165
Quadro 8	Encontro coletivo de formação na escola Coronel Antônio da Rocha Maia	172
Quadro 9	Matriz de conteúdos da formação nas escolas pesquisadas	181
Quadro 10	Episódios da formação com foco no fazer de sala de aula	191
Quadro 11	Análise de situação didática realizada em sala de aula	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Alunos da rede municipal de ensino	127
Tabela 2	Número de alunos das escolas pesquisadas (ano letivo de 2013)	131
Tabela 3	IDEB: Resultados e Metas da rede municipal de ensino de Marabá 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	134
Tabela 4	IDEB das escolas pesquisadas	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Professores da rede municipal de ensino	128
Gráfico 2	Vínculo funcional dos professores da rede municipal	128
Gráfico 3	Formação dos coordenadores pedagógicos	129
Gráfico 4	Vínculo funcional dos coordenadores pedagógicos	129
Gráfico 5	Formação dos professores	133
Gráfico 6	Tempo de exercício docente	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organização dos Diários de Campo da EMEF Carlos Gomes Leitão	35
Figura 2	Organização dos Diários de Campo da EMEF Coronel Antônio da Rocha Maia	35
Figura 3	Organização dos Diários de Campo da EMEF Francisco Coelho da Silva	36
Figura 4	Município de Marabá	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
A) VIVÊNCIAS PESSOAIS CONSTITUTIVAS DO ENGAJAMENTO NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	17
B) OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTENÇÕES DA PESQUISA.....	23
I ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	29
II O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ênfases, história e produções.....	48
2.1 EM DEFESA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	48
2.2 INCURSÕES MACRO E MICRO DA DINÂMICA E HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM A REALIDADE DE MARABÁ.....	54
2.2.1 Elementos históricos da constituição do coordenador pedagógico.....	64
2.3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	70
III CONCEPÇÕES E MODALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: revelações e problematizações na literatura especializada.....	79
3.1 PRINCIPAIS CONCEPÇÕES NOS CENÁRIOS INTERNACIONAL E BRASILEIRO.....	79
3.2 MODALIDADES E PRÁTICAS.....	84
3.3 LIMITES E PERSPECTIVAS.....	89
IV O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA.....	100
4.1 A ESCOLA COMO <i>LÓCUS</i> DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	100
4.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSOR.....	110
4.3 LIMITES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA.....	119
V O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: o contexto de Marabá-PA.....	125
5.1 CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	125

5.2	CENÁRIO DA PESQUISA.....	130
5.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA EM MARABÁ.....	135
5.4	A CONSTITUIÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS COMO FORMADORAS.....	140
5.5	PARÂMETROS E DIRETRIZES DA FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA TENDO O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR.....	152
5.6	CONDIÇÕES OBJETIVAS.....	158
5.6.1	Organização do tempo escolar.....	164
 VI ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EM MARABÁ-PA.....		168
6.1	ENCONTRO COLETIVO DE FORMAÇÃO: a Hora Pedagógica.....	168
6.2	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL.....	177
6.3	CONTEÚDOS/TEMÁTICAS TRABALHADAS.....	181
6.4	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO NA ESCOLA.....	185
6.5	IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE.....	193
 CONSIDERAÇÕES.....		207
 REFERÊNCIAS.....		210
 APÊNDICES.....		220
	Apêndice A – Roteiro de Observação das Atividades Formativas.....	221
	Apêndice B – Diário de Campo.....	223
	Apêndice C – Roteiro de Entrevista - Coordenadora Pedagógica.....	224
	Apêndice D – Grupo Focal: Roteiro de discussão com os professores.....	228
	Apêndice E – Caracterização da escola.....	229
	Apêndice F – Dados da rede municipal de ensino de Marabá.....	231
	Apêndice G – Roteiro para análise de documentos.....	232

INTRODUÇÃO

“[...] já não foi possível existir sem assumir o direito de optar, decidir e de lutar. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”.

(FREIRE, 2006)

A) VIVÊNCIAS PESSOAIS CONSTITUTIVAS DO ENGAJAMENTO NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A inserção no campo da formação continuada de professores e as motivações para o engajamento nesta pesquisa estão assentadas na trajetória de vivência profissional da autora. A formação continuada de professores e de coordenadores pedagógicos tem ocupado considerável parte das minhas¹ atividades profissionais ao longo dos últimos anos, na condição de professora, coordenadora pedagógica e de modo mais intenso como formadora de professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio de processos formativos continuados, vinculados as redes municipais de ensino.

O acúmulo das experiências e saberes acerca desse campo de atuação, por meio das vivências teórico-práticas, no decorrer desse tempo, suscitou algumas constatações e descobertas, além de reflexões, preocupações e inquietações, de modo que, este objeto de trabalho e estudo foi, de forma crescente, configurando-se em motivação inspiradora e impulsionadora para o desenvolvimento de uma investigação mais elaborada.

Do itinerário profissional privilegiei apenas algumas ocorrências, dando maior ênfase às situadas na atuação como formadora, visto que, estas interferiram de modo decisivo na definição do objeto desta pesquisa ao concorrerem para o progressivo e crescente comprometimento com a formação continuada de professores centrada na escola.

Essa história inscrita no circuito de pouco mais de uma década, entre os anos de 2000 ao momento atual, embora curta temporalmente, tem caráter elevado em relação aos significados gerados, como exemplo, o empenho pela busca de uma

¹ Para a escrita da seção A da introdução optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular por referir-se a aspectos das vivências e memórias da autora, a partir da seção B adota-se a primeira pessoa do plural na sequência de todo o trabalho.

maior imersão e aprofundamento teórico no campo da educação, em especial da formação continuada de professores.

Quando da conclusão do curso de Pedagogia no ano de 2000, a primeira experiência foi como professora de 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada. A proposta pedagógica da instituição assentava-se no ensino denominado de tradicional. Ao obedecer às diretrizes e determinações da escola, que atuava na tendência clássica, as crianças eram obrigadas a se organizar em fileiras, a copiar tarefas do quadro e responder numerosas atividades. A prioridade do ensino era o conteúdo previamente estabelecido e organizado no livro didático adotado pela instituição e comprado pelos pais dos alunos.

Essa estruturação exauria a autonomia docente, fator que ocasionava tensões e divergências com a proposta pedagógica da escola. Eu discordava da maneira como o percurso de ensino e aprendizagem ali era proposto. Ao mesmo tempo me colocava como corresponsável pelo “aprisionamento” daquelas crianças e sofria com isso. Sentimento tão intenso que causou adoecimento físico e emocional.

Não tardou, porém, para que me fizesse ouvir pela direção da escola para apresentar o que entendia ser equivocado no que diz respeito à proposta pedagógica e discordâncias quanto ao currículo. Essas não foram levadas em conta em um primeiro momento, entretanto, com insistência e argumentos em defesa de um ensino que respeitasse e valorizasse as crianças, fui autorizada a modificar o trabalho pedagógico na turma, e apenas nessa, desde que garantisse e alcançasse o padrão de aprendizagem estabelecido para a série.

Essa liberação gerou, em certo sentido, as possibilidades vislumbradas de fazer mudanças em termos das possíveis experiências que poderia realizar em conjunto com as crianças. Por outro lado, a incerteza e a insegurança do quê e como fazer paralisaram a possibilidade de inovação. O risco do erro e do fracasso anulou a esperança do novo, do investimento que poderia resultar na construção de uma aprendizagem mais significativa pelos alunos. O temor maior repousava no enfrentamento isolado e solitário de tentativas de transformação. Com quem partilhar, discutir e trocar conhecimentos e experiências? Não havia nenhum tipo de apoio pedagógico que pudesse assessorar ou oferecer qualquer intervenção ou auxílio neste processo.

Nessas reminiscências, reconheço-me como parte do grupo de professores principiantes que vive período de conflitos e tensões, como demonstrou Garcia

(1998), ao apresentar pesquisas realizadas com professores em início de carreira. Para este grupo, o autor ressaltou que os estudos apontam a importância de um processo de iniciação na profissão, o que pode representar um contínuo do percurso formativo, vivenciado na universidade e, então, assumido pela instituição escolar. É provável que quando da iniciação na docência se tivesse um apoio nessa perspectiva e uma nova configuração teria sido construída na sala de aula.

Presumo que essa experiência como professora iniciante, no contexto e condições em que foi vivenciada, aportou em certa medida elementos para a visualização da necessidade de processos formativos continuados a serem desenvolvidos na própria instituição de ensino em conjunto com os pares, como uma das condições para a continuidade do percurso de desenvolvimento profissional, bem como para a realização de uma prática educativa condizente às necessidades dos alunos e localizada social e contextualmente, inclusive com as especificidades e dificuldades enfrentadas por cada docente.

Após essa experiência, o trabalho como docente continuou, mas, em outra instituição. Ainda em 2000, comecei a atuar na coordenação pedagógica no município de Marabá, trabalho que se estendeu por cinco anos, cuja experiência foi enriquecedora sendo considerada um referencial para a constituição da minha identidade profissional. Essa trajetória foi desenhada e vivida com certa insegurança e coragem, visto que a formação inicial não havia oferecido condições suficientes para exercer liderança pedagógica frente ao grupo de professores, mas, entendendo que essas iriam ser construídas no processo, o desafio foi assumido. Nesse ínterim, a preocupação voltou-se para uma atuação focada no que então entendia como papel da coordenação pedagógica. O apoio da direção da escola e a receptividade, pela maioria dos professores em relação às propostas lançadas, foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Durante o período de atuação na coordenação pedagógica desta escola, uma das principais atividades realizadas foi a coordenação em parceria com a direção na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, tendo como uma das estratégias momentos de estudos com os diversos segmentos da escola, cujo foco era a própria realidade da instituição, entre outras atividades formativas e de acompanhamento do trabalho educativo realizado. A intenção e as ações pautavam-se pela parceria.

Assim, o processo de elaboração do PPP foi produtivo, entretanto, cheio de entraves em relação ao próprio sistema de ensino municipal, mas recheado de aprendizados coletivos, visto que foi um percurso vivenciado de forma compartilhada pelo conjunto dos segmentos da escola.

Em paralelo à atividade anteriormente registrada em 2001, assumi a Coordenação Geral do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)² no município de Itupiranga-Pa, função que demandava além da organização geral da logística para o funcionamento do curso, a formação dos formadores do referido Programa. Essas atribuições causaram, de início, espanto e preocupação pelo grau de exigência, mas, por outro lado, motivação para assumir o desafio.

Após o período de um ano, a cooperação técnica entre MEC e Município foi encerrada e, este se comprometeu a dar continuidade ao Programa, dando-lhe uma nova configuração, a qual passou a considerar as especificidades da própria realidade educacional, além de estender as atividades formativas a toda rede, incluindo professores e coordenadores pedagógicos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Da liderança deste trabalho formativo ocorreu a oportunidade de iniciação no caminho como formadora e foi possível começar a edificar um campo de saberes específicos e essenciais ao desenvolvimento dessa função. O desafio assumido permitiu de forma progressiva o movimento de formar-me como formadora e aprender o quanto essa função era complexa, envolvente e interessante. Foi a partir dessa experiência que uma nova abertura profissional foi desenhada.

As avaliações realizadas do PROFA atestaram uma repercussão qualitativa do Programa nas práticas educativas, realizadas nas escolas, ao provocar significativa melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos da rede municipal, fato que inspirou a inscrição no Prêmio Além das Letras³ em 2004. O município foi premiado e recebeu o destaque da região norte.

² O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi elaborado pelo Ministério da Educação em 2000, cuja implementação era de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, mediante assinatura de um termo de cooperação técnica. O PROFA refere-se a um curso de aprofundamento de questões pertinentes ao processo de alfabetização e destinava-se a professores alfabetizadores (professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental).

³ O Prêmio Além das Letras nasceu de uma iniciativa conjunta do Instituto Avisa Lá, Fundação AVINA e Instituto Razão Social, com apoio da Ashoka, MBC, UNDIME, UNESCO e UNICEF. É composto por uma premiação e uma Rede de Formadores integrantes do Programa Além das Letras. Em 2004,

Os desdobramentos desse Prêmio teceu uma nova configuração no município quanto à formação continuada de professores, o que suscitou outra perspectiva de trabalho, ao culminar na construção de uma rede de formação própria, por meio de um trabalho colaborativo, envolvendo a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da qual fazia parte, e equipes escolares.

Essa nova frente de trabalho implicou à SEMED ofertar a formação continuada para os coordenadores pedagógicos e estes liderarem a formação continuada dos professores nas escolas em que atuavam. Essa perspectiva impulsionou a reorganização do organograma da Secretaria com a criação de novos departamentos, entre eles, o de formação continuada o qual assumi a coordenação geral por um período de quatro anos, temporada em que atuei também como formadora dos coordenadores pedagógicos da rede de ensino.

Esse projeto, intitulado *Formação de Formadores*, tinha como propósito favorecer a constituição da escola como cenário de formação continuada do seu grupo de educadores, em que o coordenador pedagógico de cada escola atuava como formador dos professores. A organização e forma de implementação do referido projeto, desencadeava uma formação em rede redistributiva e cíclica, ao envolver seus diversos atores, além de articular os contextos de formação aos de trabalho de seus sujeitos.

A equipe do departamento de formação continuada da SEMED, na condição de assessora e parceira, desenvolvia processos de formação continuada, destinados aos coordenadores, na tentativa de colaborar, de forma progressiva, na construção de condições para mudanças na estrutura formativa. O diálogo com esses atores, com suas representações e suas práticas, no sentido de favorecer o exercício da reflexão e reconceitualização de seus saberes, possibilitou que a ação pedagógica na escola fosse uma constante.

A repercussão de todo esse investimento e trabalho foi significativa, de modo que alcançou impactos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem, os quais são apontados no trecho da reportagem da revista *Escola Pública*, transcrito a seguir:

o Prêmio identificou 20 experiências de formação continuada com foco no aperfeiçoamento profissional de professores alfabetizadores por órgãos municipais de educação, destacou também um programa de formação continuada de cada região do país, considerando, entre outros critérios, o desempenho da ação formativa no tocante a superação de problemas específicos.

Os números refletem a eficácia da ação. Com o programa Formação de Formadores, o município elevou seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi de 2,3 no Fundamental 1 e 2,4 no Fundamental 2, em 2005, para a média geral de 3,2 em 2007. Em 2004, havia apenas nove coordenadores para toda a rede municipal. No ano seguinte, com a implantação da experiência, passaram a ser 18 profissionais, ampliando assim o alcance da formação. A aprovação nas primeiras séries do EF também aumentou: de 44%, em 2001, para 75% em 2007. As taxas de distorção idade série diminuíram drasticamente. Nos primeiros anos do fundamental, o número caiu de 61% (2001) para 20% (2007). Já nas últimas séries, a taxa despencou de 91% (2001) para os mesmos 20% em 2007. (GUERREIRO, 2008, p. 38).

Os resultados derivados desta experiência formativa foram evidenciados por meio de avaliações internas e externas⁴, bem como por algumas premiações de nível nacional, a exemplo do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 na categoria Escola, em 2008, da Fundação Victor Civita (FVC), cuja ganhadora foi uma coordenadora pedagógica participante do Programa de formação específico, realizado pela Secretaria de Educação. Em decorrência das orientações recebidas, a referida profissional desenvolveu um projeto de formação na escola, onde envolveu o coletivo de professores que lá atuavam. As justificativas para a escolha do projeto da ganhadora foram apresentadas nas palavras da selecionadora do prêmio.

O grande mérito do trabalho foi enfatizar o conhecimento didático nos encontros planejados e mostrar como se ensina a elaborar textos de qualidade e como a criança aprende a produzi-los. [...] Ela percorreu os passos necessários para propor um bom projeto de capacitação: fez uma análise junto aos docentes sobre a produção dos alunos e, com base no diagnóstico, elaborou um plano de formação continuada articulado ao desenvolvimento das ações em sala de aula, ressalta Ana Amélia. (MOÇO, 2008, p. 83).

Ainda em 2008, o Programa Formação de Formadores, destinado aos coordenadores pedagógicos, destacou entre os municípios finalistas do Prêmio Inovação em Gestão Educacional do Laboratório de Experiências Inovadoras em

⁴ A avaliação realizada pela Casa 7 sob coordenação de Meirelles e consultoria de Monteiro (RELATÓRIO PARCIAL DA PESQUISA AVALIATIVA ITUPIRANGA-PA, 2008), tendo como “[...] objetivo geral avaliar a estrutura e eficácia dos procedimentos de formação de professores alfabetizadores em Itupiranga-PA, assim como a efetividade da rede na qualificação das práticas de formação implementadas pela Secretaria Municipal de Educação”, além de “[...] avaliar o impacto desta rede nos alunos e o funcionamento e eficácia da rede na produção e disseminação do conhecimento” (p. 02), revelou que “[...] as ações da formação, pela sua consistência e propriedade, são muito valorizadas por todos os envolvidos e contribuem também para a valorização dos profissionais da educação. Pelo que se pôde observar, os conhecimentos têm favorecido o desenvolvimento de atitudes profissionais e a apropriação de procedimentos didáticos que já influenciam as práticas de ensino e processo de aprendizagem dos alunos” (p. 60).

Gestão Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim:

A grande inovação do programa de formação desenvolvido por Itupiranga é a escolha dos coordenadores como foco da capacitação. Essa é a avaliação de Carla do Nascimento, do Laboratório de Experiências do Inep. [...]. Entre os critérios usados pelo Inep para escolher os finalistas estão a transformação do modelo anterior de gestão, o fato de contemplar os objetivos do Compromisso Todos Pela Educação, a auto sustentação [...].(GUERREIRO, 2008, p. 39).

Essa vivência é tida como um marco profissional pelas suas prerrogativas decorridas, em especial pelos saberes construídos no percurso. Ainda na condição de formadora, somam-se várias outras experiências, realizadas em diferentes municípios da região sul e sudeste do Pará entre os anos de 2009 a 2012, envolvendo equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação, coordenadores pedagógicos e professores. Nessas ocasiões, o foco das atividades realizadas versa sobre processos formativos continuados.

Contudo, importa evidenciar que esse *corpus* profissional representou um 'grande mergulho' no campo da formação continuada de professores e de coordenadores pedagógicos, traduzindo-se em uma experiência de grande valor, em especial, do ponto de vista do que se figurou em aprendizados o que, por sua vez, gerou reflexões, convicções e inquietações acerca do campo em questão.

É, pois, dessa trajetória e dos desdobramentos emergidos dela que estão gestadas a inspiração e o engajamento na formação continuada de professores, onde se ancora o interesse por uma maior elucidação dos conhecimentos e práticas do objeto em estudo pela via da pesquisa, forte razão do empreendimento feito neste trabalho.

B) OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E INTENÇÕES DA PESQUISA

Como procuramos evidenciar na seção A, as prerrogativas das lições aprendidas no trabalho com a formação continuada de professores, em especial, na experiência de trabalho colaborativo, que envolveu a equipe técnica da SEMED e as equipes escolares (diretores, coordenadores pedagógicos e professores), isto é, a formação centrada na escola exerceu grande influência na construção da credibilidade relacionada ao potencial articulador e transformador das práticas educativas que a modalidade de formação continuada centrada na escola articulada

pelo Coordenador Pedagógico (CP) possui. Isso ilumina os precedentes que justificam as escolhas feitas em relação ao objeto e aos sujeitos participantes desta investigação.

Destarte, este estudo, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores, na área de interesse formação continuada, tem como objeto de investigação a formação continuada de professores centrada na escola mediada pelo CP. Seu foco prioritário são as atividades formativas desenvolvidas na escola com os professores, tendo o coordenador pedagógico como articulador desse processo formativo.

As inquietações oriundas das vivências narradas incitaram a definição da seguinte questão problema: que implicações a formação continuada dos professores gera para o trabalho do docente que atua no Ensino Fundamental, quando tem a escola como *lócus* e o coordenador pedagógico como formador desse processo formativo?

Para desmembrar os elementos integradores da problemática foram construídas algumas questões norteadoras, sendo elas: que concepção e modalidade de formação continuada estão presentes no processo formador desenvolvido pelo coordenador pedagógico? Como o processo formativo é definido, organizado e desenvolvido na escola? Que implicações a formação continuada traz para o trabalho docente?

Para delinear os eixos pesquisados, pretendemos:

- Investigar possibilidades e efeitos da formação continuada de professores centrada na escola e articulada pelo coordenador pedagógico, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

E, de modo mais específico, buscamos:

- Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas estudadas, no tocante as diretrizes e ações que configuram a escola como *lócus* de um projeto próprio de formação continuada de seus professores;
- Analisar se o percurso de formação continuada, realizado com os professores no interior da escola, tem contribuído ou não para mudanças ou alterações nas práticas pedagógicas de sala de aula;
- Discutir sobre os conteúdos e estratégias formativas utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros que realizam com o grupo de professores das escolas em que atuam;

- Constatar se as necessidades formativas dos docentes (sentidas e evidenciadas por estes) aparecem como foco da formação continuada desenvolvida na escola.

A pesquisa tem no contexto educacional do município de Marabá-Pa seu espaço de estudo, como *lócus* três escolas municipais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano da rede municipal, e como participantes três coordenadoras pedagógicas e vinte e um professores que atuam nas referidas escolas no 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A demarcação do universo desta pesquisa aliou alguns componentes, cujo princípio de observância se deteve à averiguação de que congregados constituíssem o campo requerido para os fins do estudo. Nesse sentido, algumas fronteiras foram delimitadas enquanto critérios de inserção dos sujeitos e instituições envolvidas.

Dessa forma, foram eleitas três escolas públicas da rede municipal de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com coordenadores pedagógicos, cuja atuação é perspectivada em ações que insere a formação continuada do grupo docente da escola e, este, por sua vez, integra o processo formativo desenvolvido no interior da instituição de ensino.

A discussão teórica do objeto e problemática da pesquisa é feita mediante uma interlocução com as produções dos autores que compõem o quadro de referência. A definição do referido quadro representou um estudo a parte nesse percurso de pesquisar, dada à vasta produção da área de conhecimento e interesse, e, com isso, a desafiadora tarefa da seleção que ao ser feita, tanto inclui quanto exclui ao deixar de fora relevantes e elucidativos referenciais. Entretanto, os limites que um trabalho dessa natureza impõe, as delimitações e recortes são inevitáveis.

Na tentativa de pautar um referencial que se queira significativo amparamo-nos em alguns critérios julgados como pertinentes. Consideramos necessária a inserção de autores e de produções que abrangessem os contextos: internacional, nacional e local, de modo a traçar uma panorâmica do campo nesses diferentes níveis de abrangência, tendo em vista a interrelação e influências exercidas e 'sofridas' uns pelos outros. Preocupamo-nos ainda em agregar produções consistentes e críticas que têm acumulado importantes e respeitados construtos, referentes ao objeto de estudo, influenciando implicações nas definições nos caminhos percorridos por este.

Nessa empreitada debruçamo-nos sobre o que pudemos alcançar, mediante buscas, consultas, análises e comparações, ao utilizar, para tanto, fontes diversas. O resultado provisório reúne estes referenciais: Imbernón (2009, 2010, 2011a, 2011b); Nóvoa (1995, 2003, 2011); Zeichner (2008); Garcia (1998,1999); Elliott (2010); André (2009, 2010); Candau (1998); Veiga (2012); Placco e Almeida (2010, 2011); Christov (2008); Placco et al (2012); Gatti (2008); Nunes (2003, 2008); Monteiro (2003); entre outros.

Iluminar esse quadro é, sobretudo, dispor de núcleos conceituais referentes à questão de estudo, e poder contar com uma fonte de abastecimento para a interlocução e diálogo com as questões próprias desta pesquisa e, 'quicá' vestir-nos do "bom teórico", nos contornos apontados por Demo (2011, p. 23), sendo, portanto:

[...] aquele que insiste na estringência conceitual, sabe perseguir análises e interpretações, conhece caminhos diferentes de tentativa explicativa, guarda vivo senso crítico dos vazios de toda e qualquer teoria, retorna à teoria no contexto de qualquer prática, toma a explicação como desafio sempre a ser recomeçado, aceita todo ponto de chegada como inevitável ponto de partida. O bom teórico é, sobretudo aquele que sabe bem perguntar, colocando a teoria no devido lugar: instrumentação criativa diante da realidade sempre furtiva. Quem dispõe de boa teoria, diante do dado sabe interpretar, ou pelo menos sabe propor pistas de interpretação possível.

A organização deste trabalho foi delineada de modo a favorecer a compreensão do leitor quanto às questões macro e micro da formação continuada de professores centrada na escola e articulada pelo coordenador pedagógico, muito embora não traduza fielmente seu percurso de elaboração, visto que este se manteve adornado por um permanente movimentar nas inúmeras incursões sejam teóricas ou de campo, feitas em toda sua construção. Assim, o trabalho compõe-se de seis seções.

Na seção I, expomos o caminho metodológico construído no curso de realização desta pesquisa. Para tanto, fazemos uma descrição pormenorizada deste, ao detalhar a opção metodológica, os instrumentos adotados e suas formas de elaboração e utilização. Procuramos, ainda, explicitar nossa movimentação com as informações e os dados produzidos e coletados no percurso das decisões tomadas e escolhas feitas quanto à categorização, constituição do *corpus* de análise para a produção, sistematização e a escritura dos resultados.

Na seção II, abordamos como a formação continuada de professores tem sido aportada de forma essencial à conjuntura de efetivação das reformas educativas, nas proposições teóricas práticas e dispositivos legais. Evidenciamos a ênfase do

campo sob os diferentes ângulos, explicitamos elementos da historicidade deste em articulação com os cenários internacional e nacional e fazemos relação com os contornos específicos do referido objeto no tocante a sua configuração na realidade educacional do município de Marabá-Pa. Na sequência, apresentamos um breve panorama acerca das produções científico-acadêmicas, situadas no campo da formação continuada de professores.

Na seção III, discutimos diferentes perspectivas e problemáticas relacionadas à formação continuada de professores. Ao nos referenciar à literatura especializada, apresentamos diversas concepções situadas no exterior e no Brasil e, em decorrência destas, distintas modalidades práticas. Para configurar um quadro abrangente e representativo do campo em estudo, revisitamos autores que têm se ocupado com a referida questão em nível local, nacional e internacional. Ao versar sobre as questões elucidadas, refletimos acerca da necessidade de renovação da modalidade formativa em estudo, na direção de sua interface formação e mudança, o que engloba a formação continuada de professores centrada na escola, articulada pelo coordenador pedagógico.

Para a seção IV, privilegamos a formação continuada de professores centrada na escola, tendo o coordenador pedagógico como um dos atores principais e, ao tratar sobre seus princípios fundantes, perspectivas, especificidades e desafios, trazemos 'à baila' o seu potencial inovador, assim como a defesa dessa modalidade como tendência alternativa ao conjunto do campo em estudo.

As seções V e VI se reportam de forma mais contundente a realidade do cenário investigado. Na seção V, abordamos a formação continuada de professores na escola liderada pelo coordenador pedagógico no município de Marabá-Pa. Para tanto, situamos o município em uma breve contextualização em que priorizamos sua arena educacional e discutimos os contornos próprios da formação continuada de professores na escola nesta realidade. Procuramos apontar as relações existentes quanto à concepção desta prática na interlocução entre os referentes teóricos e as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, elucidar o percurso de corporificação da formação na escola o que envolve a constituição das coordenadoras pedagógicas como formadoras, assim como as diretrizes e parâmetros balizadores deste processo. Analisamos os fatores que favorecem e dificultam a materialização efetiva de um projeto próprio de formação nas unidades pesquisadas.

Na seção VI, enveredamos pelas minúcias da formação centrada na escola articulada pelo coordenador pedagógico em Marabá quanto à sua organização e desenvolvimento. Discutimos os tipos de atividades formativas realizadas no interior das escolas e as suas especificidades no tocante as formas de estruturação, as temáticas abordadas e estratégias constantes deste processo. E, ao tomar como pressuposto este arsenal, nos detemos nas implicações reveladas no âmbito do trabalho do professor em sala de aula, ao atentar para o atendimento das suas necessidades formativas, sob as suas perspectivas e as interfaces entre formação e mudança.

Contudo, a ambição maior deste trabalho, ao considerar sua problemática e o 'rol' de intenções explicitadas, bem como a forma de desvelamento dos dados empíricos, é apresentar resultados, cujo potencial tenham desdobramentos reais no contexto local, além de contribuir com reflexões referentes à área em estudo e fortalecer o valor profissional que o CP ocupa no espaço escolar. Não obstante, essas aspirações estão circundadas pela certeza da provisoriedade do conhecimento, como alerta Gomes (1993, p. 79):

O produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento por nós partilhando se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

Portanto, ao reconhecer que o conhecimento produzido tem a marca de sua temporalidade, situado social e historicamente, os resultados apresentados corporifica uma referência e não a verdade única. Dessa forma, almejamos que o trabalho possa concorrer para o pensar e o repensar a formação continuada de professores na escola liderada pelo CP, situada localmente sem perder os elementos relacionais, bem como o seu movimentar no jogo das relações de poder a que este se insere enquanto integrante da arena socioeducacional.

I ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“É importante ter consciência dos métodos utilizados na investigação educativa para superar a forma espontânea e acrítica como estes, muitas vezes, são utilizados, desconhecendo-se suas implicações e seus pressupostos”.

(GAMBOA, 2012)

Apreender a realidade em sua dinâmica constitui-se em desafio, especialmente quando se tem como intenção desvelar fenômenos e fazer em relação a estes, análises que estejam preocupadas em aliar possibilidades de mudanças, como é o caso desta pesquisa. Nesse sentido, a opção teórico-metodológica privilegiou a abordagem crítico-dialética, pautada na discussão feita por Gamboa (2012, 2001), ao se atentar aos princípios da contextualização (tempo, espaço, história); interrelação, movimento e transformação (social, cultural), dentro de um enfoque qualitativo da pesquisa em educação, referendado por Ludke e André (2012), Bogdan e Biklen (1994). Ainda nos apoiamos em aspectos referentes a análise do conteúdo, pautados em Minayo (2013) e Oliveira e Neto (2011).

Concordamos com Ludke e André (2012) quando afirmam que pesquisar é um exercício desafiador e que o conhecimento científico produzido tem a marca de sua temporalidade (situado em um dado contexto histórico e social), bem como a “carga de valores” que orientaram a pesquisa. Essa propriedade inerente à ação pesquisadora exige uma postura e conhecimentos específicos que consideram devidamente essa peculiaridade.

Ghedin e Franco (2008), ao tratarem da especificidade da educação, também a situa como atividade complexa, ao pontuar que esta, como prática social humana, é um processo histórico, dialético e inconcluso, que transforma e é transformada pelos seus sujeitos. Ao considerar essa especificidade, enquanto objeto de estudo, a educação precisa ser apreendida em sua complexidade, o que implica sua não fragmentação, sob pena de ser descaracterizada enquanto tal. Nessa perspectiva, a pesquisa em educação carece de uma ressignificação em relação aos pressupostos da ciência clássica.

A trajetória da pesquisa educacional, conforme Ghedin e Franco (2008), a partir da incorporação dos aspectos qualitativos, representou significativo crescimento de pesquisas com abordagens preocupadas em integrá-las a participação de seus sujeitos pesquisados, além de considerar a contextualização do fenômeno estudado. Isso significa que as mudanças epistemológicas no campo da

pesquisa em educação concorreram para a compreensão desta em suas especificidades e complexidade.

A opção pelo princípio metodológico anunciado compreende que pesquisar significa “[...] avançar fronteiras, transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2002, p. 57).

O decurso desta pesquisa de forma mais concreta tem seu início marcado por visitas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), algumas escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e conversas informais com profissionais da educação no município de Marabá, para sondagem quanto à realização de processos formativos continuados no interior das instituições educativas, tendo o coordenador pedagógico como uma das lideranças desta formação.

As informações obtidas nesse ínterim apontaram à efetivação de trajetórias formativas na direção da modalidade a ser investigada em algumas escolas da rede. Destas, optamos por três, ao levar em conta a informação de que nestas as coordenadoras pedagógicas atuavam na perspectiva de formadoras do grupo de professores que lá trabalham. Com isso, nos deparamos com a realidade, então, requerida para a realização da pesquisa.

Entramos em contato com as coordenadoras das escolas selecionadas e, mediante o diálogo inicial, examinamos a possibilidade de realização da pesquisa nas referidas escolas, bem como da disponibilidade e disposição destas em participarem como informantes voluntárias do estudo. Vale destacar que as três CPs, muito além de se colocarem a disposição em relação ao convite, foram em todos os momentos da pesquisa muito solícitas e acolhedoras, de modo a atender as diversas demandas requeridas quanto às informações ou documentos de interesse da pesquisa.

Para a produção de dados, a opção foi pela triangulação metodológica, onde foram adotados os seguintes instrumentos: observação direta (LUDKE; ANDRÉ, 2012), grupo focal (GATTI, 2012) e entrevista semiestruturada (MINAYO, 2013; LUDKE e ANDRÉ, 2012). A utilização destes abrange o conjunto dos participantes e eventos, focos desta investigação, sendo que cada um foi planejado para ser empregado ao participante ou situação que melhor se coaduna, isto é, que possui o potencial de apreender e revelar os aspectos da problemática a serem refletidos e

elucidados. A combinação de diferentes técnicas empenhou-se em investigar, sob múltiplos ângulos, o objeto de estudo que por sua própria natureza é complexo.

O cerne da observação direta compreendeu o conjunto das atividades formativas realizadas nas escolas, nas quais estavam envolvidas coordenadoras pedagógicas⁵ e professores. As observações foram feitas nos locais, onde os sujeitos realizam suas atividades laborativas cotidianas, isto é, no ambiente natural de trabalho destes. O tempo relativamente alongado em campo favoreceu a construção de uma relação menos formal, o que provavelmente contribuiu para a apreensão dos acontecimentos em sua cadência e movimento espontâneos.

Na tentativa de utilizar o instrumento de observação com esmero, um roteiro orientador foi elaborado (APÊNDICE A). Esse dividido, em duas partes, inclui eixos articuladores e aspectos a serem observados. Os eixos foram pontuados tendo em vista os elementos recorrentes nos objetivos da pesquisa e deles foram derivados os referidos aspectos a serem levados em conta na observação. Para o registro dos acontecimentos dos eventos formativos observados, adotamos, como ferramenta, o diário de campo de modo a tornar possível registrar de forma organizada as descrições e reflexões. A cautela na organização desse instrumento para as notas de campo atende ao alerta de Ludke e André (2012, p. 25) descrito a seguir:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

A estruturação do diário de campo (APÊNDICE B) consistiu em uma matriz com divisão em duas partes para contemplar as notas descritivas e as reflexivas. As primeiras dizem respeito ao registro objetivo e detalhista dos acontecimentos das situações observadas. A segunda corresponde às anotações de cunho subjetivo, isto é, as especulações, ideias, impressões etc. que surgiram nesses momentos. É evidente, como afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 163) “[...] que o meio nunca pode ser totalmente capturado [...]”, porém essa condição não exime o pesquisador de resguardar o intento de transferir o máximo possível no papel os acontecimentos de uma dada situação.

As notas de campo foram escritas, em sua primeira versão, em simultaneidade a observação feita, com o uso do computador. Porém, como nem

⁵ Ao nos referirmos aos sujeitos participantes desta pesquisa que exercem a coordenação pedagógica nas escolas estudadas, adotamos o gênero feminino, posto que as três participantes envolvidas são mulheres.

sempre era possível registrar todas as ocorrências relacionadas às questões priorizadas nos eventos formativos, procuramos anotar os aspectos mais relevantes no formato em que aconteciam e logo após o encerramento da atividade retomávamos o registro para uma construção mais completa e elaborada. Um dos fatores privilegiados em relação às anotações, no momento em que aconteciam, diz respeito aos diálogos entre os participantes para preservar sua fidedignidade, visto ser difícil conseguir reconstituir uma conversação após a sua realização.

Para o planejamento das entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras e grupo focal com os professores os procedimentos foram semelhantes aos adotados na observação direta, isto é, os subsídios organizados para apoiar o uso de tais instrumentos constam de roteiros definidos, mediante a definição dos eixos aglutinadores do problema e intenções da pesquisa, ladeado das questões relacionadas a cada um (APÊNDICE C; APÊNDICE D). Para um maior aproveitamento dos dados e informações, bem como para assegurar fidedignidade às conversas foram gravadas em áudio com transcrições posteriores.

O trabalho de campo, para a produção dos dados, efetivou-se entre os meses de fevereiro a novembro de 2013. Logo, todas as referências feitas às questões concernentes a realidade investigada se reportam aos acontecimentos deste período. A observação direta inaugurou esta fase e se prolongou até a última etapa de ida a campo ao longo de 10 meses. Nos primeiros cinco meses, nos detivemos com certa exclusividade nas observações das atividades formativas, além da coleta de documentos. Nesse entretempo, construímos maior proximidade com as coordenadoras pedagógicas o que concorreu para que a atmosfera no momento das entrevistas, realizadas entre o quinto e o sexto mês, escapasse do formalismo, isto é, possibilitou que estas profissionais se colocassem sem constrangimentos ou receios.

O grupo focal foi a última técnica de pesquisa empregada, e é muito provável que por conta da familiaridade com os grupos de professores – em razão da frequência constante em eventos formativos nas suas respectivas escolas nos quais estavam presentes – não enfrentamos qualquer resistência ou dificuldade para a sua efetivação. Foram realizados três grupos de discussão, um em cada instituição educativa. Em duas escolas os grupos foram compostos por seis docentes e em uma por nove. A formação dos grupos quanto ao número de membros atendeu a observância a duas variáveis, a saber: o número considerado adequado de

integrantes que pode variar entre seis a doze (GATTI, 2012), e a disponibilidade e interesse dos professores em participar.

Além da utilização dos instrumentos já citados, empregamos dois formulários para coleta de dados e informações sobre as escolas pesquisadas e a rede de ensino municipal (APÊNDICE E; APÊNDICE F). Recolhemos também alguns documentos que contêm informações importantes para a leitura e compreensão do objeto da pesquisa. Os documentos aportam referências complementares obtidas por meio de outras técnicas, sendo, portanto, como afirma Ludke e André (2012, p. 39): “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. É nessa direção que a análise documental (APÊNDICE G) é utilizada neste estudo.

Uma parcela dos documentos reunidos se refere a questões próprias das escolas campo da pesquisa e outra é alusiva a conteúdos da educação municipal de um modo geral. A parte que diz respeito às escolas, comporta: plano de ação pedagógica, cronograma de ações do ano letivo de 2013, calendário letivo, planejamentos das atividades formativas, registros das coordenadoras pedagógicas, Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outros.

Os documentos, remanescentes à educação municipal, reúnem: Registros referentes à formação dos coordenadores pedagógicos realizada pela SEMED; Projeto de formação de coordenadores pedagógicos (2006); Proposta de trabalho do coordenador pedagógico (2007); Traçando diretrizes para a prática da coordenação e orientação educacional na rede municipal de ensino de Marabá (2010); Projeto de formação continuada para coordenadores pedagógicos (2013); Plano Municipal de Educação de Marabá (PME), entre outros.

O *corpus* documental agrupado, de fato, concorreu para a compreensão da problemática pesquisada, uma vez que evidenciou as ações do sistema educacional do município quanto à formação continuada dos coordenadores pedagógicos, bem como seu posicionamento referente às diretrizes e parâmetros para a ação destes profissionais. É, portanto, revelador da perspectiva da política educacional local em relação à formação na escola.

O percurso de análise dos dados envolveu, a princípio, uma organização de todo o material acumulado durante a fase da pesquisa de campo. O termo dados, a qual nos referimos aqui, compreende o mesmo sentido adotado por Bogdan e Biklen (1994, p. 149):

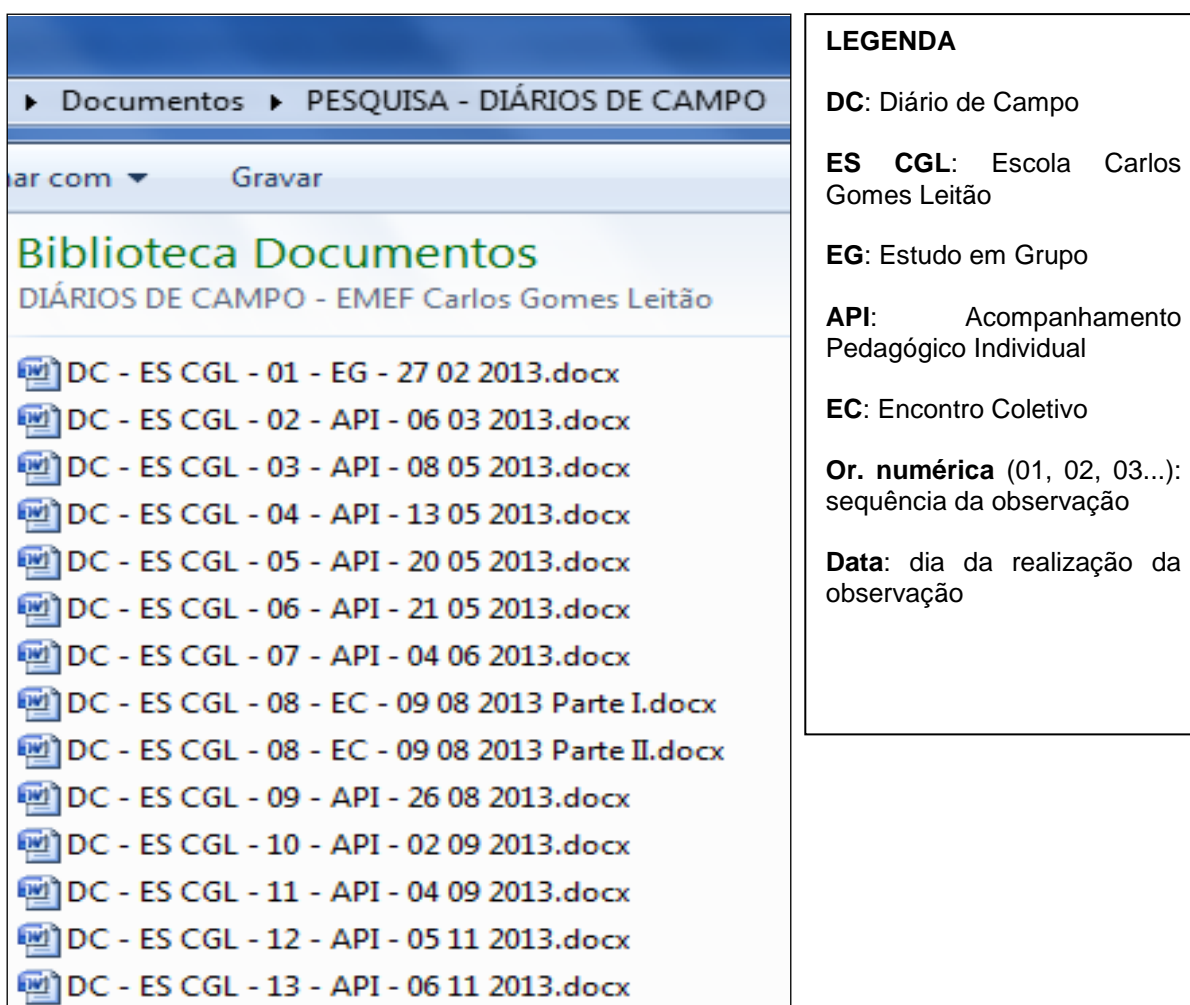
O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise. [...] Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas.

O *corpus* desta pesquisa corresponde ao: “[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.126) contempla as transcrições das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas e grupos focais com os professores, registro das observações diretas de atividades formativas efetuadas *in loco*, comentários e notas de campo registradas durante as observações, dados oficiais da educação de Marabá, informações acerca da caracterização das unidades de ensino, documentos recolhidos nas escolas, SEMED e em outras fontes, tais como: revistas e *sites* da internet.

Como recomendam Bogdan e Biklen (1994), os dados foram organizados de modo separado em pastas, sendo a maioria destas em formato digital, apenas para os documentos impressos recorreremos às de papel. Assim, criamos e nomeamos as seguintes pastas: entrevista, grupo focal, documentos, observação. Cada uma com sua catalogação interna a cada conjunto de materiais. Essa primeira organização contemplou os dados brutos, isto é, em sua versão original, os quais foram divididos em unidades manipuláveis.

A pasta Observação em que constam os diários de campo (notas e registros das observações feitas) recebeu uma organização interna por escola, para cada uma foi criada uma subpasta com seu respectivo nome. Os diários foram ordenados numericamente em ordem crescente e cronológica, correspondente a sequência das datas de ida a campo, e foram nomeados com uma codificação composta pelos seguintes elementos: indicação do tipo de registro, nome da escola, ordem da observação feita, tipo de atividade e sua respectiva data. A seguir um exemplo do formato mencionado dos arquivos: DC – ES CGL – 03 – API – 08/05/2013, isto é, Diário de Campo, Escola Carlos Gomes Leitão, observação de número 03, Acompanhamento Pedagógico Individual. Essa classificação facilitou a identificação e acesso aos referidos dados. As Figuras 1, 2 e 3 ilustram esta organização e classificação.

Figura 1 – Organização dos Diários de Campo da EMEF Carlos Gomes Leitão



Documentos ▶ PESQUISA - DIÁRIOS DE CAMPO

Gravar

Biblioteca Documentos
DIÁRIOS DE CAMPO - EMEF Carlos Gomes Leitão

- DC - ES CGL - 01 - EG - 27 02 2013.docx
- DC - ES CGL - 02 - API - 06 03 2013.docx
- DC - ES CGL - 03 - API - 08 05 2013.docx
- DC - ES CGL - 04 - API - 13 05 2013.docx
- DC - ES CGL - 05 - API - 20 05 2013.docx
- DC - ES CGL - 06 - API - 21 05 2013.docx
- DC - ES CGL - 07 - API - 04 06 2013.docx
- DC - ES CGL - 08 - EC - 09 08 2013 Parte I.docx
- DC - ES CGL - 08 - EC - 09 08 2013 Parte II.docx
- DC - ES CGL - 09 - API - 26 08 2013.docx
- DC - ES CGL - 10 - API - 02 09 2013.docx
- DC - ES CGL - 11 - API - 04 09 2013.docx
- DC - ES CGL - 12 - API - 05 11 2013.docx
- DC - ES CGL - 13 - API - 06 11 2013.docx

LEGENDA

DC: Diário de Campo

ES CGL: Escola Carlos Gomes Leitão

EG: Estudo em Grupo

API: Acompanhamento Pedagógico Individual

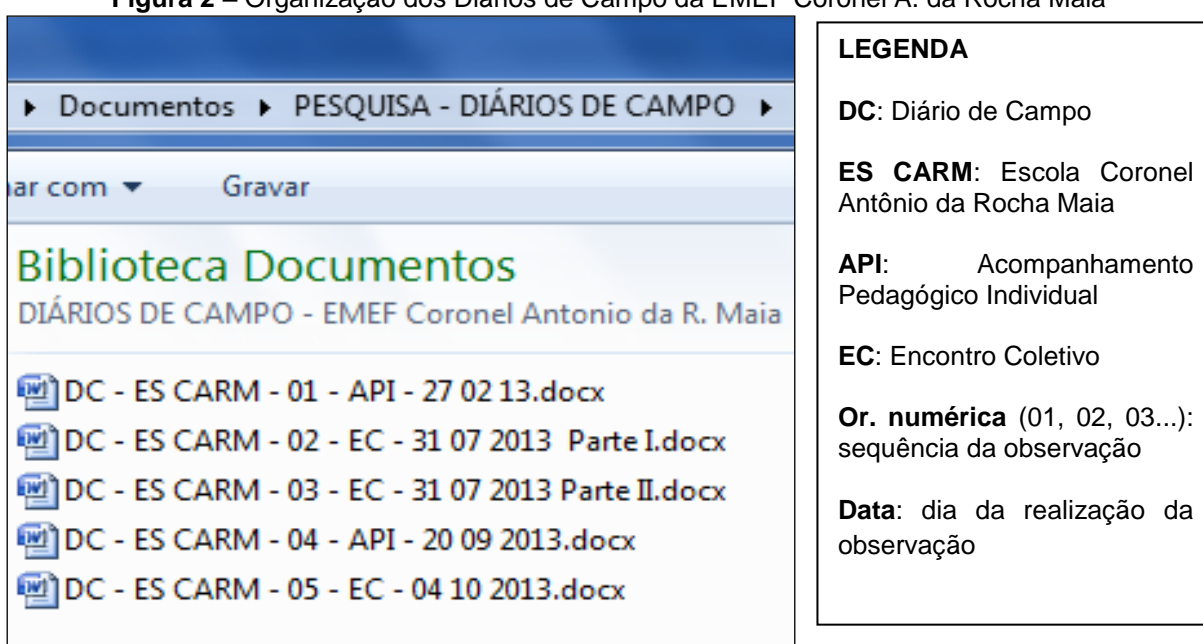
EC: Encontro Coletivo

Or. numérica (01, 02, 03...): sequência da observação

Data: dia da realização da observação

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Figura 2 – Organização dos Diários de Campo da EMEF Coronel A. da Rocha Maia



Documentos ▶ PESQUISA - DIÁRIOS DE CAMPO ▶

Gravar

Biblioteca Documentos
DIÁRIOS DE CAMPO - EMEF Coronel Antonio da R. Maia

- DC - ES CARM - 01 - API - 27 02 13.docx
- DC - ES CARM - 02 - EC - 31 07 2013 Parte I.docx
- DC - ES CARM - 03 - EC - 31 07 2013 Parte II.docx
- DC - ES CARM - 04 - API - 20 09 2013.docx
- DC - ES CARM - 05 - EC - 04 10 2013.docx

LEGENDA

DC: Diário de Campo

ES CARM: Escola Coronel Antônio da Rocha Maia

API: Acompanhamento Pedagógico Individual

EC: Encontro Coletivo

Or. numérica (01, 02, 03...): sequência da observação

Data: dia da realização da observação

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Figura 3 – Organização dos Diários de Campo da EMEF Francisco Coelho da Silva

LEGENDA

DC: Diário de Campo

ES FCS: Escola Francisco Coelho da Silva

EC: Encontro Coletivo

Or. numérica (01, 02, 03...): sequência da observação

Data: dia da realização da observação

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Se atentarmos para a disposição das observações diretas feitas *in loco*, verificamos que há certa ‘dessemelhança’ em relação à quantidade de atividade observada quanto aos tipos existentes, como exemplo, na escola Coronel Antônio da Rocha Maia foram observados três encontros coletivos enquanto que na escola Francisco Coelho da Silva foi o dobro, isto é, seis. Ainda há disparidades quanto ao tipo de situações observadas na mesma unidade, é o caso da escola Carlos Gomes Leitão em que observamos onze acompanhamentos pedagógicos individuais para apenas dois encontros coletivos e um estudo em grupo.

Essa variação, referente às observações em cada escola, resultou principalmente da incompatibilidade entre os dias de acontecimento das formações e a indisponibilidade para a ida a campo da pesquisadora, haja vista que a produção dos dados aconteceu de forma paralela as demais atividades do Mestrado, o que por diversas vezes coincidiu com atividades simultâneas.

Quando da realização da pesquisa de campo, o acompanhamento pedagógico individual acontecia nas quartas, quintas e sextas-feiras nas escolas Coronel Antônio da Rocha Maia e Francisco Coelho da Silva, mesmos dias de aula; e nas segundas, terças e quartas na escola Carlos Gomes Leitão, o que favoreceu a constância de observação de forma mais frequente nesta unidade de ensino. No

caso do estudo em grupo na escola Carlos Gomes Leitão, o que justifica sua exígua observação é o fato desta ação acontecer de modo esporádico.

Vale destacar ainda que além da incompatibilidade de dias e horários em relação às aulas do Mestrado e os dias em que o acompanhamento pedagógico individual acontecia nas escolas Coronel Antônio da Rocha Maia e Francisco Coelho da Silva, houve um período longo em que este não foi realizado na escola Coronel Antônio da Rocha Maia, em razão da instituição não contar naquele período com professores de artes e educação física e, por conta disso, a indisponibilidade de tempo para sua execução⁶.

Esclarecemos que a explicação referente ao quantitativo de atividades observadas e seus tipos, em cada escola, cumpre apenas a intenção de elucidar eventuais dúvidas por parte do leitor em relação a esta questão. No entanto, entendemos que esta diferenciação não comprometeu a qualidade dos dados, haja vista que não constituiu em critério para a produção destes a paridade de número e tipo de situações formativas a serem observadas em cada escola, no caso desta técnica de pesquisa.

A nossa preocupação enveredou muito mais em manter uma constância nas observações com atenção à dinâmica própria das unidades de ensino quanto às atividades formativas realizadas. Além disso, ainda foi estabelecido como critério um quantitativo mínimo de horas para a totalidade da observação, que verificamos, após o processo finalizado ter sido cumprido, pois acompanhamos situações formativas de fevereiro a novembro de 2013, o que totalizou 60 horas de observação direta, sendo 14h30min na Escola Coronel Antonio da Rocha Maia, 22h na Carlos Gomes Leitão e 23h30min na Francisco Coelho da Silva.

As pastas Entrevista e Grupo Focal aglutinaram as transcrições dos dados das três entrevistas realizadas com as CPs e os três grupos de discussão com os professores, respectivamente. Na pasta de Documentos no formato digital foi colocado todos os registros ajuntados, divididos em duas subpastas; uma agrupando os documentos relacionados às escolas campo da pesquisa e na outra os referentes à educação do município que foram obtidos na SEMED, internet e, ainda, os fornecidos pelas CPs. Os documentos impressos e xerocados também receberam

⁶ A atividade formativa, denominada de Acompanhamento Pedagógico Individual, realizada nas escolas pesquisadas acontece nos momentos em que os alunos estão em aula de artes ou educação física, ocasião em que os professores regentes participam da referida situação de formação com a CP. Esta questão é melhor explicitada nas seções V e VI.

essa mesma organização, sendo agrupados, em uma sequência cronológica progressiva, correspondente a data de sua produção, em suas respectivas pastas.

Esse processo de manipulação inicial dos dados, ainda que delongado, comprovou em momentos posteriores, a assertiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 232) de que “[...] é difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados”. Conforme os autores, é imprescindível uma organização destes, de modo a possibilitar sua recuperação e leitura à medida que identificar sua potencialidade em termos de informações em relação ao que se pretende escrever, o que os tornam manejáveis.

Com as classificações do material, fizemos uma leitura para “limpeza” deste, bem como identificamos os elementos aos quais se referiam e visualizamos todas as partes divididas. Tarefa que atendeu uma orientação de Ludke e André (2012, p. 45) no sentido de relacionar as partes “[...] procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes”. Essa etapa abrangeu vários aspectos ao que Minayo (2013) denomina de ordenação dos dados, ao discutir a análise de conteúdo.

As consultas iniciais provocaram a necessidade de uma releitura minuciosa do conjunto dos materiais que compunha o *corpus* da pesquisa até então reunido e produzido, para um melhor reconhecimento e apropriação deste e, principalmente, para orientar as próximas decisões em relação ao trabalho. Esse exercício confirmou a sua necessidade, como adverte Minayo (2013, p. 357):

Esta etapa inicial de contato com o material de campo exige uma leitura de cada entrevista e de todos os outros documentos, anotando-se (no computador ou em papel impresso) as primeiras impressões do pesquisador, iniciando-se, assim, a busca de coerência interna das informações.

Nessa etapa, retomamos os eixos articuladores construídos, ainda no momento da elaboração dos instrumentos de pesquisa, e ao fazer um exame mais detalhado destes, em relação às construções posteriores, e ao que os dados da pesquisa, em articulação com os referentes teóricos, nos pareciam revelar, neste momento do estudo, sentimos a necessidade de reordenar o formato inicial. Os eixos articuladores não se perderam, haja vista seu caráter aglutinador do cerne (problema e propósitos) deste estudo, porém foram dispostos em outra organização.

Ainda nesta etapa, ao considerar o que surgiu em termos de especulações pela exploração do material, nos detivemos à construção de uma matriz, incluindo os itens estruturantes da pesquisa, isto é, a questão problema, questões norteadoras,

objetivo geral e específicos, com o acréscimo de novos elementos, isto é, as categorias analíticas, que foram então definidas. Essas emanaram dos elementos fundantes em articulação com os referentes teóricos e dados empíricos. Para tanto, foi necessário novas leituras e releituras dos materiais produzidos e coletados.

A constituição das categorias contemplou: categorias analíticas, categorias temáticas e suas respectivas unidades temáticas. Para esta construção nos pautamos nas orientações de Oliveira e Neto (2011), Ludke e André (2012). As unidades temáticas incorporaram o que no início da pesquisa havia sido definido como eixos articuladores nos instrumentos da pesquisa. Dessa forma, estes foram renomeados em relação à versão inicial. A matriz finalizada pode ser visualizada a seguir.

Quadro 1 – Eixos estruturantes e categorias da pesquisa

Questão problema	Questões norteadoras	Objetivos	Categorias analíticas	Categorias temáticas	Unidades temáticas
Que implicações a formação continuada dos professores gera para o trabalho do docente que atua no Ensino Fundamental, quando tem a escola como <i>locus</i> e o coordenador pedagógico como formador desse processo formativo?	Que concepção e modalidade de formação continuada estão presentes no processo formador desenvolvido pelo coordenador pedagógico? Como o processo formativo é definido, organizado e desenvolvido na escola? Que implicações a formação continuada traz para o trabalho docente?	<p>Objetivo geral Investigar possibilidades e efeitos da formação continuada de professores centrada na escola e articulada pelo coordenador pedagógico na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.</p>	Formação continuada centrada na escola	Contexto social e institucional	Concepção e modalidade de formação continuada; diretrizes e ações; condições objetivas.
		<p>Objetivos específicos Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas estudadas no tocante as diretrizes e ações que configuram a escola como <i>locus</i> de um projeto próprio de formação continuada de seus professores;</p>		Coordenador pedagógico como formador	Organização do trabalho pedagógico
		<p>Analisar se o percurso de formação continuada, realizado com os professores no interior da escola, tem contribuído ou não para mudanças ou alterações nas práticas pedagógicas de sala de aula;</p>	Estruturação da formação na escola	Organização e desenvolvimento da formação continuada na escola	Atividades formativas; conteúdos trabalhados; estratégias formativas; problematização da prática pedagógica (análise e reflexão); troca de experiências e interação entre os pares;
		<p>Discutir sobre os conteúdos e estratégias formativas utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros que realizam com o grupo de professores das escolas em que atuam;</p>			
<p>Constatar se as necessidade formativas dos docentes (sentidas e evidenciadas por estes) aparecem como foco da formação continuada desenvolvida na escola.</p>	Implicações da formação continuada para o trabalho de sala de aula	Necessidades formativas dos professores; relação da formação com o trabalho docente.			

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda nessa fase, com novas retomadas do material, construímos um sistema de codificação dos dados, isto é, fizemos uma lista de categorias de codificação. Essas “[...] constituem um meio de classificar os dados [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221) para outro reagrupamento, tendo em vista a perspectiva de unidades de dados. A terminologia usada adota o sentido definido por Bogdan e Biklen (1994, p. 233) como apresentado a seguir:

Por unidades de dados queremos dizer partes das suas notas de campo, transcrições ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação. As unidades de dados são usualmente parágrafos das notas de campo e das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos.

O sistema de códigos considerou os eixos estruturantes do estudo em articulação com as categorias analíticas e temáticas em uma tentativa de desdobramento detalhado dos elementos conceituais constantes nas unidades temáticas. Podemos dizer, portanto, que as questões, preocupações e intenções constantes da pesquisa originaram as categorias. Vale destacar que algumas categorias só emergiram quando da codificação dos dados, à medida que avaliamos que as então existentes não contemplavam determinadas unidades. Esse circuito pode ser traduzido pelas ponderações de Minayo (2013, p. 356), ao elucidar o processo de aproximação do pesquisador com seu objeto:

O pensamento antigo (proveniente da fase exploratória) que é negado, mas não excluído, encontra outros limites e se ilumina na elaboração do momento presente. O novo contém o antigo, incluindo-o numa nova perspectiva.

O Quadro 2 apresenta o sistema de codificação em sua versão finalizada, organizada em ordem alfabética.

Quadro 2 – Sistema de codificação dos dados

CODIFICAÇÃO	ABREVIATURAS
Acompanhamento Pedagógico	AP
Atribuições da CP em relação à formação dos professores	ACP
Aportes Teóricos na Formação e suas Relações com a Prática Docente	ATPD
Condições Objetivas	CO
Coresponsabilização Pela Formação	CPF
Conteúdos/Temáticas Trabalhadas	CT
Principais Dificuldades (para realização da formação na escola)	D
Desenvolvimento da Formação	DF
Estratégias Formativas	EF
Frequências das Atividades Formativas	FAF
Importância da Formação na Escola	IFE
Necessidades Formativas	NF
Organização da Formação	OF
Organização do Tempo Escolar	OTE
Organização do Trabalho Pedagógico	OTP
Problematização	P
Participação dos Professores	PP
Rotina	R
Relação Entre Formação e Prática Docente	RFPD
Retomada de Questões	RQ
Sugestões	S
Tipos de Atividades Formativas Realizadas	TAF
Tríade Ação Reflexão Ação	TARA
Troca de Experiências e Interação entre os Professores	TEIP

Fonte: elaborado pela autora.

A codificação dos dados com o uso deste sistema deu continuidade ao trabalho de análise. Nessa fase, todo material foi lido por inteiro, sendo atribuídos às suas partes os códigos, isto é, as abreviaturas correspondentes à codificação do referido sistema. Esse percurso se tornou prolongado em razão da qualificação duplicada do *corpus* da investigação, ou seja, além da procedência variável em termos das técnicas adotadas, cada uma das fontes se configurou de forma expressiva no que se refere a sua condição quantitativa.

Desse modo, cada grupo de dados, isto é, o conjunto das entrevistas, grupo focal, observações e documentos foram lidos de forma separada e, para cada um, atribuído a codificação julgada apropriada. Em algumas situações surgiram dúvidas quanto a que código atribuir a determinadas unidades específicas, uma vez que apresentavam duplicidade em relação às informações referentes a diferentes tópicos, assim, poderiam contemplar mais de uma categorização. Nessas ocorrências, optamos por agrupá-las às unidades de dados em observância ao seu maior número de elementos correspondente ao referido tópico.

Uma alternativa possível seria manter as mesmas unidades de dados em categorias diferentes, fazendo dessa forma uma multicodificação, o que geraria uma duplicidade em relação ao seu uso. Mas, o fato de dispormos de uma significativa quantidade de dados, usufruímos da liberdade de fazermos alocações de unidade com híbridas possibilidades de análises para apenas um tópico, sem prejuízo para a discussão a ser feita, dada a relativa abundância de materiais e a presença dos mesmos elementos em diferentes unidades.

Dessa codificação um novo *corpus* foi formado, em que as partes codificadas foram reagrupadas em unidades de dados, conforme a codificação recebida. Nesse movimento, deixamos de fora muitos trechos de transcrições e descrições, haja vista, determos nossa atenção aos aspectos ligados ao foco do estudo. Por vezes nos aquietamos com esta redução de dados⁷, visto que tudo nos parecia passível de análise e interpretações diversas. Porém, a seleção e recorte foram inevitáveis para garantirmos a delimitação das fronteiras definidas quanto às possibilidades e limites da investigação, priorizando os aspectos relevantes.

Entretanto, reservamos uma pasta, onde resguardamos os dados em sua versão original, isto é, a sua primeira ordenação, para possíveis consultas em caso de eventuais dúvidas. Para a formatação do arquivo novo, utilizamos o recurso copiar e colar do processador de texto. As partes copiadas receberam marcação específica para fácil localização, em caso de retomada posterior. O agrupamento das unidades de dados foi organizado em matrizes criadas para este fim.

A matriz de unidade de dados, apresentada no Quadro 3, contempla os seguintes elementos: categorias analíticas, categorias temáticas, unidades temáticas, unidade de dados e inferências iniciais. A disposição destes, na referida matriz, atendeu uma correspondência interna ao observar conexões existentes. A coluna referente à unidade de dados contemplou o sistema de codificação ao receber os dados respectivamente codificados. As inferências iniciais se referem às notas de campo, relacionadas às primeiras impressões e comentários feitos durante a fase de coleta e produção e registradas no diário de campo. Foram acrescentadas ainda ideias e reflexões surgidas durante este trabalho de leitura, releituras e reagrupamento dos materiais.

⁷ O recorte dos dados em relação a sua primeira versão correspondeu a uma redução de aproximadamente 60 páginas, ao que totalizou no final 181, referente às entrevistas, grupos focais e observação, afora uma quantidade expressiva em relação aos documentos.

Quadro 3 – Matriz de organização das unidades de dados

Categorias analíticas	Categorias temáticas	Unidades temáticas	Unidades de dados	Inferências iniciais
Formação continuada centrada na escola	Contexto social e institucional	Concepção e modalidade de formação continuada; diretrizes e ações; condições objetivas.	ACP – Atribuições da CP em relação a formação dos professores CO – Condições Objetivas IFE – Importância da Formação na Escola	—
Coordenador pedagógico como formador	Organização do trabalho pedagógico	Estruturação e rotina do trabalho do coordenador pedagógico.	OTE – Organização do Tempo Escolar R – Rotina TAF – Tipos de Atividades Formativas Realizadas FAF – Frequências das Atividades Formativas OTP – Organização do Trabalho Pedagógico	—
Estruturação da formação na escola	Organização e desenvolvimento da formação continuada na escola	Atividades formativas; Conteúdos/temáticas trabalhadas; estratégias formativas; problematização da prática pedagógica (análise e reflexão); troca de experiências e interação entre os pares.	OF – Organização da Formação EF – Estratégias Formativas PP – Participação dos Professores TEIP – Troca de Experiências e Interação entre os Professores DF – Desenvolvimento da Formação. CT – Conteúdos/Temáticas Trabalhadas CPF – Corresponsabilização Pela Formação AC – Acompanhamento Pedagógico D – Principais Dificuldades (para realização da formação na escola)	—
Prática pedagógica docente	Implicações da formação continuada para o trabalho de sala de aula	Necessidades formativas dos professores; relação da formação com o trabalho docente.	NF – Necessidades Formativas RFPD – Relação Entre Formação e Prática Docente TARA – Tríade Ação Reflexão Ação ATPD – Aportes Teóricos na Formação e suas relações com a Prática Docente RQ – Retomada De Questões P – Problematização S – Sugestões	—

Fonte: elaborado pela autora.

Essa movimentação analítica, feita com os dados, corporificou uma base, cuja continuidade possibilitou um alargamento em relação às próprias análises e interpretações, ou seja, ampliamos de modo processual as análises que se materializaram em novas escrituras apresentadas nas seções do trabalho (V e VI). Muito embora esta organização e produção favorecesse um olhar mais focalizado dado o estreitamento do campo de atenção, o percurso desta escritura envolveu conflitos, desafios e novas tomadas de decisões.

Iniciamos este percurso sem um esquema fechado quanto à sequência da discussão a ser feita, embora reconhecêssemos a necessidade dessa definição, mas isso nos soou difícil naquele instante. Entretanto, diante da constatação de que talvez não estivéssemos ainda preparados para escrever, mas sem poder adiar a tarefa, nos guiamos pela recomendação de Bogdan e Biklen (1994, p. 246, grifos dos autores) ao ponderarem que “[...] nunca se está verdadeiramente ‘pronto’ para começar, quando escrevemos temos de tomar uma decisão consciente de começar e nos disciplinarmos para continuarmos”.

Começamos a escritura pelo que mais estava a saltar na efervescência das ideias quanto às categorias analíticas em relação ao conjunto dos materiais organizados. Neste processamento e já com várias páginas escritas, fizemos uma reordenação interna em relação ao texto para aprimorarmos sua composição. Esta produção iniciada, em articulação com as constantes consultas aos materiais e suas conexões com as categorias, favoreceu a delimitação de um roteiro geral para a apresentação das seções do trabalho referente aos resultados.

A elaboração do roteiro demandou uma revisitação ao conjunto do que havia sido produzido e como se encontrava neste momento a dissertação. Esse procedimento consistiu em si mesmo num percurso de novas releituras, análises e decisões acerca do que priorizar. Com esta estruturação, podemos dizer que conseguimos organizar um plano de escrita que englobasse os objetivos contidos no foco do estudo em observância as categorias.

Ainda em relação às diretrizes, orientadoras deste trabalho, estão incluídas as questões éticas. Estas estão pautadas em princípios que compartilham do entendimento de que “[...] o conhecimento é uma das mais belas façanhas do espírito humano, mesmo assim, e por isso mesmo, sua produção deve obedecer a preceitos éticos [...]” (COSTA, 2002, p. 150).

Isso significa que ciência e ética são compostas e, nesse sentido, “[...] assumir responsabilidade *na* e *com* a pesquisa é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão” (TEXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 13, grifo das autoras). Assim, os cuidados éticos aqui adotados enfocam, portanto, o respeito às pessoas participantes da pesquisa, ao buscar assegurar cautela na aproximação com os sujeitos, e construindo uma relação afetuosa e interação sigilosa para preservar as identidades e privacidades dos envolvidos.

Ao buscar atender aos preceitos éticos que em geral orientam a investigação de pesquisadores qualitativos, este estudo obteve autorização das instituições envolvidas para sua execução. Além disso, informamos aos participantes acerca dos objetivos e princípios orientadores da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos e a forma de apresentação dos resultados alcançados. Essa explicitação foi também descrita no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apreciado e assinado pelos participantes voluntários.

Para fins de proteção das identidades dos integrantes da pesquisa seus nomes foram resguardados, sendo substituídos por nomes fictícios. Esse mesmo critério foi adotado para as instituições escolares envolvidas. Estas foram renomeadas com as seguintes denominações: EMEF Coronel Antônio da Rocha Maia, EMEF Carlos Gomes Leitão e EMEF Francisco Coelho da Silva. Esses são nomes de alguns dos pioneiros da história de constituição da cidade de Marabá.

A substituição dos nomes próprios dos participantes da pesquisa pelos fictícios se deu mediante uma listagem em ordem alfabética, onde consideramos a primeira letra do nome para a sua renomeação. Esse procedimento foi adotado no caso dos professores e para alguns alunos que são citados em situações formativas os quais aparecem nos relatos, descrições ou transcrições. Para as coordenadoras pedagógicas atribuímos nomes correspondentes a pedras preciosas, as quais são chamadas de Esmeralda, Rubi e Safira.

Além dos vinte e um professores que participaram diretamente da pesquisa, sendo integrantes do grupo focal, há outros que são citados por estarem presentes nas atividades formativas observadas. Há também professores não regentes de sala de aula, mas responsáveis por outras atividades nas escolas, como exemplo, o Programa Mais Educação, o laboratório de informática, a sala de leitura etc. Os profissionais participam dos encontros coletivos de formação realizados nas escolas

e, por isso, seus nomes podem ser mencionados, visto que se envolvem nas discussões e são citados pelos colegas. Também nestes casos seus nomes são fictícios, isto é, as identidades de todos os envolvidos nesta pesquisa estão protegidas.

Com o detalhamento feito nesta desta seção preocupamo-nos em apresentar os pormenores do percurso construído no espaço tempo desta investigação quanto ao seu escopo metodológico. Nas seções seguintes adentramos de modo mais específico no objeto foco deste estudo.

O percurso de nos 'debruçarmos' sobre a formação continuada de professores centrada na escola liderada pelo CP, demandou a necessidade do conhecimento do campo, em termos dos sentidos que este tem assumido ou que a ele tem sido delegado. Nessa busca excursionamos as teorizações, as análises, a trajetória histórica e as produções acerca da modalidade formativa em estudo, jornada que resultou na revelação de significados que lhes são próprios, os quais são abordados na próxima seção.

II O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ênfases, história e produções

“Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais”.

(IMBERNÓN, 2010)

A contextualização acerca da formação continuada de professores, feita nesta seção, atende à necessidade de organizar uma visão panorâmica a seu respeito. Para tanto, procuramos explicitar a retórica recorrente relacionada à defesa favorável dessa prática como elemento necessário no escopo das reformas educativas e/ou condição para viabilizar inovações, bem como assegurar maior sustentação as ações pedagógicas cotidianas do ponto de vista da ressignificação qualitativa do ensino e da aprendizagem.

Esse atrelamento pode ser percebido na sequência do texto em que aspectos da dinâmica e historicidade dessa prática são evidenciados, mediante a discussão de suas relações micro e macro para assim situar as especificidades das questões locais, isto é, do município de Marabá. Trazemos também uma abordagem histórica referente à constituição do coordenador pedagógico e suas diferentes perspectivas de atuação ao longo dos anos. Dessa forma, demonstramos como este profissional transitou de fiscal à formador de professor.

Por último, apresentamos uma síntese acerca das produções no campo da formação de professores, com enfoque na modalidade de formação continuada que elucida a situação em que ela se encontra, em termos científico-acadêmicos.

2.1 EM DEFESA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O anúncio acerca do progresso da formação de professores, no sentido de sua crescente evolução, tem advindo de diferentes lugares. André (2010) destaca que esta apresenta avanços significativos nos últimos anos no tocante a realização de estudos e pesquisas, fatores que corroboraram para a configuração desta como

campo científico⁸. E, neste, a formação continuada de professores se integra como um eixo de destaque, alcançando ampla produção: teórico e prática que, de modo crescente, consolida-se com *status* respeitável.

O crescente avanço da formação de professores, no tocante as pesquisas efetivadas, também foi anunciado por Garcia (1998) na década de 1990. Nesse período, o autor se reportava ao crescimento tanto quantitativo como qualitativo, ao tomar como parâmetro as produções a partir da década de 1980. E com base nesses indicativos ressaltou, à época, o quão cada vez mais a pesquisa sobre formação de professores tem sido colocada como necessidade indiscutível. Imperativo que progride e se solidifica até o momento hodierno.

Nunes (2003), ao tomar como objeto de pesquisa a necessidade do investimento na continuidade do processo formativo do professor, categorizou algumas razões que, segundo a literatura nacional e internacional especializada, as justificam. Um destaque apresentado pela autora se refere ao consenso acerca da importância desse investimento. O que representa um aspecto que respalda a relevância de pesquisas com foco na formação continuada.

Veiga (2008), ao discutir as características e especificidades do trabalho do professor, também sustenta a necessidade cogente da formação continuada. Assim:

É preciso ficar claro que a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ainda há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. (VEIGA, 2008, p. 19-20).

Outro fator relevante que expressa a força desse campo é seu reconhecimento, de forma unânime, como uma necessidade urgente pelo conjunto dos países, conforme indicação do relatório da pesquisa *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros*, realizada pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita (2011a).

⁸ O conceito de campo está sendo utilizado no sentido apresentado por Bourdieu (2003, p. 112): “[...] O campo científico – sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores – é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado”.

O reconhecimento do papel preponderante da formação docente como condição para o alcance de um padrão mais qualitativo do sistema educativo também é recorrente na retórica dos políticos e gestores, visto que, de acordo com André (2010, p. 178), “[...] temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira”.

Essa popularidade dada à formação continuada está assentada no entendimento de que uma melhor atuação dos professores vincula-se, em grande medida, aos processos formativos continuados a que estes devem participar. Isso significa que a formação inicial e mesmo o acúmulo da experiência não são entendidos como suficientes para enfrentar os desafios colocados a estes no contexto do século XXI.

Podemos apreender a notoriedade dada à formação continuada de professores por meio de uma série de quesitos que repercutem a defesas ou proposição desta. Para Canário (2008), esta modalidade se sobressai em relação a outras, como justifica o próprio autor:

A etapa da formação continua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. (CANÁRIO, 2008, p.141).

Candau (1998), na década de 1990, ao problematizar as tendências da formação continuada de professores, também apontava a especial relevância e destaque que esta ocupa no cenário educacional, por estar ligada a qualidade do ensino e da escola. A exposição a seguir confirma essa importância:

[...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada de professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. (CANDAU, 1998, p. 51).

Para Gatti (2008), a abundância da formação continuada nos últimos anos, em especial no final da década de 1990 e início da de 2000, tem relação com a emergência das exigências e desafios contemporâneos colocados aos sistemas educacionais, à escola e ao ensino. Ocorrência enfrentada por gestores e professores e também constatada por estudos e pesquisas. Panorama que de certa forma sustenta a eloquência acentuada na defesa da necessidade de

atualização e renovação e, por conseguinte, a formação continuada docente como instrumento premente nessa conjectura.

A expansão da formação continuada, embora seja mais profusa em determinadas regiões que em outras, inclusive com diferenças no montante de investimentos feitos, está presente em todos os Estados brasileiros (GATTI, 2008). Há iniciativas próprias dos poderes públicos em todos os estados e em muitas cidades destinadas a suas equipes profissionais. Dados de avaliações externas de algumas amplas experiências mostram para além dos problemas, resultados interessantes, o que anuncia uma repercussão positiva dessa modalidade formativa.

Fato inquestionável é que a defesa da formação continuada está na pauta mundial e para demonstrar isso, Gatti (2008) pontua alguns documentos que podem ser considerados marcos preconizadores de reformas educacionais e incluem mudanças na formação dos professores, ao advogar à modalidade formativa em serviço como uma das prioridades da agenda educacional: Documentos do Fórum Mundial de Educação (DACAR, 2000), documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004), Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação, Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001), entre outros.

Nesse arsenal, “[...] menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p. 62). Nessa frente de defesa, fica evidente a instauração da formação como elemento preparador do profissional competente que, ao atingir essa condição, irá formar cidadãos com esse perfil. Perspectiva questionada pela autora ao discutir a necessidade da formação também fundar-se em valores éticos e políticos, entre outros. Essa necessidade é igualmente reconhecida pela abordagem de formação continuada colaborativa que rejeita o caráter meramente técnico ou instrumental dessa prática, cujos aspectos a serem enfocados na formação são anunciados de forma sintética no fragmento a seguir:

É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. Conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola – e empreender nela as mudanças necessárias – pode levar os professores a combater também os

problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011a, p. 27).

Outro instrumento impulsionador da expansão da formação continuada citado por Gatti (2008) é a legislação educacional. No caso específico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, a autora considera que esta incita os poderes públicos empreenderem iniciativas referente a modalidade formativa em questão.

Ao consultar a LDBEN, é possível identificar que esta se configura em dispositivo preconizador da formação continuada, ao passo que acena à sua efetivação e explicita os termos desta nos artigos 61 inciso I, 67 inciso II e 87 §3º inciso III, conforme transcritos a seguir.

Art. 61. **A formação de profissionais da educação**, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – **associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.**

[...]

Art. 67. **Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes**, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§3º **Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:**

[...]

III – **realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; (grifos nossos).

Com a LDBEN n. 9394/96, um quadro legal em relação a formação continuada de professores é instituído, ao ficar expresso em seus dispositivos, esta como direito e meio de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, bem como as obrigações dos sistemas de ensino, no tocante a garantia de processos formativos continuados.

Outra frente que intercede a favor da formação continuada de professores a tem colocado como instrumento imprescindível ao processo de desenvolvimento profissional docente. Várias dessas defesas vinculam-se a questões teóricas propositivas ao acenar outras configurações para a referida modalidade. Estas, em

geral, têm como ponto de partida análises críticas acerca das formações efetivadas e situadas em determinadas realidades.

Nóvoa (1995, 2011) é veemente defensor da formação de professores em diferentes modalidades, o que inclui a formação continuada. O autor alude ao valor contributivo desta prática na construção do que ele próprio denomina de “nova” profissionalidade docente. A intercessão feita pelo estudioso está aliada a uma respeitável proposição quanto aos termos inerentes a esse tipo de prática para que esta desenvolva tal potencialidade.

A formação precisa vislumbrar o desenvolvimento de três dimensões de forma concomitante, tendo em vista a emergência de outra cultura organizacional. Nessa perspectiva, o professor não é visto ou tratado de modo isolado dos elementos contextuais e organizacionais e mesmo relacionais que envolvem a sua atuação profissional. É nessa direção que para Nóvoa (1995), a formação pode favorecer a construção de uma “nova” profissionalidade docente.

Portanto, a formação do professor precisa valorizar diferentes dimensões de sua vida e atuação que, por sua vez, se articulam a vida da escola e de seus pares e engloba aspectos individuais e coletivos. Dessa forma, a formação configura-se em elemento relevante ao processo de desenvolvimento profissional. O teor dessa proposição supõe a superação de questões padronizadas com repercussões inócuas ou insignificantes do ponto de vista das contribuições que aportam para o referido desenvolvimento.

Em todo caso, o que fica evidente é que a formação continuada de professores há alguns anos e de modo crescente é alocada como uma das questões essenciais na pauta da agenda educacional. E, as evidências acerca da história da formação continuada de professores, atestam que esta esteve incorporada as tentativas de reforma educacional como um dos meios de validar e legitimar as mudanças requeridas. Ideia esta associada a um ponto de vista transvertido da formação continuada, como veremos mais adiante. Fato é que as práticas formativas situadas na modalidade em questão vinculam aspectos conjecturais de cada momento. A sua trajetória histórica ajuda a elucidar questões que concorreram para os contornos que esta foi adquirindo ao longo do tempo.

Essa importância atribuída à formação continuada do professor não a coloca enquanto aspecto redentor, como alerta Lerner (2002) e Imbernón (2011b). Esta

prática é considerada uma das condições necessárias para a promoção de mudanças na dimensão pessoal, profissional e institucional, além de ser um direito prescrito nos dispositivos legais que precisa ser assegurado. Todavia, há questões institucionais, políticas, econômicas e sociais, e outras que precisam ser levadas na devida conta e enfrentadas. Entretanto, essa limitação não impossibilita a emergência de ações profícuas quanto à formação continuada de professores.

2.2 INCURSÕES MACRO E MICRO DA DINÂMICA E HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM A REALIDADE DE MARABÁ

O intuito de explicitar, de modo abrangente, elementos da história da formação continuada de professores, assim como aspectos referentes à constituição profissional do CP e estabelecer relações com as especificidades dessa trajetória em Marabá-Pa, compartilham do entendimento exposto por Gamboa (2012, p. 167), de que “[...] os fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos, e, nesse sentido, é que se supõe que toda investigação em educação trabalhe necessariamente com a historicidade de seu objeto” bem como por reconhecer a relevância da compreensão do fenômeno situado local e contextualmente, o que implica um olhar no nível da totalidade (sempre parcial) ou da conjuntura (MINAYO, 2013).

Os desdobramentos deste intento incidiram em uma expedição desafiante, ao exigir pesquisas e levantamento documental que fornecessem indícios favoráveis a compreensão da evolução, movimento e dinâmica dos elementos peculiares à constituição da formação continuada de professores centrada na escola em Marabá. Para tanto, foi inevitável uma incursão em cenários e realidades próximas e distantes a que o referido objeto insere-se, bem como na sua própria, isto é, no contexto educacional do município em questão. Preocupamo-nos em entender ainda a trajetória de atuação do CP, haja vista o papel que este assume no contexto de realização desta pesquisa enquanto formador de professor. Detalhamento feito mais adiante.

A imersão na história da formação continuada de professores na conjunção da educação de Marabá foi possibilitada por meio do olhar de algumas pessoas que

vivenciaram experiências, as quais englobam o objeto de pesquisa em foco, isto é, processos de formação continuada de professores na rede de ensino do município, em especial, a localizada na escola na qual o CP é seu articulador. Essa busca e construção evidenciou o quanto a tessitura desse objeto está entrelaçada por elementos que se interrelacionam, constituem uma rede, integram outras dinâmicas e compõem um todo complexo. Isso significa, com base em Morin (2011) que a compreensão de um dado fenômeno em sua complexidade e historicidade não é construída de forma linear, e sim em sua circularidade.

Ao considerar este permanente movimentar do objeto de estudo, assim como suas particularidades na realidade educacional investigada, a escrita da sua história, a que esta subseção propõe, não sucede uma sequência unidimensional fidedigna. Consente muito mais ao que foi encontrado, seja nos documentos ou depoimentos de alguns sujeitos partícipes e construtores desta. Ainda recorreremos às reminiscências da autora quando do período de atuação na rede de ensino de Marabá como professora e coordenadora pedagógica, período em que participou de eventos formativos.

É importante ponderar que a exposição de momentos e acontecimentos relevantes da história da formação continuada de professores, demarcada em uma ordem sequencial, em alguns momentos, no decorrer de sua escrita, não alude a sua trajetória linear e progressiva. Como poderemos observar o circuito temporal, aqui evidenciado, circunscreve-se por paradoxos e contradições, em que a racionalidade, a produção e a prática do conhecimento do campo ora exhibe rupturas, ora retrocessos, o que representa um movimento em que predomina o aspecto relacional entre períodos, bem como entre os marcos atribuídos a cada um.

O percurso de inventariar acontecimentos e trajetórias da modalidade formativa aqui referenciada, em nível municipal, esbarrou em poucos registros e documentos encontrados ou disponíveis para consulta sobre o itinerário dessa prática ao longo do tempo. Ao transgredir essa incidência, recorreremos a outros elementos que revelam tal história, a exemplo de fragmentos de registros e documentos escritos, além de exposições orais de pessoas que vivenciaram ou presenciaram ocorrências ou episódios relativos à referida história, o que permite o seu reconto.

Os relatos de profissionais da educação do município⁹ equivaleram como fonte privilegiada para a composição aqui feita, além desta, outra matéria prima utilizada consistiu na consulta a mais de uma dezena de cadernos de uma coordenadora pedagógica da rede, que traz notas e registros detalhados de suas vivências, ano após ano, no percurso de sua atuação profissional na rede de ensino, o que envolve sua participação em processos formativos continuados e contém informações 'preciosas', acerca da dinâmica e configuração destes, ao longo desse tempo.

Pelos indícios e evidências reunidas, vimos que a história da formação continuada de professores centrada na escola em Marabá é recente, e ainda não abrange toda a rede de ensino, sendo desenvolvida apenas em algumas escolas, das quais a maioria oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Uma pressuposição a esse quadro é que esta modalidade formativa, além de ser contemporânea, possui uma conformação que aporta uma nova cultura de formação, ao englobar concepções, princípios fundantes e formatos bem peculiares, como explanado na seção III, o que demanda tempo, entre outros condicionantes extrínsecos e intrínsecos (PENIN, 2008), para sua materialização e corporificação.

Essa modalidade de formação continuada tem sido preconizada como alternativa à formação considerada clássica (CANDAU, 1998), assentada em uma racionalidade tecnicista acerca da atuação docente. Sua proposição emerge no contexto de críticas e problematizações quanto à concretização de processos formativos, ancorados em práticas transmissivas, uniformes, descontextualizadas e alheias aos reais problemas vivenciados pelos docentes. Tais críticas foram acentuadas e agregaram maior força na década de 1980. Há vários questionamentos quanto à existência da expressiva oferta desse tipo de formação em detrimento dos exíguos resultados observados em relação à qualificação do ensino e da aprendizagem (IMBERNÓN, 2010).

Por outro lado, há uma defesa posicionada em relação à formação docente que privilegia o espaço da escola como *lócus* desta (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1995; VEIGA, 2012; GARCIA, 1999, 1998; CANÁRIO, 2001). E, parte significativa dos estudos relacionados a esta modalidade de formação no Brasil situa o

⁹ Os profissionais aos quais nos referimos são as coordenadoras pedagógicas e alguns professores participantes desta pesquisa, além de profissionais que ocuparam cargos de gestão na Secretaria Municipal de Educação nas últimas duas décadas.

coordenador pedagógico com a função prioritária de liderar a efetivação desta no interior da unidade educativa (PLACCO e ALMEIDA, 2010, 2011; CHRISTOV, 2008). É desta formação a que nos reportamos no desenvolvimento do trabalho aqui tecido, isto é, a formação continuada de professores articulada pelo CP e efetivada no interior da própria escola, tendo como cerne, as questões pedagógicas desta em relação com os contextos e as questões externas.

Segundo Elliott (2010), a formação continuada de professores centrada na escola, nasceu no Reino Unido, em meados da década de 1970, cuja proposta fundamentava-se no formato denominado de desenvolvimento curricular baseado na escola. Esse movimento respondia as orientações políticas acerca da distribuição dos recursos destinados à este tipo de formação.

Ainda sobre a gênese da modalidade formação continuada centrada na escola, tem-se conhecimento que, à época do fim da segunda guerra mundial, foi desenvolvido um conjunto de técnicas para análise da instituição educativa, em que o fundamento principal concentrava as contribuições de Lewin (1946), cujo desenvolvimento incorreu em um conjunto de técnicas utilizadas para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, o que em certa medida inspirou os termos da vertente formativa em questão (IMBERNÓN, 2011b).

Em Marabá, esse tipo de formação dá os seus primeiros passos no ano de 1999, tendo como marco inicial a implementação do Programa Escola Que Vale (EQV)¹⁰, efetivado por meio da parceria entre SEMED e Fundação Vale do Rio Doce. O referido Programa pode ser considerado um divisor na história da formação continuada de professores no município, visto que representou a inspiração e o parâmetro para uma nova configuração desta na rede. Esta importância é identificada pela ênfase dada ao EQV nas declarações ouvidas. O fragmento da fala de uma coordenadora pedagógica, que atua há 23 anos em escolas do município e cerca da metade deste tempo como docente, pontua os momentos iniciais desse percurso.

¹⁰ O Programa Escola que Vale iniciou suas atividades no município de Marabá no ano de 1999. Este visa, por meio de ações de formação continuada junto aos professores, beneficiar a aprendizagem dos alunos, tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares, quanto ao convívio democrático e ao conhecimento do mundo em que vivem. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1226:paogaama_>.

A partir do Programa Escola Que Vale, com a formação da Eliane Mingues¹¹ começou essas reuniões com outro foco [...]. Os projetos do Programa Escola Que Vale começaram inicialmente em quatro escolas, então inicialmente a formação acontecia com os professores destas escolas, em 1999. Em 2000, já começaram a chamar e ouvir o coordenador. Nesse momento também já vem à formação para os coordenadores pedagógicos, tudo isso em parceria com a Secretaria de Educação porque esta aceitou a proposta. E para escola isso foi interessante porque tinha a formação do Programa que era muito boa [...]. (COORDENADORA PEDAGÓGICA RUBI).

Conforme esta profissional, com a inclusão e a participação dos coordenadores pedagógicos no EQV, no segundo ano de seu desenvolvimento, começou a ser desenhada uma nova atuação para esses especialistas, haja vista a orientação do Programa concentrar um trabalho mais focado na perspectiva de acompanhamento do trabalho pedagógico de sala de aula junto ao professor. É possível identificar no quadro “Esquema de trabalho das supervisoras das 4 escolas que tem o Programa”, colado em um dos cadernos consultados do ano de 2001 que entre as ações dos CPs estavam: planejamento das etapas do projeto didático escolhido, planejamento das atividades permanentes do projeto Comunidade de Leitores, reuniões de estudo para aprofundamento teórico, planejamento de outras áreas do conhecimento, todas com os professores.

Além destas, há outras incumbências sob a responsabilidade do coordenador, tais como: observação de aulas do projeto didático em execução, documentação do trabalho (vídeos, registros de observação, produções dos alunos), discussão sobre planejamento. Estas ações apontam para um trabalho de caráter formativo focalizado no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda conforme descrição das coordenadoras pedagógicas, até aproximadamente o final da década de 1990, os coordenadores pedagógicos “não tinham essa questão da formação, era totalmente diferente de hoje”. Além de não existir um profissional para cada escola, estes tinham que distribuir o tempo para atender mais de uma unidade. A atuação destes incluía a seleção de conteúdos e atividades, visto no caderno de plano dos professores, entre outras atribuições desta natureza. Porém, essa prática começou a ser modificada mediante a formação do EQV, a princípio somente nas escolas envolvidas no Programa. Com as primeiras iniciativas em que o coordenador começou a ensaiar uma atuação perspectivada

¹¹ Eliane Mingues, à época da implementação do Programa Escola Que Vale em Marabá, era formadora deste.

com retoques de cunho formativo, um novo enfoque de trabalho no interior da escola foi inaugurado.

O formato proposto pelo Programa em que o CP construía parceria com o professor a serviço da qualificação do processo pedagógico parece ter inspirado a SEMED, de modo que esta começou a ensejar linhas de trabalho nesta direção, ao pautar uma nova orientação aos coordenadores pedagógicos, no sentido destes incorporarem ações de formação de professores em suas práticas efetivadas nas escolas. Concomitante a esta modalidade de formação, coexistiam cursos para os professores atrelados aos programas externos, ministrados pela equipe da SEMED. Este formato, já com maior tradição na rede, iniciou-se na década de 1980.

Há indicativos, nos documentos consultados, que a realização de processos formativos continuados, destinados aos professores por meio de programas externos, começou a partir dos anos de 1980 e continua até o presente momento, sendo estes vinculados ao MEC e realizados, mediante adesão ou acordo de cooperação técnica.

Ao constatar essa conformação na realidade educacional de Marabá, acenamos que no município, a dinâmica da formação continuada de professores tem refletido ao longo das últimas décadas a conjuntura, determinações e proposições da política educacional nacional que, por sua vez, incorpora aspectos da política internacional, no tocante a esta prática. Essa analogia é subsidiada por informações do relatório da pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2011a).

Alguns marcos legais da formação de professores no Brasil, segundo Monteiro et al (2012), nos ajudam a compreender questões macros desta, enquanto política educacional. Na década de 1980, o grande debate acerca do processo de democratização do ensino trouxe 'à baila' a discussão acerca da profissionalização docente, ocasião em que a formação de professores nas diferentes modalidades foi colocada como um dos meios eficientes para elevar os padrões de qualidade da educação. No final desta década foi implantado, em Marabá, o Programa de Educação Pré Escolar e de Primeiro Grau (PROEPRE)¹².

¹² O PROEPRE é um programa que visa formar professores e especialistas em educação pré-escolar com o objetivo de favorecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo motor de crianças de 3 a 7 anos de idade. Tem como fundamento a teoria de Jean Piaget e emprega estratégias e práticas educacionais que refletem os pressupostos desta teoria (VASCONCELOS, 1996, p. 172).

Os anos de 1990 são considerados palco de muitas mudanças tanto no cenário nacional quanto internacional. Neste, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, e a reunião de Nova Déli (Conferência Mundial de Educação para Todos). Dos compromissos assumidos nestes eventos e do endossamento das recomendações feitas pelos diversos países, no Brasil foi empreendida uma série de reformas, as quais implicaram numa nova regulação educativa (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011a). Para a discussão feita neste trabalho nos interessa o enfoque conferido à formação continuada, muito embora saibamos da interrelação desta com os parâmetros e diretrizes dos demais aspectos objetos das políticas educacionais.

As experiências iniciadas pelo setor público, que começaram a se desenvolver sob o prisma da atualização e aperfeiçoamento, se organizaram muito mais em torno de uma estratégia compensatória em relação às deficiências da formação inicial do que em torno de uma proposta voltada ao aprimoramento profissional. A afirmativa apresentada no trecho a seguir elucida esta constatação:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Além desse caráter remediador, a formação continuada foi aportada ainda como instrumento para o enfrentamento dos alarmantes índices de fracasso escolar, prova disso são os inúmeros programas propostos pelo Ministério da Educação (MEC) ou em parcerias com este, com o intuito de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, sobretudo no que se refere à leitura, a escrita e, em alguma medida, a matemática. Fato é que do final da década de 1990, ao momento atual, várias têm sido as proposições do MEC, direcionadas a implementação de ações de formação continuada com apoio ou parcerias dos poderes públicos e instituições de ensino superior ou as próprias escolas.

Na LDBEN n. 9394/1996, a capacitação em serviço ocupou espaço de destaque, sendo prevista para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Em 1998, o MEC publicou os referenciais para a formação de professores, os quais, conforme análise de Monteiro et al (2012), fundam-se em teorias que aliam a

formação como elementar ao processo de profissionalização. Concepções estas inspiradas nas produções de alguns estudiosos estrangeiros, como o norte americano Donald Schon e o português Antonio Nóvoa, o que nos apontam indícios da adoção de orientações internacionais assumidas pela política educacional brasileira.

Os estudos de Imbernón (2010), que dão conta de uma genealogia acerca da formação continuada de professores na conjuntura internacional, demonstram aspectos coincidentes com a história desse campo circunscrita no Brasil. Para esse autor, a análise dessa formação como campo de conhecimento não se desenvolve até a década de 1970. Esta tem seu marco inicial, apenas “[...] quando se realizou toda uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 16).

A década de 1970 é também no Brasil momento de implementação da formação continuada de professores de forma sistematizada¹³. Assim como em outros contextos, esta iniciativa deveu-se à necessidade de responder às mudanças emergentes à época. Dessa forma, a referida formação, ao atender o suposto curso de desenvolvimento, esteve associada a possibilidade de atualização (BENACHIO; PLACCO, 2012).

Nos anos de 1980, com a ampliação da escolarização, mudanças são geradas quanto ao atendimento por parte dos professores, dado ao acréscimo do número de alunos, o que exigiu, entre outras mudanças, novas formas de trabalhar. Ao adequar-se a essas reformas, as universidades começaram a criar programas de formação continuada de professores. Estes se pautavam em práticas de treinamento, minicursos, análises de competência técnica em detrimento da perspectiva focada na reflexão e na análise. Isso evidencia, conforme Imbernón (2010), a predominância de uma racionalidade fundada em princípios técnicos e autoritários.

Dessa forma, a busca das competências do bom professor para serem incorporadas aos programas de formação passou a ser o foco de pesquisa na formação continuada. O pensamento moderno predominante nessa época “[...] marcou toda uma geração de professores que ainda padecem das contradições

¹³ Nesta época os termos mais utilizados para denominar a formação continuada de professores eram: aperfeiçoamento, reciclagem, aprofundamento.

evidentes entre o que fizeram e o que atualmente pensam que se deveria fazer” (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Contudo, foi um período de crise de valores que prenunciou um novo ciclo.

Conforme Freitas (2002), nos anos de 1980, o cenário brasileiro foi marcado por uma ruptura com o pensamento tecnicista que era predominante. Isso ocorre no seio de um processo de lutas e reivindicações travadas por educadores e entidades organizativas, como: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em que se pautavam as novas diretrizes para a formação do professor. Permeava, nesta arena, uma concepção emancipadora de educação e formação como assinala a autora:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora).

Nesse circuito temporal, entre os anos de 1970 e 1980, a formação continuada de professores ganhou força e repercussão internacional e se institucionalizou em alguns países, inclusive no Brasil, e se desdobrou aos Estados e Municípios, o que incluiu neste cenário a cidade de Marabá. Essa institucionalização, à época, se efetivou assentada no discurso de que era necessário adequar os professores aos tempos atuais e facilitar um constante aperfeiçoamento de sua prática, no sentido de adequá-la as necessidades presentes e futuras, visto que estudos e pesquisas à época apontavam baixos rendimentos dos alunos, atribuídos, em grande medida, aos professores e sua formação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011a).

Os processos de formação continuada de professores, nos anos de 1990, começaram a introduzir algumas mudanças, ainda tímidas, pois estes, sendo herdeiros de uma racionalidade moderna de cunho positivista, permaneciam presos a uma visão em que predominava o aspecto determinista e uniforme da atividade docente, com modelos de cursos padronizados para o desenvolvimento de certas habilidades.

A pouca repercussão desse tipo de formação na atuação docente foi um dos aspectos que levou ao questionamento desse modelo formativo. Esse aspecto, somado a outras preocupações e iniciativas por meio de estudos e pesquisas,

potencializou o desenvolvimento de alternativas outras ao antigo formato, ao consubstanciar o início da construção de um novo campo de conhecimento acerca da formação em que começaram a emergir novos pensamentos e novos processos formativos. No excerto a seguir, Imbernón (2010, p. 21-22) anuncia essa nova conformação do pensar e fazer a formação continuada de professores nos anos de 1990:

[...] apareceram novas modalidades, como a formação em escolas ou em seminários permanentes e a figura do assessor. [...] uma época criativa e muito importante na formação continuada, cujas contribuições e reflexões ainda vivemos assimilando. A mistura do modelo de treinamento com os planos de formação, o modelo de desenvolvimento e melhoria, surgido a partir da reforma introduzida pelas leis, ao se estabeleceram os projetos educativos e curriculares, o modelo questionador, com forte incorporação do conceito “*paraguas*¹⁴ de professor investigador”, a pesquisa ação [...]. Se inicia uma nova maneira de enfocar, de analisar e de praticar a formação de professores, mesmo que ainda haja o predomínio de um discurso excessivamente simbólico e de uma continuação da perpétua separação entre teoria e prática.

Freitas (2002) analisa que a educação e a formação ganharam destaque nos anos de 1990 no Brasil como estratégia governamental para a implementação de reformas educativas. Nessa década, diversas medidas e novos parâmetros foram adotados com a intenção de adequar o Brasil a outra ordenação educacional em que o eixo regulador se centrava na avaliação. Nesse período, a promulgada reforma educativa “[...] tem na avaliação a chave mestra que abre caminho para todas as políticas: **de formação**, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos” (FREITAS, 2002, p. 142, grifos nossos), em que se insere a modalidade de formação continuada.

Um dos programas de formação de professores, elaborado pelo MEC no final da década de 1990, foi os Parâmetros em Ação de abrangência nacional, do qual Marabá aderiu e implementou em toda a rede. Para Freitas (2002, p. 147) programas de formação como este reforçaram, à época, “[...] no âmbito da formação continuada [...] a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores”. Outra formação efetivada no município, já no início da década de 2000, também por meio da cooperação técnica entre este e MEC, foi o PROFA, destinado a professores atuantes na alfabetização.

¹⁴ O termo *paraguas* ou ‘guarda-chuva’ utilizado pelo autor refere-se a pessoa ou coisa que serve de proteção.

Dos anos 2000 ao momento atual, Imbernón (2010) pontua o surgimento de crises acerca da profissão de ensinar, onde novos desafios são colocados, o que repercute por sua vez na formação deste profissional. “[...] Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos” (IMBERNÓN, 2010, p. 23). Essa situação tem gerado tensões, superação de antigos discursos, instauração de novas vozes, de novos horizontes, em que o caminho está em edificação e aberto a construir-se. Nesta conjuntura, a modalidade de formação continuada centrada na escola, ainda que com denominações diferentes tem seu alcance expandido.

No município de Marabá, a formação continuada de professores centrada na escola liderada pelo CP também é anunciada e iniciada mediante as rupturas com antigas práticas, vinculadas de forma tradicional aos programas externos oferecidos pelo Governo Federal em forma de pacotes. Situação que como vimos não é exclusiva desse lugar, ao contrário, integra-se a dinâmica da conjuntura mais ampla ao envolver outras realidades tanto em nível nacional quanto internacional.

Importa-nos levar na devida conta esse circuito de idas e vindas, contradições, rupturas e avanços em torno do campo do conhecimento e práticas da formação continuada de professores, a qual se insere, de forma mais ampla, na formação de professores e se ramifica na modalidade formação continuada centrada na escola em que o coordenador pedagógico é um agente importante. A configuração deste profissional, como um dos protagonistas deste tipo de formação, envolve um percurso histórico marcado por particularidades concernentes a função deste, aos quais trazemos alguns aspectos.

2.2.1 Elementos históricos da constituição do coordenador pedagógico

De forma tradicional, o desempenho requerido do coordenador pedagógico delineou-se na perspectiva da inspeção escolar, cuja expectativa era de acompanhamento ao trabalho dos professores nas escolas, voltado para fiscalização e controle. A função inspetora ou supervisora escolar, na qual “[...] está o germe da coordenação pedagógica” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011b, p. 31), tem origem exterior ao campo educacional, visto que nasceu no contexto mais amplo do trabalho em geral e de modo mais específico na fábrica, cuja função era voltada

para a garantia de concretização de um dado trabalho. Neste cenário, a supervisão exercia um papel controlador quanto à eficácia do processo de trabalho por meio da fiscalização aos trabalhadores com intuito de maior obtenção de lucro.

Conforme Almeida e Soares (2010, p. 23) no cenário da produção fabril a supervisão “[...] visava garantir, ao fim do processo, o lucro, a ampliação do capital empregado inicialmente na compra dos meios de produção e da força de trabalho, para reiniciar as atividades continuamente”.

A função supervisora, portanto, nasce vinculada a necessidade de resposta a um problema de gerência e tem como princípio fundante, a teoria taylorista. A administração científica, cujas origens se sustentam no taylorismo, impulsionou as especializações em virtude da divisão social do trabalho, onde há separação entre trabalho intelectual, que contempla as decisões e planejamentos, e trabalho manual, isto é, a concretização dos processos de produção.

Esse paradigma da atuação supervisora empresarial inspirou os procedimentos do supervisor escolar para o controle da produtividade e aperfeiçoamento da técnica, de modo mais marcado, esta influência aconteceu no contexto norteamericano. Os valores do taylorismo, transportado para escola, refletiu na separação entre as atividades de concepção e realização das atividades educativas, o que se traduziu em um trabalho de controle voltado para a garantia da execução do que era planejado. Os contornos iniciais do exercício do supervisor são ‘aclarados’ no extrato a seguir:

O supervisor escolar era aquele profissional responsável por visitar os livros de chamada/frequência dos alunos de cada série, turma e área do conhecimento; tinha responsabilidade de “cobrar” os planejamentos dos professores, verificando, além da sua elaboração, o processo de sua execução dentro das normas preestabelecidas, também cabia a ele analisar os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem, considerando as metas previamente definidas e propondo modificações necessárias. (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 26).

Na separação das tarefas educativas, ao supervisor recaíam as decisões, coordenação e direção do trabalho educativo, o que evidencia que a supervisão escolar nasce entremeada por uma racionalidade técnica, socioeconômica e política no modelo de desenvolvimento capitalista. É importante sublinhar que esta separação da atividade escolar “[...] tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho” (KUENZER, 2002, p. 48).

A supervisão escolar no Brasil transportou a perspectiva norte-americana, isto é, incorporou a direção inspetora da função. Ao situar o papel do CP na formação continuada de professores, o relatório da Fundação Victor Civita (2011b) aponta que na história da educação brasileira há indícios de que o trabalho de acompanhamento do processo pedagógico data de 1920, mediante a existência do inspetor escolar. Embora esses profissionais assumissem, neste contexto, um papel relacionado à tarefa de coordenar, o referido documento deixa claro que a função do inspetor era de modo predominante a de fiscalizador.

Santos (2012) esclarece que a inspeção escolar, como então era denominada, desde a sua criação até por volta da década de 1930, se destinava apenas ao Ensino Primário, o que hoje equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta época, o inspetor tinha como objetivo o controle das ações docentes quanto ao aspecto administrativo, além da observância referente ao cumprimento das leis do ensino, fiscalização dos prédios, entre outras tarefas desta natureza.

Ao considerar as origens históricas da supervisão subjazem as razões que marcaram a função situada em uma postura autoritária e fiscalizadora o que concorreu para o próprio descrédito no trabalho deste profissional por parte dos professores. Assim:

O itinerário histórico percorrido pelo profissional supervisor na esfera educacional brasileira demonstra o quanto sua função no âmbito escolar esteve direta ou indiretamente arraigada a concepções, valores, ideologias políticas e paradigmas educacionais norte-americanos extremamente capitalistas; dada a maneira burocrática e centralizadora pela qual o serviço de Supervisão foi inicialmente gestado e organizado, fazendo com que o mesmo, *a posteriori*, não conquistasse a contento os créditos positivos desejados na classe docente da educação básica. (SANTOS, 2012, p. 16).

Conforme Santos (2012), nas décadas de 1950 e 1960, com a introdução do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) e, neste, a criação de departamentos assistidos por técnicos americanos – a exemplo do de supervisão e currículo, além do fato de vários cargos nos órgãos educacionais à época, serem ocupados por profissionais formados nos Estados Unidos, por meio da concessão de bolsas – corroboraram para uma forte influência norte-americana na formação e estruturação dos serviços de supervisão escolar no Brasil.

O PABAAE foi “[...] conjuntamente organizado, administrado e financiado segundo determinações legais norte-americanas e em conformidade com a

assinatura de acordos bilaterais [...]” (SANTOS, 2012, p. 108-109), pautado em uma perspectiva tecnicista se tornou “[...] um formador de lideranças atuantes na reprodução das relações capitalistas dentro do sistema educacional brasileiro, de acordo com o modelo norte-americano” (SANTOS, 2011, p. 35).

Nesse cenário, o serviço de inspeção ressurgiu com a denominação de supervisão escolar. Mas, foi apenas com o parecer 252/1969, complementar à Lei 5540/1968, que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia, que a supervisão escolar foi incorporada no rol da formação de um novo profissional na condição de Especialista. Entretanto, conforme Santos (2012), o currículo para a formação deste profissional sofreu influência do modelo internacional, que vinculou uma concepção tecnicista de educação com ênfase nos métodos e técnicas de ensino.

Nos anos seguintes, em razão da promulgação da Lei 5692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), a função supervisora foi estabelecida na maioria dos estados brasileiros. Já nesta época, os profissionais que ocuparam tal função receberam denominações distintas nos diferentes estados, tais como: supervisor escolar, pedagogo, professor coordenador etc. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011b).

É no final desta década que o serviço de supervisão escolar foi instituído no município de Marabá. Conforme Pereira (2004), em 1978, a SEMED compõe um grupo de profissionais formado à época por professores universitários com o intuito de prestação de apoio pedagógico à rede de ensino. O fato deste grupo inaugurar um tipo de trabalho, onde não se tinha maiores referências, a ênfase na questão pedagógica foi frágil.

Uma nova configuração quanto à atuação do supervisor começa a ser perspectivada a partir da década de 1980 com o processo de redemocratização do ensino em que “[...] se começa a questionar a relação entre a necessidade, a função e a atuação do supervisor escolar” (SANTOS, 2011, p. 37), em razão das críticas à divisão técnica do trabalho e à especialidade de funções (herança tecnicista).

Entretanto, do descrédito e negação dos profissionais que ocuparam cargo de administradores, orientadores e supervisores escolares, de modo mais contundente na década de 1980, incorreu um processo de luta na revelação do valor desses profissionais. Deste itinerário ao momento atual, o enfrentamento de ranços e a conquista de avanços têm evidenciado o quanto este profissional se coloca

como necessário à educação, em vista das complexas e diferenciadas demandas assentadas à escola e em decorrência a ele próprio.

Santos (2012) assinala que nesta arena de revitalização e ressignificação da função supervisora do ensino, alicerçada em uma abordagem crítica de educação, emerge o coordenador pedagógico em contraposição aos técnicos ou especialistas. Conforme Pinto (2011), este reposicionamento referente a atuação desse profissional contou como um dos sustentáculos a produção de algumas teses, elaboradas na década de 1980. O autor destaca dois importantes aspectos dos referidos estudos que convergiram para imprimir outra perspectiva à função.

O primeiro se refere à estreita relação da ação dos supervisores com a perspectiva crítica da educação o que elucida uma contribuição desses na qualificação e melhoria do ensino. O segundo, integrado ao primeiro, defende a não negação do supervisor, tendo em vista o fato deste não se configurar em “agente contrarrevolucionário”, ao contrário se constitui em corresponsável pelo desenvolvimento do processo educacional.

Em decorrência das mudanças, ocorridas no cenário educacional brasileiro, os estados e municípios imprimiram ajustes as suas redes de ensino. Em Marabá, a Prefeitura Municipal em parceria com a SEMED, por meio da Lei n. 14.864, de 25/07/1997 assegura a permanência do suporte pedagógico no interior das escolas, que pode ser exercida pelo supervisor escolar (PEREIRA, 2004).

O cenário educativo contemporâneo marca novas dimensões de atuação do supervisor ou coordenador pedagógico. Esta nova identidade profissional, muito além da nomenclatura, traça outras demandas, exigências e desafios, entre os quais o desenvolvimento de programas de formação continuada de professores no interior das escolas em que atuam. Nesta direção, conforme Sousa, Guedes e Haidar (2006, p. 44) “[...] o coordenador pedagógico é corresponsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos. Portanto, tem como desafio a implementação de ações com intencionalidades formativas [...]”.

O fato de o CP ser um sujeito histórico, determinado em relação às configurações da função, decorre em grande medida do que é definido pelos dispositivos legais e como este profissional incorpora o instituído, da própria estrutura da escola em termos de organização e o posicionamento do CP frente a

esta realidade e do sentido que confere as suas atribuições feitas pelos pares (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011b).

Ao tomar como pressuposto os elementos da constituição histórica do coordenador pedagógico, observamos uma série de ambiguidades e contradições na gênese e conformação de sua identidade social e profissional. A separação entre o pensar e fazer, o estabelecimento de uma hierarquia sobre o professor, o controle da ação docente, a centralização das decisões, entre outros elementos, imputaram estigmas a atuação profissional, o que ancora ranços a abordagem mais recente a sua atuação, e evoca a dimensão dos desafios a serem superados pelo CP na contemporaneidade.

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até as funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento das aulas (conteúdos analisados), planejamento das avaliações, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 761).

Da extremidade de fiscal a parceiro pedagógico há uma alongada distância, cuja transposição exige a reconstrução de novos percursos de aprendizagem pelos coordenadores pedagógicos. Trajeto que envolve conflitos e dilemas, haja vista a passagem dos limites incorporados pela tradição. O abandono de uma perspectiva tecnicista e procedimental fundada na racionalidade moderna, com privilégio da técnica, não acontece em um pulo repentino e irrefletido. Funda-se e transcorre no movimento em que o mudar integra-se ao próprio percurso profissional e vice versa.

Conforme Placco e Almeida (2010, 2011) e Christov (2008), o CP tem função bem abrangente, transitando pelo currículo, processo de ensino e aprendizagem, materiais didáticos e pedagógicos, entre outras. E, destacam como atribuições principais a coordenação do trabalho pedagógico na escola e a intermediação da formação da equipe docente, considerando as demandas e necessidades desta.

Dado ao foco de discussão desta pesquisa, privilegamos em relação às diferentes atribuições do CP, focar as questões pertinentes a sua atuação na perspectiva de formador de professor. Este enfoque não desconsidera a relevância de suas demais ações, contudo alude que esta é seu eixo prioritário de ação e

compartilha do entendimento de que a formação continuada de professores centrada na escola liderada pelo CP é essencial para a vivificação do permanente processo destes profissionais reverem-se e reconstituírem-se.

2.3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Concordamos com André (2009) quando afirma que os estudos do tipo “estado do conhecimento” são relevantes, visto que trazem importantes contribuições para o reconhecimento do *status* científico de uma dada área e corrobora ainda para ampliação de sua credibilidade junto à comunidade acadêmico-científica. Além de considerar esta importância, nos atentamos ainda as advertências de Gamboa (2012), transcritas a seguir:

Um bom escritor antes de elaborar suas novelas lê muitas outras, encanta-se, deleita-se e as aprecia com cuidado. De igual maneira, um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas, para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas. Ler e reler outras pesquisas para compreender os resultados e avaliar suas limitações e implicações. (GAMBOA, 2012, p. 66).

Ao buscarmos atender estas recomendações, empreendemos o desafio de fazer a constituição de uma síntese panorâmica acerca das produções no tema formação continuada de professores. Para tanto, priorizamos a leitura e análise de estudos que já apresentam um sumário do campo, compreendendo investigações voltadas para a formação de professores.

Há uma série de estudos do tipo “estado da arte”, em relação à formação de professores que contempla a modalidade de formação continuada. Verdadeiros mapeamentos reveladores das principais questões presentes nas pesquisas realizadas e que aqui foram tomados como matéria prima. Além dessas fontes, na busca de informações, consultamos os sítios de Universidades, portal da Capes, GT08 (Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), bem como revistas e bibliotecas eletrônicas, a

exemplo da Scielo¹⁵ e da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores¹⁶.

O foco desses estudos analisados, de um modo geral, centra-se na formação de professores nas modalidades inicial e a continuada, e revelam que há uma quantidade expressiva de pesquisas no campo da formação docente, assim como na abordagem da modalidade formação continuada. É provável que por conta da natureza desse tipo de estudo não foi encontrado apontamentos detalhados acerca de pesquisas que investigam a vertente que vincula formação continuada dos professores, tendo a escola como *locus* e o CP como um dos articuladores desta.

Ao considerar essa constatação, a opção feita, por um lado, foi analisar as produções do tipo estado da arte até então realizadas quanto à formação de professores, haja vista sua vinculação a problemática e o foco central de interesse dessa investigação e, por outro, pautar algumas questões encontradas acerca da configuração mais específica do objeto desta pesquisa em particular, o que demandou buscas mais diretas e específicas.

André (2010) analisa a constituição da formação de professores como campo de pesquisa e, ao questionar a existência de sua condição autônoma de estudo, apresenta alguns aspectos que mostra o processo e evolução dessa configuração. Entre estes, cita o crescente interesse pela formação de professores por pesquisadores e, com isso, o aumento da produção científica na área, além de recentes eventos e publicações dedicadas à questão, entre outros aspectos, o que em grande medida concorrem para a conformação de tal *status*.

Para evidenciar o crescente interesse pelo tema da formação de professores, recorreremos a André (2009) em que, a partir de uma síntese da produção da Pós-graduação de educação com foco no referido tema, entre os anos de 1999 e 2003, aponta que o interesse por este foi crescente e alcançou um percentual de 5% em um intervalo de aproximadamente cinco anos, o que considera significativo.

Nessa mesma análise, André (2009) apresenta a proporcionalidade de crescimento por região. “[...] Na distribuição regional, verificou-se que a região Sudeste manteve a maior proporção das pesquisas, com 54%, a região Sul ficou com 25%, as regiões Norte e Nordeste com 12% e a região Centro-Oeste com 9%” (ANDRÉ, 2009, p. 46). Para a autora, o fato do maior percentual concentrar-se na

¹⁵ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

¹⁶ Disponível em: <<http://grupoautentica.com.br/revistaformacaodocente>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

região Sudeste é explicado em função desta dispor de um maior número de programas de Pós-Graduação, inclusive com linhas de pesquisa em torno da formação de professores. Por outro lado, esse dado ratifica o quanto à região Norte é 'desassistida' em termos de uma maior quantidade de programas de Mestrado e Doutorado, fato confirmado no relatório da Capes (BRASIL, 2010), ao apontar essa assimetria no que se refere às regiões: Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Um comparativo realizado com estudo anterior da mesma natureza, em que abrange o período de 1990 a 1998, André et al (1999) apontam que nos cinco anos subsequentes a este levantamento a produção da área, no tema formação de professores teve uma ampliação significativa, passando de 6% dos anos 1990 para 14% nos anos 2000.

André (2010), ao tomar como base uma meta-análise das dissertações e teses defendidas na área de educação, referente ao ano de 2007, aponta uma considerável ampliação de programas de Pós-Graduação, ao saltar de 2.104 para 2.810 e, com isso, a formação de professores como área de pesquisa ganhou força e espaço, ao representar em 2007 um crescimento de aproximadamente 16% em relação a 2003.

Nas produções de André (2009, 2010), uma das categorias de análise utilizada foi a formação continuada. Conforme a autora, a concepção de formação continuada adotada foi definida com apoio em alguns autores e, compreende, de um modo geral, os programas que possibilitam o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos, o pensar reflexivo acerca da prática e envolve diferentes ações o que pode incluir o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que é efetivado no espaço da escola.

Quanto aos temas e subtemas abordados foi constatado que a formação continuada ocupou, nos anos 2000, o terceiro lugar, com 21% do total das produções, ao ficar atrás do tema identidade e profissionalização que liderou o período, por alcançar 41% do total dos trabalhos, seguido da formação inicial com 22%. Os demais temas foram apontados com percentuais bem menores. Vale ainda destacar que outro tema levantado foi a formação inicial e continuada, com 3%, o que se somados aos 22% da formação inicial e 21% da continuada, totaliza um percentual de 46%, quase a metade das produções. O referido quantitativo

evidencia o largo interesse pela questão da formação docente como foco de pesquisa. Desse modo:

O grupo denominado formação continuada contou com 254 pesquisas, das quais 143 foram incluídas no subgrupo Projetos, Propostas e Programas e 111 no subgrupo Saberes e Práticas Pedagógicas. A partir do ano 2000, os programas relacionados à capacitação em informática ou para o uso de novas tecnologias ganharam força. Programas de formação pedagógica também foram constantes, inclusive os cursos de especialização *lato sensu*. As propostas de formação mais analisadas foram as que trataram de novas tecnologias e de matemática. A educação a distância foi foco de apenas 10 trabalhos. (ANDRÉ, 2009, p. 46).

Ao analisar os autores mais citados ou utilizados como referenciais das pesquisas, André (2009) afirma que estes são poucos citados nos resumos, e sobre essa questão faz algumas indagações:

O que a escolha de autores e referenciais nos revela? Que os pesquisadores buscaram a perspectiva sócio histórica para subsidiar suas análises, que deram preferência a autores estrangeiros, muitos deles não diretamente vinculados ao tema da formação docente. Essas constatações provocam algumas indagações: as questões de formação docente estariam sendo pensadas de forma ampla? Com referenciais das Ciências Humanas e Sociais? Ou estariam incorrendo em modismos? Estariam os pesquisadores atentos ao fato de que as proposições dos autores estrangeiros sobre formação docente vinculam-se a realidades específicas, com características muito diversas das do Brasil? (ANDRÉ, 2009, p. 48).

Nos resultados de seus estudos, André (2009) ressalta que o interesse pelo tema formação de professores tem crescido de maneira significativa. Aponta que as mudanças não se restringiram ao tema, estas foram observadas também na metodologia da pesquisa com ênfase para maior uso do depoimento oral. O fragmento a seguir elucida, ainda que de maneira sintética, os achados da pesquisadora:

A análise da produção acadêmica dos alunos de Pós-Graduação em educação do Brasil nos anos iniciais do século 21 revelou interesse crescente dos pesquisadores pela temática da formação de professores, com foco nas opiniões, representações, saberes e práticas dos docentes. Os referenciais das pesquisas privilegiam a perspectiva sócio-histórica, o construtivismo, a teoria das representações sociais e autores que defendem a reflexão na ação, os saberes da experiência, o pensar crítico. As metodologias de pesquisa mais utilizadas pelos Pós-Graduandos são o depoimento oral e o estudo de caso. Os resultados parecem ainda muito voltados para situações bem delimitadas ou contextos muito específicos. (ANDRÉ, 2009, p. 52).

No estudo feito por Brzezinski (2009), onde toma como objeto de reflexão a produção no campo da formação de profissionais da educação do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da ANPED (GT08), a fim de revelar a trajetória de pesquisa desse campo, podemos identificar como resultados referentes à

formação continuada de professores as seguintes informações: no estado da arte de trabalhos apresentados entre 1992-1998, a categoria formação continuada de professores representou 24% do total dos trabalhos apresentados, e alcançou o 2º lugar no período; na análise e categorização de trabalhos apresentados no GT08 entre 1999-2003, ocupou a 3ª posição com 18% dos trabalhos apresentados. Esses dados revelam a considerável relevância dada a categoria formação continuada em termos de pesquisa realizadas.

O crescente interesse pelo tema formação continuada encontra uma das justificativas no fato desta ser uma das condições formativas para o enfrentamento dos desafios atuais postos ao docente, sendo, portanto, considerada um dos elementos impulsionadores da renovação pedagógica. “[...] O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial [...]. A mudança no sentido esperado exige e apoia-se na formação contínua [...]” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011a, p. 13).

Em estudo realizado por Brzezinski e Garrido (2001), em que se reportam aos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED no GT Formação de Professores, correspondente ao período de 1992 a 1998, encontramos algumas questões que se colocam relevantes para a temática específica desta pesquisa, no sentido de situá-la historicamente no *corpus* de interesse da produção científico acadêmica no contexto brasileiro.

O que nos interessa destacar do conjunto de questões apresentadas pelas autoras refere-se ao novo enfoque que as pesquisas integradas na formação continuada começam a congregam. Na segunda metade da década de 1990, nessa modalidade formativa predominou questões relativas a reflexão dos professores tanto sobre as suas experiências pedagógicas quanto as práticas escolares. Em razão da ascensão desse enfoque conceitual as investigações tenderam a enveredar pelos problemas do cotidiano escolar tomando-os como matéria prima de investigação, com vista à construção de alternativas transformadoras.

Nesse cenário, em que a tônica é o professor reflexivo, o *lócus* da formação continuada passa a ser a própria escola e disso derivam pesquisas com foco de interesse em questões acentuadas nessa nova conformação da formação continuada no tocante ao professor reflexivo (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001).

Vale destacar, a título de exemplo, a pesquisa, denominada *Saberes docentes: reconstrução do saber, saber-ser e saber-fazer dos/as educadores/as das Escolas de Ensino Fundamental de Belém*, cujo interesse centrou-se em registrar uma experiência que proporcionou mudanças na prática pedagógica de professores atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental. O referido estudo, entre outros objetivos, procurou identificar como os professores reconstróem seus saberes docentes, por meio da formação continuada do Projeto Sócio Educacional Integrado (PROSEI)¹⁷. Para tanto, investigou os saberes docentes construídos no PROSEI pelos professores participantes e as repercussões no “que fazer” pedagógico – político desses educadores (MONTEIRO et al, 2005).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a experiência formativa, vivenciada pelas professoras participantes por meio do PROSEI, concorreu para transformações relevantes nas dimensões do seu saber, saber-ser e do saber-fazer. O fato de esta formação continuada ser realizada no espaço das escolas em que as referidas professoras atuavam foi apontado pela pesquisa como elemento profícuo. Outro aspecto destacado foi a abordagem contextualizada feita na formação em relação aos desafios oriundos da prática educativa das participantes, como atesta o fragmento seguinte:

[...] o PROSEI, constituiu-se em espaço onde as professoras encontram respostas para as suas dificuldades, num movimento em que se estabelece a relação entre o conhecimento disciplinar e suas experiências como professoras, e a garantia de uma boa educação para seus alunos, e espaço onde se constroem e se reconstróem como educadoras. (MONTEIRO et al, 2005, p. 105).

Para melhor detalhamento relacionado às produções acadêmico-científicas, com foco de interesse na formação continuada de professores centrada na escola, empreendemos um percurso de busca no sítio da Capes, em que adotamos um recorte temporal correspondente aos anos de 2008 a 2012, privilegiando, dessa forma, as pesquisas dos últimos cinco anos. Nas primeiras tentativas em que utilizamos como descritor a formação continuada de professores, obtivemos pouco

¹⁷ O PROSEI, parte do Programa de Educação na Amazônia, resultou de uma parceria entre a Universidade Federal do Pará, Prefeitura Municipal de Belém e Organizações Não Governamentais como: Instituto Universidade Popular (UNIPOP), Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes (APACC), Centro de Estudos e Práticas de Educação Popular (CEPEPO); Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) e teve o apoio financeiro da Raytheon Brasil. O PROSEI foi implantado em 1999, inicialmente em cinco escolas e ampliado entre os anos de 2001 a 2004 para mais três (MONTEIRO et al, 2005).

sucesso quanto à filtragem da modalidade específica da qual estávamos interessados, muito provavelmente por conta do referido descritor tratar dessa modalidade em termos abrangentes, ou então deduzimos ser recente essa modalidade formativa.

Em novos exames feitos, mediante o cruzamento de outros descritores, como formação continuada de professores e escola como *lócus*, formação continuada de professores e CP formador, os resultados trouxeram produções um pouco aproximadas ao objeto que investigamos, muito embora não necessariamente referenciadas na junção desses dois elementos: a formação continuada na escola e o coordenador como o articulador desta. Algumas produções ancoram-se mais no estudo da condição do coordenador como formador, outras na escola como local da formação e ainda as que combinam esses dois aspectos.

Em uma leitura inicial foram selecionados 23 trabalhos por apresentarem indicativos que relacionavam seus objetos aos descritores de busca em questão. No entanto, com a análise mais minuciosa, quatro trabalhos foram desconsiderados, por não apresentarem relação aos elementos pesquisados, muito embora seus títulos sugerissem isso. Portanto, no período pesquisado foram encontradas 19 produções, sendo 18 dissertações e uma tese.

As abordagens feitas nos referidos trabalhos, acerca da formação continuada de professores centrada na escola, tendo o coordenador como formador, apresentam certas variações, decorrentes dos aspectos enfocados ou privilegiados. Do conjunto das produções, cinco delas se 'debruçaram' no estudo do papel do coordenador pedagógico como formador de professor; outras cinco centraram-se na formação continuada na própria escola, mas sem relacionar o coordenador pedagógico como corresponsável por tal prática; quatro estudaram as contribuições do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem na relação com a formação continuada dos professores realizada na escola; dois se preocuparam em entender como os coordenadores lidam com suas dificuldades e desafios na atuação como formador; um procurou identificar as contribuições do coordenador pedagógico para a prática do professor quando a sua atuação envolve ações de formação. Havia, ainda, dois trabalhos voltados para a investigação dos processos de formação do coordenador pedagógico na perspectiva de formador, sendo estes uma dissertação e uma tese.

Nas produções científico-acadêmicas já citadas, houve variações relacionadas aos locais das pesquisas, o que inclui diferentes regiões e Estados da federação, bem como as etapas de ensino envolvidas, além dos participantes, sendo que nesse aspecto o público mais comumente identificado como partícipe é o professor e o Coordenador Pedagógico, em alguns casos, técnicos de secretarias municipais de educação e alunos.

A despeito das variações observadas, tais trabalhos podem ser considerados arrolados em alguma medida ao objeto da pesquisa foco deste trabalho, visto que versam acerca da formação continuada, ainda que com outros traços e relações, por apresentar outros recortes e intenções. De todo modo, eles evidenciam que a formação continuada de professores, tendo a escola como espaço de formação e o CP como mediador das atividades formativas, tem estado presente nas pautas das agendas de pesquisa e, podemos afirmar que, de forma crescente e progressiva, pois do conjunto dos trabalhos alistados, dez deles estão datados entre os anos de 2011 e 2012, sendo que só no último ano foram oito, o que representa um percentual de 42% do total dos trabalhos analisados. Esses dados anunciam a contemporaneidade e evolução das pesquisas nessa abordagem da formação docente.

Em consulta as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA, identificamos, no período de 2007 a 2012, onze dissertações que abordam questões relacionadas à formação continuada de professores (GOMES, 2012; TAVEIRA, 2012; SILVA, 2011; GUIMARÃES, 2011; CONCEIÇÃO, 2010; NORONHA, 2009; SILVA, 2009; CÂNCIO, 2008; SILVA, 2008; CABRAL, 2008; RODRIGUES, 2007). Verificamos que nos referidos trabalhos, o tema formação continuada de professores se constituiu como um núcleo organizador, que traz várias ramificações em termos de interesses e objetos de pesquisa. Houve uma grande diversificação em relação ao público pesquisado no tocante a sua atuação, ao transitar em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A maior incidência quanto ao público informante das pesquisas recai nos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com quatro produções, as demais se reportam aos professores dos ciclos iniciais e professores vinculados a educação do campo. Todas as produções estão focadas em aspectos que tratam de processos de formação continuada vivenciados por esses sujeitos. Não

identificamos, no período pesquisado, estudos feitos para abordar a formação continuada dos professores na região sudeste do Estado do Pará¹⁸. Informações reveladoras no sentido de indicar que o desenvolvimento deste estudo pode apresentar contributos para ampliar uma análise e reflexão da realidade educacional da região no tocante ao tema em foco.

Ao considerar os aspectos inventariados, ao longo desta seção, os quais apresentam elementos que realçam a formação continuada de professores e situam a relativa contemporaneidade desta modalidade, situada no contexto da escola e suas evidências de crescimento em termos de estudos e pesquisas, aludimos que esta experiência continua em destaque na pauta da agenda educacional no sentido de outras e novas análises que fomentem o crescimento e reconhecimento do campo enquanto essencial à educação.

Não obstante, as conformações hodiernas da formação continuada de professores, compartilhamos da perspectiva que a coloca como um instrumento de relevância e destaque quanto as suas possíveis contribuições, aliadas a construção de uma melhor qualidade para a escola no nosso tempo. Assim sendo, pode ser favorável a construção de um projeto de sociedade emancipador em suas diferentes dimensões. A próxima seção faz uma abordagem desta modalidade formativa quanto às suas concepções, formas de operacionalização e discute questões problemáticas referentes a ela, bem como algumas de suas perspectivas.

¹⁸ “O Território Sudeste Paraense está localizado na mesorregião de mesmo nome e apresenta a particularidade de estar inserido em uma das mais importantes áreas de fronteira agrícola da Amazônia oriental. Criado em 2004, até 2008 o Território Sudeste era formado pelos municípios de Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Marabá, Nova Ipixuna, Parauapebas, São Domingos e São João do Araguaia. Com o lançamento do Programa “Territórios da Cidadania”, em 2008, foram acrescentados mais sete municípios: Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Palestina do Pará, Piçarra e São Geraldo do Araguaia”. (MARABÁ, 2010. p. 23).

III CONCEPÇÕES E MODALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: revelações e problematizações na literatura especializada

Esta seção aborda concepções e modalidades da formação continuada docente, e ainda discute as problemáticas e perspectivas relacionadas ao campo. Para tanto, ancora-se na literatura especializada e, ao apresentar e discutir estes elementos, busca fazer uma reflexão acerca da necessidade de renovação dos formatos tradicionais como alternativa para uma nova configuração da referida modalidade, na interface formação atuação docente na direção da inovação educacional, ao focalizar nesse sentido à formação continuada de professores centrada na escola.

A construção elaborada aqui não pretende ser um compêndio de conceitos e modelos explicativos das práticas de formação continuada, a preocupação com a organização das questões apresentadas e das reflexões feitas em relação a ela pretende aportar um quadro conceitual consistente que abasteça a discussão e interlocução com os achados da pesquisa, além de atribuir ao trabalho uma sustentação teórica.

3.1 PRINCIPAIS CONCEPÇÕES NOS CENÁRIOS INTERNACIONAL E BRASILEIRO

No curso de desenvolvimento e evolução da formação continuada dos professores que estão em exercício, diferentes termos foram utilizados para denotar esta prática, como exemplo: aperfeiçoamento, formação contínua, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional, aprofundamento, educação permanente, sendo, portanto, usados como equivalentes (GARCIA, 1999; BENACHIO e PLACCO, 2012). Entretanto, os sentidos adotados trazem representações e compreensões diferenciadas acerca dessa prática.

Identificamos na literatura especializada, diferentes terminologias utilizadas para nomear essa modalidade de formação. A título de ilustração, citamos algumas delas: desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 1999); formação permanente (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2011b, ELLIOTT, 2010); formação contínua (NÓVOA, 1995); educação continuada (GATTI, 2008); formação continuada

(CANDAU, 1998; PLACCO et al, 2010, 2011, 2012). É possível encontrar denominações outras, entretanto, optamos por ilustrar com estas por serem adotadas por autores que compõem o quadro referência de interlocução deste trabalho.

A despeito da diversidade presente na categorização dessa prática, os significados encontrados podem apresentar certas diferenciações, mas, na maioria, são semelhantes ou complementares, o que atende nosso arbítrio na adoção de apenas um. Optamos por utilizar, neste trabalho, a denominação formação continuada de professores, por entendermos que esta incorpora as demais, e consegue bem representar tal prática, além de trazer ‘à baila’ seu verdadeiro sentido que, como anuncia Benachio e Placco (2012, p. 61), “[...] à expressão formação continuada de professores subjaz a percepção de que o professor não está pronto, vai se construindo”. Portanto, esta formação não pode dar-se de outra forma senão continuada e permanente.

Essa conotação traz ‘à tona’ o sentido do inacabamento do ser humano, tão bem elucidado por Freire (2005), da educação como um que fazer permanente em razão da ‘inconclusão’ do homem e do devir da realidade, bem como a interdependência dos sujeitos em seu processo formativo, situados e mediatizados pelos elementos contextuais. O que em se tratando do sujeito professor, para nós alude à perspectiva da formação continuada centrada na escola.

Para Garcia (1999), o conceito que melhor demarca essa atividade de formação é o que denomina de desenvolvimento profissional de professores, para ele esta conceitualização compreende uma perspectiva de valorização do aspecto contextual, organizacional e orientado para a mudança. O autor aponta que um dos elementos importante encontrado na utilização desse conceito refere-se à superação da concepção individualista das práticas formativas, além de incluir diferentes dimensões do próprio desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2011a), há diferenciações entre desenvolvimento profissional e formação. Ele considera que ambos são elementos de um mesmo processo, porém apresentam fronteiras, não sendo sinônimos. O autor defende que o desenvolvimento profissional acontece mediante diferentes e diversos fatores que possibilitam ou dificultam o progresso do professor no exercício da profissão. Com isso, não nega a relevância da formação continuada, mas adverte

que esta é um elemento importante, não o único. O trecho a seguir apresenta as justificativas de Imbernón (2011a, p. 69) quanto a este posicionamento:

Se aceitássemos tal semelhança, estaríamos considerando o desenvolvimento profissional dos professores de forma muito restritiva já que significaria que a formação é a única via de desenvolvimento profissional dos professores. E não é verdade que o desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, mas sim que é tudo isso e muito mais. Já que há que enquadrá-lo ou somar-lhe a uma situação de trabalho (salário, clima laboral, profissionalização, etc.) que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Da nossa perspectiva, defendemos que o desenvolvimento profissional dos professores, o que alude a construção da nova profissionalidade anunciada por Nóvoa (1995), envolve uma política de valorização e profissionalização do magistério que congregue a articulação entre formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e carreira de modo a superar as reivindicações históricas que são legítimas e legais no sentido de aportar significado social e político a que a docência remete no escopo da sociedade. A vinculação entre formação, mudança e condições de trabalho é indiscutível sob pena da culpabilização do professor, alertada por Nogueira (2012, p. 1248-1249).

Uma posição que vincula qualidade de educação à formação e qualificação do professor, sem indicar a melhoria das condições de trabalho, reitera o argumento da culpabilização individual do professor, considerado mal preparado pelos sistemas de avaliação, calcado no discurso de que a qualidade de ensino depende quase que exclusivamente do processo de formação profissional.

Gatti (2008) destaca o recente crescimento no Brasil das iniciativas que se intitulam inseridas na formação continuada e evidencia a heterogeneidade deste universo. Há vastas possibilidades que se efetivam sob naturezas variadas, formatos diferenciados, em instituições diversas, em inúmeros setores do público, privado, organizações não governamentais, entre outras instituições, com variações quanto ao tempo de duração. Não obstante a estas variantes, podemos entender como uma das propriedades restritas à formação continuada sua destinação, de um modo em geral, aos professores em exercício.

Um amplo estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita (2011a) identificou, sistematizou e analisou a situação da formação continuada de professores no Brasil, no tocante as principais concepções e modelos predominantes na realidade educacional do país, ao levar

em conta os cenários municipais e estaduais. Quanto às concepções de formação continuada identificou a existência de dois modelos. Um reconhecido como modelo de *déficit*, que se propõe a superar as deficiências da formação inicial e, outro, em que a formação continuada é vista como necessária para responder a dinamicidade e renovação do processo educativo.

Para Garcia (1999), o desenvolvimento profissional de professores, isto é, a formação continuada destes tem íntima relação epistemológica com quatro áreas didáticas: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores, e pondera a necessidade de compreendê-las como elementos integradores da formação profissional. Nesse sentido, a formação docente reúne conhecimentos conexos às práticas curriculares, organizacionais, de ensino, profissionais e pessoais. Ao discutir e problematizar estas dimensões, o autor pontua questões, que a nosso ver são essenciais em um processo de formação emancipador.

A interrelação no âmbito do desenvolvimento profissional e da escola envolve a articulação entre o desenvolvimento do professor inserido em uma situação organizacional e curricular. Essa articulação intrínseca se evidencia na direção em que formação e mudança são elementos de um mesmo projeto e processo. A inseparabilidade desses dois elementos é perspectivada também por Nóvoa (1995) e Imbernón (2011a), como veremos mais adiante.

Às propostas de formação que pretendem articular os eixos de desenvolvimento profissional e inovação curricular na proposição de Garcia (1999), podem efetivar-se de maneira bem diferentes a depender da concepção do papel do professor em relação ao currículo. Isso significa que se o professor for entendido como técnico executor de propostas elaboradas por sujeitos externos, a atividade de formação apresentará diferenças substanciais em relação a que o concebe como agente de desenvolvimento curricular.

Em Veiga (2012), também encontramos uma análise acerca da formação de professores no Brasil, a qual identifica a existência de duas perspectivas assentadas em concepções diferentes relacionadas ao papel do professor, bem como aos fundamentos de sua formação e projeto de educação. Em uma, o professor é entendido como tecnólogo do ensino, na outra como agente social.

Essas duas perspectivas, discutidas por Veiga (2012), coadunam-se com a discussão de Garcia (1999), no tocante ao entendimento de que se depender da

concepção em relação ao sujeito professor, sua atuação envereda por caminhos bem diferentes: ora sendo concebido como meramente técnico, executor de tarefa, ora como agente de mudança, autor da própria atuação.

Ao discutir o nexos entre desenvolvimento profissional e o ensino, Garcia (1999) assinala que de forma tradicional os acontecimentos da aula/ensino configuraram-se em indicador e foco da formação do professor, em função disso talvez esta tenha sido a relação que mais se efetiva. Nesse enfoque, a intenção central relaciona-se ao aperfeiçoamento das competências para ensinar e o domínio de técnicas ou estratégia didática. O formador é o especialista que ensina o que precisa ser feito. O fragmento a seguir ratifica essa afirmação:

O formador desempenha o papel de perito no conhecimento do objecto de formação, que transmite aos professores através de uma sequência formativa clara e previsível, que possa assegurar o domínio de uma nova estratégia didática por parte destes. (GARCIA, 1999, p. 144).

A mudança de posição quanto à perspectiva do ensino, de ciência aplicada à atividade deliberativa, provocou alterações no foco da formação docente, ao passar a ser entendida, conforme Garcia (1999, p. 144), como o “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática [...]”. Nesta nova configuração, os formadores passam de peritos a colaboradores.

Na vinculação entre os componentes: desenvolvimento profissional e profissionalidade¹⁹ dos professores, Garcia (1999) chama atenção para a inserção da dimensão profissional como essencial. Nesse sentido, a formação é inseparável de elementos, como: “[...] a melhoria de suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente” (GARCIA, 1999, p. 145). O autor recorre a essa proposição a partir da caracterização do ensino como profissão ao apontá-la enquanto atividade inserida em uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho.

Em Nóvoa (1995), também encontramos uma abordagem que associa processos de formação de professores e a construção de uma nova profissionalidade. O autor faz essa proposição ao partir de uma análise em que configura a situação desses profissionais, a qual ele categoriza imersa em dois processos antagônicos: a profissionalização e a proletarização.

¹⁹ Penin (2008) entende a profissionalidade como a fusão dos termos profissão e profissionalidade.

De um lado, a profissionalização que favorece a construção da autonomia, além de melhorar o estatuto profissional, inclusive seus rendimentos. De outro, a proletarização que provoca a degradação daquelas conquistas vinculadas a profissionalização, além de imbuir-se de elementos que provocam: a separação entre a definição e a execução das atividades educativas, a estardização de tarefas, a redução dos custos, a aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. Uma nova formação que alie de forma simultânea o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional representa uma das via de enfraquecimento dessa proletarização.

3.2 MODALIDADES E PRÁTICAS

À semelhança das diferentes concepções, encontramos na literatura especializada, diversas e diferentes caracterizações acerca das abordagens de formação continuada em que se configuram formatos similares, diferentes e ainda complementares.

Garcia (1999) preocupou-se em estudar os diferentes modelos²⁰ em que se operacionalizam as propostas de desenvolvimento profissional ou formação continuada de professores, isto é, como se organizam, estruturam-se e materializam-se. Ao analisar os distintos paradigmas de desenvolvimento profissional, o autor apresenta cinco tipos, a saber: a) autônomo; b) baseado na observação e supervisão; c) mediante o desenvolvimento curricular e organizacional; d) cursos de formação ou treino; e) por meio da investigação.

Uma discussão acerca dos referidos modelos se coloca como interessante do ponto de vista do conhecimento de suas especificações e proposições e de modo mais implícito o entendimento das concepções e formas de racionalidade que lhes dão sustentação. É nessa intenção que elucidamos, com base em Garcia (1999), as propriedades destes, ainda que de forma sintética.

O modelo autônomo é considerado o mais simples. Neste, os próprios professores decidem que conhecimento e/ou competências são necessárias para o

²⁰ O termo modelo utilizado por Garcia é empregado no sentido usado por Sparks e Loucks-Horsley referindo-se a “um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento”. (SPARKS; LOUCKS-HORSLEY apud GARCIA, 1999, p. 146).

seu crescimento pessoal profissional, e podem corporificá-las em seminários permanentes que tenham “[...] um caráter de estudo, análise e reflexão sobre um tema selecionado pelos próprios professores para adquirir um conhecimento mais profundo do mesmo” (GARCIA, 1999, p. 152).

Ao tratar do desenvolvimento profissional, baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão, o autor identifica três estratégias vinculadas a este, sendo elas: a reflexão para o desenvolvimento profissional; reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (*coaching*); e o diálogo profissional e a supervisão clínica como estratégia reflexiva. Embora estas apresentem especificidades quanto a organização ancoram-se em um mesmo elemento relacionado à dimensão reflexiva como central na formação de professores, em que esta é condicionada ao olhar da própria prática. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p. 153):

[...] o objectivo de qualquer estratégia que pretende proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.

São dois os tipos de estratégias reflexivas analisadas por Garcia (1999, p. 154) “[...] aquelas que requerem a observação e a análise do ensino de classe e as que pretendem potenciar a reflexão do professor através da análise da linguagem, dos seus constructos pessoais e conhecimento”. Nessa direção, são tomadas como estratégias: a redação e a análise de casos, a utilização de biografias profissionais e análises de teorias implícitas, do pensamento por meio de metáforas, do conhecimento didático do conteúdo, entre outras.

Na reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional, o foco volta-se para a ação, ou seja, “[...] é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem” (GARCIA, 1999, p. 162). Para tanto, a observação acerca do fazer do professor por parte de um colega ou outro sujeito é essencial. Este oferece posteriormente críticas construtivas relativas ao que o professor realizou. Há diferentes tipos de apoio profissional e é necessário considerar que a sua efetivação requer uma justificativa, um projeto, um ambiente de cooperação e abertura na escola, visto que a sua imposição o inviabiliza.

Em relação à supervisão clínica como estratégia reflexiva considera-se esta relevante para o aperfeiçoamento do professor no ensino da classe, visto que são utilizados os dados da análise da própria ação como elemento de retroação. A

referida estratégia inclui sucessivas fases de realização, entre elas, a planificação, a observação e as seções de análises. Vale destacar que tanto a observação quanto à supervisão clínica possuem vantagens e inconvenientes, portanto, requer planejamento e realização cuidadosa no sentido da ética profissional.

Outro modelo detalhado por Garcia (1999) é o denominado de desenvolvimento profissional por meio da inovação curricular e formação na escola. Neste, estão inclusas as atividades em que os professores elaboram ou adaptam um currículo, formalizam um dado programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola. Deste, ainda, derivam outros dois: aperfeiçoamento de projetos de inovação curricular e desenvolvimento profissional dos professores na escola.

O modelo referente aos projetos de inovação curricular efetiva-se à medida que se relaciona a inovações concretas, sendo estas implementadas de forma concomitante ao aprimoramento profissional. O arquétipo centrado na escola tem como princípio o entendimento de que a escola é lugar onde surgem os problemas e, estes, em boa parte, podem ser resolvidos na própria instituição educativa. Neste sentido, a instituição é concebida como centro de avanço profissional.

O paradigma de maior tradição apontado por Garcia (1999, p. 178) é a formação docente por meio de cursos, cujo objetivo “[...] é o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas [...], geralmente fora da escola”. De modo igual aos demais modelos, os cursos vêm ao longo do tempo ‘sofrendo’ críticas e mudanças ao adquirir novos componentes. Para o autor é importante entendê-los como ponto de partida para outros tipos formativos.

O desenvolvimento profissional por meio da investigação privilegia a investigação-ação e tem como matéria prima a prática, ou seja, propõe um tipo de indagação em que os problemas a serem analisados advêm da própria ação de um professor ou de um grupo deles. A contribuição deste modelo centra-se na sua busca por um profissional autoconsciente, comprometido com a escola e com a profissão, capaz de gerar conhecimento por meio de sua própria análise e reflexão (ELLIOTT, 2010), sendo concebido como ator social e político, além de investigador.

Esta proposta que privilegia a investigação ação se pauta na colaboração, nos problemas concretos e exige um projeto comum, voltado para o enfrentamento do problema localizado, entre outros princípios. Estes estão presentes em diversos

tipos de formação, a exemplo da centrada na escola, inovação e desenvolvimento curricular.

Esse detalhamento feito anteriormente, acerca dos paradigmas formativos docentes, evidencia que “[...] coexistem diferentes plataformas conceituais e metodológicas em relação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da escola e dos professores” (GARCIA, 1999, p. 189), visto que encontramos abordagens, cujas proposições complementam-se, ao indicar a não exclusividade de um dado modelo. Essas variações podem ser favoráveis se tomados os elementos que aludem a formação de um professor histórico, social, político, cultural, tecnológico e contextualmente situado, além de ser reconhecido como partícipe central de qualquer proposição formativa que a ele se destina.

Imbernón (2010) também apresenta uma caracterização quanto aos modelos de formação continuada. Segundo ele, há um tipo que busca dar soluções para problemas genéricos, desvinculados dos contextos reais dos educadores. Este é denominado de sistema de formação *standard*, e baseia-se em um modelo de treinamento, cujos princípios fundantes ancoram-se na racionalidade técnica e em ações generalizadoras, desconsidera as circunstâncias locais, a instituição educacional e a própria comunidade que o envolve.

Ao contrapor este paradigma, Imbernón (2010) propõe a formação a partir da escola e explicita os termos desta, conforme o fragmento seguinte:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

No Brasil são predominantes duas abordagens de formação continuada docente, as quais podem ser dispostas em dois grandes grupos. Um centrado na atenção ao professor de forma individualizada (grupo que apresenta três vertentes); outro mirado no desenvolvimento das equipes pedagógicas das escolas, em uma perspectiva coletiva (subdividido em duas vertentes). Em cada uma encontramos diferentes posicionamentos acerca dos objetivos e formas de organização (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011a).

Nas abordagens de formação continuada que se centram na figura do professor, o excerto a seguir apresenta uma síntese da perspectiva em que esta se assenta:

[...] a Formação Continuada como um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. [...]. Nessa perspectiva, as trocas entre docentes não são valorizadas, uma vez que se pretende incidir somente em características pessoais dos professores, sem tentativas de transformar as culturas docentes. De fato, para que isso aconteça, é preciso ir além do espaço institucional para articulá-lo com outros semelhantes. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011a, p. 21-22).

O grupo defensor de abordagens de formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas apoia-se em duas vertentes. De um lado, o coordenador pedagógico é considerado como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas e de outro, esta é entendida como meio de fortalecer e legitimar a escola como *lócus* de formação contínua e permanente para todos nela presentes. Essa abordagem contrapõe-se às que defendem a vertente individualizada, visto que valoriza o formato coletivo, o que envolve atividades diversas em grupo. Os contornos desse enfoque podem ser melhor elucidados a seguir:

Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011a, p. 25).

Nesta vertente colaborativa os professores são partícipes de todo o processo de formação em suas diversas etapas. Eles são ouvidos e têm a possibilidade de externarem os problemas que enfrentam. Dessa forma, apontam suas demandas em relação ao apoio dos pares ou assessores externos. A participação dos professores é desejável e central da concepção a avaliação da atividade formativa, o que possibilita maior adjacência às mudanças que se fazem necessária ou estão em andamento.

Ainda na visão colaborativa, há um entendimento propositivo de que a incidência da formação continuada deve atender ao coletivo de educadores de cada

escola (CHRISTOV, 2008; PLACCO e ALMEIDA, 2008). Nesta configuração, o profissional coordenador pedagógico tem papel relevante no sentido de liderar esse processo.

Ao discutir a formação de professores no Brasil, Veiga (2012) apresenta duas perspectivas, das quais derivam diferentes defesas quanto à definição e organização dos elementos da atuação e formação docente. Na abordagem que concebe o professor como tecnólogo do ensino, a proposta de sua formação centra-se no “[...] desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que fazer” (VEIGA, 2012, p. 17). Para a autora, essa concepção é restrita, pragmatista, simplista e prescritiva.

A segunda vertente defende o professor como agente social e concebe a educação “[...] como uma prática social e um processo lógico de emancipação” (VEIGA, 2012, p. 19). Dessa forma, a formação do professor não é processo isolado e solitário, conglobera a discussão de uma política global, extrapola a formação inicial e alcança à continuada, bem como as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria.

Embora a exposição feita no decorrer desta subseção tenha apresentado diferentes abordagens formativas de forma independente, acreditamos como Garcia (1999) e Candau (1998) que não são formatos puros e exclusivos. Em outros termos, aludimos que os diferentes paradigmas formativos podem complementar-se, tendo sempre, como ponto de partida, os objetivos em relação ao tipo de professor que se pretende formar, com que currículo, em que escola e com que conhecimento, e como ‘pano de fundo’ a indagação acerca do tipo de educação que queremos promover e para que tipo de sociedade.

3.3 LIMITES E PERSPECTIVAS

Ao tratar da formação de professores, Nóvoa (1995) o faz ao problematizar a situação a qual estes profissionais estão inseridos. Demarca de forma mais específica o contexto português, situado nos anos 1980 e, como veremos, compreende aspectos semelhantes à realidade desta categoria no cenário brasileiro. O autor aponta aspectos problemáticos vivenciados pelos professores, a

exemplo do desprestígio e ausência de um projeto coletivo no qual as propriedades e especificidades do seu trabalho ancorem-se. Além desses aspectos, a tensão gerada pela fragilização da autonomia profissional, das iniciativas que envidam a separação entre os que pensam e os que executam o trabalho educativo, a ampliação das exigências nas tarefas cotidianas, concorreram para a degradação do estatuto docente.

Outra questão controvertida, nesse panorama, apontada por Nóvoa (1995) diz respeito à própria formação. Sua análise é que esta tem negligenciado o desenvolvimento pessoal dos professores, assim como desvalorizado uma articulação entre formação e projetos educativos e, em consequência, inviabilizado que “[...] a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995, p. 24). Ao partir desta análise, o autor sugere outro tipo de formação em que essas deficiências sejam eliminadas.

Para Nóvoa (1995), a formação de professores, a qual engloba a modalidade formação continuada, articula três aspectos de desenvolvimento e envolve como dimensões preponderantes: a pessoal, a profissional e a organizacional. Tal proposição sugere um processo integrativo no sentido de abranger o conjunto dos elementos que contemplam a atividade docente de modo situado social e contextualmente. Em outros termos, aludimos que a formação encerra uma essencialidade como elemento integrador à renovação e ao desenvolvimento do processo educativo.

No aspecto do desenvolvimento pessoal perspectiva-se a produção da vida do professor o que incorre na extensão dos aspectos pessoais e profissionais, haja vista que estes são naturalmente integrados. Essa condição precisa, portanto, ser reconhecida e em decorrência atribuir a ela espaço na prática formativa, de tal modo que, na fusão e movimento de ambas a construção do pessoal e profissional, vá tecendo-se, em uma sucessão dinâmica, em que o profissional produza o pessoal e vice versa.

Essa dimensão do desenvolvimento pessoal na formação, ligada ao desenvolvimento profissional, volta-se para a produção da profissão docente e vislumbra a emancipação profissional, visto que se ancoram em referenciais

colaborativos e valorativos dos saberes individuais e coletivos. Nesse quadro, Nóvoa (1995) se reporta ao potencial da formação ao defender que esta:

Pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Essa assertiva sugere novas relações ao envolver o saber pedagógico e o científico, o que significa atribuir uma menor importância ao saber meramente instrumental. Implica considerar o saber da experiência e as práticas vivenciadas, diminuir o prestígio das técnicas e intensificar a inserção de valores que incitem o desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva integrada ao processo formativo. Essa perpassa pela experimentação, inovação, tentativas de mudanças no trabalho pedagógico, alimentadas e validadas por uma reflexão crítica sobre as suas repercussões.

Nessa conformação, Nóvoa (1995, p. 28) propõe que a formação transcorra por processos de investigação e reflexão, oriundos das práticas educativas. E, anuncia seu desafio em incorporar “[...] a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação”, visto que dessa forma é possível “[...] dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão”.

Por outro lado, o autor anuncia que se tem verificado importantes mudanças nas políticas e práticas de formação de professores nas últimas duas décadas, a partir do final dos anos 1980. Essas inovações estão assentadas em metáfora como a do professor reflexivo, professor pesquisador, conceitos que, entre outros, têm colaborado para uma redefinição desse campo. Não obstante a essa evolução, é importante ponderar até que ponto de fato essa tem se materializado, a exemplo do questionamento de autores, como Zeichner (2008), sobre a formação do professor reflexivo. Questão esta abordada mais adiante.

A despeito dessa revolução das ideias presentes e externalizadas nos discursos, tem se observado uma diferenciação quanto a sua concretização em termos proporcionais. Diante dessa constatação, alerta Nóvoa (2011, p. 1) “[...] invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos

do que perante uma revolução nas práticas”. Essa falta de correspondência é observada também em relação ao montante de recursos investidos.

Essa situação paradoxal em que existe muita formação e pouca mudança é também preocupação de Imbernón (2011a). O autor questiona a qualidade da formação continuada ao analisar a disparidade entre a quantidade da oferta e a inovação alcançada. Uma das razões que justifica esse descompasso assenta-se no paradoxo envolto da política de formação. Se de um lado todos os discursos acenam para a essencialidade dessa modalidade formativa na arena das reformas educativas, somados a proposições e programas, de outro, é incomum o empreendimento de propostas estruturais coerentes que favoreçam a inovação indicada nos processos educativos das instituições de ensino.

Imbernón (2007) defende que alguns elementos podem atuar como forças propulsoras de um novo pensar formativo. Estes englobam o questionamento da transmissão pura do conhecimento, das soluções pensadas por especialistas para os problemas educacionais em que o professor é deixado como mero receptor e executor. Defende que é preciso respeitar a capacidade do professor gerar conhecimentos, mediante seu próprio trabalho.

Implica, assim, construir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão sobre a prática e uma teorização da experiência, como defende Nóvoa (2011). Este autor também contesta o entendimento da docência como prática apenas transmissiva, visto que a considera uma atividade de criação, que tem o conhecimento como matéria prima. Nesse sentido, a valorização do conhecimento do professor é salutar.

Outro elemento destacado como capital à formação continuada por Imbernón (2007) é a contextualização. Ideia referendada por Zeichner (2000, p.14) ao afirmar que “[...] é preciso estudar as coisas em contexto. Talvez seja essa a maior mudança necessária”. ‘Quiçá’ esta se incorporasse como inerente, pois, assim, ascenderia uma abertura alternativa e promissora a esta prática. Esta defesa assenta-se nos argumentos de Imbernón (2007, p.13), transcritos no excerto a seguir:

A contextualização como elemento imprescindível na formação, visto que o desenvolvimento das pessoas sempre ocorre em um contexto social e histórico determinado que influi em sua natureza. Isso desencadeará a formação de dentro, na própria instituição, onde se produzem as situações-problema que afetam os professores.

Esse elemento circunscrito ao contexto é favorável a novas aberturas. Nesse sentido, pode ser considerado abrangente e integrador de outros, tais como: a reflexão que pode incorporar tanto aspectos da atuação docente quanto os relacionais, institucionais, contextuais etc. Alude ainda a uma cultura colaborativa que integra problemas e soluções analisadas e pensadas em conjunto com os pares. Nessa direção, as necessidades próprias da comunidade educativa são propícias a ocupar lugar prioritário nos espaços formativos.

A metáfora da reflexão entre outros conceitos, como anunciado por Nóvoa (2011), ganhou notoriedade nos meios educativos, de um modo em geral, e alcançou popularidade nas atividades formativas que envolvem processos continuados. Dada à relevância atribuída a esse elemento conceitual é pertinente tecer algumas considerações a respeito. Para tanto, recorreremos a Zeichner (2008), uma das respeitadas autoridades na discussão deste núcleo conceitual. Este autor faz uma apreciação crítica acerca da reflexão enquanto conceito estruturante da formação docente, o que envolve diferentes modalidades destas, conforme já nos reportamos, ao tratarmos dos modelos para produzir o desenvolvimento profissional docente na visão de Garcia (1999), o que nos serve para a discussão sobre a formação continuada de professores na escola.

A análise feita por Zeichner (2008) aponta que em meio a explosão pelo interesse relacionado à ideia dos professores como profissionais reflexivos gerou-se também uma grande confusão acerca do significado de “ensino reflexivo”. A popularização conceitual ocorreu em relação ao uso da terminologia, o que não aconteceu na mesma medida em relação a essência de seu significado. Ou seja, muito embora tenha acontecido uma espécie de naturalização do conceito, os desdobramentos das proposições formativas decorrentes deste apresentam diferenças abissais no tocante à formação de professores, ao ensino, ao projeto educativo e ao de sociedade. Dessas variantes decorrem versões diferentes acerca do ensino reflexivo.

A proposição, que pauta a prática reflexiva no ensino e na formação de professores em Zeichner (1993), concentra um núcleo formativo emancipador, o que se conecta a lutas mais amplas por justiça social e combate as lacunas da má qualidade da educação. A gênese dessa formulação nas produções deste autor é indicativa de tal intenção.

O próprio autor esclarece que o início de sua trajetória nesse campo, em 1976, foi inspirado pelo resultado de uma de suas pesquisas que apontou que, os estudantes, embora competentes tecnicamente, estavam de forma demasiadamente preocupados em como passar o conteúdo, não pensavam muito sobre o porquê de realizarem determinada ação. O ensino era visto como algo técnico e o currículo não era objeto de interesse.

O relato do autor indica que o avanço dessa iniciativa, no tocante a evolução da prática reflexiva, ocorre mediante a crítica e análise que faz do próprio trabalho, ao 'lançar mão' da literatura internacional emergente sobre prática reflexiva no ensino e na formação de professores. Em meio a esse percurso, aponta o autor, outras publicações, como a de Schon (2000) reacende a emergência da prática reflexiva, inspira e influencia uma diversidade de literatura a respeito.

Zeichner (2008) faz ainda referência ao trabalho de outros educadores de diferentes países, entre os quais cita o célebre educador brasileiro Freire (2005), além de formadores de professores que começaram a discutir como faziam para formar seus professores profissionais reflexivos. Dessa recorrência, o ensino reflexivo constitui-se um *slogan* adotado de modo amplo, mas, como já acentuado, em diferentes perspectivas políticas e ideológicas.

Essas divergências, encontradas nas práticas que em tese compartilham de um mesmo pressuposto, relacionam-se ao fato de cada uma delas ancorar-se a diferentes estruturas de racionalidade, isto é, estão fundadas em dadas concepções e pressupostos. É nesse sentido que para Garcia (1999, p. 191) “[...] qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos”. Isso significa que uma mesma proposta de formação de professores pode dar lugar a diferentes práticas, em função das intenções, dos interesses e dos contornos que a esta são atribuídos.

Não obstante a tamanhas controvérsias, o balanço pode ter saldo positivo, a supor pela análise de Zeichner (2008, p. 539) transcrita a seguir:

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos.

Ao analisar a ideia da prática reflexiva na formação dos professores, Zeichner (2008) reflete sobre a interferência que esta proposta tem alcançado, isto é, se esta apresenta resultados efetivos no desenvolvimento real dos professores e o grau de correspondência entre a perspectiva do professor e a sua realidade material. Em suas considerações pondera que o compromisso, expresso no discurso em torno da defesa da formação de professores mais reflexivos, não é visto na mesma medida em termos de materialização em ações que fomentem o real desenvolvimento destes e eleve sua influência nas reformas. “[...] Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor” (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Há evidências de que diferentes paradigmas, concernentes ao conceito “reflexão”, destoaram de seu propósito essencial e convergiram para o insucesso da formação docente reflexiva. Muitos dos contornos dados a este núcleo conceitual foram desvirtuados do seu sentido precípuo. Favorecer o professor pensar sobre o seu ensino no sentido de melhor ajustá-lo ao currículo padronizado, ou seja, checar se está fazendo bem aquilo que foi determinado que fizesse, é exemplo de proposta que mascara o valor emancipador da reflexão.

Outro protótipo modificado da reflexão filia-se a racionalidade moderna, a qual ignora a articulação entre a teoria e a prática e vice versa. Nesse posicionamento está a supremacia da técnica (estratégias e habilidades) para ensinar, em detrimento da reflexão acerca dos fins da educação, do projeto social que esta defende.

A não consideração da interferência das circunstâncias do trabalho docente com foco apenas nas questões do seu ensino e nas questões internas a sua sala de aula, alude a um viés individualista, ao deixar à margem as questões estruturais e extrínsecas. Outro formato usual se refere à focalização da reflexão voltada para si mesmo, isto é, para os seus trabalhos isolados, desvencilhando-se do coletivo. Todos estes são arquétipos que encerram equívocos e ilustram razões do malogro da formação principiada na reflexão.

A despeito de todas essas críticas, Zeichner (2008) defende que a reflexão docente vincule-se a um projeto mais amplo concernente a educação e sociedade. Nisso repousa seu otimismo:

Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a “reflexão” na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao

deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores. Porém, sou otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*. O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização. (ZEICHNER, 2008, p. 548).

Dessa forma, a reflexão na formação continuada de professores não tem fim em si mesmo, ao contrário, envolve diferentes aspectos acadêmicos, sociais e políticos. Acena-se para a reflexividade como elemento imperativo à formação docente. “[...] Somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites” (ALARCÃO, 2011, p. 19), questões tão recorrentes para a permanente qualificação do processo pedagógico no ensino e na aprendizagem.

Essas problematizações dão conta de um quadro panorâmico indicativo de uma necessária reviravolta no sentido de novos caminhos serem desenhados rumo à abertura de alternativas que congreguem formação, inovação e mudança. A proposição que envolve a formação de professores como profissionais reflexivos, aliada ao propósito emancipador, soa como uma possibilidade coerente. Também encontramos em Nóvoa (2011) e Imbernón (2011a) considerações propositivas.

A necessidade de uma formação que tenha como ponto de partida o olhar dos próprios problemas que o fazer docente enfrenta é apontada por Nóvoa (2011). Para ele, precisamos de uma formação que parta de dentro da própria profissão, em que nesta, seus atores ocupem o protagonismo, e um dos valores precípuos concentre a valorização do conhecimento docente, tendo em vista sua elaboração na reflexão sobre a prática e a experiência, que se situe em uma nova racionalidade organizacional, pautada em princípios cooperativos, além de articular-se a um novo espaço público de educação em que sua função esteja pactuada entre outras instituições sociais e seja respeitada.

Imbernón (2011a, p. 59) também defende “[...] Uma formação que venha de dentro” na perspectiva de tomar a prática do professor e não só a teoria como ponto de partida. Esta proposição volta-se para a criação de processos próprios de intervenção situados na realidade e evita a mera instrumentalização previamente

definida. Isso coincide com o que este autor acredita ser um dos objetivos prioritários dessa prática que é “[...] a formação construtiva e crítica e autoformação, o desenvolvimento profissional e pessoal deveria ter como finalidade a potencialização de modelos autônomos de trabalho” (IMBERNÓN, 2011a, p. 59).

Ao avaliar os contornos da formação continuada efetivada e a relação desta com as tímidas mudanças alcançadas, Imbernón (2011a) discute algumas possibilidades para imprimir maior qualidade a esta no sentido de favorecer processos de inovação pelos professores em suas práticas educativas. O autor defende que a base para uma qualidade na formação continuada é o trabalho entre pares como estratégia de construção de soluções para as questões problemáticas. Esse processo implica o protagonismo do professor desde a concepção, avaliação da atividade formativa e perpassa pela definição das necessidades, do nível de intervenção de sujeitos externos ou colaboradores da revisão crítica dos conteúdos e metodologias utilizadas, de modo que o processo não se transforme em receita, mas efetive-se de forma contextualizada e situada.

A formação continuada dos professores foi adotada como um momento de “culturação do professor”. Assim, nesse formato, fatores como a standardização, predomínio da teoria e descontextualização são predominantes e a sua lógica fundante liga-se a crença de que professor bem informado, por meio da participação nos processos formativos, empreenderia inovações em sua prática educativa. “[...] Supunha-se que atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o docente transformaria sua prática e, como por milagre, se converteria num inovador promovendo novos projetos educativos” (IMBERNÓN, 2011a, p. 60).

Nesse sentido, a formação continuada de professores é apontada como um componente para a preparação dos professores com a pretensão da renovação pedagógica. Esta falsa superestimação dessa prática a tem colocado como posição imperiosa no cenário das reformas no nosso sistema de ensino, como aponta Candau (1998). Ao discutir as tendências da formação continuada, no final de década de 1990, essa autora aponta que na maioria dos projetos realizados a perspectiva presente é a “clássica”, onde a ênfase recai na reciclagem, o que supõe a necessidade do professor refazer o ciclo formativo, tendo como espaço privilegiado da formação a universidade ou outros espaços a ela vinculados.

Essa automatização postulada entre formação e ação é ilusória e incoerente. A atualização é importante, mas não suficiente para operar inovação. Portanto, a possibilidade de um maior impacto dos processos formativos no sentido de favorecer alterações, exige outro movimento em que a mudança requerida e formação continuada integrem um mesmo projeto e processo. Essa interconexão entre formação e mudança ou inovação das práticas educativas, como vimos, está presente nas perspectivas de Imbernón (2011a, 2007) e Nóvoa (1995, 2011). Para Formosinho e Machado (2009, p. 302, grifo dos autores) igualmente, as possibilidades profícuas da prática formativa firmam-se “[...] num tipo de formação *na* mudança da relação vivida no trabalho que a formação *para a* mudança não comporta”.

Essa perspectiva concentra um grande desafio, visto que a inversão proposta tem consequências relevantes em relação ao formato da formação e seu desenvolvimento nas instituições educativas, como alerta Imbernón (2011a, p. 61):

Algumas consequências de tudo isso são a formação no território, a descentralização, as mudanças organizativas nos centros, o clima de trabalho, os processos de tomada de decisões, as relações de poder nos centros, o partir das necessidades reais dos docentes, os projetos de formação coletiva nas escolas..., tudo isso são marcos de um modelo de formação centrado nos docentes e nas suas situações problemáticas contextuais. A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou professora e ensinar-lhe, deve criar as condições, desenhar e propiciar ambientes, para que ele ou ela aprenda.

A transformação proposta, voltada para outra formação continuada docente, não é algo simples, uma vez que vislumbra uma mudança na cultura profissional e organizacional inserida em um contexto de complexidade, isto é, perpassa por elementos micros e abrangentes de diversas naturezas, e envolve paradigmas, críticas e proposições. E, relacionam-se com as questões econômicas, políticas, sociais e culturais do momento contemporâneo.

O conjunto das questões apresentadas e discutidas demonstra a conjuntura da formação continuada de professores e dos desafios circunscritos a esta, além de dimensionar as mudanças demandadas em conexão com suas variantes e condicionantes contextuais. Contudo, é um campo diverso, plural e promissor, necessário, portanto, a renovação da “profissionalidade” docente e ao projeto educativo e social, ancorado em uma proposta emancipadora.

Procuramos evidenciar ainda a posição que a formação continuada docente ocupa no cenário educacional, imbuída de importância, frente à ressignificação

deste. Entretanto, a corporificação desta relevância está imbricada numa conjunção de forças e relações em que a ruptura com modelos, estacionados em princípios da racionalidade moderna, é imperativo. Nesta situação, a renovação e a mudança permeiam-se de forma dialética, onde outras possibilidades possam firmar-se.

Nesta conjuntura, uma das alternativas defendida pelos autores é a modalidade formativa efetivada a partir, na e para a própria instituição educativa ao envolver os elementos circunstanciais e da experiência pedagógica dos docentes. Perspectiva, cuja abordagem é tratada na próxima seção.

IV O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA

“[...] não há como negar que, em se tratando dos educadores, os processos de formação centrada na escola, quando de fato acontecem como tal, têm potencialidade ímpar [...]”.
(SOLIGO; PRADO, 2008).

Nas seções anteriores foi tecido o panorama analítico da formação continuada de professores quanto a sua importância, trajetórias e produções, bem como as suas diferentes concepções, paradigmas e perspectivas. Em meio a esse território, vimos que a formação continuada de professores centrada na escola e, em vários casos, articulada pelo CP, vem sendo, ao longo dos últimos anos, objeto de estudos e práticas e, de modo crescente, tem se destacado como tendência alternativa ao conjunto desse campo. Como este trabalho converge a referida diretriz, nos dedicamos a tratar, de modo mais específico e detalhado, as propriedades desta modalidade formativa. Desígnio feito nessa seção.

A princípio é importante ponderar que a focalização na formação continuada de professores centrada na escola, tendo o CP como formador, não representa um desprestígio às demais abordagens, haja vista o entendimento de que as diferentes práticas se imbricam e apresentam interfaces umas com as outras, muito embora, em dado contexto, haja predominância de uma em relação a outra. Por outro lado, este trabalho está ancorado, também, no crédito ao potencial transformador da abordagem formativa em estudo, como anunciado pela epígrafe citada na abertura desta seção, por levar em conta as diferentes dimensões e aspectos que a envolve. E não a reconhecemos como redentora, tendo em vista as suas relações e condicionantes políticos, ideológicos, sociais e econômicos.

4.1 A ESCOLA COMO *LÓCUS* DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores centrada na escola, no sentido de focalizar “[...] nos problemas e potencialidades dos professores, nas práticas pedagógicas, sociais e culturais” (NUNES, 2008, p. 112), como anunciado nas discussões já realizadas, tem emergido como alternativa a modelos estacionados em práticas transmissivas, uniformes, descontextualizadas e alheias aos reais problemas vivenciados pelos docentes. Ao contrariar essa conformação, esta

tendência emerge em meio a um 'rol' de problematização e críticas aos paradigmas mais convencionais.

As modificações conjecturais, sendo fruto de disputa e relações de poder em que as emergências são inevitáveis, exercem influência nas conformações materializadas o que pode provocar mudanças sociais ou concorrer para a abertura de novas alternativas. Dessa totalidade e ante as transformações, um desafio em relação à formação continuada de professores, é o cuidado de examinar o que funciona ou não nesse campo, visto que há diferentes indicações em relação a este, e considerar as mudanças atuais e necessárias no referido campo. Em outras palavras, significa entender os processos e extrair deles elementos que atuem na configuração de novos processos formativos (IMBERNÓN, 2010).

Considerar as experiências inovadoras como inspiração para a mudança de práticas cristalizadas é, também, uma recomendação feita por Nóvoa (1995). O autor ajuíza uma importância a estas com caráter de investimento, no sentido de serem tomadas como ponto de partida para a implementação de novos processos, visto que não há uma tradição dos modelos e práticas a implantar. Conforme Nóvoa (1995, p. 30, grifos do autor): “[...] É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova *cultura de formação de professores*”. Na análise de Vaillant (2011), a transformação de experiências bem sucedidas ou de programas de pequena escala que apresentam bons resultados em políticas nacionais estáveis e contínuas poderiam alcançar uma mobilização maior e mais extensiva. Entretanto, esta tem sido uma grande dificuldade de países latinoamericanos. Em razão disso, a formação continuada, nesses territórios, inclusive no Brasil, envolve uma multiplicidade de ações.

Apenas a inversão dos elementos que configuram os modelos formativos, no sentido da progressiva substituição dos princípios em que se ancoram, isto é, da racionalidade técnica à racionalidade crítica, não é suficiente para uma renovação da formação continuada docente, haja vista sua submersão na complexidade dos aspectos e fatores outros que aludem a sua abrangência em um dado momento histórico.

Portanto, não é possível desconsiderar que pressupostos, fundados em uma racionalidade crítica, são elementares para outra formação que vislumbre e defenda

a inovação, visto que qualquer empreendimento formativo engajado e voltado à mudança “[...] encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo” (NÓVOA, 1995, p. 31). E, nessa tensão e confronto entre novos dispositivos e as tentativas de controle ou manutenção emergem novas possibilidades e fazeres.

Nessa confrontação e disputa, uma alternativa à modalidade de formação continuada *standart* ou clássica, é a sua progressiva substituição por outra que esteja próxima das situações vivenciadas pelos docentes assim como das circunstâncias em que estas acontecem. Isso implica “[...] formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação” (IMBERNÓN, 2010, p. 55). Novas experiências que aportem elementos para que a formação continuada torne-se, conforme Imbernón (2007, p. 14), “[...] mais dialógica, mais participativa, mais ligada a projetos de inovação e, por isso mesmo, menos individualista, padronizada e funcionalista, baseada mais no diálogo entre iguais [...]”, ou seja, colaborativa.

Candau (1998) também aponta que a construção de novas concepções de formação continuada surgiu como forma de reação ao modelo clássico. O movimento, dinamizado por reflexões, estudos e buscas, abriu outras configurações no sentido de aportar novas percepções e práticas. Na discussão feita no final da década de 1990, em que tratava das questões referentes à formação continuada de professores, a autora focaliza três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e abordagem dessa modalidade formativa, a saber: o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; a formação continuada precisa ter como referência fundamental o saber docente, seu reconhecimento e valorização; entender e considerar as diferentes fases que os professores se encontram (fases do desenvolvimento profissional do magistério).

Significa tratar a formação levando em conta essas três premissas, visto que “[...] constituem os eixos em torno dos quais se aglutinam as principais tendências na perspectiva de repensar a formação continuada de professores e adequá-la aos desafios do nosso momento” (CANDAU, 1998, p. 56). Motes que se imbricam e se aglutinam nesse contínuo da formação. Nessa discussão, a autora pondera que é

no cotidiano da escola que se aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas. Nessa direção, a escola passa a ser o *lócus* essencial da formação.

É importante, portanto, que a formação continuada de professores centrada na escola seja reconhecida como modalidade formativa privilegiada para os educadores. Essa recomendação é feita por Soligo e Prado (2008), ao sugerirem que as propostas de formação adotem os professores como seus protagonistas e que possibilitem a constituição de contextos favoráveis para o desenvolvimento pessoal-profissional, ou seja, que a formação na escola seja, de fato, uma realidade.

Imbernón (2010), que é assíduo defensor da escola como espaço de formação, justifica que o cenário institucional escolar é composto de diversas dimensões que ultrapassa seu caráter apenas hospedeiro de aulas. Por isso:

Um fato importante é que a instituição de ensino converte-se em algo mais do que um simples lugar de trabalho de professores e crianças, mas em uma organização complexa, que começa a ser vista como elemento fundamental para a estruturação do conhecimento sobre o ensino dos professores, de seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, transcendendo a formação que recebem fora dela. (IMBERNÓN, 2010, p. 112).

Todavia, não é pelo simples fato de estar na escola e realizar uma prática escolar concreta que a formação é assegurada, visto que uma prática repetitiva e mecânica não é favorável para que esta, pois é preciso a presença das condições que incitem um percurso capaz de se converter de fato em formativo. Candau (1998, p. 57) sustenta o que configura uma dinâmica traduzida em processo formativo:

Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A oportunidade de exercer vivências em itinerários formativos requer considerar os cenários em que a prática profissional do professor se efetiva. Nessa frente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 89) consideram como questão fundamental o *lócus* da formação, que, também, para eles “[...] passa a ser as próprias escolas, onde têm origem os problemas profissionais”. Canário (2000, 2001), da mesma forma, defende a formação centrada na escola e esclarece que esta ideia “[...] fundamenta-se numa maneira de conceber o processo de produção de competências [...] que difere substancialmente daquele que está associado às modalidades tradicionais dominantes de formação” (CANÁRIO, 2001, p. 1).

Em Alarcão (2011), encontramos igualmente argumentos a favor de uma formação contornada por práticas dialógicas e colaborativas, orientada por um objetivo comum, que é aprimorar os processos educativos. Para a autora, é no chão na escola que repousa a possibilidade da construção de conhecimento, mediante o exercício da prática coletiva. É na escola que “[...] está a realidade em toda sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos” (ALARCÃO, 2011, p. 19).

Está claro que a formação centrada na escola, supõe-se esta como *locus*. Todavia, isso não repercute apenas na mudança física de espaço ou de deslocamento de um lugar a outro: do externo ao interno. Para Formosinho e Machado (2009, p. 297), esta se insere “[...] numa perspectiva ecológica de mudança que tenha também em conta os contextos vivenciais em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação”.

Sob essa perspectiva assenta-se outra cultura formativa em que sua gênese e dinâmica situam-se nas vivências dos professores enquanto tais, nas conjunções das instituições e dos contextos em que atuam. Há articulação entre o formar-se e o exercer a profissão, e ambas confundem-se à medida que integram a mesma dinâmica. São processos simultâneos e encadeados para mudança, estão conectados e a serviço da renovação em uma relação de interdependência, como assinala Nóvoa (1995, p. 28, grifos do autor).

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia para a mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço e inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Essa perspectiva ecológica de que fala Nóvoa (1995) indicia a condição imperiosa da relação e religação dos diferentes aspectos que engloba a vida do professor nas dimensões histórica, social, pessoal, profissional e organizacional no percurso da sua formação e atuação docente. Isso significa levar em conta o que é contextual à profissão e as particularidades das condições específicas de trabalho desta.

Para Morin (2011), o aprender a contextualizar abre a possibilidade de um pensamento ecologizante à medida que situa o conhecimento com seu meio

ambiente e atrela-se aos aspectos culturais, econômicos, políticos e naturais. “[...] Trata-se de procurar as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes [...]” (MORIN, 2011, p. 25).

Na configuração do pensar ecologizante, a formação continuada de professores na escola não é ulterior à mudança e, esta, por sua vez, não é apenas decorrência daquela. São sim, artefatos de um mesmo percurso. Isso se coaduna com a complexidade das questões que a escola e os professores estão inseridos. Outra cultura formativa impõe a transformação das próprias instituições, visto que a mudança dos professores requer uma mudança organizacional destas.

Nesse circuito, estão envolvidos os professores, sua formação, suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como a organização das escolas e seu funcionamento. É nessa direção que ao se pautar a formação continuada de professores é imprescindível arrolar na mesma instância preocupações e investimentos nos demais aspectos estruturantes do fazer educativo.

Esse entrelaçamento que configura o retrato das práticas educativas e formativas nos leva a buscar sustentação na relação de holograma e recorrência em Morin (2011). Esta concentra a noção de totalidade, a exaurir a separação da parte do todo o que evidencia as contradições presentes nos fenômenos e aporta a inseparabilidade das mudanças em diferentes frentes. Portanto, a reforma da formação docente e do próprio sistema educativo que, por sua vez, conflui-se ao de sociedade, é intrínseca.

Envolve, assim, uma mudança na cultura organizacional e docente e incorpora toda uma carga ideológica e política. De modo sintético, essa conformação se pauta, segundo Imbernón (2011b), em algumas ideias-chaves, a saber: a instituição escolar é tomada como lugar de formação prioritário em relação a outras instituições; fundamenta-se no paradigma colaborativo; baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação em que o coletivo de educadores elaboram suas próprias soluções e testam-na; o processo é conduzido pela autodeterminação e baseado no diálogo; redefinem-se as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional.

Elliott (2010), ao tratar da formação permanente do professor centrada na escola defende a adoção de modelos de investigação-ação de formação continuada em que os processos assentem-se nas vivências da escola. Tal estruturação não

exclui de forma necessária o apoio externo. Mas significa que o desenvolvimento profissional tem lugar na escola e o processo de resolução dos problemas está marcado pelo elemento contextual. Essa perspectiva incorpora os elementos da investigação ação e articula o desenvolvimento pessoal e curricular:

Da perspectiva investigação-ação de desenvolvimento profissional, a formação permanente de professores deve focar mais as situações específicas do que as características e requisitos dos sistemas gerais, isso significa que deveria ser fundada substancialmente em pesquisa e avaliação baseadas na escola²¹. (Tradução da autora).

Esse posicionamento não nega a possibilidade de generalizações às situações cotidianas vivenciadas em outras ocasiões ou realidades semelhantes, porém, pondera a necessidade de levar em conta as questões originárias e peculiares de cada momento como cautela para as análises comparativas, haja vista que “[...] na investigação-ação, a formação de professores centrada na escola deve ser baseada principalmente na situação concreta da própria escola, embora possa estender-se para além dela”²². (Tradução da autora).

Conforme o autor, no seu contexto de análise, essa perspectiva desagrada ou é pouco atrativa para os administradores em função da divisão dos recursos ou pela dificuldade do controle total destes. Esse tipo de formação exige flexibilidade na gestão dos recursos, o que é difícil na escassez destes. As condições econômicas são, assim, uma dificuldade ou um problema para a formação continuada centrada na escola, ao passo que supõe a garantia de condições econômicas e estruturais para tal realização.

Para Herreras “[...] a investigação-ação supõe a compreensão do ensino como um processo de pesquisa e de busca contínua”²³ (tradução da autora) e tem em Elliott (2010) uma das principais autoridades na discussão e defesa de tal proposição, muito embora este termo tenha sido cunhado e desenvolvido por Kurt Lewin por volta de 1970 e que vem sendo adotado em diferentes enfoques a depender da problemática a abordar. Para Garcia (1999), o movimento de

²¹ Desde la perspectiva de la investigación-acción del desarrollo profesional, la formación permanente del profesorado há de centrarse em lãs situaciones concretas más que em lãs características y requisitos de lós sistemas generales, ló que supone que deben fundarse substancialmente sobre La investigación y La evaluación basadas em la escuela. (ELLIOTT, 2010, p. 248).

²² [...] la investigación-acción, la formación permanente del profesorado centrada en la escuela debe estar basada primordialmente em la misma escuela concreta, aunque pueda extenderse más allá de Ella. (ELLIOTT, 2010, p. 248).

²³ La investigación-accion supone entender la enseñanza como um proceso de investigación, um proceso de contínua búsqueda. (HERRERAS, s.d., p. 1).

investigação-ação tem em Stenhouse (1975) um dos seus principais conceptualizadores e em Elliott (2010) um dos principais divulgadores. Esse movimento tem sido amplamente divulgado em países como Inglaterra, Estados Unidos, França e Austrália. Da mesma forma, vários outros têm-se mostrados sensíveis ao modelo formativo centrado na escola, tais como: Suécia, Austrália, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos, Dinamarca, Espanha e Noruega.

No cerne da ideia, sustentada por Elliott (2010), a investigação ação envolve a compreensão pelo docente do problema vivenciado por meio de uma postura exploratória em conjunto com seus pares na direção de problematizá-la e relacioná-la aos aspectos contextuais em busca de alternativas. O que acena ao pertencimento da abordagem formativa localizada na escola, isto é, ambas estão imbricadas.

Nos termos utilizados por Garcia (1999), o paradigma formativo centrado na escola e por meio da investigação articula-se e integra-se mutuamente. Nesta, o próprio fazer do professor ocupa lugar privilegiado. Para Garcia (1999, p. 183), a “investigação-acção propõe um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores”. E nessa direção, aposta na construção de um profissional capaz de gerar conhecimento por meio da sua própria análise e reflexão acerca de situações individuais e coletivas.

A probabilidade da formação colaborativa promulga uma medida de rompimento com o isolamento e a não comunicação entre os professores. Esse tipo de formação é apontado por Imbernón (2010, p. 65) como imprescindível à configuração atual do ensino que é de responsabilidade coletiva. “[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática. Incorporar essa dimensão formativa é um desafio que está posto.

A construção de uma cultura efetivamente colaborativa, o que envolve a inovação institucional, é um dos maiores objetivos da formação continuada na escola (IMBERNÓN, 2010). O que representa um grande desafio, haja vista que a organização e a estrutura escolar não foram criadas para favorecer o trabalho nesta perspectiva. Portanto, é importante ter claro o entendimento de que esta formação é

um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço, que necessita de uma organização coletiva e democrática, entre outros fatores.

Ao sustentar a ideia da formação dos professores incorporada à profissão, Nóvoa (2006, 2011) valoriza a componente *prática*, a qual adere ao processo formativo continuado desenvolvido no interior da escola, ou seja, esta modalidade é propícia à incorporação desse elemento formativo. Essa proposta sugere a inversão lógica da formação ao alternar assim a ordem de prioridade, por tentar sair da teórica para incorporar referenciais concretos internos à profissão.

A valorização da prática, não alude ao praticismo puro, alerta o autor, visto que a reflexão, acerca do fazer, sua compreensão e possíveis buscas de reelaboração da ação, emana conhecimentos teóricos. As soluções de casos concretos, portanto, mobiliza, em seu percurso, os conhecimentos teóricos. As atividades formativas se organizam em torno de situações reais, mas o aporte teórico é incluso de modo inevitável. Nóvoa (2011) ainda destaca a importância do estudo acerca das diferentes dimensões das situações concretas para as quais se anseiam alternativas de reestruturação. Em outros termos, implica compreendê-las em sua totalidade, o que emana considerar suas diferentes dimensões, inclusive sua historicidade.

A dimensão histórica em que vive o professor constitui um elemento base da formação continuada, inclusive a efetivada na escola. É necessário levar em conta o momento que o sujeito vive, a sociedade em geral, as relações entre pares e demais sujeitos, suas condições de vida e as profissão. Para Placco e Benachio (2012, p. 59) essas questões são relevantes, “[...] uma vez que a relação entre professor e instituição escolar interfere mutuamente na constituição um do outro”.

Outro aspecto dessa construção é a busca de um conhecimento pertinente, no dizer de Nóvoa (2011). Um tipo de conhecimento que exige sempre um esforço de reelaboração e não a mera aplicação prática de qualquer teoria. Esse empenho no curso da reconstrução do saber precisa ser valorizado, tendo em vista que incorpora uma das particularidades do trabalho docente, isto é, a recriação, além de evidenciar que este não se reduz a uma tarefa fácil ou simples.

A aproximação das práticas formativas com a atuação profissional do docente pode ser sim alcançada se aquelas se articularem aos contextos de trabalhos desta. Essa capacidade de tratar das questões próprias e específicas do professor

representa um diferencial em relação aos eventos formativos pontuais, tais como: palestras, simpósios, oficinas, que não raramente são descolados do cotidiano docente.

Também para Nóvoa (1995, p. 25), “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]”, entre outras dimensões. Essa perspectiva remete a uma formação continuada favorável a construção de um pensamento autônomo que estimule a crítica e a reflexão como elementos essenciais, por um lado, e a valorização da pessoa, o que se articula ao saber da experiência, por outro.

Nessa direção, a formação continuada precisa ter como referência fundamental o saber docente, isto é, o seu reconhecimento e valorização. Essa defesa parte do pressuposto de que os professores são produtores de conhecimentos e não meramente executores destes, como não raramente têm sido tratados nas formações a eles ofertadas. Portanto, no âmbito das práticas de formação continuada tais saberes devem adquirir relevância, em especial relacionados à experiência, visto que se figuram como “[...] núcleo vital do saber docente e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares” (CANDAUI, 1998, p. 59).

Ainda na perspectiva do processo formativo crítico e emancipador, que para nós ganha espaço na escola, Nóvoa (1995) destaca como pertinente a dinamicidade reflexiva proposta por Schon (2000) no percurso formativo dos docentes, em que é representada por um triplo movimento, a saber: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Esta dinâmica, conforme Nóvoa (1995), produz condições favoráveis a um percurso de autoformação e progressiva construção da autonomia profissional. O que certamente evoca a necessidade de transformação de outros fatores imperativos referentes à conjectura política.

Esse processo de reflexividade remete a criação de redes para que a formação aconteça em um percurso interativo, nos quais estão imbuídos trocas de experiências e a partilha de saberes, o que emana o diálogo como premente. É em meio a essa circulação dos espaços de formação mútua que o professor pode simultaneamente exercer-se como formador ou formando. Evoca-se, pois, uma

organização das escolas favoráveis a essa formação em movimento (NÓVOA, 1995).

À vista dessas argumentações, a formação continuada do professor não pode estar condicionada a oferta de programas governamentais externos, nem a ações isoladas, esporádicas e descontínuas; ao contrário, deve integrar a estrutura da política educacional da rede de ensino. Nesse sentido, conforme Monteiro et al (2012, p. 27) “[...] é preponderante que os momentos de estudo coletivo sejam reconhecidos institucionalmente como uma condição de trabalho a fim de assegurar a obrigatoriedade e a regularidade das práticas formativas”.

Esse arranjo referente à formação continuada centrada na escola compreende uma conexão diferente da convencional em relação as suas propriedades, desde o que é tomado como matéria prima, perpassando por seu objeto de preocupação ao que se constitui como conteúdo e objetivos. Evoca, porquanto, a incorporação das questões próprias da atuação docente, como bem elucida Monteiro et al (2012, p. 29):

Os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas enfrentados diariamente – e não nos discursos milagrosos que prometem uma revolução educacional em tempo recorde. As mudanças serão possíveis no momento em que as políticas de formação assumirem a escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional e, portanto, para a formação permanente. A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o de chegada das ações formativas e ser sempre analisada com base nas teorias. Isto é, a prática tem de ser teorizada para ajudar os professores a compreender, cada vez mais, os aspectos envolvidos nas interações entre aluno, professor e objeto de ensino.

Combinação que implica o estudo acerca das próprias aceções e ações pelo coletivo de professores de modo refletido e qualificado pelos aportes teóricos, estes sendo tomados como entremeio da dinamicidade dos percursos em construção, que acontecem no chão da própria escola e com os pares que ali experienciam situações que podem ora assemelhar-se ora diferenciar-se, mas que, de todo modo, compartilham amiúde uma realidade situada na mesma arena.

4.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSOR

O *lócus* da escola como espaço-tempo das atividades formativas de seus professores requer uma organização adornada para essa promoção. Implica na

definição e dinamização de um projeto gestado na e para a unidade, com potencial orientador das atividades e impulsionador do trabalho colaborativo. Candau (1998, p. 58, grifos nossos) aponta algumas implicações envolvidas nesta iniciativa:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização, de **ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva**.

O ressituar do trabalho da coordenação pedagógica²⁴ de que fala Candau (1998) compreende, sob a perspectiva de vários autores, a articulação da atividade do CP aos processos de formação continuada dos professores centrada na escola, cujo posicionamento é adotado e defendido neste trabalho (PLACCO e ALMEIDA 2010, 2011; PLACCO e SOUZA, 2008; CHRISTOV, 2008; CUNHA e PRADO, 2008; PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012; FUSARI, 2009).

Christov (2008, p. 9) ressalta que “[...] a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. Nesta mesma direção, Monteiro et al (2012) ratifica a função precípua do CP na liderança das atividades formativas, quando a escola é tomada como *lócus* da formação continuada de professores.

Essa expectativa da atuação mediadora do coordenador pedagógico repercute as discussões de Placco e Souza (2008), ao defenderem que uma das responsabilidades do coordenador pedagógico é a mediação. Esta, entendida na perspectiva vigotskiana, investiga os conhecimentos que os professores dominam para realizar uma intervenção propositiva, com o intuito de favorecer a reorganização de seus conhecimentos de modo a alcançar patamares mais elevados ao transitar de forma processual a estágios de conhecimentos mais aprimorados. Dessa forma, o coordenador pedagógico colabora com o desenvolvimento dos professores, mediante a aprendizagem pelo processo mediador. Ideia aclarada a seguir:

A perspectiva da psicologia histórico cultural é possível dizer que a aprendizagem de qualquer conhecimento novo depende da interação com outros, ou seja, coloca como condição a relação interpessoal. Logo,

²⁴ O nome utilizado para referir-se a este profissional pode variar de acordo com os autores, rede de ensino municipal e estadual ou região. Dessa forma, encontramos termos, como: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo, supervisor pedagógico e ainda coordenador pedagógico. Neste trabalho, adotamos esta última nomeação, por ser a mais recorrente na literatura especializada, além de ser a adotada pela rede de ensino pesquisada.

independentemente da idade, a aprendizagem é entendida como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social, que se constitui como mediação, tem o papel fundamental. (PLACCO; SOUZA, 2008, p.51).

O CP desempenha uma função estratégica enquanto mediador em relação ao desenvolvimento do currículo escolar no sentido de favorecer o desvelamento de seus significados junto ao coletivo docente, de modo que este elabore sentidos próprios e coerentes com as características pedagógicas, sociais e culturais em que a realidade educativa se insere. Essa é uma possibilidade relevante, visto que a melhoria do ensino vincula-se, em medida considerável, ao conhecimento da realidade construída, sentida e vivida pela comunidade a que a instituição atende.

A atuação mediadora do CP, que também transita entre professores e currículo compreende, na visão de Placco e Almeida (2011), a conexão entre três aspectos, a saber: articulador, formador e transformador. Na articulação evidencia-se e põe em marcha o trabalho coletivo, as ações de parceria, com vista a confrontação e conexão de propostas e ações didáticas. A dimensão formadora incorpora o compromisso com o projeto de escola (que se vincula ao de sociedade) e com o desenvolvimento dos professores. Na transformação estão envolvidos o estímulo, a dúvida, o questionamento, a criatividade e a inovação. Essas funções estão imbricadas, efetivam-se em simultaneidade e apontam a função do CP perspectivada para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvido na instituição em que atua.

Em outros estudos, posicionados de forma favorável à formação continuada de professores na escola, está ancorada a figura do assessor como agente integrante no curso de desenvolvimento desta abordagem, a exemplo de Imbernón (2011b), ao tratar do formador como assessor da formação permanente. O autor destaca que o processo de assessoria é recente no campo educacional, data dos anos de 1970 como uma revisão da figura do especialista externo e traz uma atuação vislumbrada para a melhoria da prática educativa, o que contraria a frente de trabalho voltada para o domínio ou controle do conhecimento dos professores. Nesses termos, o assessor assemelha-se a figura do CP, uma vez que o trabalho deste indicia-se na mediação e assessoria pedagógica.

Imbernón (2011b, p. 95) atribui importante papel ao assessor ou coordenador pedagógico, ao considerar as características de sua ação. Aponta que “[...] a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o

conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análises de necessidade, o favorecimento da tomada de decisões”, entre outros, são temas fundamentais na assessoria. Nessa direção, a atuação desse profissional é de intervenção a partir das demandas dos professores ou das escolas, a medida que auxilia-os a resolver dificuldades ou situações problemáticas próprias, mediante o envolvimento em processo de reflexão e ação, ao se colocar na condição de mediador.

Esse estilo de atuação do CP, alinhada à liderança pedagógica com caráter formativo, em que os professores são sujeitos partícipes, atrela-se a alguns predicados julgados imperiosos, como a “[...] interlocução sobre as práticas, o confronto de posições, a interrogação do vivido, a elaboração de projetos conjuntos” (CUNHA; PRADO, 2008, p. 134). Estas ações denotam uma inevitável parceria, um agir coletivo, uma reflexão de ideias e práticas, uma reestruturação de processos, o que pode tributar para a coprodução de conhecimento, saberes, assim como novas dinâmicas educativas no interior da escola.

Destarte, nessa frente de discussão, o CP não impõe situações que se queiram formativas de cima para baixo. A base das atividades de formação é o conjunto de questões específicas do cotidiano do grupo da unidade educativa em que atua. Ele ajuda a diagnosticar os obstáculos que os professores encontram para chegar a sua própria solução de forma contextualizada e qualificada. Assim, o coordenador se corresponsabiliza pelos resultados esperados, se compromete com a prática e envolve-se em um trabalho de inovação, podendo inclusive experienciar, conjuntamente com o grupo, novas aprendizagens.

Para Imbernón (2011b), as ideias chave da atuação desse profissional que assessora, media e intervém de modo qualificado no processo de ensino e de aprendizagem, pautam-se nos seguintes aspectos: as demandas dos professores ou das instituições se configuram na matéria prima de seu trabalho e as contribuições formativas devem se subordinar à problemática específica, mediante uma negociação, envolvendo professores em um processo de compromisso de reflexão na ação.

Um coordenador pedagógico, preocupado com a realização de processos investigativos e analíticos das experiências pedagógicas próprias da escola, investe em atividades formativas dessa natureza, ao partir da dinâmica do que acontece na realidade da instituição. Para Alarcão (2011, p. 19) esse profissional “[...] precisa dar

espaço ao crescimento dos colegas e à própria capacidade de decisão – sem perder o sentido do trabalho coletivo”, significa valorizar e considerar as ideias dos professores, além disso, é “[...] importante que tenha a preocupação de divulgar a todos os caminhos que o grupo vai traçando”.

Ao desenvolver uma atitude formadora, o CP se preocupa em acolher e articular as experiências, vontades e necessidades individuais e coletivas. Considera as sugestões, respeita as dificuldades, valoriza as contribuições e aporta sempre um quadro teórico convergente, que eleve o aprimoramento do grupo. Benachio e Placco (2012, p. 68) apresentam uma síntese acerca dessa tarefa:

Entendemos que no processo de formação continuada em serviço o formador/coordenador tem a função explícita de: a) observar, atentamente, as emoções dos professores – atenção, dispersão, interesse, negligência, abertura ou resistência; b) balizar as propostas; c) fazer provocações, visando a atender ao processo singular de cada professor, de modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento e ao envolvimento dos professores que dela participam.

Para Fusari (2011), o coordenador pedagógico precisa ter clareza conceitual e teórica tanto em relação a sua função quanto a da entidade educativa para adornar uma atuação coerente aos propósitos desta. Assim, considera importante ponto de pauta das atividades realizadas com os professores a discussão acerca das dimensões políticas e pedagógicas, questões sociais e culturais, entre outras, do público que a escola atende, tendo em vista o que são para definir onde pretendem chegar. Para o autor “[...] é nesse movimento de lidar continuamente com elementos curriculares na perspectiva democrática e emancipatória que se encontra a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico” (FUSARI, 2011, p. 30).

Compartilhamos da defesa feita por Cunha e Prado (2008), ao elucidarem que a formação continuada no centro da escola pode ser potencializada quando dispõe do trabalho do CP enquanto articulador e liderança dessa dinâmica. Esse profissional assume um lugar importante no espaço tempo dos processos e atividades formativas, não como o iluminado que sempre tem respostas prontas, mas como corresponsável. O excerto a seguir apresenta uma tradução desse ponto de vista ao elucidar o sentido de atuação do coordenador pedagógico:

A coordenadora²⁵ está sendo aqui considerada como um elemento importante para favorecer e organizar as reflexões dos professores e estimular a socialização das práticas de modo a construir um sentimento de responsabilidade comum em relação aos problemas do cotidiano, bem

²⁵ O gênero feminino, adotado pelos autores na escrita do texto, se refere ao fato deste apresentar resultados de uma pesquisa, cujos participantes eram todas mulheres.

como atuar como uma interlocutora responsável pela comunicação entre as várias instâncias da escola e com os formadores externos. (CUNHA; PRADO, 2008, p. 134).

Esse estilo requisitado a esse profissional o coloca como aliado do professor. Uma parceria em que CPs e professores, em conjunto, penetram nos problemas em buscas de saídas para as questões adversas. “[...] Ambos precisam aprender a dizer o que não sabem e, juntos, procurar soluções” (MONTEIRO et al, 2012, p. 29). Nesse sentido, a aceção de formação cunhada por Nóvoa (1988, p. 129) é representativa da relação entre professores e CPs no interior da escola: “[...] Formar não é ensinar as pessoas determinados conteúdos, mas, sim, trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção, e não no consumo do saber”. O que supõe um processo contínuo a ser desenvolvido em todo curso da vida profissional.

Essa perspectiva agrega a autoformação aos demais processos de cunho formativo do professor, mediante as suas vivências, seja no aspecto social mais amplo, ou de modo mais específico no palco da escola ou outros espaços educativos, e concorrem, como sublinha Monteiro (2003, p. 326) para que “[...] construam, desconstruam-se e se reconstruam em um processo interativo, colaborativo com possibilidade de forjar múltiplas identidades e subjetividades, que vão se modificando em função das experiências vivenciadas [...]”. Esse reconhecimento de que os processos de formação coincidem com a autoconstrução da pessoa e do profissional ao longo de sua vida, além de prenunciar uma formação em permanente contínuo, alude ao alvo principal da formação continuada, na perspectiva de Imbernón (2011b), que é chegar ao patamar autoformativo.

Esse enfoque da formação partilhada é tomado como um dos precípuos e fundantes da formação continuada de professores centrada na escola, o que a configura como uma prática coproduzida no circuito da investigação, ação e reflexão sobre as experiências ali configuradas e desenvolvidas com vista a uma intervenção qualificada na realidade. Dessa forma, entendemos que “[...] professores e coordenadores são considerados formandos e formadores, podendo negociar responsabilidades e compartilhar necessidades, interesses, contribuições teóricas” (CUNHA; PRADO, 2008, p. 134). Esse atributo da reciprocidade na interação dos sujeitos envolvidos nesse tipo de formação representa um diferencial em relação às modalidades mais convencionais.

É possível que no engajamento nesse estilo de trabalho e no movimento integrativo e interativo com os pares, o CP aprenda ou aprimore seu labor na direção da intervenção e colaboração, haja vista que a identidade de formador de professor requisitada a esse profissional representa um desafio substancial do ponto de vista do que se figurou como seu papel ao longo do tempo, como explicitado anteriormente ao tratarmos de seus condicionantes históricos.

O trabalho do CP, pautado na mediação, anuncia a necessidade de algumas aprendizagens por parte deste profissional. Ao problematizar os conhecimentos necessários ao coordenador pedagógico, Placco e Souza (2010) destacam que embora saberes e aprendizagens próprias dos professores sejam essenciais àqueles, a especificidade de sua atuação pedagógica requer fundamentos também específicos ligados, implícita ou explicitamente, a ação de coordenar, tendo em vista o objetivo compartilhado de melhorar a qualidade da educação e das aprendizagens dos alunos por meio de ressignificadas formas de educar.

O trabalho do coordenador é diferente do professor. Portanto, há nessas distintas atuações especificidades em relação ao corpo de conhecimento que, em conjunto com outros elementos, qualifica o sujeito para atuação profissional. Todavia, a formação do coordenador pedagógico é uma das fragilidades em relação a construção de sua identidade como formador, visto que não há uma formação específica para este profissional, em especial na modalidade continuada. Grande parte dos cursos oferecidos envolvem questões direcionadas a docência (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Esse retrato indica a necessidade de retificação dos processos de formação desse profissional seja inicial ou continuada. Revisitar os processos formativos ofertados aos profissionais da coordenação pedagógica requer considerar a especificidade da atuação desse sujeito e quais aspectos devem ser focos do seu percurso formativo. Para Placco, Souza e Almeida (2012, p. 768), “[...] essa formação teria de levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar”.

Sem dúvida, a experiência como professor representa o ponto de partida para a atuação como coordenador. Mas, as diferenças entre estas funções precisam ser observadas, tendo em vista a formação profissional, visto que os coordenadores lidam com situações que fogem do escopo da atuação docente. Urge, portanto, que

as deficiências e lacunas da formação inicial e continuada do coordenador, que para Placco, Souza e Almeida (2012) abrangem indefinição, desorganização, não planejamento, ausência de conteúdo específico, entre outras, sejam superadas. As referidas autoras fazem um questionamento propositivo que em certa medida aludem aos possíveis traços de uma formação mais adequada, como podemos conferir na sequência:

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado a função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária? (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 769).

Os problemas, presentes na formação do coordenador pedagógico, corroboram para uma atuação, em muitas realidades, consubstanciada por obstáculos que encadeiam o desvio de função. Fato que é reconhecido pelos próprios coordenadores, como demonstram Placco, Souza e Almeida (2012, p. 769):

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

Não obstante às problemáticas que subjaz a esfera da atuação do CP, “[...] há um consenso dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar [...]” quando atua como articulador de um coletivo de aprendizagem (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 759). E há experiências reconhecidas com *status* de bem sucedidas nessa ótica tanto no cenário brasileiro quanto no internacional.

No Brasil, um exemplo exitoso é o Projeto Chapada, originário do ano de 1997, na Chapada Diamantina. A iniciativa foi inaugurada por um grupo de educadores do povoado de Caeté-Açu preocupados com a alfabetização das crianças na idade certa e, por isso, começaram um trabalho de formação de professores com a finalidade de auxiliá-los na tarefa alfabetizadora. Passados três

anos e, com resultados expressivos, vários outros municípios da região aderiram a proposta, movimento que resultou na criação do Projeto Chapada²⁶.

Um efeito do Projeto foi a reestruturação das redes de ensino integrantes, com a criação ou fortalecimento da figura do CP, constituição de uma comunidade formativa ao envolver equipes técnicas das secretarias municipais de educação. Outra mudança diz respeito à formação de diretores pedagógicos e supervisores técnicos, dado ao entendimento de que a transformação da escola requer o efetivo apoio institucional oficial (MONTEIRO et al, 2012). Do Projeto Chapada nasceu o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), criado oficialmente em 2006.

Conforme Gouveia (2012), as principais linhas de atuação do Projeto Chapada contemplam: formação de lideranças regionais para atuarem como formadores educacionais; a formação de coordenadores pedagógicos e diretores e professores; e a formação de equipes técnicas das secretarias municipais de educação integrantes do referido Projeto.

A nível internacional, encontramos em Placco et al (2012) referência a uma experiência realizada em Nova York, cuja pesquisa sobre esta revela a importância de um mediador nos processos escolares e de formação de professores dentro da escola. A atuação do profissional, com função semelhante no Brasil ao do CP, foi uma das estratégias adotadas por tal experiência, o que corroborou para a transformação dos resultados da educação.

A constatação de trajetórias e experiências efetivas como a do ICEP, por exemplo, tem caráter arrebatador em relação a esperança e probabilidade de que

²⁶ Tudo começou com uma iniciativa desenvolvida por alguns municípios localizados na Chapada Diamantina, no interior da Bahia, onde as dificuldades educacionais são semelhantes às encontradas em muitas redes do país. [...]. Em 1997, com o apoio do Programa Crer para Ver, financiado pela Natura Cosméticos – empresa brasileira que fabrica e comercializa produtos na área de beleza –, educadores que trabalhavam no povoado de Caeté-Açu desenvolveram e implantaram o Programa de Apoio e Auxílio ao Professor, com o objetivo de capacitar os docentes do município para que eles alfabetizassem todas as crianças na idade certa. Os resultados foram aparecendo e, três anos mais tarde, cerca de 40 educadores de 12 cidades vizinhas se reuniram para conhecer as ações que levaram Palmeiras a ter êxito na sua meta. Eles resolveram aderir ao programa e fazer o mesmo em suas redes, movimento que levou à criação do Projeto Chapada. As oficinas pedagógicas de formação docente se espalharam pela região, mobilizando técnicos das secretarias de Educação locais, professores e representantes de associações da sociedade civil, unidos em torno da causa. Primeiros passos do programa: fazer com que os municípios criassem ou fortalecessem a figura do CP para atender às escolas e implementassem uma estrutura de formação com as equipes técnicas nas secretarias de Educação para apoiar o trabalho desse educador. Aqui é preciso ressaltar que esse cargo não foi criado e abandonado à própria sorte. Ao mesmo tempo em que surgiu a função, foi estruturada uma rede para dar a sustentação institucional necessária para que quem estivesse nessa posição pudesse ter uma atuação efetiva. Ou seja, o CP passou a fazer parte de um coletivo que busca efetivamente a qualidade do ensino (MONTEIRO et al, 2012, p. 13-15).

mudar é possível e que a conjectura atual, pode sim ser de um outro modo. É uma possibilidade que se avizinha ao asseverar que a soma dos esforços políticos, sociais e pedagógicos podem mudar a fisionomia da formação continuada de professores e de modo mais específico a formação continuada centrada na escola conduzida pelo CP no que se refere a sua abrangência territorial.

4.3 LIMITES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

Não obstante ao reconhecimento do potencial da modalidade de formação continuada na escola, vários condicionantes são apresentados e discutidos para a viabilidade desta. Diversas condições para sua efetivação são elucidadas por alguns autores e estudos. O relatório da pesquisa da Fundação Victor Civita (2011a) destaca a necessidade de organização do tempo escolar, no sentido de manter uma regularidade, além de elementos como contextualização e a participação do coletivo docente para ser possível a constituição de espaços, cujas atividades efetivadas convertam-se em saberes. O que implica em si mesmo um processo de (re)aprendizagem pela própria escola, como iluminam Formosinho e Machado (2009, p. 298, grifos dos autores):

[...] para que seja possível pôr em prática estas “novas modalidades” de formação que permitam aos professores aprender através da escola enquanto organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a escola “aprenda” a valorizar a experiência dos que nela trabalham e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão.

Vaillant (2011) recomenda que o desenvolvimento de processos formativos continuados, o que inclui o centrado na escola, efetivem-se mediante o questionamento prévio acerca do que fazer para que ela tenha resultado. No entendimento da autora, três aspectos são fundamentais: uma proposta de caráter inovador, apoio e recursos adequados, e manter os avanços alcançados em prazo alongado. Em outros termos, implica assegurar continuidade aos processos.

Imbernón (2010) amplia estas condições, ao acrescentar a necessidade da: autonomia das instituições no sentido de produzir a capacidade de mudança e automudança; participação dos sujeitos, ao construir uma cultura de corresponsabilização coletiva nas tomadas de decisões e implementação das estratégias e/ou medidas definidas, tendo em conta que “[...] a não participação e a não implicação são, sem dúvida, obstáculos dificilmente superáveis, quando se tenta

levar a cabo uma formação em um contexto determinado” (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

Evidencia-se, portanto, que outra metodologia, diferente da adotada pela formação clássica, é evocada na modalidade que se contrapõe a esta, a qual é baseada em princípios, como: a aprendizagem dialógica e participativa; o desenvolvimento de uma sequência formativa que tome como ponto de partida as necessidades dos sujeitos da formação; o aprender sobre a prática pela reflexão, estudo das experiências e resolução de situações problemas, além da elaboração e desenvolvimento de trabalho conjuntamente. Nessa direção, a formação poderá favorecer a criação de processos próprios de intervenção, em vez de instrumentalização previamente elaborada.

Em outra reflexão feita acerca dos aspectos característicos da formação continuada na escola, Imbernón (2010) reafirma e acrescenta o que considera como essencial para que esta se efetive de modo a alcançar resultados bem sucedidos. Destaca o clima de parceria, a organização estável dos eventos formativos, a diversidade, no tocante ao pensar e agir diferentes, o apoio externo desde que real e efetivo, dentre outros.

Quanto à ajuda ou apoio nas tentativas de inovação feitas pelos professores em suas práticas educativas, Imbernón (2010) aponta como possibilidade de estratégia o acompanhamento do trabalho do professor que pode ser feito por meio da observação. Destaca como potencial desta a condição de obtenção de dados que os ajudem a refletir e analisar seu fazer, a fim de melhor favorecer a aprendizagem dos alunos. Ressalta que esta precisa ser consentida pelo docente e ter um planejamento anterior, além da cautela que o coordenador formador precisa ter em relação às inconveniências e limites da observação para articulá-las devidamente aos seus benefícios.

Essa análise acerca dos condicionantes para que a formação na escola corporifique-se também é feita por Garcia (1999). Para este autor, há algumas condições para que esta proposição passe da fase de intenção à materialização. Nesse sentido, a existência de liderança entre os professores, de uma cultura de colaboração, a promoção de uma gestão democrática e participativa são elementos essenciais. Estes têm o potencial de traduzirem-se na autonomia na tomada de

decisão quanto ao ensino, questões organizacionais, profissionais, organização curricular, capacidade organizativa e financeira.

Para Veiga (2012, p. 20), a formação do professor que envolve a perspectiva crítica e emancipatória, que a nosso ver coincide com os princípios da formação centrada na escola, requer, entre outras questões, as anunciadas a seguir:

[...] a formação do professor centrada na escola e no exercício da profissão docente não separa uns dos outros os locais de mobilização (mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e da comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências. As competências são compreendidas no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber – agir/reagir.

Fusari (2011) também destaca algumas premissas para que qualquer projeto de formação continuada, dentro ou fora da escola, se corporifique de modo efetivo. Para este autor é necessário que os educadores sejam ouvidos e respeitados, que o saber de sua experiência adquira valor, e as teorias que sustentam e orientam sua ação sejam evidenciadas, suas práticas refletidas e analisadas ao tomar novos aportes teóricos, além da troca de experiências e proposições para superação das dificuldades encontradas. Fusari (2009, p. 22) revela ainda que:

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos) encarar-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos.

As condições para a efetivação da formação continuada no interior da escola estão relacionadas tanto a instituição que se propõe a formar (a escola e o coordenador pedagógico), quanto aos docentes que são partícipes dessa formação. Ao preocupar-se com esta questão, Benachio e Placco (2012) argumentam que há um tripé que dá sustentação a esta prática, sendo representado por três princípios fundantes: assegurar a formação coletiva e continuada na própria escola de atuação do professor; assegurar condições de participação nas atividades formativas; ter um projeto educativo que sirva de referência para a atuação de todos os que atuam na instituição.

Ao tratar de forma mais específica sobre esses princípios as autoras pautam alguns desdobramentos relacionados a cada um deles. Em relação à garantia da formação no âmbito da escola, há alguns condicionantes apontados como imprescindíveis, que são: “[...] remunerar o tempo da reunião, definir o tipo de

formação continuada em serviço, convencer o professor a participar das reuniões e tornar essas reuniões sistemáticas” (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 64).

Entendemos que para os processos formativos alcançarem as práticas de sala de aula é essencial que os professores sintam-se instigados pela aspiração da mudança e, esta, só pode ser incitada por meio dos referidos processos se de alguma forma estes responderem as inquietações ou emergências oriundas desses participantes. E conforme as autoras citadas, isso só é possível pela organização das atividades formativas e pelo lugar que as necessidades dos professores ocupam nelas. É disso que pode decorrer o convencimento dos professores a participarem de forma efetiva da formação.

Essa noção de necessidade formativa é do nosso ponto de vista um dos condicionantes centrais para o real prestígio de qualquer processo formativo e, em especial, o assentado na escola que vislumbra uma articulação com as práticas genuínas do docente. Rodrigues e Esteves (1993, p. 12) tecem uma argumentação na qual externam o significado de necessidade:

A palavra necessidade é uma palavra polissêmica, marcada pela ambiguidade. Na linguagem corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente.

Para que as necessidades estejam em foco enquanto objeto de preocupação, estudos, investigação e reflexão é necessário que *a priori* sejam exteriorizadas. Para tanto, a participação dos professores é um dos meios para que isso ocorra, a qual se relaciona com um dos princípios do tripé de sustentação da formação continuada na escola. Criar e manter um ambiente propício à socialização dos projetos e desafios sentidos, trazer as dificuldades, contribuir na busca de alternativas, bem como da construção de caminhos individuais e coletivos, e, sobretudo, dar valor e eco as vozes dos professores.

É importante que as ações realizadas na escola, inclusive as de formação continuada, tenham como referencial o projeto educativo da instituição. Essa é a terceira condição evocada por Benachio e Placco (2012). Para elas, é o PPP ou projeto educativo que dirige e orienta o conjunto das ações realizadas no interior da instituição educativa. É este que pode dar parâmetro para a definição do projeto de

formação continuada a ser empreendido. Dessa forma, o trabalho da coordenação pedagógica, atrelada ao desenvolvimento de um projeto educativo do qual decorre ações de formação, é relevante por favorecer a sua efetivação e efetividade.

Ao problematizar alguns requisitos da formação centrada na escola, Garcia (1999) discute que determinados aspectos da política educativa externa, entre outros, se apresentam como 'dificultadores' para a materialização dessa proposta formativa de forma integradora e articulada. No entanto, alerta que isso não impõe que propostas de melhorias escolar e profissional não sejam efetivadas, ao reforçar a necessidade de "[...] realizar a integração dos contributos de melhoria escolar e desenvolvimento profissional dos professores em diferentes áreas [...]" (GARCIA, 1999, p. 142).

Compartilhamos do entendimento de que as políticas de formação continuada precisam articular-se as outras dimensões da atuação do professor. Significa promover políticas educacionais que assegurem condições objetivas adequadas e dignas (PENIN, 2008). Contudo, ao pautar esse conjunto de exigências relacionadas à formação continuada no contexto da escola, não o fazemos no sentido determinista, de atribuí-lo responsabilidade pela efetivação ou não desta, mas na sua relação dialética, onde o que se coloca é a emergência desta disposição no curso de seu desenvolvimento. Isso implica grandes investimentos de diversas ordens, os quais são referenciados por Pimenta (2008, p. 44-45), a quem recorreremos para dar a dimensão desse desafio:

São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

Ao considerar as discussões feitas ao longo dessa seção, no tocante aos desafios e perspectivas da formação continuada, nos parece que a modalidade de formação continuada que combina uma perspectiva colaborativa e o espaço da escola como *lócus* apresenta maiores indícios quanto aos requintes de renovação do ponto de vista do que pode aportar à mudança na cultura formativa e ao trabalho docente, entre outros aspectos, sendo, portanto, uma modalidade que se coaduna

às necessidades postas pelos professores quanto à construção das condições formativas para o exercício profissional.

Concordamos com Prado e Cunha (2008, p. 134), que a formação realizada no interior da escola “[...] a despeito das dificuldades e limitações apontadas, acena com a perspectiva de fortalecer o coletivo de professores, que é desafiado a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo”.

O nosso posicionamento aderente à formação continuada centrada na escola não desqualifica ou inferioriza as demais modalidades, visto que o valor da coexistência destas é fato inquestionável. Todavia, é fundamental aliar as práticas formativas a um projeto emancipador de educação e sociedade, nesse sentido é inevitável a opção por modalidades que articulem princípios nessa direção. Isso implica a construção de formatos que reúnam atributos pertinentes, ou seja, combata o isolamento e a visão do professor como transmissor e sustentem a autonomia profissional, pessoal e social, em que a dimensão coletiva e as experiências cotidianas sejam tomadas como parâmetros e os professores ocupem lugar de protagonistas.

Na seção seguinte nos reportamos de modo mais direto à formação continuada de professores efetivada no espaço escolar articulada pelo CP por meio da experiência concretizada no contexto educacional de realização desta pesquisa. A apresentação, discussão e reflexão acerca dos elementos da referida realidade em articulação com os referentes teóricos aportados anteriormente permitem um entendimento ampliado desta no tocante as suas peculiaridades.

V O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: o contexto de Marabá-PA

5.1 CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

“És cidade relicária graciosa
Imponente na história que palpita
Nos corações de teus filhos
Que cantam sem cessar
MARABÁ! MARABÁ! Terra Bendita”.
(Trecho do Hino de Marabá)

Figura 4 – Município de Marabá



Fonte: acervo fotográfico de Jordão Nunes e Raimundo Marinho, 2013.

O município de Marabá, cujo centenário foi comemorado em 2013, ocupa espaço relevante no cenário regional, estadual e nacional por apresentar potencial econômico em crescimento, uma diversidade cultural, além de exuberante beleza natural, sendo a “[...] cidade do encontro das raças e do multiculturalismo. Uma

cidade do interior com desafios iguais aos das grandes metrópoles brasileiras” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2012, p. 9). É marcada por intensa mobilidade social de modo preponderante pelo fluxo migratório, instigado, sobretudo, pela sua posição geográfica estratégica, bem como pela trajetória de desenvolvimento de diversos ciclos econômicos.

A condição estratégica ao desenvolvimento econômico da região sudeste do Pará, na qual Marabá se insere foi originada em sua própria formação. A princípio, a economia local esteve marcada pelo extrativismo do caucho, fascínio que motivou a chegada dos primeiros habitantes desta terra. Esse ciclo foi sucedido pelo da castanha, pecuária, agricultura, comércio e minério, além das promessas de implantação de grandes projetos industriais, de modo que, com o passar dos anos, o município conquistou posição de destaque, conforme o excerto a seguir:

Atualmente, a cidade de Marabá é o mais importante centro administrativo, econômico, financeiro e comercial, da construção civil, de oferta de empregos e de serviços de saúde, educação e outros serviços públicos do sudeste paraense. É onde se concentram as principais instituições e órgãos públicos e onde se localiza um importante distrito industrial, com uma área aproximada de 1.589 hectares, e algumas empresas de portes variados, ligadas ao setor agropecuário. (MARABÁ, 2010, p. 27).

Marabá está situada na região Amazônica, no sudeste do Estado do Pará, à margem esquerda do rio Tocantins, sendo que sua sede encontra-se na confluência dos rios Tocantins e Itacaiúnas e está subdividida em cinco núcleos: Marabá Pioneira, Cidade Nova, Nova Marabá, São Félix e Morada Nova. O município fica distante 475 km, pela rodovia PA-150, da cidade de Belém do Pará, capital do Estado e engloba área territorial de 15.128.416 km². Possui densidade populacional expressiva, estimada em 251.885 (duzentos e cinquenta e um mil e oitocentos e oitenta e cinco) habitantes (IBGE, 2013).

Da população do município, há um expressivo grupo em idade escolar, na faixa etária de 0 a 17 anos, o que compreende cerca de 88.052 (oitenta e oito mil e cinquenta e dois) alunos referentes a Educação Básica, assim distribuídos: 19.679 (dezenove mil, seiscentos e setenta e nove) são crianças de 0 a 03 anos; 9.963 (nove mil novecentos e sessenta e três) de 04 a 05 anos de idade; 43.871 (quarenta e três mil, oitocentos e setenta e um) de 06 a 14 anos; e 14.539 (quatorze mil, quinhentos e trinta e nove) entre 15 e 17 anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2012). Deste quantitativo, a rede municipal de ensino recebeu no ano

letivo de 2013, 57.725 (cinquenta e sete mil e setecentos e vinte e cinco) alunos, conforme apresentado na Tabela 1.

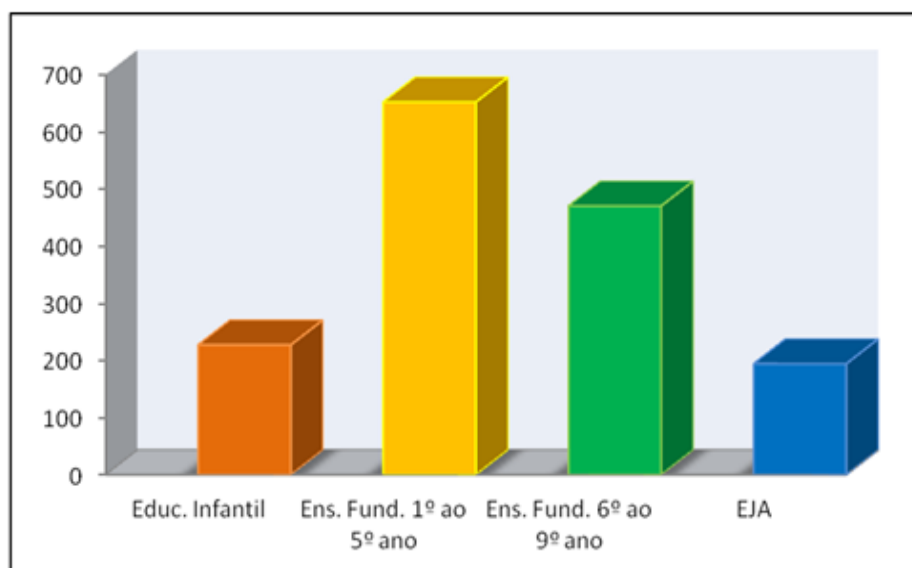
Tabela 1 – Alunos da rede municipal de ensino

Nº de alunos matriculados na rede municipal de ensino				
Ed. Infantil		1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA
Creche	Pré-escola			
1.165	6.706	26.873	18.515	4.466
TOTAL DE ALUNOS: 57.725				

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

De um total de 57.725 alunos matriculados na rede pública municipal de Marabá, no ano de 2013, 49.854 são do Ensino Fundamental, o que representa um percentual de 86% e 7.871 da Educação Infantil, isto é, 14% do total de alunos. Para atender esta clientela, a rede disponibiliza de 227 escolas, conta com 1.543 (mil quinhentos e quarenta e três) professores atuantes nas etapas e modalidades de ensino: 227 na Educação Infantil (creche e pré-escola); 1.122 no Ensino Fundamental, sendo 652 do 1º ao 5º ano e 470 do 6º ao 9º; e 194 na Educação de Jovens e Adultos.

Do quantitativo total de professores, 86% são concursados e 14% contratados, sendo que estes estão em maior concentração no segundo segmento do Ensino Fundamental. Os professores que atuam na EJA são todos efetivos. Essas informações podem ser visualizadas nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Professores da rede municipal de ensino

Fonte: SEMED, 2013.

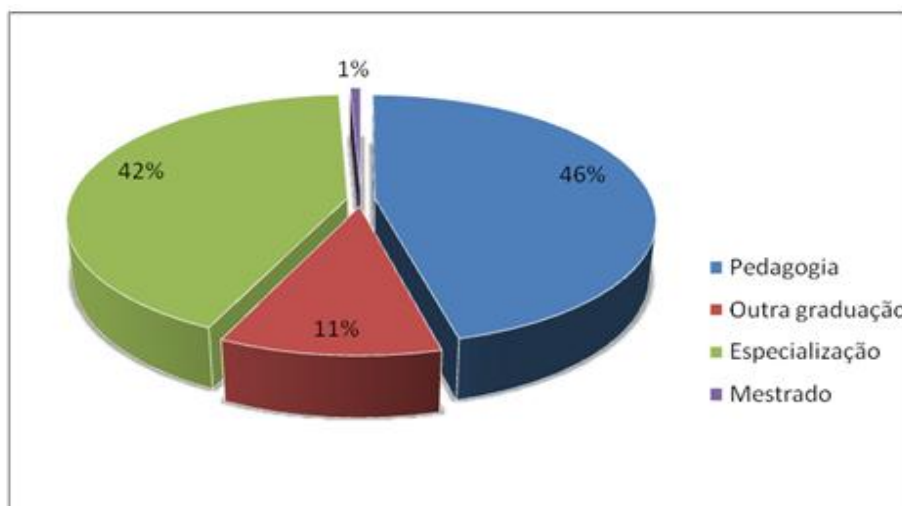
Gráfico 2 – Vínculo funcional dos professores da rede municipal

Fonte: SEMED, 2013.

O quadro funcional da SEMED conta também com 139 (cento e trinta e nove) coordenadores pedagógicos. Destes, a maioria tem formação em pedagogia, seguida de uma quantidade expressiva com Pós-Graduação *lato sensu*. Há um pequeno grupo com Graduação em outras áreas do conhecimento. Quanto a forma

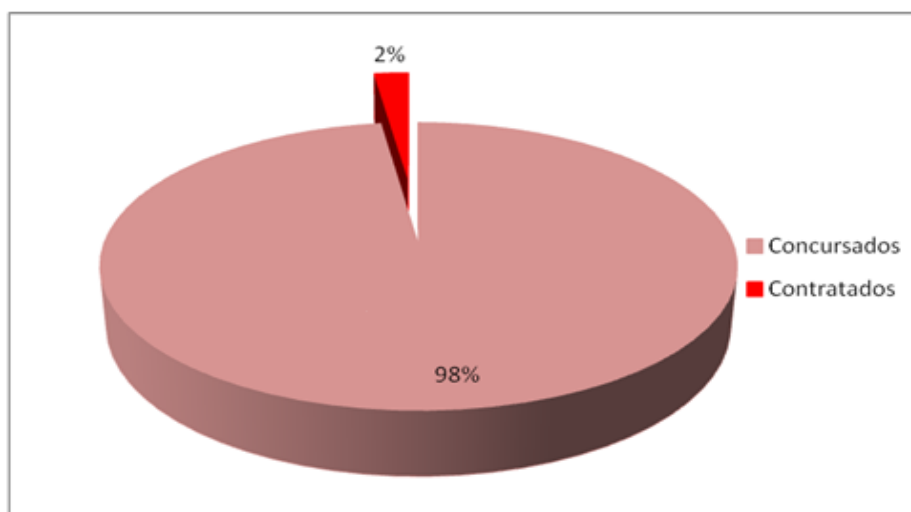
de ingresso na função, constatamos que a quase totalidade foi admitida na função, mediante concurso público. Os Gráficos 3 e 4 apresentam a caracterização em relação à formação e vínculo funcional dos CPs, respectivamente.

Gráfico 3 – Formação dos coordenadores pedagógicos



Fonte: SEMED, 2013.

Gráfico 4 – Vínculo funcional dos coordenadores pedagógicos



Fonte: SEMED, 2013.

Esses dados demonstram que o quantitativo educacional da rede de ensino do município de Marabá, quanto ao número de alunos, professores e escolas é bastante expressivo. Ao tomarmos essa totalidade, presumimos o desafio que circunda o desenvolvimento do processo educativo local. Por outro lado, é

reveladora do contíguo a que as políticas públicas educacionais devem responder, além de “[...] atentar para problemas como a distorção idade série, alto índice de reprovação e evasão, superlotação das salas, principalmente em áreas de invasão territorial”, tal como pondera o PME (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ 2012, p. 44).

5.2 CENÁRIO DA PESQUISA

As escolas municipais de Ensino Fundamental, campo da pesquisa, neste trabalho, nomeadas de Coronel Antônio da Rocha Maia, Carlos Gomes Leitão e Francisco Coelho da Silva, estão localizadas em diferentes bairros da sede do município. Muito embora, tenhamos optado por resguardar as identidades das instituições envolvidas na pesquisa, consideramos importante apresentar algumas informações a respeito de cada uma por entendermos que estas concentram variáveis relevantes à compreensão da realidade local, o que incorpora aspectos relacionados às ações de formação continuada em seu interior. Ponderamos que esta apresentação sustentou o cuidado de manter o anonimato das unidades de ensino.

Embora o conjunto, formado pelas três escolas, represente o cenário de realização desta pesquisa, em diversos momentos do trabalho, optamos por focar as especificidades de cada uma, por entendermos, assim como Azanha (2004, p. 365) que, “[...] cada escola tem características pedagógico-sociais irredutíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive”. Portanto, vivencia uma realidade diferenciada em relação as demais, a qual deve ser respeitada.

As três escolas funcionam em dois turnos, manhã e tarde, ofertam o Ensino Fundamental no segmento do 1º ao 5º ano com quantitativo variado em relação ao número de alunos, sendo que juntas totalizam 1.029 (mil e vinte e nove), distribuídos no 1º e 2º ciclo. O 1º contempla o 1º, 2º e 3º ano e o 2º o 4º e 5º ano. O detalhamento em relação à quantidade de alunos matriculados em cada escola nos respectivos anos estão distribuídos na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Número de alunos das escolas pesquisadas (ano letivo de 2013)

Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	Escola Coronel Antônio da Rocha Maia	Escola Carlos Gomes Leitão	Escola Francisco Coelho da Silva
1º ano	50	44	92
2º ano	65	48	108
3º ano	54	74	110
4º ano	55	55	93
5º ano	62	73	96
TOTAL	286	294	449

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Quanto à estrutura física das escolas, constatamos que uma delas, a Coronel Antônio da Rocha Maia, é considerada relativamente boa, haja vista dispor de alguns espaços necessários ao desenvolvimento das atividades educativas, além das salas de aulas, tais como: sala de leitura, laboratório de informática, sala de recursos multifuncional, quadra de esporte, refeitório amplo, sala de arquivo e depósito, sala para os professores etc. A escola Carlos Gomes Leitão igualmente dispõe de laboratório de informática e sala de leitura, porém não tem refeitório e pátio. A escola Francisco Coelho da Silva é mais carente em relação a ambientes essenciais às atividades educativas. O Quadro 4 discrimina os diferentes espaços de cada uma das unidades escolares.

Quadro 4 – Estrutura física das escolas pesquisadas

Escola Coronel Antônio da Rocha Maia	Escola Carlos Gomes Leitão	Escola Francisco Coelho da Silva
07 salas de aula 01 laboratório de informática 01 sala de leitura 01 sala dos professores 01 sala de recurso multifuncional 05 banheiros feminino 05 banheiros masculino 01 banheiro para funcionários Cozinha, dispensa, diretoria, sala de arquivo e depósito Pátio e quadra sem cobertura	08 salas de aula 01 biblioteca 01 laboratório de informática 01 secretaria Sala dos professores Secretaria Cozinha 02 banheiros (1 masculino, 1 feminino)	05 salas de aula 02 banheiros 01 secretaria 01 refeitório 01 sala de leitura 01 sala de informática

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

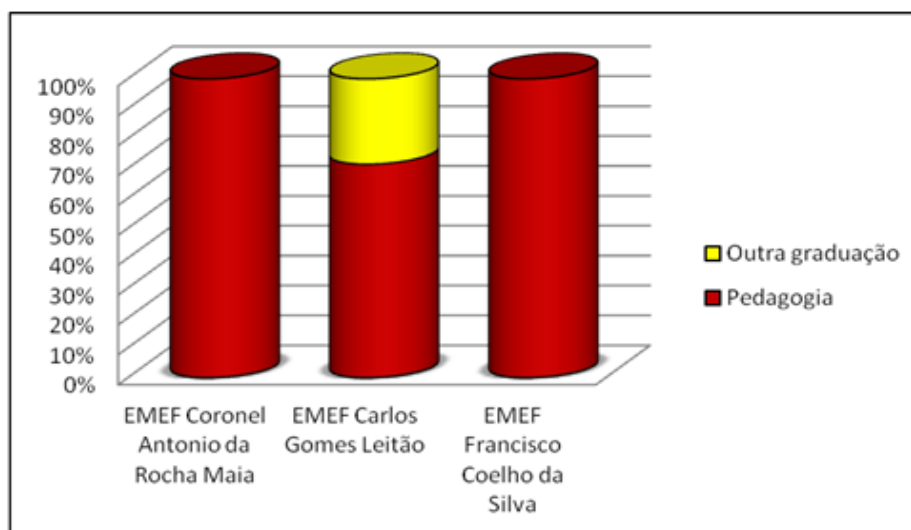
Em relação aos recursos didáticos pedagógicos para uso dos professores e alunos, vimos que alguns são disponibilizados nas três escolas, tais como: computadores, jogos educativos, TV, aparelho de DVD, impressora, livros didáticos e de literatura em geral, entre outros. Levantamos também que as referidas unidades são contempladas com alguns programas, sendo estes na maioria dos casos emanados da esfera federal. O Quadro 5 apresenta as especificações inerentes aos referidos programas em cada uma das unidades escolares pesquisadas.

Quadro 5 – Programas dos quais as escolas pesquisadas participam

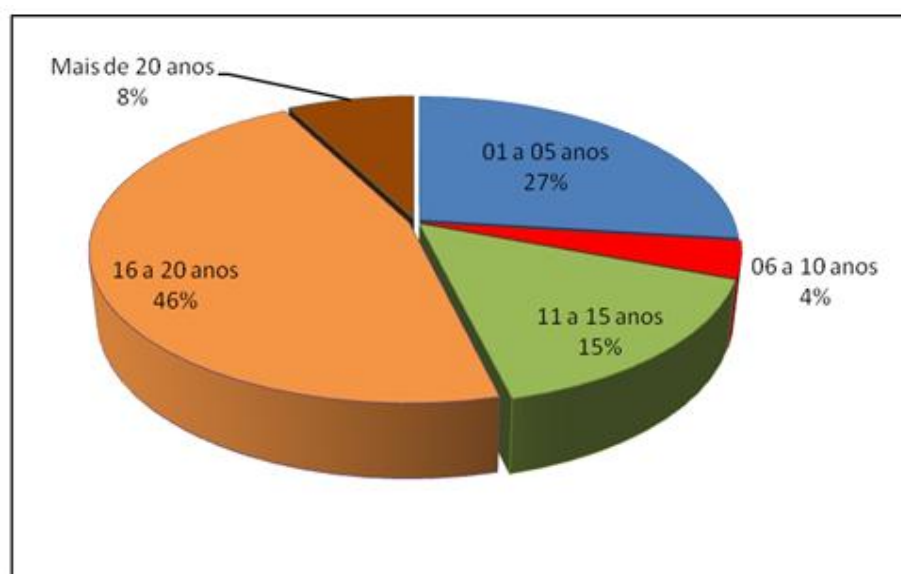
Programa	Escola Coronel Antônio da Rocha Maia	Escola Carlos Gomes Leitão	Escola Francisco Coelho da Silva
Programa Mais Educação			
Programa Mais Cultura			
Escola Sustentável			
Programa Dinheiro Direto na Escola			
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)			
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)			
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)			

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

O corpo docente das escolas é formado pelo quantitativo, assim distribuído: seis professores na escola Coronel Antônio da Rocha Maia, sete na escola Carlos Gomes Leitão e dez na Francisco Coelho da Silva. Além deste grupo que compõe os professores regentes de sala, há outros que são responsáveis por Programas ou outros ambientes educativos da escola, como: o Programa Mais Educação, sala de leitura e informática. Os professores regentes são em sua grande maioria graduados em pedagogia e possuem de 16 a 20 anos de exercício na docência. Informações que podem ser observadas nos Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Formação dos professores

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Gráfico 6 – Tempo de exercício docente

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Se somarmos os grupos de professores que exercem a docência entre 11 a 15 anos, 16 a 20 e os com mais de 20 anos, teremos um percentual de 69%. Isso significa que os professores das escolas pesquisadas têm um acúmulo de experiências e saberes construídos, a supor pelo alongado tempo de desempenho

da função. Outro aspecto comum a quase totalidade deste grupo é a predominância da formação acadêmica se concentrar no curso de pedagogia.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, ao observarmos os valores dos anos de 2009 e 2011²⁷, em comparação aos resultados da rede de ensino municipal no mesmo período, verificamos que nos dois casos superaram a média. A Tabela 3 explicita os resultados e metas do IDEB do município em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Tabela 4 especifica o resultado de cada uma das escolas em seus dois últimos exames.

Tabela 3 – IDEB: Resultados e Metas da rede municipal de ensino de Marabá 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental

Ideb Observado				Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.7	3.3	4.0	4.4	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: INEP, 2014.

Tabela 4 – IDEB das escolas pesquisadas

Ano referência	Escola Coronel Antônio da Rocha Maia	Escola Carlos Gomes Leitão	Escola Francisco Coelho da Silva
2009	5.0	4.4	4.6
2011	4.9	5.1	4.9

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Ao analisar a Tabela 3 e confrontar o índice alcançado em relação a meta projetada entre os anos de 2009 a 2011, verificamos que Marabá superou as metas bienais de qualidade estabelecidas. Muito embora, o município tenha se sobressaído em relação ao Índice estadual de 4.2 em 2011, cuja nota correspondente ao exame deste mesmo ano se distancia do IDEB nacional nos anos iniciais, o qual alcançou 5.0 (INEP, 2014).

O comparativo entre o IDEB municipal (Tabela 3) e o das escolas pesquisadas (Tabela 4) demonstra que em 2009, quando a rede de ensino alcançou pontuação 4.0, o menor índice entre as instituições em questão foi 4.4, tendo uma delas atingido 5.0. Em 2011, o município ascendeu a 4.4 e a escola com esse

²⁷ Não fazemos referência ao IDEB de 2013 porque até junho do corrente ano, período em que finalizamos este trabalho, os referidos dados ainda não estavam disponíveis.

mesmo índice em 2009 atingiu 5.1. As demais também ficaram acima da média municipal, isso significa que as três escolas se mantiveram em nível superior em relação a várias outras instituições educativas locais.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA EM MARABÁ

A formação continuada docente centrada na escola, discutida neste trabalho, integra a perspectiva defendida por Canário (2001), Placco, Souza e Almeida (2012), Placco e Almeida (2010, 2011), Cunha e Prado (2008), Imbernón (2011b), Elliott (2010), entre outros, na qual os eventos e espaços formativos efetivam-se na própria escola, e o coordenador pedagógico é um dos principais responsáveis por este processo no sentido de articular e mediar o desenvolvimento dessas ações com a participação dos professores que atuam na respectiva unidade de ensino.

Nessa direção, o CP é entendido como o profissional que ocupa um espaço importante em relação aos processos educativos desenvolvidos na escola, de modo mais específico, em relação à formação continuada do seu grupo de professores. Dessa forma, este profissional assume uma função perspectivada para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido, sendo, portanto, corresponsável por tais processos.

No grupo focal, realizado com os professores que trabalham nas escolas campo da pesquisa, foi apontado que a efetivação de ações formativas no interior destas é uma atitude que se manifesta de maneira institucional, isto é, a escola tem a preocupação de propor estas atividades. A professora Iasmin, da escola Coronel Antônio da Rocha Maia, ao tratar da importância que este tipo de ação possui no contexto do exercício profissional, ressaltou: “[...] esta escola tem um compromisso em desenvolver essas atividades de formação”. A professora Kátia da escola Francisco Coelho da Silva também menciona essa mesma ação por parte da unidade na qual trabalha, para ela: “[...] a escola tem essa preocupação com os professores, de cobrar e proporcionar esses momentos para ler e refletir sobre o trabalho de cada um”.

A formação continuada na escola, preconizada como alternativa inovadora ao modelo clássico (IMBERNÓN, 2010; CANÁRIO, 2000; CANDAU, 1998), é referendada como essencial à realidade das escolas investigadas de maneira

unânime por todos os profissionais participantes da pesquisa (coordenadores pedagógicos e professores). Nesta realidade, à semelhança dos estudos feitos por Placco, Souza e Almeida (2012), Cunha e Prado (2008), o CP assume importância elementar no sentido de articular o processo formativo.

Essa paridade, entre os referentes teóricos e a realidade investigada, não se restringe ao reconhecimento valorativo da formação, é também coincidente quanto aos argumentos que testificam a sua repercussão na efetivação do trabalho dos professores. São estes sujeitos que revelam esta relação, como podemos comprovar em suas falas.

Quando a gente senta aqui na escola para esses momentos de estudo é importante porque conversamos com os colegas [...] comentamos sobre nossos trabalhos, vemos o que trabalhar, o que deu certo, o que não deu. [...]. Precisamos desses momentos porque são essenciais para nós, tanto como educador, quanto para fazer um trabalho com nossas crianças. (PROFESSORA IASMIN).

São importantes, porque é justamente nessa hora que a gente vai estar com a CP para ver algumas coisas, a questão dos alunos, por exemplo, quem está com problema x e x, como fazer, como vamos dar sequência nas atividades. Essas coisas que vemos com a CP, é o dia a dia da escola mesmo, da sala de aula, o que desenvolver, como está tal projeto etc. (PROFESSORA ANA).

É o tempo que nós temos para estarmos juntos, para falarmos sobre nossos problemas, o que deu certo o que não, e está se aperfeiçoando. Vemos ideias dos colegas, o que acham sobre determinada situação da sua sala, além de estarmos estudando também sobre isso porque sempre temos os textos, vídeos para aprofundarmos ainda mais o nosso conhecimento como professor. (PROFESSORA KÁTIA).

Ao se referir ao acompanhamento pedagógico a CP comenta: “considero esse momento aqui importante”, a professora Alice diz: “[...] é muito importante, a gente tira muitas dúvidas”. (ESCOLA CARLOS GOMES LEITÃO, Obs. 06).

Vale acrescentar ainda que, em alguns momentos da pesquisa, percebemos certa exaltação à formação que acontece no interior da escola, a exemplo da declaração feita pelo professor William, ao defender que as atividades formativas “[...] são importantes, e muito, diria até que são essenciais”. Esta consagração encontra respaldo em que nos parece ser uma das questões substanciais da formação centrada na escola, isto é, a vinculação desta ao que se apresenta como inerente ao fazer pedagógico no exercício cotidiano da docência.

A participação em situações que tratam das angústias, dúvidas e desafios vivenciados no dia a dia, a possibilidade de trocar ideias e propostas referentes ao fazer para a solução ou o aprimoramento de uma dada questão ou mesmo o fato de amparar-se numa experiência semelhante como alternativa para melhorar a atuação em sala de aula, nos parece ser para os professores razões que os motivam a se

envolverem nestas atividades, sendo estes também, elementos que concorrem para a validação de tais ações.

Outro aspecto, que chama atenção no curso da formação, diz respeito à interação entre os docentes. Constatamos a existência de uma recíproca troca nos três grupos das diferentes escolas, durante as observações diretas, que em geral aconteceram pelos relatos das vivências em suas turmas, além de apontamentos com indicativo de possibilidades referentes a propostas didáticas ou atitudes a serem adotadas pelos colegas para lidar ou tratar determinadas questões que se apresentam como conflituosas ou com alguma dificuldade, insegurança etc.

Esse traço identificado nos encontros coletivos de formação no percurso da pesquisa é basilar ao se sobressair como dinamizador de momentos em que acontece a externalização de questões oriundas do fazer pedagógico, seja referente ao desenvolvimento de situações bem sucedidas ou mesmo relacionada a dúvidas, inquietações ou outras questões.

Ao observarmos diferentes episódios formativos, constatamos que os momentos de interação e socialização de aspectos do fazer de sala de aula são ricos do ponto de vista do que geram em termos de possíveis redirecionamentos que podem ocorrer mediante o diálogo instaurado. Algumas situações observadas respaldam esta constatação, a exemplo das atividades transcritas a seguir, as quais integram a observação 08 da escola Carlos Gomes Leitão e a 04 da Francisco Coelho da Silva.

A CP apresenta os resultados do diagnóstico do 2º ciclo. As professoras regentes das turmas estão bem atentas. A CP mostra os dados para cada critério avaliado e compara os resultados do 1º bimestre com os do 2º. Ao finalizar a CP pergunta: “bem, por estes resultados o que nós podemos ver?”

Profª Joana: “em relação a minha turma teve grandes avanços, mas não para contemplar todas as expectativas, tipo produzir texto com coerência. Mas, percebo alunos que não conseguiam produzir mais de um parágrafo e avançaram no 2º bimestre”. Cita o nome de uns três alunos que são exemplos dos avanços percebidos.

CP: Professora Ana?

Profª Ana: “eu assino embaixo” (risos).

Profª Joana: “Em relação ao Conselho de Classe que fizemos no final do semestre, muitos alunos ficaram com um conceito bom, não foi o mais alto porque embora avançando ainda não atingiram o que gostaria, que é ler texto convencionalmente. Então esse semestre é correr atrás do prejuízo, como a Vera falou [...]”. Comenta que agora no início do 2º semestre retomou alguns conteúdos que havia trabalhado no 1º, e percebeu que os alunos demonstraram muitas dúvidas, situação que a deixou muito angustiada ao perceber que muitos dos conteúdos estudados ainda são dúvidas para os alunos. Por isso, está trabalhando com os alunos que

apresentam mais necessidade. “Bem, estou fazendo uma avaliação geral da minha turma. Em relação aos jogos, essa semana comecei usar alguns. O que percebi é que tem jogos que dá para usar bastante em matemática, com subtração, adição. Agora de português é que não vi jogos que contemplem a necessidade dos alunos, porque já sabem ler [...]”.

CP: “[...] houve avanços em relação aos níveis de escrita, leitura e produção de texto, você fez essa reflexão. E você Ana, quer falar alguma coisa?”

Profª Ana: “[...] os meus alunos também tiveram avanços, não os esperados, pois nesse bimestre tivemos pouco tempo. Ainda tem alguns alunos que voltaram das férias e parece que passaram uma borracha, não todos, mas tem alguns que parecem ter esquecido o que aprenderam”.

Profª Joana: “[...] eu fico nervosa quando eu vejo uma coisa desta”.

Profª Ana: Eu tenho alunos com muitas dificuldades de interpretação de texto, é gritante. Ontem mesmo foram duas questões e eles ficaram à tarde inteirinha e não conseguiram fazer”. Comenta que as atividades de casa orientadas, alguns alunos não fazem. “[...] Eu cobro, oriento, mas quando chegam em casa não recebem ajuda, então, é nós mesmos”.

CP: “é, temos mesmo que contar com o nosso trabalho”.

Profª Joana: “[...] é CP (a chamando pelo nome), eu não sei se é o mesmo problema da Ana, esses meninos maiores do 5º ano têm dificuldades de se concentrar [...]”. [...] comenta sobre sua preocupação em relação a Prova Brasil, com essa dificuldade percebida nos alunos. (EMEF CARLOS GOMES LEITÃO, Obs. 08 – parte I).

[...] Após concluírem a construção da estrutura do plano de aula, a CP pergunta se o formato está adequado ou se querem modificar. Diz: “o que acham? O momento de mudar é agora, podem falar”.

A professora Ester (que está sistematizando a estrutura do plano no notebook) pergunta se não precisam mais fazer aquele plano semanal. CP diz que ainda vão discutir isso no encontro e pede para o grupo pensar nas atividades didáticas, uma para português outra para matemática.

A diretora diz que tem algumas atividades no livro didático, mas acha que não dá para realizá-las com todos os alunos e pergunta: “a gente faz como?”

Professora Carla: “[...] podemos fazer essa proposta do livro com os alunos que já dão conta e para os outros podemos diversificar”.

Profª Débora: “[...] eu preciso de ajuda com atividades para a aluna especial”.

A professora Mônica conta uma situação que vivenciou: ao realizar na faculdade uma pesquisa na sala de recurso multifuncional discutiram como deveria funcionar o trabalho com os alunos especiais e dá algumas dicas a respeito.

A diretora sugere: “você pode fazer atividades de coordenação motora para a Paula. Se não dá para fazer uma atividade sequenciada, você pode fazer atividade diferenciada para ela”.

Profª Débora: “ah, era isso que eu queria saber”.

Profª Kátia comenta o que faz com sua aluna especial quanto às atividades. As professoras conversam sobre outros alunos especiais, os tipos de atividades que podem ser feitas.

Professoras Carla e Débora comentam os tipos de atividades que realizam com suas alunas especiais.

Várias professoras falam ao mesmo tempo acerca das atividades. A professora Mônica pede para organizarem a fala.

CP diz que é importante cada professora adequar as atividades ao considerar as necessidades de sua turma. Ela e outra professora consultam o plano de ensino da escola.

Profª Carla descreve como começaria a atividade em sua sala.

A professora Kátia pede a professora Mônica o plano de ensino anual.

Continuam a conversa sobre as atividades, quais proporem para cada grupo de alunos ao considerar o nível de desenvolvimento em que se encontram.

CP fala que irão concluir o planejamento até as atividades para que o mesmo fique como parâmetro para os próximos. [...] (EMEF FRANCISCO COELHO DA SILVA, Obs. 04).

Nessas situações, vemos que a realização de situações formativas propostas pela CP desencadeou um diálogo no grupo, em que foi possível uma relação entre a situação vivenciada na formação com questões próprias da sala de aula, em um movimento que possibilitou, além de esclarecimento de dúvidas, a partilha de questões comuns e indicativos de ações que podem ser adotadas para a melhoria do trabalho em sala de aula.

A apreciação dos resultados aferidos em relação à aprendizagem dos alunos, tendo em vista a qualificação permanente desta é circular à formação continuada na realidade estudada. Esse é um atributo que eleva esta formação a uma condição capital, pois, assim, como defende Placco (2011, p. 5): “[...] o que nos interessa na escola é a aprendizagem do aluno. Todo o resto é em função dessa aprendizagem”. A apresentação sintética de um fato observado demonstra a preocupação do grupo docente e gestor quanto a esta questão.

[...] A CP passa para apresentação do diagnóstico em forma de gráfico das turmas A e B da professora Mônica, 2º ano do 1º ciclo.

À medida que a CP fala a professora faz comentários sobre a situação dos seus alunos, quais avançaram em relação ao diagnóstico inicial.

Isis fala que a turma não está muito boa porque tem poucos alunos alfabéticos. A professora Mônica diz que houve avanços embora os alunos precisem aprender mais. As professoras Kátia e Carla comentam acerca da incerteza que, às vezes, sentem na hora da realização do diagnóstico de escrita dos alunos e, em função disso, há situações em que preferem deixar o aluno que se encontra em transição no nível anterior com receio de errar quanto a situação real deste.

A CP sugere que a professora Mônica faça boas intervenções e fique mais próxima dos alunos que precisam mais de ajuda. Fala: “para estes alunos é necessário muita intervenção, está constantemente perguntando, os fazendo pensar”. [...]

A professora Mônica fala que de fato tem dificuldade, tem medo de apontar o aluno em um nível mais avançado e se decepcionar depois caso verifique que tal aluno ainda não está em determinado nível. Isis diz: “dúvida a gente vai sempre ter, o que a gente precisa e estar estudando.” [...] A professora Carla fala que as dúvidas de fato podem aparecer na realização do diagnóstico. Isis diz: “dúvida, tudo bem, mas dizer que não sabe!” Carla diz que a professora Mônica sabe sim fazer o diagnóstico, é porque por vezes aparecem muitas dúvidas.

CP diz para professora Mônica: “mostre o que você sabe. Ter o medo de errar é normal, mas a gente só vai crescer tentando, você já sabe de muita coisa e fica dizendo que não sabe. Você sabe sim! É tentar fazer, precisa ter segurança, é você que precisa ter segurança”. Professora Mônica diz que realmente tem dificuldade e medo de afirmar que o aluno se encontra em determinado nível. Diz: “vou pedir ajuda pra Isis, para fazer com ela” [...] Diretora diz: “talvez onde ela trabalhava anteriormente não estudaram isso, e não é feio dizer que não sabe, é feio não saber e não buscar [...]”. A

professora Carla comenta: “a professora Mônica sabe sim o que sente é insegurança”.

Continuam a conversar sobre essa situação.

A Diretora diz que um aspecto muito interessante que percebe na professora Mônica é a sua preocupação com os alunos em relação a leitura, visto que sempre que passa por sua turma, ela está cuidando disso.

Professora Mônica diz que vai tirar um tempinho do seu domingo para planejar atividades, e que na aula de artes enquanto a professora estiver em sua sala vai tirar dois alunos por vez para trabalhar mais de pertinho com eles para ver se conseguem avançar mais. CP diz que elas (as duas professoras) podem combinar isso. (ESCOLA FRANCISCO COELHO DA SILVA, Obs. 03).

O fato da formação na escola, no cenário pesquisado, emergir de questões ou situações intrínsecas às experiências dos professores a que ela se destina, isto é, integrar as vivências educativas no dizer de Imbernón (2007) é um dos diferenciais em relação a outras abordagens formativas. Os elementos contextuais em que tais práticas acontecem estão inclusos nos processos discutidos e refletidos no percurso formativo, isso faz com que o desenvolvimento da formação se assente no que é real e circunstancial, próprio da realidade em que se insere, sendo, portanto, pautado no que é vivência recorrente do grupo, onde há maiores possibilidades de possíveis reflexões, análises e redimensionamentos do pensar, sentir e do agir.

5.4 A CONSTITUIÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS COMO FORMADORAS

No decurso de realização desta pesquisa, acompanhamos, mediante a observação *in loco*, o trabalho de três coordenadoras pedagógicas, as informantes precípuas do referido estudo, ao lado dos professores participantes. Esse percurso externou que as CPs lideram ações de formação no interior das escolas em que trabalham, haja vista que a atuação destas, centraliza as atividades de cunho formativo, propostas, na maioria das vezes, de acordo com as necessidades dos professores e desenvolvidas junto com estes. Esta constatação nos permite afirmar que o perfil profissional das referidas CPs é requisitado como formadoras de professores, cuja construção demandou tempo, disponibilidade, parcerias, entre outros fatores.

As três CPs são formadas em pedagogia e duas têm Pós-Graduação *Lato Sensu* também na área de educação. Esses aspectos realçam que algumas

características destas profissionais coincidem com a maioria dos coordenadores pedagógicos brasileiros revelados pela pesquisa da Fundação Victor Civita (2011b). Conforme a referida investigação, há predominância do sexo feminino na função e formação em pedagogia. Além disso, são profissionais que buscam se especializar e apresentam interesse em estudar constantemente e estão há mais de sete anos na coordenação pedagógica.

A CP Esmeralda tem 17 anos de experiência na educação e iniciou esta trajetória como docente, atuando boa parte do tempo em turmas de 1ª série²⁸. Trabalhou ainda com 2º e 3ª séries, além de 5ª, 6ª, 7ª e Educação de Jovens e Adultos, em pelo menos três escolas da rede municipal de ensino. Ingressou na coordenação pedagógica em 2004 a convite da SEMED e de alguns colegas. Desde então permanece na mesma escola até o momento de realização deste estudo.

A CP Rubi começou a trabalhar como professora logo após a conclusão do curso Magistério. Sua vivência de modo exclusivo na docência durou cerca de 12 anos, período em que atuou em turmas de Educação Infantil e de modo mais prolongado no Ensino Fundamental com turmas de 1ª a 4ª série o que inclui uma experiência com classe multisseriada²⁹.

A trajetória profissional da CP Rubi na escola em que trabalha iniciou no ano de 1993, como professora e permaneceu até o ano 2000, quando a convite da gestora escolar assumiu a coordenação pedagógica. Isso significa que há mais de duas décadas esta profissional integra a história desta escola e há 13 anos está na liderança pedagógica.

A primeira experiência da CP Safira na educação foi como auxiliar de secretaria de escola, muito embora seu ingresso na rede de ensino ocorreu por meio de concurso público para provimento de vaga ao cargo de professor. Um ano depois, ingressou em sala de aula na escola, onde continua a trabalhar até o presente momento, o que significa que integra a vida desta escola acerca de 14 anos, e como coordenadora há 10 anos. Seu ingresso na coordenação aconteceu mediante convite da direção da escola, à época.

Observamos alguns episódios comuns às CPs em relação à forma como iniciaram a carreira no magistério. As três ingressaram na rede municipal de ensino

²⁸ Denominação utilizada à época de atuação desta CP como professora.

²⁹ A escola multisseriada é conhecida por “caracterizar um modelo de escola rural que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 23).

como professoras, mediante a realização de concurso público para a função de professoras e atuaram na docência por um dado período até serem convidadas à coordenação pedagógica das respectivas escolas em que trabalhavam. Além disso, todas permanecem, ao longo dos anos, no mesmo local de trabalho em que ingressaram.

É certo que o percurso desenvolvido na docência e os saberes advindos desta vivência se colocaram como essenciais para a nova função que se apresentava as professoras do Ensino Fundamental, à época. Entretanto, passar de professora à coordenadora pedagógica impõe a construção de outra identidade profissional. Muito embora, a prática docente, em geral, seja o ponto inicial de grande parte dos profissionais que ingressam nesta carreira, o trabalho de coordenação tem exigências diferenciadas em relação à docência (PLACCO e SOUSA, 2010; PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012). Esta distinção apontada por Pelissari (2007) aporta os desafios da tarefa do coordenador pedagógico enquanto formador.

Longe de negar a legítima importância da influência da condição de professor para a de formador, suspeito que é preciso assumir a diferença entre o professor e o formador. Exatamente por terem funções diferentes, saberes diferentes, posturas diferentes, é que o formador pode propor um outro jeito de olhar, de analisar ou conduzir a ação. [...].

Em outras palavras, o formador deve ser um componente do grupo, estar próximo dele e, ao mesmo tempo, ser um outro. Isto porque, nesta posição, corremos menos riscos de *embaraçar* nosso olhar, de deixar escapar pistas e sinais em relação à prática dos professores, suas representações, suas teorias implícitas. Ser um outro possibilita distanciar-se, analisar a situação sob pontos de vista muitas vezes ocultos para o professor. (PELISSARI, 2007, p. 32-33, grifos da autora).

O fato da maioria dos profissionais que assumem a coordenação pedagógica não ter participado de formações específicas, referente a esta função, ocasiona medo e insegurança. Esse receio foi sentido pelas CPs das escolas pesquisadas, como atestam seus depoimentos.

Recebi um convite e vim ser coordenadora, mas sempre com aquela preocupação, porque a gente tem receio de sair da sala de aula para atuar como coordenadora [...]. Quando eu entrei, tive medo de não dar conta, eu era professora, uma outra realidade. (CP ESMERALDA).

Como coordenadora, no início foi muita resistência, e depois foi uma conquista. [...] às vezes, me chateava, chorava, mas não tinha autonomia e confiança para enfrentar o receio dos professores. (CP SAFIRA).

A maneira como as CPs adentraram na função, implicou no enfrentamento de se constituírem com outra identidade. Um dos caminhos possíveis e adotado por elas foi aprender a ser no próprio exercício da profissão, para tanto, precisaram lidar

com conflitos e angústias que se colocaram inevitáveis nesta trajetória. Essa conjuntura gerada pelos elementos contextuais e circunstanciais vivenciados pela CPs traz uma conformação incompatível à formação profissional no enfoque tecnicista e instrumental pautado na racionalidade técnica. Essa afirmação encontra eco na reflexão feita por Monteiro et al (2012, p. 29), ao tratar dos desafios e aprendizagens do coordenador pedagógico:

Pensar a aprendizagem dos CPs no contexto das relações estabelecidas no trabalho recoloca a formação na direção de compreender o modo como esses profissionais se apropriam das suas trajetórias de vida e de formação, com seus saberes e dilemas – abandonando assim a perspectiva tecnicista e procedimental, como quis fazer crer a racionalidade técnica. Algumas perguntas podem provocar lembranças e reflexões sobre as experiências formadoras que os CPs tiveram nos anos iniciais da carreira, como: O que faz um CP? Como ele executa o seu trabalho? Quem o ajuda a enfrentar os dilemas e conflitos que emergem no cotidiano profissional? Como organizar uma boa rotina para dar tempo de realizar todas as atribuições formativas?

Esses dilemas, vivenciados por estes profissionais, os quais a autora apresenta em forma de indagações, estiveram deveras presentes nas práticas das coordenadoras pedagógicas: Esmeralda, Rubi e Safira. Entretanto, com a sucessão de anos de trabalho, o fluxo de experiências e conhecimentos, elaborados no decurso da vivência profissional, concorreu para transformações nas práticas das CPs, visto que, conforme elas, muitas são as mudanças ocorridas da época que iniciaram na função ao momento atual. Um aspecto corrente na fala destas profissionais, apontado como favorável à mudança, foi o percurso de formação e autoformação no qual se envolveram, ao buscarem aprimorar seus conhecimentos e formas de atuação.

A autoformação das CPs apresenta correspondência com o conceito discutido por Monteiro (2003) enquanto percurso interativo que forja nos sujeitos a construção, desconstrução e reconstrução de identidades e subjetividades. Nos casos estudados, vimos que as múltiplas facetas experienciadas pelas CPs, no próprio exercício da função, corroboraram para a criação desta nova identidade pessoal e profissional. Itinerário no qual, conforme Monteiro (2004, p. 189), “[...] podemos descobrir interesses e necessidades concretas, elaborar julgamentos sobre nós próprios, o outro e sobre o nosso “que fazer” educativo”.

Para superar o receio da resistência dos colegas ou mesmo o medo de não atender a contento ao que se colocava como próprio da nova função, as CPs adotaram posicionamento que acreditamos ser coadjuvante da qualificação do seu

fazer. A CP Esmeralda, por exemplo, ao reconhecer que suas atribuições na coordenação tinha caráter diferente das realizadas até então em sala de aula, mas sem saber o que e como fazer, adotou postura de observadora e parceira do trabalho dos professores, sem impor ou modificar o ritmo das tarefas realizadas, visto que seu desígnio vislumbrava conhecer a realidade local, para um embasamento acerca desta enquanto requisito para projetar sua atuação.

Nessa situação, a CP buscou observar o que se apresentava como dificuldades dos professores e, mediante as questões identificadas, planejava e realizava seu trabalho, como relata no extrato a seguir:

Eu olhava no dia a dia como os professores trabalhavam e sempre perguntava se queriam ajuda e em que poderia ajudar. Com isso, sempre fui vendo, anotando, identificando como poderia ajudar, colocando as necessidades, as reclamações, as angústias. A partir disso, procurava fazer meu trabalho, e foi ao longo dos anos que fui realizando meu trabalho, ao partir das dificuldades [...] (CP ESMERALDA).

Para evitar cometer equívocos e atuar em uma direção significativa do ponto de vista da colaboração oferecida ao docente, além de tomar como ponto de partida o fazer deste e as dificuldades percebidas e expressadas por ele próprio, a CP dispunha da predisposição da gestora. Esta sempre esteve envolvida ao se colocar como corresponsável pelo trabalho pedagógico, inclusive com indicação de questões a serem trabalhadas.

Outro sustentáculo perseguido pela CP Esmeralda foi o autoestudo, o qual se tornou essencial para dirimir os impasses enfrentados. Para tanto, precisou driblar a falta de tempo, tão comum nas queixas destas profissionais. Ela assim destaca: “[...] eu tinha dificuldade pra ler, por não ter tempo, então com a dificuldade do professor que via comecei a ler mais, a ler mais, a procurar ajuda, a pesquisar mais. As leituras se relacionam as dificuldades do professor [...]”.

Essa atitude da CP Esmeralda em prol da autoformação, na busca pela apropriação de conhecimentos que a auxiliasse a desenvolver uma ação condizente com as necessidades apresentadas pelo grupo de professores, é de fato um mecanismo que se coloca como uma das condições para um trabalho profícuo da coordenação pedagógica, dado que pensar e fazer formação docente exige o domínio do conhecimento disponível tanto sobre o conteúdo a ser abordado como das estratégias formativas e de trabalho com os professores, do modo destacado por Monteiro et al (2012, p. 29).

Para ajudar os professores a qualificar o seu trabalho, o CP tem de entrar em contato com o conhecimento produzido sobre as estratégias formativas para adequá-las aos diversos conteúdos, em diferentes espaços. Formação de professores não se faz de qualquer jeito: para ter um trabalho de qualidade, é preciso estar a par da discussão existente sobre o objeto de conhecimento e os processos de aprendizagem e das intervenções docentes.

Esse itinerário ao envolver pesquisas, observações, diálogos, trocas, parcerias e estudos resultaram na constituição da identidade da Esmeralda como coordenadora pedagógica. É esse conjunto de elementos que dão o tom ao seu trabalho e perfil profissional. Suas palavras atestam isso, ao se definir: “[...] como uma coordenadora pedagógica sempre presente. [...] o professor sempre vai poder contar comigo em todos os momentos fáceis e difíceis”.

Portanto, o conjunto de elementos que foram incorporados a sua atuação, bem com as relações construídas no contexto do trabalho e seu relacionamento com os professores, concorreram para que o medo inicial cedesse lugar a um pensar, sentir e agir mais congruente e seguro. “[...] Foi a equipe da época e até hoje são os professores” que a fazem ser coordenadora, bem como nutrem o refinamento do seu fazer a cada dia, conforme esclarece:

Minha atuação melhorou muito, até a segurança em chegar com o professor e falar sobre um assunto, de dizer que percebo tal necessidade, antigamente eu não tinha essa segurança de falar para ele, porque não tinha base. (CP ESMERALDA).

Outro aspecto, apontado como capital pelas CPs, na configuração de sua atuação, diz respeito à cooperação da gestão escolar. A CP Esmeralda o define como relevante na sua constituição como coordenadora. A CP Safira aponta como o diferencial na sua atuação focada no eixo pedagógico da escola. Conforme a referida CP, somente quando uma diretora assumiu a função, cuja ação primava pela colaboração e parceria, seu trabalho ganhou uma nova dimensão, uma vez que passou a trabalhar na direção da formação continuada dos professores e do acompanhamento pedagógico em sala de aula. Segundo a CP, só a partir de então seu trabalho adquiriu componentes concernentes às questões consideradas próprias da coordenação pedagógica.

A postura da gestora, pautada na intenção de aprimorar o processo educativo da escola, foi elementar, no dizer da CP, a gestora declarou ao chegar à escola que “[...] não iria desmanchar nada, mas aperfeiçoar e dar continuidade”. Este posicionamento alavancou outra perspectiva em relação ao fator pedagógico da

escola, ao considerar que com algumas medidas tomadas na escola pela gestora foi “[...] só aperfeiçoando e crescendo”. Uma das sugestões da gestora, acatada pela CP, foi redirecionar o modo como as Horas Pedagógicas eram desenvolvidas. Nelas predominavam conversas acerca de assuntos particulares, discussões soltas, muito tempo gasto na hora do lanche, entre outras questões.

A proposta da gestora à CP incluiu uma pesquisa inicial junto aos professores em busca do conhecimento do que se colocava para estes sujeitos como dificuldades e estas na ótica dos próprios docentes. Essa investigação se transformou em matéria prima para o planejamento das HPs. Além destas, a gestora propôs que os estudos no interior da escola fossem ampliados, o que foi aceito pela equipe escolar. Desta proposição foi instituído o Grupo de Estudo Pedagógico Aperfeiçoando o Conhecimento (GEPAC).

O GEPAC criado em 2009 materializou um espaço de formação realizado na própria escola, liderado pela coordenadora pedagógica em parceria com a gestora escolar. Com esse Grupo, a escola passou a contar com mais dias de formação ao mês, além do reservado para Hora Pedagógica (HP). A proposta de estudo, desenvolvida no Grupo, se centrava nas dificuldades recorrentes a prática pedagógica e, ao levar em conta esta necessidade, vários livros foram estudados, como esclarece a CP:

Nós começamos estudando didática, depois fomos para português. Vimos que o professor tinha muita dúvida para trabalhar alguns assuntos de português, então trabalhamos o livro do Artur Gomes de Moraes. Depois fomos para matemática [...]. Os conteúdos da formação estão relacionados à prática pedagógica. (CP SAFIRA).

A experiência da formação na escola por meio do GEPAC é considerada relevante do ponto de vista da repercussão no trabalho educativo dos professores. O referido Grupo é citado por uma professora ganhadora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 em 2012, época em que atuava na instituição. Conforme Fernandes (2013), a proposta de trabalho com os alunos, elaborada pela referida professora, teve origem nas leituras e discussões, realizadas no Grupo de Estudo da escola. Prenúncio de que realmente os conhecimentos construídos na formação alcançaram o fazer de sala de aula.

Além dos momentos formativos em grupo, as CPs, em seus relatos, destacam que começaram a realizar acompanhamento pedagógico em sala de aula, momento em que observam a aula para um posterior diálogo com o professor. Essas

situações são realizadas com a anuência do professor e precedidas de um planejamento feito de forma conjunta.

A gente marcava uma semana para fazer observação, não dava para mim ou a diretora fazer todas, fazia uma parte e ela outra e, a gente dava devolutiva, sentava com eles no momento das aulas de artes ou educação física. [...] Começamos a fazer observação em sala, eu e a diretora, ela observava uma sala e eu outra, depois sentávamos juntas, discutíamos e dávamos a devolutiva para o professor. (CP SAFIRA).

A corresponsabilização pelas ações de formação, ao envolver a coordenadora e gestora na escola Francisco Coelho da Silva, se traduzia como mostra, de modo concreto, a fala da Safira, no compartilhamento de metas e definição de meios para execução destas. O interessante é perceber uma preocupação em compartilhar o processo com vistas à potencialização dos resultados em relação às práticas dos professores e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Isso evidencia uma reconceitualização dos papéis do diretor e coordenador pedagógico em relação às suas atribuições clássicas. Essa defesa é feita por Monteiro et al (2012, p. 45), ao questionar a dicotomia entre as dimensões administrativas e pedagógicas da escola. Assim:

CP e o diretor podem formar uma dupla gestora e, juntos, impulsionar a escola para a concretização das metas educacionais. Em última instância, é a gestão pedagógica que atribui sentido para as demais ações realizadas nas dimensões administrativa e financeira, macroestratégias para a consecução do projeto político-pedagógico.

É importante destacar que o trabalho na instituição escolar, permeado em uma direção da gestão compartilhada, no sentido da corresponsabilização pelos processos e resultados no que se refere à participação da coordenação pedagógica, gestão escolar e professores, nos parece ser um elemento presente nas trajetórias das escolas pesquisadas. É evidente que a maneira como os profissionais se relacionam e o grau de alcance desta perspectiva é diferente na trajetória de cada unidade, ou seja, há distinções entre uma escola e outra.

A direção da escola e a coordenação pedagógica³⁰ são reconhecidas como lideranças chaves para uma gestão participativa que se encaminhe na direção de um processo educativo relevante aos educandos, com possibilidades de resultados significativos, mediante a adoção de ações e estratégias pertinentes (MONTEIRO et

³⁰ O Orientador Educacional é também um profissional que ocupa relevante importância no contexto da gestão compartilhada. Ele não está sendo referido na discussão realizada neste estudo por não ser o foco de interesse, além deste profissional não integrar o corpo de funcionários das escolas pesquisadas.

al, 2012). É muito provável que a construção da cultura formativa centrada na escola nas instituições participantes desta pesquisa, decorreu em grande medida pela parceria estabelecida entre o coletivo da escola. Essa constatação encontra eco na defesa de Placco (2011, p. 6), ao declarar que “[...] sem um trabalho coletivo e comprometido de todos da escola, gestão, professores, pais alunos, CPs, em torno do projeto pedagógico, nada vai funcionar”.

As mudanças ocorridas, no decorrer do tempo de atuação das CPs, também foram influenciadas pela formação continuada de coordenadores pedagógicos, ofertada pela SEMED. A CP Rubi destaca que modificou muitos aspectos de seu trabalho e muda a cada dia. Para ela, essas transformações têm relação com as discussões e estudos no campo educacional, realizados no município referente ao papel do CP. Ela aponta a participação no Programa Escola Que Vale, no início da década de 2000, como uma oportunidade de entender a atuação da coordenação, voltada para a formação continuada do professor.

Em anos subsequentes, as ações de cunho formativo continuaram a permear o universo desta profissional, mediante a realização de oficinas por meio de uma consultoria pedagógica. Mas foi somente por volta de 2006, que a SEMED começou a implementar um projeto de formação continuada específico para esses profissionais. A proposta da referida formação, a qual se ancorava no atrelamento dos contextos formativos aos profissionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2006), concorreu, sobremaneira, para a conformação do CP como formador, de modo que o foco prioritário no interior da escola passou a ser a formação do professor.

Mediante a participação na formação específica, as CPs construíram maiores habilidades no sentido da organização e desenvolvimento da formação dos docentes da escola. Um exemplo concreto, que ilustra esse aprendizado, diz respeito ao planejamento de trabalho que se delinea por meio de alguns mecanismos, tais como: os planos de ação e rotinas semanais, quinzenais ou mensais. A CP Esmeralda declarou que para organizar suas atribuições no dia a dia faz “[...] uma rotina”. Conforme ela, essa estruturação “[...] foi sugestão da formação do município”. A Rubi também adota esta organização, com variação em relação a periodicidade, de modo que, às vezes, faz sua rotina “[...] quinzenalmente, outras semanalmente” (CP RUBI). Já a Safira, conforme seu relato, prepara “[...] a rotina do

mês e a rotina semanal [...] com um cronograma. Cada professor tem seu dia para atendimento”.

Ao consultar alguns dos recursos utilizados pelas CPs para definição de suas rotinas, a que tivemos acesso, confirmamos que muitas ações previstas concentram tarefas localizadas na formação, por exemplo, a observação em sala de aula aparece nos planos de ação das CPs Esmeralda e Safira, assim como na rotina da Rubi, de quem apresentamos uma amostra a seguir, que contempla a previsão de atendimento pedagógico individual no curso de uma semana.

Quadro 6 – Amostra de rotina de trabalho da CP Rubi

EMEF Carlos Gomes Leitão Coordenadora pedagógica Rubi Rotina Semanal: Reunião de Acompanhamento Pedagógico Individualizado Período: 03 a 07/06/2013				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
Professoras: Iara e Alice Aplicação das atividades contempladas na rotina pedagógica: projeto; jogos pedagógicos; sequência didática; atividades relacionadas ao Pacto	Professoras: Regina e Thais Acessar o sistema relacionado ao Pacto: atualizar cadastro e responder a 1ª avaliação.	Professoras: Ana e Joana Sequência didática de produção de textos. Andamento das atividades do projeto.	Seleção e organização de atividades: professoras Alice e Thais	
Reunião pedagógica e administrativa				
Tarde	Tarde	Tarde	Tarde	Tarde
Professoras: Marcela e Joana Oficina Prova Brasil; Apostila material Prova Brasil Andamento das atividades contempladas na rotina	Seleção e organização de atividades com conteúdos da Provinha Brasil. Reunião de pais com os alunos do 5º ano.	Seleção e organização de atividades com conteúdos da Provinha Brasil.	Professora Thaís selecionar um jogo de Língua Portuguesa e fazer o planejamento. Definir o dia em que será aplicado.	Observação em sala de aula da professora Thais: trabalho com jogos

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Um aspecto perceptível na prática das CPs que se mostra eminente pela sua constância é o registro e documentação do processo formativo e pedagógico transcorrido na escola. O registro escrito é instrumento de uso recorrente no decurso das formações. Por diversas vezes e em diferentes casos, percebemos estas profissionais fazendo anotações em relação aos acontecimentos do evento formativo no momento em que ocorriam. Em geral, esses registros são feitos em seus cadernos.

Em um dos acompanhamentos pedagógicos individuais realizados na escola Coronel Antônio da Rocha Maia, vimos que a CP e a diretora fizeram o registro do desenvolvimento dessa situação, descrevendo o que foi tratado, as reflexões ocorridas e as deliberações tomadas. Os registros referentes a cada evento desta natureza são organizados de modo separado e personalizado. Há pastas identificadas com os nomes de cada professor, nestas são colocados os registros de cada atendimento individual, a rotina do mês e outros documentos referentes a turma do respectivo professor.

Ainda em relação à documentação do processo pedagógico, vimos que a CP Esmeralda dispõe de uma matriz em que registra bimestralmente dados referentes à escrita dos alunos do 1º ao 3º ano, como forma de acompanhar os níveis de desenvolvimento deles ao longo do ano. Há também cadernos em que são coladas amostras de escritas dos alunos de cada turma. Nos momentos em que tivemos a oportunidade de observar situações de acompanhamento individual, avistamos que este material é sempre consultado para relembrar ou esclarecer eventuais dúvidas em relação à situação de determinados alunos, quando do planejamento de uma dada situação didática destinada a eles. Essas atitudes demonstram preocupação com a gestão da aprendizagem escolar.

O desempenho das CPs, referente à documentação e registro do processo pedagógico e formativo, chama a atenção pelo valor que este possui, tanto por resguardar a história construída ao longo de alguns anos na instituição de ensino, quanto pelo seu uso enquanto instrumento pedagógico. Os diversos cadernos de registros da CP Rubi, aos quais tivemos acesso a mais de uma dezena deles, são reveladores, entre outras coisas, das experiências formativas por ela vivenciadas, bem como das promovidas no interior da escola designadas aos professores.

Percebemos, ainda, em relação aos registros e documentação da formação, a organização de portfólios pela CP Safira. Esta profissional tem o cuidado de arquivar um exemplar de cada um dos materiais impressos utilizados na formação, tais como: pautas, textos de estudo, comunicado aos professores, encaminhamentos definidos nos encontros ou em outras situações formativas etc.

Acreditamos que esse cuidado das CPs merece ser evidenciado em razão do valor que o registro escrito possui enquanto instrumento metodológico por possibilitar uma releitura do que aconteceu, o que favorece não apenas guardar a memória do ocorrido, e sim a condição de retomada e interpretação em ocasiões posteriores. E, no fazer formação, a recuperação de fatos, falas e episódios ocorridos não raramente se coloca como fundamental no exercício de ressignificação ou melhoria do trabalho educativo.

Avistamos que são diferentes as formas utilizadas por cada CP para registrar e documentar as vivências formativas em suas unidades de ensino. Um instrumento em comum usado por elas é o caderno de registro, que constatamos ser utilizado em todas as situações de formação realizadas, para fazer anotações e em momentos posteriores reaver. De todo modo, independente do instrumento que cada uma adota o que mais importa é o fato das memórias do processo desenvolvido estarem resguardadas. Nesse sentido, Freire (2009 p. 1) alerta: “[...] o registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada”.

Ao longo da seção VI, mais adiante, com a apresentação e discussão da organização e desenvolvimento da formação na escola, reconheceremos as minúcias e particularidades as quais circunscrevem o cotidiano do trabalho formativo desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas. No momento, queremos assinalar, alicerçados em Nóvoa (2013), a importância que os profissionais responsáveis pela formação dos professores – os quais incluem os coordenadores pedagógicos – possuem, no sentido da construção de um modelo de formação comprometido com um maior imbricamento entre professores e formadores, o que exige destes últimos algumas disposições, como arroladas a seguir:

Primeira – Ser um professor com grande experiência, respeitado e prestigiado no seio da classe docente, merecendo a confiança dos seus colegas. Segunda – Ser um excelente organizador de situações de formação, capaz de criar um bom clima de trabalho e de promover um diálogo franco e aberto entre os pares. Terceira – Ser uma pessoa atenta e perspicaz, revelando um sentido apurado de escuta e, sobretudo, uma grande capacidade de leitura, de análise e de interpretação dos problemas pedagógicos. Quarta – Ser um conselheiro e um guia, na melhor acepção

do termo, isto é, aquele que percorre um caminho conosco, ajudando-nos a superar dificuldades e a construir novos conhecimentos e práticas. (NÓVOA, 2013, p. 230-231).

As disposições demandadas aos formadores de professores iluminam os desafios implicados na atuação dos CPs, ao evidenciar o quanto esta tarefa é multifacetada. No contexto estudado, reconhecemos que as lideranças da formação da escola, as CPs, possuem algumas destas disposições. Não obstante, as habilidades consolidadas, entendemos que esta construção, dada a sua complexidade requer “[...] tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavaliá-las” (PELLISSARI, 2007, p. 28). Portanto, compartilhamos do entendimento de que o formar-se formador é processual e permanente.

5.5 PARÂMETROS E DIRETRIZES DA FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA TENDO O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR

A formação do professor, como prioridade na atuação das CPs, participantes desta pesquisa, adveio de um percurso construído, mediante a participação em processos formativos específicos para este grupo de profissionais, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Foram essas formações que as ajudaram a delinearem, de modo progressivo, uma atuação nesta direção. As CPs confirmam isso, em suas vozes, ao apontarem elementos que concorreram para a construção da liderança pedagógica referente a formação na escola.

Desde 2006, essas formações tiveram o caráter de auxiliar o coordenador para que este pudesse ajudar os professores. Dessas formações ficou mais claro que é prioridade a questão do coordenador trabalhar a formação. (CP ESMERALDA).

Acredito que a própria formação foi essencial. As que aconteceram até o ano passado deram certa fundamentação para o coordenador pedagógico, até no sentido do resgate do que havia discutido antes e tinha ficado de uma forma solta. Essa necessidade do coordenador organizar sua rotina de trabalho a formadora trabalhou muito isso. (CP RUBI).

Esse percurso nos parece ter um significado expressivo em relação ao início da estruturação do modelo formativo em que a instituição educativa começa a sediar atividades na modalidade continuada, tendo como participantes os educadores que ali atuam. O coordenador pedagógico assume função articuladora e mediadora destes processos, em decorrência das orientações e vivências constantes da sua

formação. Aspectos elementares ao CP, ratificados por Chistov (2008), Placco e Souza (2008), Placco e Almeida (2011).

É muito provável que o formato propositivo, bem como a lógica de organização e desenvolvimento da referida formação do coordenador, favoreceu a sua materialização em relação ao que consistia sua intenção, isto é, o início de atividades formativas no interior da escola. A interdependência, entre formação e trabalho, perpassou esta formação como um de seus princípios fundantes. É possível conjecturar tais contornos à referida formação pelos aspectos revelados em documentos que reúnem suas proposições e encaminhamentos de operacionalização.

Como explicitado na subseção 2.2 que trata dos elementos históricos da formação continuada em Marabá, vimos que a modalidade centrada na escola é contemporânea nesta conjuntura. Para além dos relatos de alguns sujeitos protagonistas de episódios desta história, como as coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, encontramos alguns documentos formalizados ao longo da última década e meia que acena ao trabalho do CP na perspectiva da formação de professores, tendo a escola como *locus* deste acontecimento.

Ao verificar que os documentos mencionados foram gestados em departamentos do órgão gestor da educação do município e, em alguns casos, com a participação do grupo de coordenadores da época e outros profissionais da rede, podem ser considerados bases da prática formativa em discussão. Além disso, a substância de tais documentos invoca seu caráter balizador e orientador da formação de coordenadores pedagógicos na rede municipal, bem como a atuação desses profissionais na ótica da liderança pedagógica, tendo como uma das atribuições a formação do grupo docente da escola na qual atua.

Dois destes documentos organizam propostas de formação para CPs, um datado de 2006 e outro de 2013. Outros dois sistematizam orientações para o trabalho do CP no interior da escola e foram construídos em 2007 e 2010. O primeiro projeto, a contar pelo ano de sua elaboração, se lança ao desafio de “[...] proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada que venham intervir em suas reais condições de trabalho” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2006, p. 3), para tanto, uma das premissas concentrou a realização da formação do coordenador pedagógico para ser formador de professor.

O “Projeto de formação dos coordenadores pedagógicos” difunde a formação do CP, mediante a construção progressiva de sua condição como formador, e adota como aporte metodológico a escolha de um contexto de discussão sob o qual, mediante os estudos, o CP tem como tarefa a elaboração de um projeto de formação a ser realizado na escola. Assim, a proposta se corporifica pela vivência dos CPs enquanto formadores no curso do próprio exercício, ao efetivá-la na escola campo de atuação de modo concomitante as demais atividades de sua formação específica.

Esse entendimento acerca da concomitância dos processos de formação do CP e formação continuada de professores realizada na escola articulada por este profissional é comum ao documento, intitulado *A proposta de trabalho do coordenador pedagógico*. Ao apresentar sua proposição, o referido documento destaca que “[...] no processo de formação continuada, o coordenador pedagógico assumirá dois papéis simultaneamente: o de formador e o de formando. [...] ao mesmo tempo em que ensina, também aprende com seus pares” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2007, p. 17).

A proposta de trabalho do coordenador pedagógico (2007) e Traçando diretrizes para a prática da coordenação pedagógica e orientação educacional na rede municipal de ensino de Marabá (2010) são documentos orientadores da prática a ser desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos e, no caso deste último, também, do orientador educacional. O documento datado de 2010 relaciona as bases legais da educação municipal, a organização do sistema de ensino da rede e quais são os instrumentos de apoio a gestão democrática, de modo que dedica apenas dois itens referente ao CP, os quais apontam uma atuação deste, como “[...] articulador, formador e transformador das práticas escolares” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2010, p. 18). Entretanto, quanto à formação continuada centrada na escola não há indicação de que esta é sua tarefa prioritária.

O documento de 2007 se difere do de 2010, no que diz respeito à focalização do seu teor, visto que este se ancora de modo preponderante em diretrizes e orientações para o trabalho do CP e assume posicionamento claro quanto à formação na escola conduzida por este profissional, a qual dedica um item somente a esta discussão. “[...] O conceito de formação entendido nesta proposta perpassa pela ideia de continuidade, de processo. Ou seja, não se busca um pronto e

acabado, mas uma constante reflexão sobre a prática” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2007, p. 16). Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume papel relevante, como podemos conferir em um excerto retirado do documento:

Vale ressaltar que enquanto formador ele precisa conhecer as necessidades reais do corpo docente de sua escola para promover uma formação no *locus* escola que seja significativa e exequível, que busque a superação de problemas detectados que estão impedindo o rendimento satisfatório dos alunos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2007, p. 18).

Ainda neste documento, encontramos objetivos concernentes à efetivação do trabalho do coordenador pedagógico, bem como as atribuições deste. Nesses dois itens, identificamos vários pontos, cujos componentes estão direcionados à qualificação do processo de ensino e aprendizagem, os quais indicam a realização de ações de formação continuada no interior da escola. A título de ilustração, citamos um dos objetivos quanto a atuação do CP: “[...] oportunizar ao corpo docente, momentos de reflexão sobre o fazer diário através da tematização da prática, visando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2007, p. 9).

Outro documento apreciado, com vistas à observância de elementos relativos ao objeto cerne deste estudo, foi o Plano Municipal de Educação de Marabá. A escritura desse ostenta metas e prioridades em confluência com os estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e, com base nestas, institui como uma de suas cinco prioridades a valorização dos profissionais da educação, com atenção à formação inicial e continuada a esses profissionais ao longo da carreira, com garantia de condições adequadas de trabalho e salário, visando à melhoria permanente e promoção da qualidade do ensino.

Observamos que o esboço da referida prioridade é lançada em diferentes estratégias do Plano. Na meta 9, por exemplo, que prevê: valorizar os profissionais do magistério da Educação Básica com formação, condições adequadas de trabalho, salários e carreira, preconiza diversas estratégias, dentre as quais destacamos a que apregoa “[...] realizar processos de formação inicial e continuada dos docentes em contextos de trabalho [...]” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2012, p. 70). Essa estratégia é recorrente ao Plano, sendo parte integrante de outras metas.

A regularidade da estratégia concernente à formação continuada em contexto de trabalho no documento é alusiva à formação no exercício da profissão, a qual pode ser efetivada no interior escola, o que indica o reconhecimento que esta modalidade de formação exerce na qualificação do processo educativo. Entretanto, não há indicativos mais contundentes em relação à corporificação desta, nem referência à possibilidade dos coordenadores pedagógicos serem partícipes desta, ou mesmo outras condições objetivas necessárias. Portanto, ainda que o PME se apresente sugestivo à formação continuada, em contexto de trabalho, deixa a sua efetivação à mercê das interpretações e vontades políticas, o que lhe confere grande fragilidade enquanto documento definidor da educação municipal.

Um aspecto que chama atenção ao conjunto dos documentos citados é a ausência de uma interconexão entre eles. Apesar de constituir-se um *corpus*, posto que, no caso dos correlatos, a formação e o trabalho do coordenador pedagógico versam sobre o mesmo interesse e poderia ser tomado como um todo unificado, entretanto, não há qualquer referência feita uns sobre os outros. Ao contrário é possível perceber indícios que apontem uma nova demarcação em relação às proposições anteriores, quando, por exemplo, o texto do projeto de 2013 afirma que:

O desenvolvimento dos encontros de formação continuada para coordenadores pedagógicos traduz a atual política da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-Pa de dotar as unidades escolares da rede pública municipal de coordenadores pedagógicos que, no desenvolvimento de suas atribuições profissionais, promovam ações que contemplem o espaço da escola como campo de atuação em prol da melhoria da qualidade do ensino e para a afirmação da formação de uma cidadania efetivamente democrática. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2013, p. 3).

O termo atual na apresentação do projeto agrega um tom de inovação, muito embora os documentos anteriores também estejam amparados em proposições voltadas à qualificação do processo educativo, tendo com um dos sustentáculos o trabalho do CP. Entre as atribuições previstas a este profissional, o projeto de formação em discussão aponta a realização de “[...] ações pedagógicas recomendadas no programa” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2013, p. 6). Entretanto, entre as indicações constantes do documento, não há indícios de modo explícito, referente à realização da formação continuada na escola. Essa ocorrência identificada neste projeto é confirmada pela CP Esmeralda ao se pronunciar sobre a formação específica realizada em 2013: “[...] esse ano não está contribuindo, a não

ser com os coordenadores novos, mas nós que vimos de uma longa caminhada não tem ajudado muito. [...] não está mais como antes, está fraco [...].

Para além destes documentos pertencentes à cadência perspectivada para a atuação do CP na rede municipal de ensino de Marabá, averiguamos que as ações dessas profissionais situadas na formação continuada dos professores das escolas em que atuam, nos casos pesquisados, encontram respaldo no PPP das respectivas unidades de ensino. Uma apreciação destes despontou fundamentos, princípios e indicativos de ações que concorrem para a efetivação de tal prática na escola.

O PPP da escola Coronel Antônio da Rocha Maia, ao discutir a prática pedagógica no contexto da própria escola, aponta como função básica desta, o atendimento às necessidades pedagógicas dos educandos. Para tanto, são pontuados instrumentos norteadores da prática docente, entre os quais destacamos: “[...] o planejamento bimestral o que se desmembra em mensal e rotinas diárias, horas pedagógicas, garantida mensalmente e os momentos de atendimentos individuais e o acompanhamento direto com a coordenação pedagógica” (MARABÁ, 2011, p. 28). Além disso, é relevante destacar que, neste mesmo contexto, o documento cita “as formações internas” como um dos fatores que asseguram a autonomia pedagógica da instituição.

No PPP citado, há indicativo de ações como a “[...] formação a partir dos resultados dos diagnósticos dos alunos para os professores” (MARABÁ, 2011, p. 14), com o intuito de qualificar o processo pedagógico, bem como aperfeiçoar a condição de análise do referido instrumento por parte dos professores e, com isso, fazer uso apropriado, no sentido de efetuar ações com impactos relevantes do ponto de vista de melhores resultados quanto ao ensino e aprendizagem.

Nos outros PPPs examinados, das escolas Carlos Gomes Leitão e Francisco Coelho da Silva, aferimos ser recorrente a defesa de um processo educativo concernente a qualificação permanente do ensino e aprendizagem e, em razão deste princípio, contemplam diretrizes pedagógicas norteadoras do fazer educativo em suas respectivas instituições. Entre elas, destacamos elementos que vinculam a formação continuada do professor desenvolvida no espaço da própria escola.

Todas as três escolas elaboram anualmente seus planos de ação, sendo estes oriundos e ancorados nos seus respectivos PPPs. No documento da escola

Carlos Gomes Leitão, encontramos uma demarcação bem precisa em relação ao seu significado:

O plano de ação da escola apresenta-se como um instrumento que organiza e estrutura o fazer pedagógico alicerçado nas concepções contidas no Projeto Político Pedagógico [...] tendo como foco principal o processo de ensino aprendizagem. [...] foi organizado a partir das reflexões e discussões contempladas no Projeto Político Pedagógico. (MARABÁ, 2013a, p. 2).

Em consulta aos planos anuais das escolas e ao estabelecer um comparativo com seus PPPs, conferimos que de fato aqueles ratificam ações e/ou estratégias recursivas destes, inclusive as sugestivas de momentos formativos da equipe docente. Podemos mencionar algumas que exemplificam essa equivalência: observação em sala de aula, acompanhamento da rotina pedagógica, HP (MARABÁ, 2013b); promover estudos pedagógicos com o corpo docente, propor aos professores o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita, realizar o acompanhamento individual, tematizar a prática do professor (MARABÁ, 2013a); aprofundar conhecimentos, por meio das reuniões de formação desenvolvidas pela escola nas HPs e encontros do GEPAC, acompanhar situações de práticas de sala de aula desenvolvidas pelos professores, refletir com os professores sobre o que seja uma atividade desafiadora para o aluno (MARABÁ, 2013c).

Ao considerar que os PPPs das escolas pesquisadas foram concebidos, conforme as CPs e revelações de sua escritura, em uma configuração participativa ao envolver o coletivo de sujeitos dos diferentes segmentos que compõem a instituição educativa, bem como os princípios orientadores, entendemos, portanto, que o PPP é instrumento estruturante e sustentador da formação continuada no interior da escola.

5.6 CONDIÇÕES OBJETIVAS

Ao abordarmos os condicionantes que confluem para a viabilidade ou impossibilidade da materialização da formação continuada de professores na escola no contexto educacional investigado, entendemos ser conveniente esclarecer a perspectiva e posicionamento adotado neste trabalho quanto a esta questão. Nos respaldamos em Penin (2008), ao discutir as condições objetivas pertinentes ao ambiente em que as ações de formação são desenvolvidas e, assim, como a

autora, reconhecemos que há uma viva correspondência entre os perímetros que alinham e adornam os processos e seus resultados.

Em Penin (2008, p. 650), “[...] condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local)”. Neste estudo, as condições objetivas estão sendo focalizadas quanto aos elementos que dão ou não concretude a formação continuada dos professores, tendo a escola como *lócus* e o CP como articulador e mediador desta, são “os determinantes extrínsecos” relacionados e específicos a este trabalho.

Reconhecemos como um dos requisitos precípuos à efetivação da modalidade de formação continuada na escola na realidade investigada, o fato das coordenadoras pedagógicas vislumbrarem enquanto prioridade as atividades de natureza formativa na organização e desenvolvimento do seu exercício laborativo. Aparece bem marcado na fala e ações das coordenadoras pedagógicas, o entendimento de que o cerne de sua atuação na escola diz respeito a formação continuada do grupo de professores que atuam na instituição.

As CPs revelam um trabalho alicerçado em ações substanciadas em bases formativas. A CP Rubi é contundente ao explicitar o que considera eixo do seu ofício, ao dizer: “[...] o meu compromisso, a minha responsabilidade como coordenadora pedagógica é trabalhar a formação do professor”. A CP Safira referenda esse posicionamento ao afirmar que sua prioridade “[...] é dar suporte aos professores, com a formação”. Essa compreensão da “formação como algo já incorporado a prática”, como destaca a CP Esmeralda, é uma das condições que aspira à efetivação das ações dessas profissionais como formadoras no interior das escolas em que atuam.

Como já discutido, o traço profissional de formadoras de professores, distintivo às CPs, é originário, em grande medida, do processo formativo específico, destinado a esta categoria profissional. Este se firmou com notoriedade em relação à conformação de uma nova cultura formativa no chão das escolas no município de Marabá. Todavia, há vários indícios de que houve uma descontinuação desta formação no que se refere as suas diretrizes pedagógicas, bem como a periodicidade em que os encontros aconteciam. A interrupção ou modificação, deste

percurso, desponta nas manifestações das CPs, como podemos conferir nos segmentos exibidos.

Na administração passada a equipe de formação de coordenadores foi muito boa [...]. Este ano praticamente estamos só, por exemplo, esse mês não teve formação, estamos meio perdidas, estamos mais por conta da nossa experiência e de colegas nossos que já trabalham nessa direção. (CP ESMERALDA).

Este ano está meio complicado [...]. Quebrou, é aquela coisa sem nexos, uma questão não tem muito a ver com a outra. (CP RUBI).

Essa conjunção, anunciada pelas CPs, muito além de figurar uma queixa, denuncia a negligência na garantia de uma das condições objetivas essenciais para a atuação profissional que é a formação continuada. Para Monteiro et al (2012, p. 87), “[...] a incorporação das ações formativas na rotina escolar” é uma das condições de trabalho que precisam ser asseguradas no exercício cotidiano da docência.

Essas variações quanto à formação do CP, acrescidas de outras, efetuadas pelo órgão gestor da educação municipal no ano de 2013, a exemplo da quantidade de dias destinados a HP no calendário letivo, ecoou de forma direta na organização das atividades formativas realizadas nas escolas pesquisadas. Por conseguinte, afetaram a dinâmica educativa ao envolver coordenadores pedagógicos, professores e alunos, uma vez que, como a professora Isabel ressalta, as formações em sua escola estão canalizadas “para as questões de dificuldades de sala de aula”.

Essa repercussão se fez sentida pelos professores, sendo avaliadas como negativas por estes, haja vista que a diminuição do número de dias destinados à formação no calendário, elaborado pela SEMED, inviabiliza a efetivação de modo regular e sistemático de atividades formativas na escola. Para a professora Iasmim: “[...] Esse momento de formação é essencial e desenvolve-se aqui na escola, porém ultimamente não acontece como antes por causa do calendário da SEMED”. Essa situação é corrente nas vozes de outros professores:

As formações este ano aqui na escola ficaram a desejar por conta mais da SEMED, mas em anos anteriores nós sempre tivemos formações. [...] de um tempo para cá, o governo foi mudando e diminuindo. A escola sempre se preocupou em proporcionar esses momentos, trazer autores para gente estudar, desenvolver atividades em sala de aula. (PROFESSORA ISABEL). Tem outra coisa também, esse ano além desse calendário da SEMED, aqui na escola não tem professor de artes e educação física. Quer dizer foi um ano bem sufocado nessa questão da formação, mas nunca a CP deixou de fazer o trabalho dela, faz, mas não foi como nos outros anos por conta desse tumulto. (PROFESSORA IASMIN).

Os professores participantes da pesquisa foram consultados acerca de suas percepções em relação ao apoio da SEMED para a realização da formação continuada nas escolas em que atuam. Para a maioria, não há qualquer tipo de ajuda, apenas alguns disseram perceber medidas que consideram ser auxiliares. Neste caso, o fato do órgão gestor prevê no calendário letivo dias para a efetivação da HP ou formação continuada, mediante a liberação dos discentes é visto como suporte. Essa defesa é feita pela professora Ana, da escola Carlos Gomes Leitão, ao apontar “[...] que o apoio em relação a HP é porque os alunos são liberados no dia da formação”.

Na escola Coronel Antônio da Rocha Maia, os professores foram unânimes quanto à afirmação de que não há apoio pelo órgão gestor no que se refere às atividades de formação docente realizadas na escola. Para a professora Iasmin, o que fica perceptível é “[...] que não há preocupação com a qualificação [...]”, uma vez que “[...] não se consegue ver ajuda por parte da SEMED”. Esse posicionamento é compartilhado pelos professores da escola Carlos Gomes Leitão, com exceção da professora Ana, já citada.

Quanto ao grupo docente da escola Francisco Coelho da Silva, constatamos divergência de opiniões, visto que alguns consideram que a SEMED apoia a formação na escola à medida que assegura a HP no calendário e oferece a formação do CP. No entanto, algumas professoras não entendem isso como auxílio. O trecho do diálogo, entre elas, transcrito a seguir, na ocasião da realização do grupo focal evidencia a discordância no grupo quanto a esta questão:

- Bruna: acho que pode ser considerado apoio as formações para as coordenadoras pedagógicas.
- Mônica: no calendário da SEMED, as formações só são algumas vezes por ano, gente. Isso não é apoio!
- Valéria: acho que a SEMED apoia porque a gente prepara o nosso calendário e leva lá, ela apoia porque é um momento de estudo. A diretora esclarece nosso objetivo, então, há apoio, nesse sentido de abrir esse dia para estudarmos.
- Mônica: mas o estudo aqui é iniciativa da escola.
- Valéria: a iniciativa, claro, é da escola.
- Mônica: outras escolas não tem isso.
- Letícia: eu não concordo que a gente tem o apoio da SEMED.
- Bruna: não diretamente, de forma indireta.
- Letícia: nós temos formação porque nós corremos atrás, mas na verdade a SEMED quer tirar.
- Bruna: apoia indiretamente.
- Olívia: mais isso não é apoio.
- Mônica: a SEMED aceita, mas dizer que apoia, isso não.

- Letícia: aqui na escola temos formação porque é uma conquista nossa, porque corremos atrás, mas dizer que apoiam, não.
- Nicole: a SEMED vir aqui trazer alguma coisa isso não acontece, é a escola aqui que dá o jeito dela.

Além da redução da quantidade de dias destinados a HP, em relação aos anos anteriores, outro apontamento feito pelo grupo da escola Coronel Antônio da Rocha Maia, diz respeito a ausência de professores das disciplinas de artes e educação física, cuja consequência inviabilizou, por um alongado período, o acompanhamento pedagógico individual realizado pela CP, o que alterou a rotina de atividades formativas nesta instituição. A professora Isabel se refere a esta questão nos seguintes termos:

Tínhamos o acompanhamento, quando a escola dispunha da professora de artes e educação física. [...] Até mesmo agora no programa de formação do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa está previsto duas horas fora de sala, mas isso não está sendo proporcionado. Temos que ter duas horas semanais para estudar [...] A CP está fazendo assim: a responsável pela sala de leitura ou a diretora fica com os nossos alunos e nestes momentos ela senta conosco [...]. A CP sempre nos acompanhava uma, duas vezes por mês, víamos as atividades, os níveis de desenvolvimento dos alunos, as aulas. Tínhamos mais esse tempo.

A não efetivação de modo habitual de algumas ações de cunho formativo, constituintes da rotina pedagógica das escolas pesquisadas, alterou o desenvolvimento do trabalho educativo, visto não ser possível cumprir as propostas previstas no plano de trabalho das escolas. Ao analisar o Cronograma de Ações da escola Coronel Antônio da Rocha Maia, conferimos que procedimentos, como: observação em sala de aula pela equipe gestora, acompanhamento da rotina pedagógica e a HP estavam definidas para o ano de 2013, com regularidade sistemática. A observação em sala de aula aparece como ação da CP e diretora, com variação de três a oito dias mensais, sendo estes distribuídos, ao longo das semanas, na organização da rotina de trabalho.

Ao considerar os aspectos que envolvem a materialização da formação centrada na escola em Marabá, vemos que há uma série de condicionantes externos, porém integrados à realidade institucional, visto que são determinações do órgão gestor. Isso implica interferências na definição da efetivação ou não das atividades de formação nas unidades escolares.

Há questões problemáticas no âmbito interno a cada unidade escolar, em que para algumas percebemos uma movimentação no sentido de sua resolução. Outras, porém ultrapassam a governabilidade desta, o que gera a sensação de inércia,

quando não inviabiliza a programação delineada. E esta, ao que ficou perceptível, é feita com atenção em busca de resultados cada dia mais satisfatórios, em relação à aprendizagem dos alunos e qualificação do ensino.

Uma atitude que exemplifica algumas das iniciativas identificadas em ações observadas nas escolas é o fato dos diferentes atores da comunidade interna escolar (gestor, coordenador pedagógico, professores, agente de portaria, merendeiras, agente de serviços gerais) desenvolverem atividades didáticas com os alunos na intenção de colaborar com suas aprendizagens relacionadas ao ler e o escrever. São situações em que cada um dos profissionais disponibiliza determinado tempo de 2 a 3 vezes por semana, em paralelo ao desenvolvimento das aulas, para intensificar as possibilidades de avanços dos discentes nessas questões, mediante um trabalho mais individualizado e específico com o aluno atendido.

Experiências como esta demonstram o vigor de iniciativas locais e encontram sustentação nas palavras de Penin (2008, p. 654), ao defender que as “[...] ações cotidianas são muitas vezes o agente de mudanças políticas futuras. Há que se confiar mais na força do cotidiano e experimentá-la” . Nessa construção, parcerias entre os sujeitos que compõem o coletivo da escola são imprescindíveis. No caso citado, constatamos o envolvimento processual da comunidade escolar interna nos meandros do processo pedagógico.

Ao tomarmos como parâmetro a assertiva de Penin (2008, p. 653) de que “[...] mudanças só podem ocorrer por parte dos profissionais em articulação com os dirigentes próximos (gestores escolares) e distantes (diretores, coordenadores, secretários de educação) [...]”, notamos a problemática gerada na realidade estudada pelas disparidades entre as determinações do órgão gestor e os anseios e necessidades das equipes escolares quanto à qualificação e o desenvolvimento profissional relativo à formação, no caso específico da que acontece nas unidades de ensino pesquisadas.

Esse quadro retratado é preocupante, sobretudo, porque as atividades formativas congregadas aos contextos de atuação docente precisam ser asseguradas, haja vista que entre as “[...] condições de trabalho [...] ganha destaque a incorporação das ações formativas na rotina escolar. Afinal, elas são atividades profissionais e um direito dos professores [...]” (MONTEIRO et al, 2012, p. 27). Portanto, a formação continuada precisa integrar-se como elemento estruturante da

política de formação a toda rede de ensino. Nesse sentido, como destaca Monteiro et al (2012, p. 87) “[...] é preponderante que os momentos de estudo coletivos sejam reconhecidos institucionalmente como uma condição de trabalho a fim de assegurar a obrigatoriedade e a regularidade das práticas formativas”.

5.6.1 Organização do tempo escolar

Uma variante, essencial na disposição e desenvolvimento da formação na escola, diz respeito ao tempo escolar. Esse componente didático, que marca o cotidiano educativo, é ajustado em cada unidade de ensino, onde cada uma adota a organização, onde seja possível a efetivação da formação docente. No caso da HP, todas as unidades seguem a determinação quanto ao dia previsto no calendário letivo da rede, com algumas exceções, em que a atividade mencionada é realocada para outro dia, em razão de outra programação local.

O tempo para as demais atividades, isto é, os dias para estudos coletivos, além dos destinados a HP, bem como o acompanhamento pedagógico individual e a observação em sala de aula obedece a uma ordenação própria de cada escola. Em relação ao acompanhamento pedagógico, notamos que o mais comum é a sua efetivação quando os professores de artes e educação física estão em aula com os alunos e os professores regentes se reúnem com a coordenadora pedagógica, cada um a seu tempo ou em duplas e, ainda, em raros casos observados em pequenos grupos.

Cada turma do 1º ao 5º ano tem por semana uma aula de artes e outra de educação física com duração de uma hora e meia cada uma. Dessa forma, o professor tem disponíveis três horas semanais fora da sala de aula, sendo estas utilizadas para o acompanhamento pedagógico, além de outras atividades relativas ao fazer pedagógico. É dessa forma que a CP Rubi organiza esse tempo em sua escola. Uma comunicação escrita aos professores feita no início do ano letivo de 2013, apresentada no Quadro 7, confirma isso.

Quadro 7 – Comunicação escrita aos professores

EMEF Carlos Gomes Leitão
Nos horários em que os alunos estiverem em aula de artes e educação física, os professores estarão em acompanhamento individualizado e ou em dupla com a coordenadora pedagógica para discussão de questões referentes ao processo de ensino aprendizagem, como: planejamento, rotina pedagógica, projetos, sequência didática, jogos pedagógicos, agrupamentos produtivos, diagnósticos, cadernos de registro, atividades diversificadas, dentre outras questões relevantes. Os professores deverão ainda nesse horário, de forma individual, realizar outras atividades referentes ao fazer pedagógico, como: elaboração de atividades, de planejamento diário, confecção de cartazes, organização do diário, correção de avaliações, preenchimento do mapa de desempenho global dos alunos, entre outras atividades.
Coordenadora pedagógica Rubi

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

As escolas da rede municipal de ensino, conforme a CP Rubi, têm autonomia para decidir o calendário das aulas de artes e educação física, em suas respectivas escolas. Ao se valer deste estatuto, essa profissional relata que procura definir, juntamente com a orientadora educacional, um cronograma de atendimento aos professores de modo que possibilite, quando possível, o agrupamento dos que trabalham com os mesmos anos, ou anos próximos, para que tenham a oportunidade de se reunirem. Entretanto, a depender da formação e distribuição das turmas nos dois turnos nem sempre isso é possível.

Por parte da SEMED, há apenas recomendações para que as aulas das duas disciplinas citadas aconteçam de modo sequenciado a fim de ampliar o tempo do professor e da CP no acompanhamento individual. No entanto, essa atividade formativa é realizada a critério do coordenador pedagógico. Nas escolas pesquisadas, as CPs adotaram o horário das referidas disciplinas para assegurar esse momento, haja vista a inexistência de abertura de outro espaço para esta atividade.

O tempo, no que diz respeito, a duração destinada às ações formativas, é visto, pelo coletivo de educadores e equipe gestora das escolas estudadas, como um grande complicador, por ser escasso e insuficiente e, em dadas ocasiões, extinto. A unanimidade das contestações, referentes ao pouco tempo, estão representadas nas falas de alguns professores.

Falta tempo, essa é a grande dificuldade. (CP ESMERALDA).

[...] nosso empecilho é o tempo. (PROFESSOR WILLIAN).

[...] tínhamos a HP e outro momento para estudo, um tempo a mais que o professor tinha para ver suas intervenções, o que diminuiu devido a redução do calendário. (PROFESSORA JOANA).

A formação que temos aqui na escola não temos nenhuma dificuldade, mas tivemos aquelas outras que não puderam ser concluídas por causa do tempo [...] teríamos que ter um período para estudar e um para planejar, me sinto muito prejudicada com esse tempo, a gente tem que terminar o planejamento em casa. (PROFESSORA NICOLE).

Esse quadro envia uma reorganização e gestão do tempo escolar no sentido de acondicionar as atividades que se colocam como vivificantes do cotidiano pedagógico, as quais contemplam as de formação continuada dos professores. A despeito desta dificuldade gerada pela indisponibilidade de tempo, o corpo docente das escolas apresenta como sugestão maior abertura quanto à destinação de momentos para formação.

De modo concreto implica a SEMED, na elaboração do calendário letivo “[...] considerar a rotina escolar, [...] e se ater as formações internas a escola” (PROFESSOR WILLIAN), ou seja, “[...] deve permanecer e ter mais HP” (PROFESSORA ISABEL), visto a redução desta no calendário letivo de 2013, em relação aos anos anteriores.

Assegurar a formação na escola não corresponde negligenciar a quantidade de dias letivos previstos em lei. Para a professora Joice, a questão pode ser resolvida com o cumprimento das horas atividades, além de manter de forma regular “[...] os professores de educação física e artes para a continuidade do momento com a CP” (PROFESSORA ISABEL), isto é, o acompanhamento pedagógico individual. Vale destacar que a inclusão das duas disciplinas, mencionadas no currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, é a estratégia 2.7 da Meta 2³¹ do do PME: “[...] Garantir até 2014 professores de Educação Física e Artes para todas as turmas do 1º segmento do Ensino Fundamental” (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2013, p. 46-47). Portanto, a concretude, desse dispositivo, atenderia algumas necessidades das escolas quanto a ampliação do intervalo para formação na escola.

Os reais prejuízos – decorrentes do exíguo tempo destinado à qualificação das questões e/ou atividades pedagógicas, no tocante a vivência de situações de natureza formativa, bem como a inexistência de uma efetiva política educacional alicerçada em bases (princípios e diretrizes) sólidas e coerentes com as necessidades e questões da realidade, além da precariedade das condições

³¹ META 2. Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda população de 6 a 14 anos.

objetivas – influem diretamente no desfecho do percurso do ensino e aprendizagem, no qual são partícipes a equipe gestora, docente e discente.

Ainda, ao considerarmos os documentos – construídos ao longo da última década e meia com a participação dos sujeitos que integram a vida educacional do município em questão, destes alguns na posição de liderança pedagógica, bem como os dispositivos legais, sendo ambos de caráter referenciador das ações de formação na escola – e relacionarmos com as condições objetivas básicas à formação continuada na escola fica evidente o movimento contraditório no posicionamento institucional por parte do órgão gestor municipal. Essa realidade firmada em elementos incongruentes tem imputado fragilidade à materialização da formação centrada na escola, além de explicitar o paradoxo no qual esta imersa.

Nessas constatações, recorrente à realidade educacional investigada, fica explicitada a não efetiva articulação entre formação, mudança e melhoria das condições de trabalho, enquanto elementar para a ressignificação social e política da docência. Correspondência que se coloca necessária, conforme posições de autores que conferem sustentação teórica a este trabalho, a exemplo de Nóvoa (1995), Veiga (2012), Garcia (1999), Penin (2008), Monteiro et al (2012), entre outros.

Na próxima seção, abordaremos de forma mais detalhada as minúcias da formação continuada de professores realizada na escola, tendo o coordenador pedagógico como formador em Marabá. A abordagem feita sobre esta experiência adentra seu modo de organização, desenvolvimento e desdobramentos à prática educativa efetivada nas escolas envolvidas na pesquisa.

VI ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EM MARABÁ-PA

“Talvez a mensagem mais importante para mim seja a de que outra formação é possível”.
(IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada, desenvolvida nas escolas pesquisadas, acontece por meio de diferentes situações e tem como sujeitos partícipes: professores e coordenadoras pedagógicas e, em duas unidades, das três pesquisadas, as diretoras são coadjuvantes desta ação.

Foi possível identificar diferentes tipos de atividades por meio das observações, as quais foram citadas também pelas CPs e professores por ocasião das entrevistas e grupos focais, respectivamente. São elas: encontro coletivo de formação ou HP, acompanhamento pedagógico individual, estudo com um grupo de professores e observação em sala de aula feita pela CP. Entendemos que todas essas ações conformam a formação na escola.

Cada uma das atividades formativas possui organização própria que envolve determinada dinâmica de desenvolvimento. No percurso da pesquisa foi possível observar três delas. Ainda há outra modalidade, a observação em sala, que tomamos conhecimento por meio de relatos dos professores e CPs. Quanto aos momentos coletivos foram observados ao todo onze encontros, treze acompanhamentos pedagógicos individuais e um estudo em grupo.

Em relação ao formato das atividades citadas, identificamos que cada uma possui peculiaridades e apresentam variações referentes ao número de participantes, periodicidade, tempo de duração, entre outros elementos. É provável que desta alternância derive efeitos específicos, o que nos parece relevante, dado que são múltiplos e complexos os processos vivenciados em sala de aula que podem ser tratados na formação de professores, o que requer tratamentos diferenciados. Por outro lado, entendemos que a variação de ações formativas não devem ser tomadas de forma isolada, haja vista que é a coexistência e integração destas que configura o *corpus* da formação na escola e estrutura um todo unificado.

A análise quanto aos elementos compositivos da organização e desenvolvimento da formação, abordados nesta seção de forma separada, cumpre o intento de aclarar os pormenores, bem como a complexidade que encerra um

processo dessa natureza. Entretanto, não aludimos a tais elementos de modo fragmentado, uma vez que cada um e todos eles são integrantes de uma unidade, isto é, do projeto de formação materializado em cada instituição educativa pesquisada, que por outro lado tem íntima relação com as políticas públicas de formação, com as leis educacionais, com o projeto de sociedade que se quer construir, com a qualidade de vida de todos, entre outros.

6.1 ENCONTRO COLETIVO DE FORMAÇÃO: a Hora Pedagógica

O encontro coletivo de formação, também chamado de HP, é uma reunião da qual participam todos os professores da escola, a direção, a orientadora educacional³², no caso da escola que dispõe desta especialista, os professores responsáveis por programas do governo federal³³ ou outras atividades pedagógicas específicas³⁴ na escola, além da coordenadora pedagógica. Tem como principal responsável a CP, que planeja, organiza e conduz a sua efetivação. Vale ressaltar que, em algumas situações observadas nas escolas Coronel Antônio da Rocha Maia e Francisco Coelho da Silva, o comando do encontro foi alternado entre a CP e a diretora, no caso desta última, ou entre CP e professoras responsáveis por atividades específicas na escola, no caso da escola Coronel Antônio da Rocha Maia.

Os encontros coletivos são desenvolvidos em torno de um tema, que funciona como um fio condutor em relação às múltiplas atividades definidas e planejadas pela coordenadora para o curso de cada um. Tais atividades são propostas, sob diferentes formatos, isto é, têm conformações singulares compatíveis a estratégia formativa eleita. Em geral têm duração de 8 horas e acontece na própria escola, quase sempre no dia previsto no calendário letivo para HP. Houve casos observados em que duraram dois dias com carga horária aproximada de 16 horas. Em

³² Quando iniciamos as observações nas escolas, duas delas, a Carlos Gomes Leitão e a Francisco Coelho da Silva dispunham destas profissionais, as quais participaram dos encontros observados, porém no decurso da pesquisa estas saíram da função. Isso ocorreu, segundo as CPs das escolas citadas, por determinação da SEMED sob alegação de que as unidades de ensino não atendiam o critério em relação ao número de alunos para dispor deste Especialista. Mesmo com a saída da função, as orientadoras educacionais continuaram nas suas respectivas escolas. A da escola Carlos Gomes Leitão foi lotada como professora de Artes, posto que a instituição carecia desta profissional e a da Francisco Coelho da Silva assumiu a coordenação pedagógica em substituição a anterior, visto que esta concorreu o processo de eleição para gestão da escola e foi eleita.

³³ Programa Mais Educação.

³⁴ Laboratório de informática, sala de leitura etc.

documentos coletados, junto as CPs, identificamos que os do início do ano letivo, tiveram duração de cinco dias.

Notamos uma especificidade na escola Francisco Coelho da Silva referente à quantidade de encontros coletivos, visto que, além dos dias previstos no calendário da SEMED destinados a HP, há outros dedicados à formação na escola. Esse momento, intitulado de GEPAC, foi instituído em 2009, e a cada novo ano é definido um calendário, como explica a CP Safira: “[...] nós fazemos um calendário no início do ano e comunicamos aos pais os dias de estudo e de reunião”.

Cada encontro coletivo transcorre com um fluxo interno próprio, isto é, há versatilidade em relação aos tipos das atividades que perpassam cada um. Percebemos que esta flexibilidade tem relação com os objetivos e conteúdos previstos para a situação. A definição dos encontros, assim como as demais atividades formativas, é feita, mediante o planejamento prévio. Ocasão em que são tomadas as decisões acerca do eixo estruturante daquele momento formativo, bem como sua forma de encadeamento e abordagem. Extraímos dos relatos das CPs fragmentos que revelam alguns procedimentos ao planejarem a formação na escola.

Eu já li os textos do próximo encontro, vou separar os professores em grupo para estudo, já dividi os tópicos do texto. O ideal é que todos tivessem, mas não vai dar, então dividi em duplas. Nessa divisão, coloquei professores de sala com os que não estão em sala de aula, como eu, a diretora, a coordenadora do Programa Mais Educação, da sala de leitura e de inclusão. Vou levar os grupos formados, o objetivo é fazer com que possa haver interação, o professor fala daquilo que vivencia, o outro não está na sala, mas tem outra visão, para que haja essa troca. (CP ESMERALDA).

Para planejar é preciso pensar na temática que seja necessidade do professor. Agora estou nesse processo com as outras coordenadoras, de pensar a formação do mês de agosto. [...] nós pensamos naquele texto do PROFA “Dez importantes questões a considerar”. É um texto que vem de encontro com o que se tem discutido hoje na formação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, são atividades diversificadas, que é considerar a questão dos níveis. Então, é pensar no que o professor necessita, um conteúdo que atenda, no sentido de sua dificuldade de sala de aula, e ir buscar materiais para isso. É a questão da pesquisa, da busca do material que contribua para essas questões (necessidades percebidas), é a seleção do material, é o planejamento, a leitura desses textos, como vai ser abordado, quais as estratégias formativas a serem utilizadas. Na verdade, sento com um grupo de coordenadoras, e elaboramos em conjunto, pensando nas estratégias, objetivos de ensino, de aprendizagem. (CP RUBI).

As ações de formação são definidas aqui mesmo na escola [...]. Faço o planejamento junto com a diretora (CP SAFIRA).

Consoante às falas das CPs, inferimos que as atividades e a cadência destas, em um dado momento formativo, não são aleatórias, pois há decisões anteriores e intencionadas que emitem determinadas nuances a este. O que, o para quê e o

como será trabalhado, são objetos de reflexão das CPs e, neste percurso, várias questões entram em jogo, se entrelaçam e, do desmembramento destas, são definidos os acontecimentos da situação formativa. A ação de planejar sinaliza a preocupação das CPs em propor situações formativas, articuladas aos contextos de trabalho educativo que auxiliem os professores avançarem. Os critérios de seleção do texto da CP Rubi, assim como os adotados pela CP Esmeralda para a formação dos agrupamentos para leitura, revelam decisões que vislumbram assegurar intencionalidade formativa às ações de modo que possam representar oportunidades de reflexão e aprendizagem para os docentes.

As pautas de formação, isto é, os planejamentos das atividades formativas, são proposições referentes às intenções e ações para o acontecimento formativo anterior a sua efetivação. O uso deste mecanismo pelas CPs tem o mesmo sentido definido por Monteiro et al (2012, p. 62) em que “[...] a pauta se torna uma hipótese de trabalho de curta duração cujo autor – o CP – trabalha em sessões colaborativas e/ou individuais, tendo em vista a consecução de determinados objetivos formativos e pedagógicos”.

Ao analisar a constituição das pautas dos encontros coletivos que tivemos acesso, identificamos que estão ancoradas em alguns elementos estruturantes e se desmembram em intenções e indicação das ações a serem desenvolvidas em seu curso. Os principais itens das pautas são: cabeçalho (indicação do nome da escola, data, horário de duração, local, participantes e formadores), objetivos do encontro ou ainda objetivos da formação ou objetivo geral, objetivos de aprendizagem (expectativas em relação ao que se espera que os professores aprendam), conteúdos (o que será trabalhado), encaminhamentos (indicação das atividades a serem desenvolvidas) e estratégias (forma como as atividades serão propostas).

Esta estrutura é comum às três escolas, com poucas alterações percebidas entre elas, a saber: o item encaminhamento, presente nas pautas das escolas Coronel Antônio da Rocha Maia e Carlos Gomes Leitão, é substituído na Francisco Coelho da Silva por agenda do dia (relação das atividades previstas) e as estratégias só aparecem na pauta da segunda escola mencionada; porém, a da escola Coronel Antônio da Rocha Maia, embora não apresente um item com esta designação, aponta dentro dos encaminhamentos quais as estratégias a serem utilizadas.

Quanto à materialização das pautas, presenciamos situações em que as previsões nestas foram alteradas no decorrer do seu desdobramento, tendo em vista questões emergidas, posterior a sua elaboração ou mesmo no fluxo do próprio encontro. Isso aponta que a pauta é flexibilizada a depender do que é demandado no ou pelo grupo docente, mediante o diálogo e a colaboração. Aspectos considerados elementares para um profícuo percurso de aprendizagem na escola, segundo Garcia (1999), Imbernón (2010) e Benachio e Placco (2012), ao discutirem respectivamente, o paradigma de formação na escola, os fatores substanciais deste e a atitude formadora do CP.

Para demonstrar como se efetiva o espaço formativo em discussão, julgamos interessante fazer uma exposição, mediante a apresentação da descrição de uma observação feita. O Quadro 8 traz o detalhamento de um encontro observado na escola Coronel Antônio da Rocha Maia. Em função da exposição ser alongada, fizemos alguns recortes para termos um olhar acurado acerca dos contornos organizativos e propositivos da situação apresentada. O desenrolar junto ao grupo evidencia o quanto um espaço desta natureza é carregado de elementos que se quer, de fato, formativos.

Quadro 8 – Encontro coletivo de formação na escola Coronel Antônio da Rocha Maia

Síntese da observação 05 da escola Coronel Antônio da Rocha Maia
<p>Às 07h25, os professores encontram-se sentados em volta de uma mesa, próximos à cantina a espera do início do encontro. Conversam. A CP chega à rampa e convida o grupo para subir até a sala de leitura, local do encontro.</p> <p>A CP recebe os professores sorrindo. A sala está organizada com as cadeiras em semicírculo, à frente um tapete com vários livros de literatura infantil e infanto juvenil dispostos no tapete. [...] A CP comenta o porquê de trabalhar a leitura e sua avaliação neste encontro. Diz que as formações realizadas pela SEMED, em especial, a do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, está nessa direção, além disso a escola não se saiu muito bem no simulado de português da rede de ensino. Isso significa, segundo ela, que uma das fraquezas do ensino na escola é a leitura e, por conta disso, é preciso investir mais na formação de leitores. Para tanto, é importante pensar como estão, para aprimorar o trabalho.</p> <p>A CP senta-se no tapete e convida os professores a fazerem o mesmo. Todos se sentam e uma roda é formada. Vários livros estão dispostos, os professores ao sentarem pegam alguns exemplares e folheiam-nos. [...] a CP diz: “[...] gente tem um livro que já está fazendo muito sucesso” e ao olhar para a professora Isabel diz: “conta professora”. Esta fala como seus alunos tem mostrado interesse no referido livro.</p> <p>A professora Joice diz: “[...] na minha turma é o da ‘joaninha que perdeu as pintinhas’ que as crianças estão adorando”. A CP pede para ela contar a razão deste sucesso. A professora diz acreditar que é por conta da história e a narra para o grupo. Depois pergunta: “[...] aproveitando o momento eu quero tirar uma dúvida: na hora que os alunos chegam à sala, estão indo direto para o cantinho de leitura, o que eu faço porque tenho outra programação?”</p> <p>A CP responde: “[...] aproveite esse momento em que os alunos manifestam vontade de ler para já realizar essa atividade, depois você segue com as demais”.</p> <p>[...]</p>

A CP diz que pediu para professora da sala de leitura fazer um levantamento acerca do uso deste espaço. A referida professora fala dos livros que tem trabalhado com os alunos e informa quais turmas mais pegaram livros a cada mês e quais os títulos. A profª comenta que os alunos têm frequentado bastante a sala de leitura.

A CP diz: “[...] diante de toda essa beleza que presenciamos, dos alunos manifestando comportamentos de leitores, há algo primordial, que é o exemplo do professor”. E diz que como já estudaram em outros momentos o professor enquanto leitor é condição para formar alunos bons leitores, que é importante o planejamento das atividades de leitura, sendo essencial o uso das estratégias de leitura, como ensina a escritora Isabel Solé.

A professora Carmem comenta que na sala de leitura os alunos procuram sempre pelo título do livro e nome do autor, o que acha ser resultado do trabalho feito em sala de aula.

A CP com um livro na mão o mostra aos professores, fala da sua escolha para a leitura que irá fazer, e ainda do quanto às crianças gostam de visualizar as ilustrações, de manusear o livro [...]

O título é Bruxa, bruxa. Explica que à medida que lê os professores devem repetir algumas frases que ela indicar. A orientação é seguida. Durante a leitura, a CP muda o tom de voz, conforme a situação da história. Todos os professores participam.

[...]

A CP comenta que resolveu apresentar os livros para todo grupo porque as turmas do 4º e 5º ano não receberam tal acervo, mas que está disponível para todas as turmas usarem.

A roda de leitura é desfeita, todos retornam aos seus lugares. A coordenadora diz que os livros continuarão dispostos durante todo o dia para quem desejar consultar. Alguns professores saem da roda com um ou mais exemplares.

A CP diz que na pauta do encontro há alguns questionamentos em torno do trabalho com a leitura em sala de aula e, que em dupla os professores irão refletir a respeito, mediante a leitura do texto, que é distribuído para estudo. A CP pede aos professores que formem duplas, sugere que sejam feitas com um professor regente e outro profissional que não está diretamente em sala de aula (profª sala de leitura, sala de informática, do programa Mais Educação etc.). Distribui cópias do texto e apresenta o livro do qual foi extraído e recomenda sua leitura. É dada uma cópia para cada dupla. No texto consta a referência do livro (Acerca do controle: avaliar a leitura e ensinar a ler. Livro: Ler e escrever: o real, o possível e o necessário. Delia Lerner. Artmed).

A CP combina o tempo de leitura e estudo do texto. Ela forma dupla com uma professora. Diz para o grupo que quem desejar pode usar outro espaço. A dupla formada pela CP e uma professora sai da sala. [...]. À medida que leem os professores fazem paradas para tratar de questões referentes ao texto [...]

Fazem intervalo para o lanche e ao retornarem a CP pede que os professores falem as suas impressões do texto, o que chamou atenção.

A professora Joice, faz referência a um trecho do texto e diz que aconteceu uma situação semelhante em sua sala. A situação se refere a uma correção coletiva de texto. [...] “É, o que a CP comentou parece que não consegui alcançar o que queria naquela situação”, fala a professora.

O professor Willian diz: “[...] percebi que eu também não estou sozinho, pois uma coisa colocada aqui é a falta de conhecimento dos alunos para a compreensão do texto” (se referindo as conversas no grupo durante a leitura do texto).

Outra professora fala: “[...] estou tentando e aos pouquinhos acho que tenho conseguido, tenho o hábito de fazer a leitura compartilhada. Outra coisa que achei interessante no texto foi o projeto jornal”. Comenta que já fez um projeto semelhante em sua sala e detalha como foi seu desenvolvimento. À medida que os professores colocam suas impressões, a CP faz registros em seu caderno, o que parece ser as falas dos professores, pois quando estes concluem esta retoma alguns aspectos apontados, e, para isso, consulta suas anotações. Ao continuar, a professora comenta que das suas duas turmas, a da tarde demonstra maior vontade e interesse para leitura. Diz: “[...] realmente a leitura é fundamental até para o conhecimento das outras disciplinas”. Cita alguns comportamentos de seus alunos, em que estes repetem o que ela própria faz quando está a ler para eles.

A professora Manuela fala que hoje percebeu ser possível conseguir melhores resultados, [...]. Cita algumas estratégias que utiliza em sua turma e diz acreditar que é devido a esse trabalho que seus alunos têm construído alguns comportamentos leitores, como ir até a biblioteca emprestar livro, querer ler logo, contar a história lida etc. “[...] A leitura é essencial para todos nós”, finaliza.

A professora Iasmin diz: “[...] vou colocar algumas situações da minha sala.” Conta ter percebido que seus alunos aprimoraram o gosto pela leitura e exemplifica algumas situações em que percebeu isso. Continua: “[...] Acho que tenho que focar de agora em diante, e que pode funcionar, é na leitura como a professora Joice, fazer a leitura sentada na roda, que pode ter melhores

resultados”.

A professora Joice disse que é uma boa atividade, mas não é fácil, no início é provável que nem todos os alunos participem, sentem na roda, mas com o percurso constroem o hábito.

A professora Bia conta como trabalha a leitura em sua sala. Fala que quando iniciou a leitura em voz alta, os alunos ficavam inquietos ou conversando e que hoje percebe a maioria ficar atenta. E todos os dias, tem aluno que pede para ir à biblioteca pegar livro.

O professor Willian diz que outra coisa que faz, o qual foi orientado, é perguntar as impressões que os alunos têm a respeito do texto lido [...].

A professora Carmem comenta: “[...] diante de tudo isso que vocês falaram eu posso dizer que o trabalho de vocês não está sendo em vão, pois os alunos chegam aqui (na sala de leitura), sabendo o que querem, dizendo o título e nome do autor que querem”.

A CP pergunta se alguém quer dizer mais alguma coisa e comenta que pelas falas, em especial, a da prof^a Bia, eles responderam a primeira questão relacionada na pauta. Pergunta se tem mais alguém que queira falar sobre como trabalham a leitura em sala.

Uma professora cita algumas estratégias que usa em sua sala. Outra professora descreve aspectos do seu trabalho com a leitura, como exemplo, faz a leitura de um livro semanalmente com os alunos o qual é selecionado sempre na semana anterior. Diz que costuma comentar as suposições sobre a história, antes e depois da leitura, sendo que no final observa as coincidências ou não. Diz que a participação dos alunos é sempre muito boa, inclusive percebe que eles pegam sempre o livro que foi lido em sala para ler novamente.

A CP fala que no texto a Lerner também trata da questão do controle e pergunta quanto à avaliação da leitura, como tem sido feita pelos professores.

A professora Isabel diz que além do diagnóstico, também procura observar como cada um lê [...]. Em relação aos livros: “[...] a gente observa na hora da aula pelos comentários feitos que estão lendo; costumam falar do livro, citando o título, o autor, de que trata. E também pelo que a tia Carmem está relatando aqui”.

Professora Joice diz está com dificuldade de acompanhar a leitura individual dos alunos, que tem se programado, mas, depois do recreio eles estão muito agitados. Sabe que precisa voltar a fazer porque quando realizava essa prática os alunos avançaram, enfatiza. [...]

A CP fala que observou quanto à quarta questão, que pelas falas os professores estão sim utilizando as estratégias de leitura e citou o que apareceu nas falas e relatos dos professores (faz isso ao consultar seus registros no caderno).

Ao continuar, a CP pergunta: “[...] agora eu quero saber: vocês estão lendo? E se estão lendo, o que estão lendo e para quê?”

Cada professor relata suas últimas leituras.

[...]

Após os professores darem seu depoimento em resposta a pergunta da CP, esta diz que o bom é que todos estão lendo, que o importante é que quando lemos ampliamos nosso repertório, nos informamos e isso tem repercussão na sala de aula. Continua: “[...] somos modelos de leitor, precisamos ampliar nosso conhecimento acerca das estratégias de leitura”.

Diz que hoje apresentou para eles uma situação que já fazem em sala, mas é importante estarem atentos aos detalhes e descreve o que envolve esse tipo de atividade. Enfatiza que não tem receita, que é importante observar, parar e refletir como tem sido as rodas de leitura e as demais atividades de leitura em sala. “[...] Às vezes, você faz uma roda de leitura e os alunos não se envolvem, então é preciso parar para analisar como ela foi conduzida.”

[...]

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013. EMEF Coronel Antônio da Rocha Maia, Obs. 05.

A descrição pormenorizada, apresentada no Quadro 8, reúne alguns elementos relevantes em relação à formação centrada na escola quando aliada ao compromisso de se fazer significativa na atuação pedagógica dos professores. Uma apreciação minuciosa nos permite fazer algumas ponderações a seu respeito.

O foco do encontro está vinculado a situações concretas do cotidiano profissional dos professores. A decisão a respeito do tema central a ser abordado

partiu da CP, mediante uma análise acerca de questões recorrentes a realidade específica da escola, bem como a rede de ensino. As razões explicitadas por ela para a definição do que seria privilegiado nesta formação soam pertinentes, por estarem circunscritas ao contexto de trabalho e se colocarem como premente naquele momento.

O encontro gira em torno de um tema principal, cuja abordagem é desmembrada por meio de uma sequência de atividades, organizada em cadência progressiva quanto à reflexão proporcionada. Isso fica manifesto pela forma como se inicia e evolui. Entretanto, este ritmo sofre um descompasso em seu fechamento, dado a ausência de sistematização de possíveis sínteses e conclusões do grupo quanto a encaminhamentos pedagógicos a serem efetivados. Todavia, essas ponderações não anulam o valor formativo que a atividade analisada revela possuir, apenas assinala possibilidades outras quanto ao seu encerramento.

A realização da roda de leitura, em que a CP se coloca no papel de leitora, é carregada de significados para os professores, pelo que é possível aprender naquele momento, bem como pelo que pode gerar quanto alternativas de trabalho com os alunos. O episódio dos professores na roda de leitura chama atenção, tanto pelos seus próprios atributos, quanto pelas manifestações feitas por estes sujeitos. Além de ser um momento envolvente e interessante de presenciar, acreditamos que importante para o grupo, em especial pelo fato de convergir uma experiência formativa com o que é tarefa didática.

A vivência de uma situação semelhante à atuação junto aos alunos, proposta aos professores, encerrou um dispositivo para o deslocamento da condição de sujeito da formação à de profissional, de modo que estas identidades se entrelaçaram em interfaces de um mesmo processo. Isso ilustra a importância da articulação entre práticas formativas e práticas profissionais, propriedade vital da formação sentada na escola.

Por diversos momentos da descrição do encontro, é possível identificar professores se reportarem a aspectos das suas salas de aula, por meio de retomada de questões do exercício profissional em articulação ao que é colocado naquela situação formativa vivenciada. É possível que essa dinâmica favoreça a agregação de novos elementos ao que é feito em termos da ação profissional. Presumimos que a referência ao o quê, como e para quê é feito na prática pedagógica, assim com a

inserção de novos elementos, no sentido de redirecionar a ação se manifesta quando a ocasião formativa é contextualizada e concilia questões reais da prática docente, a exemplo da analisada. A contextualização é considerada capital a prática promissora da formação continuada, como frisam Imbernón (2007) Zeichner (2000) e a pesquisa da Fundação Victor Civita (2011a).

Vale destacar ainda a cena, em que uma professora (Iasmin) avista em ocorrências descritas pela colega (Joice), algo passível de implementar em sua turma. É muito provável, a supor pelo curso do diálogo construído, que a apreensão de elementos recorrentes a uma dada turma no sentido de inspirar uma atuação semelhante, decorre de um fluxo em que o professor se reporta ao seu fazer, o relaciona com as experiências externalizadas e identifica algo suscetível de redirecionamento, além de entender como proceder. Nesse caso, é presumível que as chances de alteração de aspectos das práticas sejam alargadas, visto que este reconhecimento vem do próprio sujeito que materializa a prática pedagógica em sala de aula, o professor.

A abertura para a socialização de elementos peculiares às turmas, em que os professores compartilham os sucessos e obstáculos confrontados, estreita a parceria e cumplicidade do grupo, além de fortalecer a escola enquanto rede colaborativa. Este entendimento é aclarado no depoimento da professora Ana: “[...] uma vez que coloco uma situação que aconteceu na minha turma e o grupo vai refletir, ajuda, ou uma atividade que desenvolvi e coloco, outro professor pode desenvolver e dar certo ou vice versa”. As professoras Bruna e Thais ratificam o valor formativo que os depoimentos dos colegas possuem:

É um momento de se auto avaliar, é muito importante para parar e pensar no que estou fazendo na minha sala. [...] tu tens que priorizar a tua reflexão, a partir das falas das colegas, a partir da sua fala e pensar a sua prática. [...]. É importante, é necessário porque na socialização, às vezes, a experiência de uma colega, o jeito que ela trabalha pode ajudar outra, às vezes, você se sente um pouco culpada, se pergunta por que não alcançou determinado objetivo e de repente a gente conversando também consegue nos avaliar melhor porque conhece a situação de outras colegas, se o problema na minha sala é parecido com o dela e porque, então, a gente consegue interagir, e isso é importante sim. (PROFESSORA BRUNA).

São importantes as discussões que tratam da sala de aula porque temos ideia de outros professores, das problemáticas de suas salas de aula, fazemos uma reflexão voltada para a nossa prática, como nós trabalhamos. Há uma troca de ideias o que abre o leque para outras e isso nos fortifica para melhorar nosso trabalho. (PROFESSORA THAÍS).

A interação entre os pares e o conhecimento das peculiaridades dos desafios enfrentados por cada sujeito no cotidiano da prática pedagógica equivale a parâmetro para auto avaliação. Aliado a este valor constatamos que o conhecimento das experiências dos colegas é também inspirador de novos referenciais para o trabalho pedagógico, como podemos aludir, mediante a fala da professora Iasmin, que após ouvir o relato bem sucedido de uma colega e analisar aspectos do seu fazer, assume: “[...] o que acho que tenho que focar de agora em diante e que pode funcionar é fazer a leitura como a professora Joice faz que pode ter melhores resultados.”

Destarte, vemos pela descrição e análise dos acontecimentos constantes dos encontros coletivos que estes permeiam uma atmosfera reflexiva. Ao focalizar um tema ou situação problema, os sujeitos, em formação, podem vivenciar situação homóloga ao fazer de sala de aula, explanam questões próprias da sua realidade cotidiana no tocante ao que faz e as dificuldades que sente, interagem com os pares, além de acessarem a teoria e tecer relações com a prática. Desse modo, os professores têm a oportunidade de pensar sobre o que fazem, e congregam probabilidade de resignificação à ação, tudo isso, em movimentação não linear em que se evidencia um circuito formativo.

6.2 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL

O acompanhamento pedagógico individual é a ocasião em que a CP e um professor se reúnem para tratar de questões específicas da ação pedagógica deste. Como o nome anuncia é uma conversa individualizada que segue um agendamento na organização da rotina semanal. A CP Rubi mencionou que de modo eventual reúne com dois ou mais professores que trabalham com o mesmo ano, ou próximos. Isso só ocorre quando é possível em termos de disponibilidade de horário, o que é raro.

O acompanhamento pedagógico acontece de forma periódica e regular com frequência semanal, conforme relataram os professores, salvo os imprevistos. Cada uma das CPs das diferentes escolas definem os dias e horários para a efetivação deste, conforme critérios estabelecidos, os quais respondem a dinâmica interna de funcionamento institucional. A duração desse evento varia de uma a uma hora e meia. Ressalvamos que, na escola Francisco Coelho da Silva, esta atividade ficou

comprometida por conta da escola não dispor dos professores de artes e educação física por um longo período de tempo, durante o ano letivo de 2013.

Para elucidar o que versa o acompanhamento pedagógico individual, bem como seu formato organizativo, sua materialização e procedimentos recorrentes, evocamos falas dos sujeitos que o vivenciam, pois estes possuem conhecimento de causa e, portanto, autoridade para explicar.

No acompanhamento pedagógico geralmente a gente senta com a CP para discutir alguma atividade de sala de aula, a questão do desenvolvimento dos meninos. (PROFESSORA ANA, ESCOLA CARLOS GOMES LEITÃO).

Estas reuniões são de acompanhamento do que está contemplado no planejamento das professoras, na rotina. Por exemplo, se decidimos trabalhar com projetos, vamos ver como está o desenvolvimento dos projetos; em relação ao diagnóstico vamos definir como vai ser [...]. (CP RUBI).

Discutimos questões relacionadas às atividades que observei em sala, trocamos opiniões. Discutimos possibilidades para turma a partir da análise dos dados do seu diagnóstico [...]. (CP SAFIRA).

[...] a realidade da minha colega é diferente da minha, então para trabalhar é diferente, bem diferente. E nesse momento é tratado do meu problema e prefiro porque é o que resolve mais. (PROFESSOR WILLIAN, ESCOLA CORONEL ANTÔNIO DA ROCHA MAIA).

A CP está ali mais próxima, e a gente conversa exatamente em cima dos problemas. (PROFESSORA IASMIN, ESCOLA CORONEL ANTÔNIO DA ROCHA MAIA).

É um momento que a gente fala mais, questiona mais, quanto tem que ouvir, ouve mais (risos). (PROFESSORA BRUNA, ESCOLA FRANCISCO COELHO DA SILVA).

Os relatos testemunham que o acompanhamento pedagógico é uma ocasião em que professores e CPs se reportam de modo mais exclusivo as questões singulares de cada turma. Nesta, é abordado o dia a dia pedagógico de cada docente de forma distinta e, como destacou o professor Willian, contempla questões de interesse do professor em relação aos acontecimentos de sua turma, seja referente a dúvidas, dificuldades, avanços etc. Por concentrar tais propriedades, esta foi apontada pela maioria dos professores como a atividade formativa preferida, muito embora reconheçam que “[...] cada uma tem o seu valor. Mas, de modo individual é tratado de coisas de sua sala de aula” (PROFESSORA ANA). Dessa forma, consideram que “[...] a HP é proveitosa, mas no individual é mais específico” (PROFESSORA IARA), por conta disso mais produtivo.

É também no acompanhamento pedagógico que são definidas as situações didáticas que devem ser observadas pela CP. A observação em sala de aula, feita por esta profissional, é outra situação de cunho formativo, realizada no interior da escola. Esta não foi objeto de nossas observações, no entanto, percebemos nas

falas dos professores referências valorativas a esta situação, da qual levantamos informações a respeito. A professora Joana afirma que “[...] além dos momentos de orientação, de suporte que a CP dá, têm as intervenções em sala também”, e descreve uma situação em que isso ocorreu.

Em um dos acompanhamentos de sala que a CP fez, desenvolvíamos um trabalho de produção de texto [...]. Nós planejamos a atividade. Estava trabalhando uma sequência didática e realizei várias atividades com os meninos e no momento da produção coletiva ela esteve em sala, observou como é feito meu trabalho, como os meninos se encontravam em relação à produção coletiva, como é o andamento. Depois nós sentamos e preparamos o planejamento em um dos dias que temos o acompanhamento pedagógico, elaboramos o objetivo da aula etc. Tivemos um problema que não deu para ir no dia acertado, mas foi no outro dia. Ela ajudou nesse momento da produção coletiva, ajudou até os meninos, fazendo intervenção na hora da fala [...]. (PROFESSORA JOANA).

Além do que é relatado pela professora Joana, salientamos que a observação em sala ocorre depois de combinados entre CP e professor, o que significa que a entrada da observadora em sala é autorizada. A referida observação compreendeu três momentos principais: o planejamento da situação didática entre professor e CP, realização desta em sala de aula a qual é acompanhada pela CP, e, por fim, uma posterior conversa em que as duas profissionais dialogam sobre questões didáticas intrínsecas ao episódio, da qual são delineados encaminhamentos, tais como replanejar, caso julgem necessário. O jeito como esta atividade é realizada apresenta certa correspondência com as propriedades do modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão (GARCIA, 1999) e na defesa do assessor (IMBERNÓN, 2010) ou mediador como agente integrante da formação na escola (CHRISTOV, 2008; PLACCO e SOUZA, 2008, 2010).

Monteiro et al (2012), ao listar as atribuições do CP em relação a gestão da formação continuada dos professores, aponta a observação e o acompanhamento do trabalho docente como fundamental, além de destacar o valor formativo desta situação:

O acompanhamento da sala de aula é uma importante ferramenta para melhorar a prática pedagógica, pois se centra especificamente nos problemas didáticos. Podemos dizer que é na classe que se materializa todo o trabalho da formação permanente estabelecida na escola e prevista no planejamento. (MONTEIRO et al, 2012, p. 87).

Há evidências nas falas dos participantes da pesquisa que esse tipo de situação acontece nas diferentes escolas, porém, segundo as CPs, no contexto

atual, várias alterações na rotina pedagógica provocadas pela não regularidade da lotação dos professores de artes e educação física, assim como mudança na gestão da escola, em um dos casos, além da diminuição dos dias destinados a HP em relação a anos anteriores, concorreram para o comprometimento da realização regular do acompanhamento pedagógico. É certo que se o tempo dedicado a esta atividade foi exaurido em alguns períodos do ano letivo de 2013, no caso da escola Coronel Antônio da Rocha Maia, quase todo o ano, a observação em sala de aula foi diretamente afetada, visto que a dinâmica de funcionamento desta é organizada neste momento.

Além das atividades formativas detalhadas, presenciamos, ainda, um estudo em grupo na escola Carlos Gomes Leitão. Este foi realizado com o agrupamento de três professoras do 1º, 2º e 3º ano, tendo a CP como formadora. Mediante a observação do referido estudo, identificamos que esta atividade se assemelha ao encontro coletivo, com variação em relação ao número de participantes e duração. Este tipo de atividade tem caráter esporádico, conforme a CP, em razão da inexistência de tempo reservado a ela, só ocorre quando coincidem os horários em que os professores de artes e educação física estão concomitantemente em duas turmas ou por outra razão em que os professores se encontram com disponibilidade de tempo.

Assim como faz para o encontro coletivo, constatamos que as CPs adotam prática semelhante para o acompanhamento pedagógico quanto a seu planejamento precedente ao acontecimento. A ação de prepará-lo envolve alguns procedimentos como descritos pela CP Rubi:

[...] O planejamento do acompanhamento individual é o mesmo processo do encontro coletivo, de buscar material, de ver como isso vai ser apresentado para professora, quais os pontos que nós vamos discutir. Preciso pensar no tempo, porque se tenho só uma hora e meia tenho que priorizar algumas questões, o que é importante para a professora para aquele momento.

Ao considerar as descrições e análises alusivas às várias atividades de cunho formativo, constatamos que cada uma possui propriedades que as distinguem umas das outras. Esses matizes são favoráveis a um alargamento das possibilidades de atendimento as demandas dos docentes que também são plurais. Portanto, a formação na escola não responde pelas suas atividades isoladas, e sim pela reciprocidade entre parte e todo (MORIN, 2011).

6.3 CONTEÚDOS/TEMÁTICAS TRABALHADAS

Quanto aos conteúdos ou temáticas trabalhadas nas formações nas escolas pesquisadas, vimos que estes são comuns ao cotidiano do trabalho pedagógico dos professores. A partir do que foi relacionado pelos professores e coordenadoras pedagógicas quanto às questões, foco de abordagem nas atividades formativas, bem como pelo que identificamos no decurso das observações *in loco* e em documentos coletados, construímos uma matriz com os referidos conteúdos os quais estão discriminados no Quadro 9.

Quadro 9 – Matriz de conteúdos da formação nas escolas pesquisadas

Conteúdos trabalhados	Escola Coronel Antônio da Rocha Maia	Escola Carlos Gomes Leitão	Escola Francisco Coelho da Silva
Rotina pedagógica			
Avaliação da leitura			
Sequência didática			
Projeto didático			
Níveis de aprendizagem da escrita			
Avaliação da aprendizagem			
Produção de texto			
Diagnóstico de leitura e escrita			
Planejamento pedagógico			
Atividades diferenciadas e diversificadas			
Atividades didáticas para diferentes níveis de desenvolvimento da escrita			
Jogos para o ensino de matemática			
Jogos de alfabetização			
Alfabetização e jogos pedagógicos			
Leitura em voz alta pela formadora			
Análise dos diagnósticos de leitura e escrita			
Uso da internet em sala de aula			
Ensino e aprendizagem da leitura e escrita			
Socialização de situações da prática pedagógica			
Análise de textos produzidos pelos alunos			
Organização e desenvolvimento da rotina pedagógica			
Análise da rotina (atividades desenvolvidas e replanejamento)			
Condições didáticas para a produção de textos			
Gestão escolar com foco na gestão pedagógica			
Uso dos cantinhos de leitura em sala de aula			
Função social da escola e papel do professor			
Uso do ambiente informatizado como recurso pedagógico			
Análise de gráficos e tabelas do aproveitamento da aprendizagem dos alunos			
Gêneros textuais			
Variáveis que interferem no resultado do trabalho			

pedagógico			
Projeto Político Pedagógico			
Plano de curso			
Plano de ação da escola			
Análise do diagnóstico bimestral e comparativo com o inicial			
Intervenção do professor em sala de aula			
Agrupamento dos alunos			
Relacionamento professor aluno			
A gestão do tempo e do espaço			
Modalidades organizativas			

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Ao olhar de forma atenta a listagem de conteúdos disposta no Quadro 9, avistamos que a maioria são intrínsecos à vida escolar quanto ao que é efetivado pelos docentes no contexto dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, é possível afirmar que a abordagem da formação na escola tem como ponto de partida e ponto de chegada a configuração própria da sala de aula no que se refere, de modo mais incisivo, às questões da leitura e da escrita, bem como as didáticas e pedagógicas. O próprio PPP da escola Coronel Antônio da Rocha Maia (MARABÁ, 2011, p. 15) é contundente ao afirmar que no momento de formação da equipe docente “[...] o conteúdo busca atender a necessidade do grupo”.

A vinculação existente entre os conteúdos da formação aos das práticas profissionais provém de um itinerário que circunda análises acerca da prática pedagógica em desenvolvimento e conseqüentes tomadas de decisões, tendo em geral a CP como mediadora (PLACCO; SOUZA, 2008; CHRISTOV, 2008). Isso significa que a definição do que é trabalhado nas formações contempla intencionalidades pensadas e concentra em si mesmo uma laboriosa reflexão, de onde emanam as abordagens feitas nas atividades formativas, que priorizam as aprendizagens dos educandos na escrita e leitura, conforme podemos visualizar no Quadro 9.

Podemos compreender melhor esse procedimento ao acessar trechos das anotações de campo quando das observações. Esses trazem elementos que informam determinadas ações das CPs, relacionadas ao processo de tomada de decisão sobre os conteúdos das formações.

A CP, ao pegar seu caderno de registro, consulta algo escrito, o qual é possível perceber ser o planejamento para a realização do acompanhamento pedagógico. Fala que ao considerar as atividades contempladas na rotina do 3º bimestre quanto à sequência didática de textos diversos, além do fato de ser uma modalidade em desenvolvimento

nas duas turmas da professora (da manhã e tarde) em três dias da semana (CP fala ao olhar cópia da rotina da professora), e ainda pelo fato de está realizando esse tipo de acompanhamento com as demais professoras, também pensou em tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento dessa sequência na conversa de hoje. Diz que têm várias outras atividades contempladas na rotina, mas como não é possível discutir todas vão tratar da sequência didática. (ESCOLA CARLOS GOMES LEITÃO, Obs. 11).
 Uma professora diz: “[...] eu queria trabalhar com jogo, mas eu tenho dificuldade, até ia para sala da professora Carla, mas não deu”. A CP pergunta se ela fez o GESTAR (Programa de formação), porque o mesmo deu subsídio para o trabalho com jogos. Salienta ainda que o livro em estudo também poderá lhe ajudar. Comenta que precisam conhecer e usar os jogos que tem na escola e, para isso vai repensar uma oficina com as professoras. (ESCOLA FRANCISCO COELHO DA SILVA, Obs. 05).

As descrições de episódios observados dão conta de que a definição do que é trabalhado nas formações não acontece de forma aleatória ou improvisada, ao contrário é parte de um percurso complexo que se pretende significativo do ponto de vista da relação do ensino, aprendizagem e avaliação. A complexidade a que nos referimos é concebida “[...] como desafio e como motivação para pensar” (MORIN, 2010, p. 176). Além destas evidências, a declaração da CP Rubi ratifica esta afirmação: “[...] em alguns momentos fizemos um levantamento com os professores acerca do que consideravam importante estudar”, o que indica que estes também têm voz na tomada de decisão.

Para a CP, é importante levar em conta o que o professor sente, pensa e faz e, ao considerar este pressuposto, a deliberação acerca do que estudar acontece em alguns momentos com a participação deste. Safira explicita como isso ocorre: “[...] no início do ano definimos o calendário da formação. Mas, o que trabalhar só definimos quando começa as HPs, vemos o que é de maior necessidade, o que o grupo está precisando mais”. Em uma das observações, presenciamos uma ocasião em que isso de fato ocorreu a qual descrevemos a seguir:

[...]. Ao continuar a CP pergunta: “[...] para o próximo estudo, gostaria que vocês dissessem o que querem estudar, o que sentem como necessidade.” Uma professora diz ser interessante uma espécie de oficina em que a partir de um texto possam “destrinchar” diversas atividades, para os diferentes níveis dos alunos. [...] A professora Carla diz: “[...] como as atividades diversificadas geram muitas dúvidas em relação às diferenciadas, então, no próximo estudo poderíamos trabalhar isso, uma sugestão seria dividir as professores em grupo e cada um poderia produzir, planejar uma atividade destas”. A CP toma nota. (ESCOLA FRANCISCO COELHO DA SILVA, Obs. 05).

Embora haja ocasiões em que os professores participem das decisões acerca do conteúdo da formação, conforme as CPs, na maioria dos casos, estas escolhas

emanam do que é percebido ou identificado por elas no cotidiano do trabalho pedagógico. Uma das estratégias usadas para reconhecer o que se coloca como conteúdo emergente da formação são suas próprias observações no cotidiano da prática pedagógica. Estas têm dupla procedência, de um lado, são feitas observações de situações didáticas desenvolvidas em sala de aula (cuja entrada da CP neste ambiente é concedida pelo professor), de outro, observações espontâneas sem uma preparação antecedente.

Esse procedimento gera, portanto, matéria prima para outra atividade formativa, como evidencia a CP Esmeralda ao declarar: “[...] faço observações em sala, e é destas que eu tenho material para levar para Hora Pedagógica”. A CP Rubi também declarou fazer uso de suas percepções como indicadores de questões a serem trabalhadas como os professores:

[...] pela observação do dia a dia da sala de aula, partindo do que foi planejado, às vezes, do que já foi discutido, mas, que o professor ainda está com dúvida, então vamos trabalhar. [...] Por exemplo, apesar de já termos discutido os níveis de escrita, a gente observa os problemas, a questão é complexa, então, vamos discutir níveis de escrita e vemos com elas: Professoras o que vocês querem estudar agora? (CP RUBI).

Esse tipo de observação tem caráter sistemático, pela forma como é realizada. Há outras observações feitas em ocasiões diversas e a qualquer momento no decurso do trabalho pedagógico da escola, sendo de caráter mais assistemático e se efetiva, segundo Rubi “[...] no geral mesmo pelo que a gente observa das ações, das atividades desenvolvidas”. Similar atitude é também adotada pela CP Esmeralda ao afirmar: “[...] na escola observo diariamente, e vejo muito a dificuldade, a necessidade que os professores têm”. O depoimento da CP Rubi, transcrito a seguir, bem como a descrição de um episódio assistido, onde transparece a postura investigadora da CP, elucida como esta adota esse tipo de procedimento em seu trabalho de formação.

[...] um exemplo bem claro: nós discutimos a importância do professor por meio da sequência didática pensar em atividades para atender os diferentes níveis dos alunos, mas observo, que o professor está, por exemplo, xerocando as mesmas atividades para todos os alunos, e repetindo todos os dias a mesma coisa. Se planejamos e discutimos algo diferente disso, então, há necessidade de sentar com aquela professora para saber o que está acontecendo, o que foi que não deu certo. (CP RUBI).

Ao iniciar o encontro, a CP distribuiu cópias da pauta. Comenta que na semana passada viu a orientadora educacional entregando o cronograma dos jogos as professoras e ao observar a situação ouviu estas comentarem que ainda não tinham começado a utilizá-los em sala. Fala ainda que o comentário de uma delas chamou sua atenção ao dizer: “[...] agora com as aulas até 10h não é possível trabalhar com os jogos”. Ao continuar, diz ter

pensado sobre isso e acredita que mesmo com o tempo reduzido é possível sim incluí-los, já que se trata dos jogos de alfabetização. E, ainda, “[...] considerando a importância destes, resolvi propor uma reflexão acerca disso”, justifica. Ressalta que neste encontro farão apenas uma breve reflexão acerca do uso dos jogos na alfabetização em função do tempo disponível, além desta não ser uma questão para tratar apenas em um dia, dada a sua própria natureza e ao fato de fazer parte da rotina pedagógica, por essa razão irá abordá-la em outros momentos. (ESCOLA CARLOS GOMES LEITÃO, Obs. 01).

Notamos também que as CPs adotam alguns critérios para eleger os conteúdos de estudo nas formações, a saber: análise dos resultados do aproveitamento escolar dos alunos “[...] ou as produções ou a escrita da criança. É feito um apanhado, tipo uma avaliação geral do que é mais necessário” (CP SAFIRA); a fala do professor quando tomada em seu potencial revelador das dificuldades vivenciadas, por exemplo: “[...] meus alunos foram bem em português, ficaram ou se deram mal em matemática, com isso, fazemos nossas avaliações” (CP SAFIRA); os resultados da Provinha Brasil; a discussão de “[...] questões partindo dos dados dos resultados apresentados no ano anterior” (CP RUBI), entre outras. Para a CP Safira “[...] tudo isso é uma espécie de diagnóstico para definir o que é prioritário”. Inferimos que tais ponderações respondem ao agir cauteloso das CPs quanto às proposições da formação na escola.

6.4 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO NA ESCOLA

Outro componente da organização e desenvolvimento da formação na escola, em que nos detivemos, corresponde às estratégias formativas utilizadas, isto é, a forma de abordar os conteúdos estudados. A constância das observações feitas nos possibilitou identificar quais estratégias são mais recorrentes. Percebemos como fator predominante uma variação destas, critério que consente a prudência das CPs em aliar a melhor forma de delinear a situação formativa, em correlação aos objetivos e repercussão pretendida em termos de aprendizados, por parte dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Conforme a CP Esmeralda externa são: “[...] várias as estratégias utilizadas ao longo desses anos” de formação na escola. Ao relatar como as definem, identificamos que sua preocupação tem dupla origem. Por um lado, procura acatar uma solicitação dos professores feita em uma das avaliações institucionais, realizada a cada ano, para que o desenvolvimento dos encontros não se restrinja a

leitura e discussão de textos. Por outro, acolhe sua intenção de evidenciar para o grupo docente que a organização de uma dada aula pode ser diversificada à semelhança dos momentos formativos que vivenciam na escola.

[...] Quando diversifico é para mostrar aos professores que há uma variedade de estratégias e que, também, podem fazer isso para envolver os alunos. Quando estes não estão envolvidos na atividade talvez, é porque a metodologia utilizada no dia não estava boa. (CP ESMERALDA).

Essa declaração da CP Esmeralda sugere a ocorrência da homologia de processos na formação efetivada na escola, significa que seu percurso está circunscrito na vinculação dos mesmos fundamentos para o trabalho formativo concretizado com os professores e com os alunos, do ponto de vista do seu funcionamento, ou seja, oferece referências em termos de um paradigma de ensino e de aprendizagem aos professores em formação. Em outras palavras, implica que ao recorrer a este pressuposto, as ações formativas buscam coerência entre a formação propiciada ao professor ao que lhes será solicitado em momento posterior, quanto ao tipo de educação desenvolvida com os alunos (PELLISSARI, 2007).

A homologia dos processos, ainda que não tenha sido citada nas falas das CPs com esta denominação, está presente na formação nas escolas estudadas de modo intencional, pois à medida que uma dada situação é organizada, cujo desdobramento resulta na apropriação de seus componentes quanto ao processo de aprendizagem e sua incorporação pelos professores em sala de aula com os alunos, está em marcha este princípio formativo. Vejamos um recorte das falas das CPs Esmeralda e Rubi que em certa medida engloba esta recorrência:

[...] Quando faço determinada ação na Hora Pedagógica, a intenção é que os professores façam também em sala. A gente percebe, por exemplo, na leitura compartilhada [...], havia uma prática dos professores de pegar o livro só no momento de ler para os alunos, saíam das salas e iam procurar o livro. E na rotina o texto precisa ser selecionado e lido com antecedência para saber as paradas, o que vai perguntar, como fazer para envolver o aluno caso não esteja participando. Então, já vi nessas observações em sala de aula, os professores utilizando essas técnicas, as estratégias de leitura, muitas das que eu fazia com eles e faço nas HPs. (CP ESMERALDA).

[...] Pegando um exemplo com o conteúdo produção de texto: percebemos que o professor trabalhou a produção de texto a partir da ilustração, e percebi que a forma de abordagem estava equivocada. Então, para que percebessem isso, nós desenvolvemos uma atividade semelhante com eles, ou seja, foi proposto ao professor que produzisse um texto a partir de uma gravura e um outro a partir de leituras que já havia feito sobre determinado assunto para que observassem, por exemplo, a dificuldade e diferença de produzir a partir de uma gravura e de uma situação contextualizada. Essa proposta de estudo surgiu de uma observação de que o trabalho com a produção de texto estava acontecendo a partir de figura, partiu de uma observação de questões da sala de aula. (CP RUBI).

O exercício de leitura em voz alta feita pela coordenadora pedagógica no início da formação é constante nas três escolas pesquisadas, é, portanto, integrante da rotina formativa efetivada e consolida uma espécie de abertura deste momento. Na escola Carlos Gomes Leitão, a CP mantém a referida situação até mesmo no acompanhamento pedagógico individual. Essa ação das CPs é uma estratégia notável, haja vista sua possibilidade de contribuir para enriquecer o universo cultural dos professores à medida que passam a conhecer novos autores, gêneros e composições o que concorre diretamente para ampliação do repertório literário destes, tendo assim maiores condições de realizarem suas escolhas quanto aos textos a serem lidos em voz alta para os alunos.

A probabilidade desta atividade se configurar em formativa do ponto de vista da ampliação dos comportamentos leitores dos professores é assegurada, entre outros fatores, por sua regularidade, seja nos momentos individuais ou grupais. Esse atributo identificado denota o conhecimento das CPs quanto à importância da permanência da estratégia em correlação aos objetivos das possíveis aprendizagens que vão ser construídas pelos professores, bem como a implicação destas para suas práticas pedagógicas.

Destacamos ainda que a leitura em voz alta feita pela coordenadora pedagógica, chamada também de momento literário, pode ser considerada com potencial formativo quanto à possibilidade de interferência na capacidade leitora dos professores tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, uma vez que possibilita a estes testemunharem atos reais de um bom leitor, perceber quais são as atitudes e comportamentos inerentes a este, no caso a CP. Quanto a esta condição, certificamos que há uma preocupação em apresentar textos de boa qualidade aos professores, o que pode despertar curiosidades, 'quicá' interesses em novas buscas por aprofundamento literário de autores e temas.

Essa atividade de leitura em voz alta, ainda, mostra uma boa situação que pode também ser realizada em sala com os alunos. A observação de vários destes momentos evidenciou a presença de traços próprios da estratégia denominada de dupla conceitualização, que consiste em oportunizar que os professores se apropriem, no caso da leitura, dos comportamentos leitores, para em seguida conceituar tanto os comportamentos exercidos quanto os predicados da situação didática de que participaram e, assim entender como pode ser realizada com os

alunos (CARDOSO et al, 2007). O depoimento de uma professora da escola Coronel Antônio da Rocha Maia, testemunha a decorrência em sua prática das vivências formativas referente a questão da leitura.

[...] Sempre nas formações a CP falava sobre leitura, que o aluno precisa ter contato com livro, que tem que ler. Sempre batia nessa tecla e, às vezes, eu me questionava, como? Como? Se esse menino não sabe ler ainda, como é que ele vai ter contato com esse livro? De tanto ela falar eu decidi começar a trabalhar para ver se tinha resultado e comecei a ler para eles e depois vi que começaram a gostar. No começo foi difícil e complicado, mas os alunos começaram a gostar da leitura, a emprestar livros. Depois falei para CP que ela tinha razão, pois de fato quando a gente começa a ler os alunos começam a gostar. Hoje, vejo que se não desistir e persistir a gente consegue. Hoje quando pergunto quem vai ler todos se manifestam [...]. (PROFESSORA IASMIN).

Se considerarmos que as situações formativas de dupla conceitualização visualizam perseguir um objetivo duplicado, ou seja, por um lado que “[...] os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto” (LERNER, 2002, 107) e, dessa forma, se concretizem em duas fases sucessivas, inferimos que esta é uma estratégia que requer aprimoramento na formação nas escolas estudadas. Embora reconheçamos sinais da referida estratégia, identificamos a necessidade de maior investimento em sua segunda etapa, isto é, na reflexão sobre as características da própria situação de aprendizagem, no sentido de sua conceitualização do ponto de vista didático.

Quanto às estratégias formativas utilizadas, as CPs citaram ainda várias outras frequentes às situações formativas, a saber: leitura e estudo de textos de forma individual, em duplas ou pequenos grupos, em geral com questões orientadoras, com posterior socialização para todo o grupo; leitura compartilhada de textos com discussão dos pontos considerados mais importantes; exibição de filmes e vídeos, seguida de comparativos com situações de sala de aula; estudo de livros; análise do aproveitamento dos alunos, mediante a apresentação de quadros e gráficos; reorganização da rotina pedagógica; leitura e apreciação de produções escritas dos alunos; reflexão da prática mediante o estudo de textos etc.

Ainda sobre as estratégias, destacamos que por diferentes ocasiões, presenciemos episódios os quais julgamos riquíssimos, dado o seu impacto do ponto de vista das questões transcorridas no seu íterim. Aglutinamos, nesta categoria, as situações em que o cerne da situação formativa tratava de episódios

do fazer de sala de aula, onde este, ao ser tomado pelo professor participante e CP, era desnudado em determinados componentes, mediante alguns parâmetros colocados por estes sujeitos. Por ocorrência do diálogo, novos aportes emergiam de modo a agregar outras conformações à questão posta em pauta. O transcurso dessa situação não raramente decorria em possibilidades outras para a questão analisada, em outras palavras, aflorava possibilidades de ressignificar uma dada situação didática. A descrição de um episódio que congrega estas propriedades pode ecoar como elucidativo:

[...] A CP diz que irão analisar algumas atividades realizadas no diagnóstico e depois retomam as intervenções propostas (que está sistematizando em uma lista na lousa). Mostra o slide e fala: “[...] vamos analisar uma atividade diagnóstica do 1º ano do 1º ciclo”.

Projeta a atividade. É uma situação do diagnóstico inicial do 1º ano do 1º ciclo que foi utilizada em sala de aula.

CP: “[...] essa aqui é uma atividade que a professora lara realizou. Essa é do diagnóstico inicial”.

As professoras fazem comentários sobre a situação apresentada.

CP: “[...] Qual é o nível dessa aluna?” As professoras respondem que é pré-silábico.

CP: “[...] Ela é uma aluna que está pré-silábica, mas vamos pensar nos conhecimentos que ela já possui. O que ela já sabe sobre a escrita?”

Profª Vera: “[...] utiliza letras e números também”.

CP: “[...] é, ela utiliza letras e números.

Professora Vera: “[...] na palavra jaca ela colocou um 4”.

CP: “[...] ela utiliza as mesmas letras para escrever as palavras?”

Professora lara: “[...] não”.

Professora Joana: “[...] o repertório de letras dela é bem grande”.

Professora Vera: “[...] parece que ela quis usar todas as letras do alfabeto”.

CP: “[...] para cada palavra usou uma letra diferente, certo? Mas, ela se encontra no nível pré-silábico”.

CP: “[...] aqui é o diagnóstico do 1º bimestre do 1º ano do 1º ciclo, agora nós vamos para o diagnóstico do 2º bimestre. É a mesma aluna”. A CP mostra a atividade realizada pela aluna em sala. Explica que a proposta foi idêntica, com os mesmos desenhos para que a aluna escrevesse. Pergunta: “[...] vocês conseguem perceber alguma diferença?”

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo, não é possível entender todas as falas).

Professora Joana: “[...] ela tirou os números, não foi? No abacate, ela colocou um izinho (se referindo a letra i), talvez ela percebeu um som ali, não sei”.

Professora Vera: “[...] ela diminuiu o número de letras”.

CP: “essa aluna com certeza já tem um conhecimento. Posso dizer que essa aluna está pré-silábica. Ela já tem certo conhecimento, já sabe que para escrever...”

Professora Thaís interrompe: “[...] precisa de letras”.

CP: “[...] é, precisa de letras. Ela não utilizou as mesmas letras para escrever as palavras. Palavras diferentes ela colocou também letras diferentes, mas o certo é que no diagnóstico inicial, ela estava pré-silábica e ao final do semestre ela encontra-se também pré-silábica. Nós poderíamos ter pego outro aluno, um, por exemplo, que no início do ano estava pré-silábico e hoje está silábico alfabético, nós poderíamos ter feito isso, mas trouxemos este porque nós não temos só essa aluna, temos outros alunos assim, não só nessa turma, mas também em outras. Então, vamos começar

a fazer uma reflexão nesse sentido. [...] nós temos alunos nas turmas que inicialmente estavam pré-silábicos e que hoje continuam pré-silábico, que estavam sem valor sonoro e continuam sem valor sonoro. Então, vejam: nós já pensamos aqui em algumas intervenções: é preciso dar uma atenção, uma maior atenção para esses alunos, intensificar as atividades, pensar de fato quais atividades serão realizadas para que avancem. Quer dizer, nesse período nós tivemos 25 dias letivos sem aula (por causa da reforma da escola), agora nesse semestre vamos intensificar. Então as atividades que vão ser desenvolvidas estão aqui, que ao final do 3º bimestre estes alunos tenham avançado. [...].

A CP se volta para a lista no quadro em que consta a sistematização da discussão e acrescenta:

- Intensificar o trabalho com sequência didática – textos diversos

A CP diz: “[...] ao considerar tudo isso que vocês falaram e resumindo a fala da professora Ana [...] estamos diante da necessidade de criar condições didáticas para que os alunos produzam texto. Então, vou colar aqui.”

Escreve no quadro:

- Garantir condições didáticas para que os alunos produzam textos;

- Na sequência didática de produção precisa ter: leitura, produção e revisão.

- Leitura em diferentes momentos, diferentes situações. [...].

Ainda ao tratar desta questão a CP fala sobre a necessidade das condições didáticas serem pensadas e garantidas. Fala das atividades que precisam constar na sequência e que a revisão pode ser feita em relação a vários aspectos, sendo um de cada vez. Comenta que não há como melhorar o trabalho se não pensarmos sobre o que fazemos e se não estudarmos, por isso trouxe um texto que ajuda a pensar nas discussões que estão fazendo. Distribui o texto, justifica a escolha do mesmo e orienta o estudo em duplas [...]. (ESCOLA CARLOS GOMES LEITÃO, Obs. 08 – PARTE I).

A ambiência da estratégia reflexiva, corrente às situações formativas apreciadas, resguardam traços de paradigmas formativos, cunhados ou evidenciados por respeitadores defensores da formação docente, de modo abrangente e da modalidade posicionada na escola de forma específica, a exemplo de Zeichner (1993), Nóvoa (1995), Garcia (1999), Candau (1998), Placco e Souza (2008), entre outros.

A descrição apresentada no Quadro 10 se refere a episódios de um dos encontros de formação, neste, a CP apresentou os resultados dos diagnósticos do 1º e 2º bimestre de cada turma, referente ao desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos ao grupo de professor, e juntos fizeram reflexões circunscritas a esta questão. A exposição da CP é composta de quadros, além de atividades realizadas em sala para o diagnóstico. Ela apresenta, primeiro, os dados do 1º ciclo (1º ano do 1º ciclo A e B, 2º ano do 1º ciclo A e B, 3º ano do 1º ciclo A, B e C).

Quadro 10 – Episódios da formação com foco no fazer de sala de aula

[...] Após apresentar os dados, a CP se dirige as professoras e fala: “[...] vamos fazer uma reflexão em relação a esse resultado: ao considerar estes resultados do 2º bimestre, podemos dizer que

houve avanços em relação a leitura e escrita no 1º ciclo?”

Uma professora diz que sim. CP pergunta: “[...] em todas as turmas?” Algumas professoras dizem que sim e uma delas ressalta que em algumas turmas são poucos os avanços, mas é possível percebê-los.

CP ao se referir a turma da professora lara, ao apontar para o quadro com os dados desta turma fala: “[...] dos 25 alunos nós temos 13 no nível silábico sem valor sonoro e, de 27, da turma da tarde, temos 14.”

Professora Vera: “[...] é correr atrás do prejuízo. Vamos lá!”

CP pergunta: “[...] e quais intervenções são possíveis para resolver essas situações? Nós sabemos que aqui há problemas a serem resolvidos [...], então, lara, pensando em sua turma, o que fazer? Quando pedi para falar do resultado você falou ‘agora é trabalhar’, mas o que você está pensando para sua turma?”

Professora lara: “[...] eu vou dar continuidade ao trabalho com eles, vou trabalhar em grupo, vendo, no caso, os níveis.”

CP: “[...] então você vai trabalhar com agrupamentos produtivos, é isso? Tem mais alguma coisa?”

Professora lara: “[...] além disso, também estou pensando em trabalhar com atividades sequenciadas.”

CP: “[...] no caso, dar continuidade ao trabalho com atividades sequenciadas?”

Professora lara: “[...] é, dar mais atenção, porque, no caso, vou trabalhar muita leitura, preciso dar atenção também para português e matemática, mas principalmente português”.

CP: “[...] no caso aumentar a carga horária de português?”

Professora lara: “[...] é, para trabalhar mais a leitura e escrita”.

CP: “[...] o que mais professora lara?”

Professora Vera pergunta: “[...] eu posso dar uma sugestão para a colega também?”

CP: “[...] pode sim”.

Professora Vera: “[...] quando ela diz trabalhar com agrupamentos produtivos, eu colocaria nesses agrupamentos coletivos atividades diversificadas para que não fique uma coisa rotineira”.

CP toma nota na lousa e diz: “[...] vamos observar aqui gente e o que não estiver contemplado em relação a professora lara, cada uma pode falar em relação a sua turma.”

A professora de artes começa a falar, a CP interrompe: “[...] só um instante, eu quero conversar sobre essa atividade diversificada: como seriam estas atividades diversificadas?”

Professora Vera: “[...] de acordo com o nível de escrita.”

CP: “[...] de acordo com o nível de escrita da turma? Dá um exemplo professora Vera”.

Professora Vera: “[...] vamos supor, eu faço uma atividade para os pré-silábicos e posso fazer o agrupamento com os silábicos com valor sonoro ou sem valor sonoro”.

CP: “[...] sim”.

Professora Vera: “[...] e o silábico alfabético com o alfabético”.

CP: “[...] vamos então pensar em uma atividade que pode ser feita para atender esses níveis”.

Professora Vera: “[...] Caça palavras”.

CP: “[...] caça palavras?”

Professora Vera: “[...] é, cruzadinhas, escrita de nomes de desenhos, leitura de textos dentro da sequência didática.”

CP: “[...] ah! sim, a Vera está falando de atividades diversificadas em que os alunos estão ao mesmo tempo trabalhando atividades diversas, um está com cruzadinha o outro com caça palavras. Ouvi também a profª lara dizendo parlenda: a partir de uma parlenda, de um texto memorizável que está contemplado aonde?”

Professoras: “[...] Nas atividades sequenciadas”.

CP: “[...] eu posso desenvolver diferentes atividades a partir de um mesmo texto?”

Professora lara: “pode”.

CP: “[...] é isso Vera?”

Professora Vera: “[...] pode sim”.

Professora Thaís: “[...] é CP é bom trabalhar a lista também [...]”

CP: “[...] tá. Guarda professora a lista um pouquinho, vou já colocar, mas vamos logo voltar para atividade diversificada, vamos dar um exemplo concreto. A profª lara falou da parlenda: supomos que você já iniciou o trabalho com parlenda em sua turma, selecionou a parlenda, apresentou para os meninos, colou no caderno, eles memorizaram, ditaram e você escreveu na lousa”.

Professora lara: “[...] está no cartaz na sala”.

CP: “[...] a parlenda estar no cartaz na sala. A partir desse momento, você começa as atividades. Então, como seria no caso estas atividades para atender os diferentes níveis?”

Professora lara: “[...] uma pode ser aquele texto em tirinhas, tirinhas não, recortado”.

CP: “[...] é o texto em tiras, uma reconstrução de textos”.

Professora Lara: “[...] para os alfabéticos, eu posso dividir uma tirinha daquelas em três palavras e os que estão silábico e silábico sem valor sonoro, eu posso entregar uma tirinha completa para eles. É assim que eu faço”

CP: “[...] certo”. Então é um exemplo concreto de atividade diversificada e nós ainda temos também o alfabeto móvel.

Professora Lara: “[...] é, o alfabeto móvel.”

Professora Vera: “[...] até mesmo a cruzadinha pode ser diversificada, uma com banco de dados outra sem”.

CP escreve na lousa, depois pergunta: “[...] vamos ver aqui gente, para o primeiro ciclo tem mais alguma coisa?”

Professora Lara: “[...] é bom dar continuidade também com as listas”.

Professora Vera: “[...] é, pensar na sequência”.

CP: “[...] Então, é possível também gente, pois vocês já sabem trabalhar com listas a partir de uma sequência [...]”.

Professora Lara conta o trabalho que fez com lista recente em sua sala – a lista de material escolar. A CP também cita outros exemplos de listas.

CP: “[...] mais alguma coisa?”

Professora Lara: “[...] o trabalho com os jogos”

CP: “[...] isso mesmo, achei que vocês não fossem falar. Vou colocar aqui.” E anota.

CP comenta que a escola recebeu mais jogos e já estão disponíveis para uso.

CP pede para evitar atividade de copiar do quadro para os alunos que estão no nível pré-silábico e silábico sem valor sonoro, “[...] pois esse tipo de atividade para os alunos que estão nesses níveis é perda de tempo”, justifica.

CP recomenda não abrir mão do quadro, mas ter cuidado em relação ao objetivo que se tem.

Professora coloca como pode ser feito na sala em relação a um bom uso do quadro.

CP diz que vai deixar a lista no quadro enquanto analisam os dados do 2º ciclo. [...].

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013. EMEF Carlos Gomes Leitão, Obs. 08 – parte I.

As situações formativas, a exemplo das apresentadas no Quadro 10, em que cada professor pode apreciar a realidade de sua turma, analisar e refletir acerca do aproveitamento bimestral dos alunos, e se posicionar a respeito, trocar experiências educativas, são ocasiões convenientes à proposta da formação docente acenada para uma interferência no pensar e fazer do professor. Essa repercussão decorre do que é requerido do professor em ocasiões como esta, à medida que faz tal exercício justifica para si mesmo e para o grupo os motivos de sua turma se encontrar em dado estado em relação à aprendizagem, e, com isso, expõe as dificuldades que sente, os investimentos feitos, as angústias, além das pretensões quanto as próximas ações pedagógicas. É um momento em que o teor da conversa e reflexão é de modo preponderante o pensar e o fazer de sala de aula.

O circuito do diálogo, emergido das experiências compartilhadas, traz ‘à baila’ de modo refletido, não só fatores ligados às questões pedagógicas, e sim também as que alcançam outras dimensões da vida da sala de aula e da escola, como: as sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. Por diversas vezes, vimos e ouvimos os participantes da pesquisa fazerem menção a estas, em muitos casos ao

relacionar as problemáticas vivenciadas. Dentre estas, citamos as condições objetivas concernentes ao trabalho docente, cuja garantia extrapola os muros da escola.

Desse modo, a formação de professores na escola tem alcance em uma das dimensões do fazer docente, a pedagógica, e para esta consegue dar respostas satisfatórias como frisou a professora Regina ao afirmar que “[...] as questões pedagógicas são resolvidas aqui mesmo na escola”. Esse quadro ratifica a interdependência da unidade escolar com outras dimensões da vida social externa, as quais juntas repercutem nos resultados apurados quanto à formação dos alunos.

As atividades formativas, no contexto estudado, se entrelaçam e são interdependentes, por exemplo, a observação sistemática em sala de aula, ao passo que se configura em atividade formativa, apresenta outra faceta à medida que é também reveladora do que se coloca como elemento impeditivo ou dificultador na questão pedagógica da escola e, nessa direção, funciona como dispositivo para ações vindouras. O acompanhamento pedagógico individual se vincula tanto aos encontros coletivos, o qual decorre das demais atividades formativas, quanto das observações sejam sistemáticas ou não.

6.5 IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE

Ao nos determos nos prováveis aspectos, referentes às implicações da formação continuada centrada na escola ao trabalho docente, isto é, na atuação em sala de aula dos professores participantes deste estudo e sujeitos da referida formação na escola, foi possível identificar, no conjunto dos dados e informações da pesquisa de campo, várias evidências, indícios e situações que acreditamos ser reveladoras da existência de interfaces entre estes dois processos, ou seja, formação de professores e mudanças qualitativas e quantitativas no trabalho docente.

Muito embora, os limites desta pesquisa, imputados por seu foco e intenções, estabeleceram algumas fronteiras em relação ao seu alcance, no tocante ao fazer do professor, no sentido de um acompanhamento e reconhecimento sistemático de sua atuação em sala de aula, o que revelaria maiores realces quanto à corporificação ou não das aprendizagens, construídas no trajeto da formação continuada na escola, foi possível fazer algumas constatações pelas sinuosidades

construídas do decurso realizado, pelas vozes dos próprios professores, visto que anunciam a medida desta ligação. Além disso, as observações de episódios, em que tal similitude se desponha, forneceram elementos para as inferências feitas pela pesquisadora. É neste aporte que nos abastecemos para a discussão que se refere ao atrelamento entre formação continuada na escola e atuação docente.

Alguns professores destacaram a participação nas atividades formativas promovidas na escola como fundamental para o seu crescimento e desempenho satisfatório em sala de aula. Ao tratar do valor que as atividades de formação têm, a professora Isabel fez a seguinte declaração: “[...] como vim de uma zona rural onde a formação ficava a desejar, aprendi muito quando cheguei nesta escola e continuo aprendendo a cada dia mais com cada formação”. Para o professor Willian foi o envolvimento e vivência nos eventos formativos na escola que fizeram a diferença em sua vida profissional em termos do trabalho em sala de aula, como destaca neste depoimento: “[...] quando terminei a faculdade, há uns três anos atrás, realmente eu não sabia dar aula, mas eu aprendi aqui dentro, com os outros professores, com a coordenadora e a diretora, aprendi a trabalhar”.

Essa declaração do Willian é reveladora do quanto às licenciaturas deixam a desejar no sentido de não garantir que o professor chegue à escola com condições de desempenhar bem sua função (PLACCO, 2011). No caso desse professor, a contribuição da CP e direção, o ajudaram a superar dificuldades, mediante a intermediação entre ele e seu conhecimento, com a prática pedagógica e as expectativas de aprendizagem em relação aos alunos. Nessa situação, reconhecemos elementos formativos em curso, o que corresponde a uma das saídas apontadas por Placco (2011, p. 5) para melhorar os resultados de aprendizagens dos alunos:

Do ponto de vista pedagógico, se nós tivermos na escola um profissional que seja mediador entre o trabalho do professor com o conhecimento, com o aluno, e com os objetivos do projeto político pedagógico, sem dúvida alguma que isso será muito mais eficiente, muito mais satisfatório, do ponto de vista dos resultados do aprendizado do aluno.

De todo modo, os depoimentos revelam que a formação organizada e desenvolvida no interior da escola adquiriu caráter até certo ponto balizador quanto aos rumos do exercício docente dos profissionais integrantes, visto que contribuiu para redirecionar ou mesmo construir aspectos das perspectivas do exercício docente destes professores. Isso se deve ao influxo qualitativo da formação à prática

pedagógica. As CPs acreditam que há a incorporação do que é estudado nos espaços formativos promovidos no interior da escola pelos professores em suas práticas pedagógicas. O relato de uma delas traz estas evidências.

[...] Em relação aos conteúdos estudados, acredito que os professores fazem uso, sim, em sala de aula [...]. Claro que não acontece de forma intensa em todas as turmas. Um exemplo: a professora Joana já trabalhou vários textos esse ano por meio da sequência didática, quando termina um gênero, ela já está pensando em outro. A atividade diagnóstica que é feita no início da sequência serve para verificar como estão de fato as produções dos alunos e já parte de uma atividade da sequência que está trabalhando. Ela não parte de um texto qualquer, de pedir que os alunos produzam um texto qualquer. Isso é fruto de um trabalho já incorporado na prática de sala de aula desta professora, a partir dos estudos feitos. (CP RUBI).

Embora sejam perceptíveis as conquistas referentes às relações entre formação e prática docente, as CPs ressaltam que nem sempre os avanços são unânimes ao coletivo de educadores e moderam que há feitos a serem ainda galgados. Essa é uma avaliação da CP Rubi ao sublinhar: “[...] nós ainda temos esse problema, infelizmente nem tudo que é discutido é incorporado”.

Para uma das CPs, as observações de atividades de sala de aula também servem para identificar em que medida as questões tratadas na formação revestem à prática pedagógica e de que maneira isso acontece. Entendemos que esta é ainda uma forma de acompanhar a transposição do que é aprendido para o cotidiano do fazer educativo e, com isso, sondar matérias oportunas para estudos.

No decorrer das observações, no caso mais específico do acompanhamento pedagógico, notamos que há questões tratadas de forma frequente e sucessiva, como é o caso dos projetos e sequências didáticas, organização da rotina pedagógica, análise do aproveitamento dos alunos, jogos de alfabetização e atividades didáticas para atender diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, entre outros. Essa constância nos parece indicar uma atenção focada na gestão permanente do processo de ensino e aprendizagem com vistas a seu aperfeiçoamento, em outras palavras, significa que há investimentos vislumbrados na repercussão da formação em sala de aula.

Essa precaução com a melhoria significativa do ensino dos professores e das aprendizagens dos alunos é ratificada no PPP da escola Coronel Antônio da Rocha Maia. O referido documento atesta que a partir da identificação dos resultados insatisfatórios, alcançados em anos anteriores, algumas ações foram inauguradas em uma perspectiva colaborativa, tal como se observa no excerto seguinte:

[...] a equipe gestora iniciou um trabalho de acompanhamento da aprendizagem dos alunos através dos diagnósticos de evolução da escrita realizados individualmente a cada bimestre, dirigido e executado pela própria equipe, professora de leitura e pelas professoras titulares e auxiliares de sala de aula. (MARABÁ, 2011, p. 14).

De todo modo, essas constatações despontam para uma formação de fato convergida na atmosfera escolar, em que as questões trabalhadas fogem do incidental e do improvisado. Embora a organização da formação fique a cargo das CPs, os professores declararam, por meio de afirmações, acreditarem que as propostas estão assentadas naquilo que se apresenta como dificuldades do grupo. A professora Kátia da escola Francisco Coelho da Silva disse supor “[...] que a avaliação do que vai ser trabalhado é feita conforme as angústias do dia a dia”. O professor Willian da escola Francisco Coelho da Silva afirma que “[...] a formação na escola se dá com base em uma problemática, por exemplo, nós temos uma problemática de leitura então vamos tratar desta questão [...]. Isso acontece nos momentos de HPs”.

De fato, testemunhamos manifestações das CPs, no sentido de responder ao que julgam ser, mediante suas análises e reflexões, necessidades formativas dos professores e, ao conceber este escopo como pressuposto, tomam decisões no sentido de atender, por meio da formação, as expectativas postas pelas referidas necessidades.

Para a maioria dos professores, essas questões pedagógicas que se apresentam como dificuldade referente à prática pedagógica para desenvolver a escrita, a leitura e o cálculo nos anos iniciais são atendidas, mediante as vivências formativas na escola. A professora Thais considera que são solucionadas “[...] em parte, porque um problema é diferente do outro [...], às vezes, atende, às vezes, não”. Segundo a professora Joice “[...] as formações atende sim as necessidades, a cada formação, a cada encontro que temos dentro da escola seja na HP ou individual”. Essa assertiva é também confirmada pela professora Regina ao opinar que “[...] as questões pedagógicas mesmo são resolvidas aqui”. Porém, ponderam que existem dificuldades que fogem do aspecto pedagógico e carecem de outras iniciativas. A professora Ana explica isso.

[...] Têm algumas questões que são possíveis de ser resolvidas na escola em relação aos conteúdos, como vão ser aplicados, por exemplo. Mas, têm outras que não dependem do professor, da CP e direção da escola, depende de uma ação extra, fora da escola e que a gente não tem resposta [...] têm outras que não dependem daqui que não são resolvidas.

O depoimento da professora Ana ilumina a condição da escola enquanto instituição, coadunada a uma rede sistêmica, cujo funcionamento está concatenado a uma série de fatores interdependentes. Isso significa que não depende unicamente da escola a resolução de todas as problemáticas situadas em sua realidade, as quais afetam seus processos e comprometem o decurso destes em termos dos objetivos pretendidos, em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar que para a maioria dos professores, as dificuldades pedagógicas, que podemos entender como necessidades formativas, são respondidas por meio da formação, assimilamos uma vinculação entre esta e a ação pedagógica, visto que são seus protagonistas que a legitima. E, sendo estes sensíveis às necessidades, visto que estas só existem nas pessoas que as sentem (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), resguardamos tal soberania.

Contudo, se a efetividade da formação continuada de professores é conexa “[...] ao nível de envolvimento e participação destes em todas as fases da actividade formativa, desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objectivos [...] até à sua concretização e avaliação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 53) entre outros fatores, o que de modo concreto implica na defesa de Formosinho e Machado (2009, p. 298) em “[...] que os próprios destinatários se envolvem e participam na tomada de decisão”, ressalvamos a premência de um olhar mais acurado quanto à participação requerida dos sujeitos da formação, nesta prática no interior das escolas pesquisadas. Uma diretriz viável, nesta direção, diz respeito à avaliação do projeto formativo efetivado em cada escola, visto que esta tem faculdade de avigorá-lo e é prática, em certa medida, escamoteada até então no percurso da formação estudado.

Entretanto, não podemos desconsiderar a implicação profícua da formação no pensar, no sentir e no fazer docente em sala de aula. Os depoimentos e descrições dos professores certificam uma correlação entre estas circunstâncias, que soam como práticas interconectadas, isto é, à medida que elementos ou situações do fazer pedagógico docente são aportados como conteúdos das situações formativas, o aprender e o fazer estão integrados. As falas dos professores concorrem para a confirmação de que a maioria dos conteúdos estudados apresenta conformidade com suas atividades docentes junto aos alunos. Vejamos trechos de uma conversa que apontam esta associação:

- Professora Ana: todos os conteúdos tem relação com a prática de sala de aula.
- Professora Thaís: Diretamente
- Professora Vera: Tem muita relação, são casados.
- Professora Kátia: é mais trabalhado em cima das dificuldades de sala de aula. As dificuldades da gente são as temáticas mais trabalhadas. [...]. Essa última formação foi avaliação por causa da dificuldade da escola. [...] Se a escola não está se saindo tão bem, então, vamos ver o que estamos precisando melhorar.

O fato da vivência profissional concentrar o eixo da formação continuada na escola é basilar para o nexos entre esta e o fazer de sala de aula. Aventadas, nesta perspectiva, ambas se permutam, constituindo facetas de um todo complexo, o que pode convergir para o rompimento de “[...] uma lógica reprodutora e uniformizadora da formação e com práticas de dissociação entre formação e trabalho [...]” (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 298). O circuito das atividades formativas testemunhadas nas escolas campo da pesquisa é revestido de tais propriedades.

Ao tomarmos o encontro coletivo de formação como exemplo, vemos que este, em geral, acentua um aspecto inerente à vivência educativa, tendo como cenário a sala de aula como já mencionamos. Há um percurso intencionalmente planejado a gerir o grupo docente a se ‘debruçar’ sobre o eixo mediante a explicitação ou desnudamento de seus elementos compositivos. Em torno destes são feitas análises e reflexões, não raramente incitadas por questionamentos que provocam posicionamentos a respeito do que está em discussão.

Neste trajeto é possível o aprofundamento da questão, cujo desenlace se desdobra em encaminhamentos delineados em proposições didático-pedagógicas. Para ajuizar estas ponderações, postamos alguns fragmentos de descrições de episódios, constantes nas formações realizadas nas escolas, bem como trechos de falas dos participantes.

[...] nós trazemos a problemática de sala de aula para formação, discutimos em grupo, cada um aponta uma sugestão para ser empregada e a coordenadora tenta ajudar da melhor forma possível no acompanhamento individual. A CP perguntava: deu certo isso? Tentou aquilo?(PROFESSOR WILLIAN)

[...] eu estava fazendo produção coletiva semana passada, vi que não conseguia e parei, porque não adianta ficar tentando uma coisa que não dá, então é preciso planejar novamente o trabalho e reiniciar, e a CP me ajudou. [...]. (PROFESSORA JOANA)

CP comenta que irão dar continuidade à pauta de formação iniciada ontem. Diz que agora irão analisar os gráficos. Estes se referem aos resultados do diagnóstico realizado em cada sala de aula referente ao 1º bimestre deste ano letivo. CP fala: “[...] ao analisar esses gráficos vamos pensar o que fizemos, como estamos, o que precisamos melhorar [...]”. (ESCOLA FRANCISCO COELHO DA SILVA, Obs. 3).

Com os dados do diagnóstico fizemos e analisamos os gráficos. Já vamos fazer os do 2º semestre e comparar com os do 1º. Nesse momento, tento tirar as dúvidas, levo textos para estudarem, dou sugestão [...] E, eles voltam para sala de aula mais abastecidos. (CP SAFIRA).

Essas vozes subsidiam o reconhecimento de que a escola no município de Marabá, nos casos estudados, tem sido espaço de importantes acontecimentos alusivos à formação continuada dos docentes atuantes nas referidas unidades. A escola concebida como espaço sincrônico de trabalho e formação, em que o debate é situado na e sobre as vivências educativas materializadas por seus atores, tem no professor e aluno seus protagonistas. Esse movimento, em que a prática de sala de aula é ponto de partida e de chegada, favorece a sua retroalimentação, como descreve a professora Vera: “[...] Já aconteceram muitos momentos produtivos com alunos ao realizar trabalho em dupla. Já fiz também atividade que no primeiro momento não deu, não funcionou, sentei com a CP e revi, reformulei os agrupamentos e deu certo”.

O olhar às próprias experiências didático-pedagógicas, como objeto de análise e reflexão, ilumina as possibilidades de ampliação sobre seus observáveis, isto é, os aspectos desta que despontam como naturalizáveis têm a probabilidade de desnudamento em suas diferentes nuances, o que pode fluir sua ressignificação. De modo concreto, podemos apreender o movimento espiral de atribuição de novos significados aos saberes e a ação. O tecer desta rede nos reporta à tríade: ação, reflexão e ação, assim como o movimento de investigação-ação, defendidos por Schon (2000), Zeichner (1993, 2008), Elliott (2010), entre outros.

Em um dos acompanhamentos pedagógicos, em que a CP Rubi e a professora Lara avaliam uma situação didática realizada em turma e definem novos encaminhamentos, há indícios de elementos desta tríade, cuja síntese da descrição apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 11 – Análise de situação didática realizada em sala de aula

<p>CP fala para professora que a intenção da conversa é avaliarem a atividade que envolveu a realização de jogos em sala de aula e replanejá-la [...]. Pede para professora o planejamento que tinha, e ao consultá-lo relembra seus objetivos. [...]</p> <p>Professora: “[...] da turma da manhã acho que os objetivos foram alcançados, não 100%, mas houve interação e entendimento, teve aluno que parou, perguntou, tirou dúvidas [...] E um aluno mesmo sabendo a palavra sentiu dificuldade, não sei se eu que não estava sabendo explicar o som inicial da palavra ou ele que não entendeu. Lembra aquela dupla que estava perto da janela? (CP sussurra humrum. Ela estava em sala). Sentiu muita dificuldade, viam a palavra na cartela, mas a</p>
--

gente tinha que falar para eles entenderem”.

CP: “[...] uma outra coisa que você observou?”

Professora: “[...] além desses alunos, observei também que têm uns que estão avançados, não encontraram nenhuma dificuldade, tinha uns muito seguros”.

CP: “[...] você fala sobre alguns alunos que encontraram dificuldades, ao ditar, por exemplo, copo, na cartela tinha cola, que são sons iniciais compatíveis e eles não associaram. Se pensarmos nos objetivos, o que você acha que aconteceu em relação aos alunos que apresentaram dificuldades?”

Professora: “[...] eles não perceberam essa diferença, não perceberam que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais.”

CP: “[...] Ok, é isso mesmo, ainda não tem a noção de que a mesma pauta sonora pode constar em palavras diferentes”.

Professora: “[...] eles não percebem ainda. Não é a turma toda, são alguns alunos que apresentam algumas dificuldades”.

CP: “[...] então, considerando o fato de ter alunos que já compreendem que partes de palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, mas há outros alunos que ainda não percebem isso, tem dificuldade, essa atividade, se você for aplicar hoje seria para toda a turma ou com alguns grupos?”

Professora: “[...] eu acho que pode trabalhar com toda a turma”.

CP: “com toda a turma?”

Professora: “[...] apesar de ter um grupo bem avançado, mas é pegar palavras novas com eles, porque no caso o que se observa CP é que, por exemplo, martelo é diferente de macaco, pode se trabalhar com os mais avançados palavras mais complexas. Eu estava observando outras palavras do jogo, deixa eu te mostrar aqui, olha nós temos martelo, margarida. Aqui já está o R”.

A CP expõe sua avaliação da atividade, comenta que mesmo no momento em que estava colaborando, também observou como os alunos se saíram na atividade. Diz que o aluno que ainda não conhece o alfabeto, e não tem noção de que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais por mais que se explique a atividade, ele não tem a condição, naquele momento, de identificar essa questão da pauta sonora, porque o nível de desenvolvimento ainda não possibilita isso, por não conhecer o alfabeto. Comenta que observou também que quando a profª ditava a palavra, os alunos queriam identificar a figura correspondente a palavra, por exemplo, se fosse ditado caderno, eles procuravam a figura do caderno e não uma palavra que tivesse a pauta sonora inicial igual, como capacete e cavalo, eles estavam entendendo que ia ter uma palavra e um desenho/ilustração igual. Eles ainda não têm a ideia de que é o som inicial de caderno, de capacete e de cavalo, eles estavam entendendo que era a palavra e a figura correspondente. E tinha alguns alunos que ficaram perguntado se tinha na dele. (Cita as perguntas de alguns alunos feitas a ela que justificam a percepção dessa dificuldade também).

CP: “Portanto, tem um grupo que ainda não tem essa percepção e por mais que se detalhe o encaminhamento da atividade, como foi feito, no caso deles não seria suficiente por conta do nível de alguns alunos não está suficiente para a realização da atividade”.

Continuando a CP diz: “[...] a minha sugestão é pensarmos em realizar essa mesma atividade, com os alunos mais avançados [...]”. Fala do que os alunos precisam saber para realizar a atividade. CP pergunta: “[...] e aí o que você me diz de pensarmos nessa mesma atividade aqui com estes mesmos objetivos (aponta para o planejamento da profª e lê os objetivos)?” O objetivo é perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, comparar palavras quanto às pautas sonoras iguais. “O encaminhamento também foi bom, mas, ao levar em conta o nível da turma, precisamos separar os grupos, fazer com o grupo mais avançado, apresentar desafios para eles, a atividade precisa estar adequada ao nível deles. O que você me diz professora?”

Professora: “[...] vamos por a mão na massa.”

A CP, ao apontar para o planejamento, diz que é possível só alterar os procedimentos em relação aos agrupamentos.

A profª pergunta: “[...] e aqueles que estão com mais dificuldade?”

CP: “para os que têm mais dificuldades vamos pensar em outra atividade que não seja o jogo”.

CP comenta que não vai ser fácil trabalhar só com um grupo porque todos querem se envolver.

Professora: “[...] eu ainda penso que poderia ser com o grupo todo”.

CP diz: “[...] se você pensa, então vamos discutir professora” (risos das duas).

Professora: “[...] porque se deixarmos alguns eles podem se sentirem excluídos”.

CP: “estamos colocando aqui o que é mais importante [...]”. Comenta que os alunos não serão excluídos por conta disso.

Professora interrompe e fala: “[...] eu penso que se tivesse como montar outras cartelas com palavras, por exemplo, água/arara, abelha/elefante.”

CP: “[...] Minha sugestão é partir desse que temos e montar outra atividade para o outro grupo e a

gente conversa com eles [...], porque senão eu vou o tempo todo trabalhar a mesma atividade, ao supor que os alunos vão se sentir excluídos. Eu não penso dessa forma”. Comenta que os alunos não vão se sentir excluídos, visto que é um grupo cuja atividade não está adequada ao nível dele e que precisa de outra. [...] é importante considerar as dificuldades e possibilidades reais dos alunos. Professora pergunta: “[...] você já viu esse bingo das letras iniciais?” (ao apontar para um jogo). CP: “[...] como é um bingo, no mesmo momento não tem como trabalhar com este e com o outro com os alunos menos avançados”, já que estes precisam de acompanhamento e intervenção de perto, já se fosse o contrário, se tivesse trabalhando com os mais avançados uma atividade em que pudesse fazer alguns agrupamentos poderia ser mais tranquilo, enquanto a maior atenção se voltaria para o grupo que está precisando de mais atenção quanto à questão trabalhada. Acho que é preciso pensar em outra atividade. Professora: “[...] então, enquanto a gente trabalha esse, pode ser trabalhado o jogo da memória, com imagem e nome”. CP: “[...] esse já foi trabalhado com eles?” a professora diz que sim, que o referido jogo requer orientação, mas não como o outro. CP diz: “[...] tá, então a gente vai precisar separar os grupos, pensar mesmo nos níveis para ver quais alunos vão realizar essa atividade”. Professora: “[...] eu vou fazer a lista, vou montar as duplas, porque é duplas”, a CP concorda. [...]

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013, EMEF Carlos Gomes Leitão, Obs. 10.

Pelos episódios descritos é possível inferir que a conversa entre CP e professora gira em torno de uma situação didática realizada em sala de aula, a qual foi planejada em conjunto com a CP, cuja efetivação foi acompanhada por esta. A proposta da CP objetivava avaliarem a atividade e mediante as conclusões a replanejassem a fim de torná-la mais apropriada do ponto de vista do nível de dificuldade dos alunos e dos desafios lançados as reais possibilidades deles. A CP lança questionamentos que favorecem a professora pensar sobre determinados fatores concernentes à proposta de ensino. À medida que esta externaliza suas impressões e se depara ao mesmo tempo com possibilidades sugeridas pela CP, reflete sobre a situação e toma decisões a respeito, da forma de como lidar com tais dificuldades.

Neste processo de avaliação e redefinição de uma situação didática, múltiplos elementos são colocados em jogo, como suas variantes, o que o professor sabe sobre o conhecimento disponível dos alunos, as suas expectativas em relação ao que pretende que eles aprendam, condições a serem garantidas para o bom desenvolvimento de uma situação do processo de ensino e de aprendizagem etc. Todas estas nuances agregam possibilidades para uma atuação pedagógica resignificada, originadas por meio da observação do próprio fazer educativo, tanto por parte dos professores quanto da CP.

As cenas descritas no Quadro 11 são parte de uma sequência formativa com foco no mesmo conteúdo, sendo que a cada nova ocasião, este foi tratado sob um prisma distinto até chegar a uma tomada de decisão. Neste seguimento

presenciamos três eventos. O primeiro condiz a um estudo coletivo, em que a partir da constatação de que o uso didático dos jogos de alfabetização estava fragilizado, a CP propôs que analisassem aspectos de suas práticas pedagógicas e detectaram a ausência dos referidos jogos, a fim de promover o desenvolvimento dos alunos no que concerne a escrita e a leitura. Aprofundaram a discussão, tendo como base um texto pertinente à questão e, como encaminhamento, decidiram incluir os jogos na rotina pedagógica. Um trecho da observação deste evento aponta isso:

A CP pergunta: “[...] quais encaminhamentos podemos fazer, considerando a rotina?” Discutem e combinam que vão analisá-la e verificar o dia para inclusão dos jogos de alfabetização na mesma. A CP fala que para isso é preciso considerar o nível de cada aluno e suas hipóteses de escrita para selecionar os jogos adequados [...]. Combinam que irão planejar nos momentos de acompanhamento e à medida que as dúvidas forem surgindo irão redirecionando. (ESCOLA CARLOS GOMES LEITÃO, Obs. 01).

Essa deliberação como encaminhamento do encontro se materializou em momentos de acompanhamento pedagógico individual, destes, estivemos presentes em dois, os quais correspondem ao segundo e terceiro momento da sequência formativa a que nos referimos, ambos, tendo como participantes, a CP e professora Iara. O segundo abrangeu o planejamento de um jogo a ser realizado na turma da professora, o qual foi acompanhado pela CP e o terceiro se desdobrou na análise, reflexão e replanejamento de uma situação didática com o uso de jogo de alfabetização, que foi retratada no Quadro 11.

O fluxo formativo descrito denota um suntuoso princípio da formação de professores na escola, isto é, a cadência progressiva circunscrita a um dado eixo, com vistas a favorecer sua transposição ao fazer característico da sala de aula. Implica pensar a formação em sua totalidade, cujo delineamento se desdobra em porções com graus de complexidades diferentes e desafios crescentes, de modo que a superação de cada um incite sempre outros, cada vez mais qualificados, em circuito espiral.

Por diferentes ocasiões, notamos a ação formativa docente centrada de forma prioritária nas experiências pedagógicas do grupo de professores da própria escola, com a alternância quanto a natureza das situações vivenciadas, no que diz respeito às dimensões concernentes a cada uma. Assim, é que, por vezes, a pauta girava em torno da reflexão dos resultados alcançados no semestre em comparação com o anterior, outras com a análise de atividades realizadas em sala; elaboração coletiva de instrumentos para uso pedagógico; debates acerca de questões outras

reconhecidas como pertinentes à realidade da escola, tais como: o plano de ação anual, gestão escolar etc.

Ressalvamos que a abertura no espaço da formação para compartilhar experiências possui fértil correlação com o crescimento do grupo, visto que estes ensaios resultam no conhecimento pelo coletivo docente de como a escola se encontra. Além disso, partilhar ações, discutir medidas para as questões problemáticas, construir possibilidades de trabalho, entre outros aspectos, propicia a intensificação da escola enquanto rede colaborativa de formação e aprendizagens.

Nesse contexto, a inclusão dos referentes teóricos é outro elemento constante e, estes, aportam possibilidades de avanços às práticas pedagógicas à medida que as teorias que orientam a prática pedagógica são evidenciadas e refletidas (FUSARI, 2011). Presenciamos em distintas ocasiões, os professores em duplas, pequenos grupos ou de forma individual lendo vários textos, relacionados a questões também diversas ligadas sempre ao eixo central da atividade formativa em curso. Essa estratégia concorre para a ampliação dos observáveis acerca da prática pedagógica e ilumina alternativas para a sua qualificação. O professor Willian, ao emitir suas impressões de um texto lido, respalda esta afirmativa: “[...] com o texto percebi alguns erros que estava cometendo, como sempre mandar os alunos consultar todas as palavras no dicionário na leitura de textos literários”.

Essa condição, oferecida pela teoria, decorre, em grande medida, pelo fato dos textos estudados possuírem nexos com elementos da prática pedagógica dos professores. Isso acontece por serem selecionados de forma cuidadosa, mediante uma triagem feita pelas CPs no sentido de subsidiar ou responder as problemáticas específicas postas em debate. Testemunhamos que o texto ocupa espaço incontestável na formação e sempre é introduzido com o potencial de avigorar a ampliação das reflexões propostas no momento. Atitude que demonstra a compreensão de que os avanços na prática pedagógica buscam, como um dos sustentáculos, paradigmas educacionais diferentes daqueles mais convencionais, criticados por autores como Candau (1998) e Imbernón (2010).

A CP Esmeralda declarou escolher os textos de estudo com base “[...] naquele problema que se está vivenciando” e a CP Rubi reitera que a definição da abordagem teórica “[...] é sempre no sentido de reportar ao que está acontecendo em sala de aula, como as atividades são realizadas”. Essa deliberação é feita com a

intenção de vinculação à prática, como explicitado pela Rubi: “[...] os textos trabalhados com os professores objetiva melhorar o trabalho em sala de aula, fazendo essa conexão”. Intenção que se materializa, ao considerarmos a declaração da professora Kátia: “[...] de acordo com a leitura dos textos a gente traz para realidade, vê o que está acontecendo, o que dá certo ou não [...]”.

Uma das estratégias utilizadas é relacionar questões trazidas pelos textos lidos com o cotidiano da sala de aula à medida que estas subjazem no momento da leitura “[...] por exemplo, esse autor diz que as atividades diversificadas devem ser realizadas dessa forma. Então, vamos pensar: como nós estamos realizando esse tipo de atividade aqui na escola?” (CP RUBI). Essa postura da Rubi encontra sustentação na defesa de Christov (2010), em relação aos significados que as teorias precisam ter para serem recriadas nas práticas pedagógicas:

O ideal para a elaboração da relação entre teoria e prática é começar pelo esforço teórico de se ler a própria prática. Quão maior a capacidade que temos de fazer perguntas e avaliar nossa experiência, maior será nossa capacidade de dialogarmos com autores para que nos ajudem a responder as perguntas sobre nossa prática. (CHRISTOV, 2010, p. 18).

Em episódios observados, presenciemos os professores situarem a relação vislumbrada pela CP Rubi. O recorte a seguir ilustra uma dessas ocasiões:

[...]. A CP pergunta para uma equipe o que gostariam de apontar em relação ao texto. A professora Carla destaca as situações problemas em relação à aprendizagem que o texto aborda e, indica que estas precisam ser desafiadoras e, muitas vezes, os problemas lançados aos alunos são dados como uma espécie de modelo e, dessa forma, não surte efeito por não ser um problema que traz ou apresenta desafio.

Outra professora comenta: “[...] pelo que entendi o texto aponta que o aluno precisa pensar, que devemos levar o aluno a pensar, a aprender a pensar e, ao contrário disso o que sempre queremos é que os alunos respondam”.

Outra professora complementa: “[...] às vezes, quero me frustrar, porque parece que os alunos não querem pensar, parecem que estão com preguiça de pensar”, outra professora diz “[...] às vezes, é porque não foram levados a pensar”, outra concorda. A CP fala: “[...] te sugiro que se o aluno ficou com dúvida não sai da questão, na próxima aula retome”. A professora Carla comenta outro artigo que leu em que o mesmo chama atenção para não negativizar o aluno, sugere chamá-lo a fazer diferente, fazer de outra forma, buscar outros caminhos. (ESCOLA FRANCISCO COELHO DA SILVA Obs. 01).

A forma como a teoria é agregada na formação desses professores e proposta à apreciação e reflexão deles os envolvem, visto que prospera uma relação próxima dos conteúdos de trabalho pedagógico, o que exaure a relação artificial, não raramente presente nas formações, em que, muitas vezes, a teoria passa longe do cotidiano da sala de aula.

Ainda sobre as relações entre formação e prática docente, extraímos das falas dos professores informações que mostram o uso que fazem dos conhecimentos construídos no percurso da formação no cotidiano do seu fazer pedagógico. Conforme as transcrições a seguir, constatamos que as aprendizagens, uma vez adquiridas, são acionadas em todas as situações possíveis de utilização:

Professora Regina: eu utilizo o que aprendo em todos os momentos porque o que a gente aprende, em relação às questões pedagógicas faz uso, por exemplo, aprendemos a trabalhar com sequência didática, nós trabalhamos constantemente com sequência didática em sala de aula. Nós aprendemos a trabalhar com jogos, por exemplo, temos o momento de toda semana trabalhar com jogos. Então, a gente sempre trabalha.

Professora Iara: Eu acredito que a todo momento [...].

Professora Joana: Dentro da sequência didática, quando comecei a trabalhar aqui em Marabá, fiquei com muita dúvida e a CP me deu muitos materiais e sentou várias vezes para falar dessa sequência, como trabalhar. Apesar de eu saber mais ou menos, ela sempre sentou comigo, tirou minhas dúvidas, e não só em relação à sequência didática, ela já me deu várias sugestões de atividade de produção de texto.

Professor Willian: O tempo todo, porque uma vez que você aprendeu você vai colocar em prática.

Professora Joice: É, a todo momento.

Professora Nicole: As atividades diversificadas e diferenciadas mesmo que a gente estuda nas formações a gente aplica. Eu aplico na sala de aula, e se aquela não deu certo vamos com a coordenação, com a direção e vamos repensar e vou refazer de outras maneiras.

Como é possível deduzir, as implicações da formação à prática pedagógica docente, resultam de um conjunto de fatores presentes nos espaços e situações de formação, revelados pelos participantes da pesquisa, bem como por cenas observadas de forma sistemática pela pesquisadora. A formação tem íntima relação com a prática de sala de aula, e não raramente é possível testemunhar episódios reveladores de que são facetas de um mesmo processo.

A importância que as experiências pedagógicas, vivenciadas pelos professores em seus espaços de atuação, adquire na atmosfera formativa no sentido de ser o ponto de partida meio e fim, é distintivo das práticas analisadas. E, como vimos nestas, há uma interconexão entre formação e o saber fazer docente, em diferentes dimensões, a exemplo da troca entre os pares quanto às possibilidades pedagógicas, a aprendizagem grupal, além da possibilidade de ampliar sua *práxis* com a colaboração do olhar do outro.

Ao tomar as configurações em que se materializam as atividades formativas nas escolas campo da pesquisa, e ao rever todo esse processo de formação continuada de professores implementado, podemos afirmar que este

reúne diferentes elementos que se traduzem em experiência significativa aos professores, em especial, por prover a interação entre fatores e condições necessárias à aprendizagem e, com isso, a possibilidade de emergirem em um permanente percurso de rever-se e reconstruir-se do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Inferimos que vários aspectos da experiência de formação continuada de professores em Marabá, na modalidade estudada, apresentam correspondência ao que Nóvoa (1995) aponta como elementar à formação docente, isto é, mediante a incorporação da investigação-formação e investigação-ação (ELLIOTT, 2010) advinda da experiência, abre-se a possibilidades para o aprimoramento dos saberes demandados ou mobilizados no cotidiano pedagógico. É o movimento formativo situado e baseado dentro da profissão (NÓVOA, 2006, 2011; IMBERNÓN, 2011a).

No entanto, os paradoxos em que se insere enquanto prática social e cultural historicamente construída enfrenta problemas e desafios, que a colocam a certa distância da efetiva materialização da perspectiva ecológica de formação e mudança (FORMOSINHO; MACHADO, 2009; NÓVOA, 1995; MORIN, 2011). Contudo, ao considerar os traços recorrentes à experiência analisada, entendemos que esta se distancia de paradigmas cristalizados, a exemplo dos apontados por Imbernón (2010), Garcia (1999) e Candau (1998) ao corporificar ensaios ou tentativas que se direciona para uma formação continuada de professores resignificada.

CONSIDERAÇÕES

“Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por organizar ações pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional. Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. [...]. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão coletiva”.

(NÓVOA, 1995, p. 31 – adaptado de LOUISE e MCLOUGHLIN)

Neste estudo propusemo-nos investigar possibilidades e efeitos da formação continuada de professores centrada na escola articulada pelo coordenador pedagógico, além de refletir acerca da organização e desenvolvimento da formação nas escolas envolvidas na pesquisa; discutir seus conteúdos e estratégias formativas recorrentes; constatar o atendimento às necessidades formativas dos docentes e analisar a contribuição do percurso implementado quanto às possíveis alterações e/ou mudanças nas práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula.

O itinerário percorrido nesta pesquisa envolveu a elaboração, organização e análise de dados e informações, impulsionou reflexões por meio da interação e diálogo com ideias e proposições dos autores que foram adotados, além de possibilitar o conhecimento dos meandros da realidade pelo olhar dos participantes que a constroem. Esse trajeto, muito além de produzir respostas às questões e intenções que motivaram a referida investigação, evocou e (re)afirmou o desafio a que esta prática formativa está imersa, além de demonstrar seus horizontes promissores.

O movimento formativo na realidade estudada, isto é, a formação continuada de professores mediada pelas coordenadoras pedagógicas no interior das escolas, assemelha-se a dinâmica do fenômeno que incorpora na sua materialidade, isto é, as questões concernentes à efetivação do pensar, sentir e fazer pedagógico cotidiano, assim, escapa da linearidade e objetividade. No curso dessa vivência, observamos que conhecimentos são produzidos e reconstruídos pelas pessoas envolvidas.

À vista das constatações corporificadas neste trabalho, entendemos que a trajetória da formação continuada de professores na escola mediada pelas CPs na realidade estudada adere a possibilidades de vivências únicas, carregadas de sentidos e significados. Dessa forma, o cotidiano das instituições escolares configura

atmosfera em que as mudanças são anunciadas na dinâmica em que seus sujeitos históricos produzem e transformam a realidade, ao enfrentar as contradições e circunstâncias contextuais. As percepções, quanto às alternativas encontradas para a viabilização de espaços e tempos para a formação, revelam um comprometimento e esforço quase que coletivo de recriar o que de forma institucional é estabelecido pelos órgãos competentes.

Por outro lado, as evidências parecem indicar no atual contexto, ao se comparar como o período da pesquisa, em que se observa nas vozes dos participantes, o pouco esforço por parte do poder público municipal para traçar uma política pública voltada à formação docente, tendo a escola como *lócus*, sendo este um dos sérios problemas da realidade pesquisada. Fato que supõe a urgência de ações no sentido da corresponsabilização desta modalidade formativa pelos órgãos e sujeitos inseridos nesta realidade, quanto à garantia das condições objetivas, entre outros fatores, para a sua efetividade.

Ao avaliarmos os impactos da formação centrada na escola, por meio da apreciação das experiências estudadas, no sentido de contribuir para a melhoria da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, a sua possibilidade de influir nos resultados das aprendizagens dos alunos, concluímos que o *status* desta modalidade formativa ascende a condição *sine qua non* à educação municipal.

Da parte da escola e dos atores que materializam os processos educativos e formativos em seu interior, com destaque aqui para os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, entendemos haver demandas recorrentes no sentido da adoção de outras diretrizes e ações. Uma sugestão é a incorporação da avaliação das atividades de formação de modo efetivo, haja vista sua condição diagnóstica e (re)direcionadora.

Outro aspecto crucial é uma melhor estruturação das experiências pedagógicas de sala de aula enquanto cerne da formação na escola, na perspectiva dos próprios docentes. Implica uma maior imersão analítica e reflexiva protagonizada pelo professor, assessorada pelo CP e seus pares, acerca dos acontecimentos pedagógicos e didáticos do cotidiano de sua sala de aula. Dessa forma, as ações e contribuições da formação na escola podem se converter, de fato, com maior autonomia para as peculiaridades da vivência educativa local, sem, contudo, deixar de observar o atendimento às demandas governamentais.

Ainda no campo das possibilidades para a superação de impasses identificados no que se refere à efetividade da formação na escola, no tocante ao fator tempo para a atividade de acompanhamento pedagógico individual, um recurso viável diz respeito à formalização de parcerias entre as Universidades (UFPA, UEPA), SEMED e escolas para a integralização de estagiários do curso de pedagogia às escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Projeto que exige planejamento cuidadoso no sentido da própria formação dos estagiários, entre outros fatores, para realizarem atividades educativas com os alunos, o que geraria certa disponibilidade aos docentes para vivências de situações formativas no interior da escola.

Contudo, destacamos que das ponderações, discussões e recomendações feitas neste trabalho, uma lição extraída, extensiva a outras realidades é a assertiva de que há diferentes possibilidades ou modos de organizar os espaços e atividades formativas, interna e intrínseca à escola. Não há uma forma que exerce supremacia a outra. A proeminência, de cada uma ou a mais adequada, representa uma decifração aos desafios defrontados pelos sujeitos construtores de cada lugar, de cada escola, mediante a vivência coletiva do circuito que integra o contexto profissional aos contextos formativos no tocante ao pensar, sentir e agir destes, sem perder de vista suas relações com as dimensões políticas, históricas e sociais.

‘Quiçá’, esperamos com as reflexões organizadas neste trabalho (re)afirmar a fertilidade da experiência formativa estudada, posto que evocam as vozes dos participantes construtores da realidade focalizada. Aludimos, ainda, a uma maior participação da instituição educativa na definição e formulação das diretrizes e ações a serem implementadas em seu interior, o que inclui as de formação continuada de professores.

Por fim, ajuizamos que as respostas ensaiadas a pergunta investigativa do estudo ratifica a significância referente à potencialidade da modalidade formação continuada de professores centrada na escola, quanto tem uma liderança pedagógica, no caso o CP, que a articula de modo favorável a ressignificação constante dos saberes e experiências pedagógicas produzidas e reconstruídas, cotidianamente em colaboração com os pares. Reconhecemos, inspirados nas palavras de Nóvoa (1995), que os passos iniciais foram dados, no entanto, estamos longe do fim, nesta marcha possibilidades outras podem ser criadas e reinventadas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Entrevista. In: **Revista Nova Escola/Gestão Escolar**, São Paulo, n. 6, p. 19, jun. 2011. Edição Especial.
- ALMEIDA, C. M. de; SOARES, K. C. D. S. **Pedagogo escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpex, 2010.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- _____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- _____. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- AZANHA, J. M. P. Documento preliminar n. 1. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 363-368, maio/ago. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENACHIO, M. das N.; PLACCO, V. M. N. S. Desafios para a prática de formação continuada em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação**: uma Introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 112-142.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. v 2. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa**: Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2009.
- _____. Ministério de Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT08/Anped: travessia histórica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009.

_____; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

CABRAL, M. do S. M. **Programa de formação continuada de professores dos ciclos iniciais da rede municipal de Belém**: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 20 maio 2013.

CANÁRIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Portugal, 2008.

_____. **Fazer da formação um projecto**. Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2001. 1 v.

_____. **A prática profissional na formação de professores**. Portugal: Universidade de Aveiro; Inafop, 2000.

CÂNCIO, R. N. de P. **Educação linguística continuada**: a formação do professor com base nos PCN de Língua Portuguesa. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 20 maio 2013.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 51-68.

CARDOSO, B. et al. (Org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CHRISTOV, L. H. da S. **Debate sobre formação continuada na escola**. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/debate-formacao-continuada-escola-549588.shtml?comments=yes#mostrar>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

_____. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 9-13.

CONCEIÇÃO, D. de L. **A formação continuada de professores para o fortalecimento dos direitos dos povos do campo à educação**: uma análise da experiência do programa saberes da terra da Amazônia paraense. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 22 maio 2013.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 139-153.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 37-49.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción em educación**. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2010.

FEIRE, M. O papel do registro na formação do educador. **Espaço pedagógico**. 2009. Disponível em: <<http://plenariovirtual.blogspot.com.br/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores, escola e formação: políticas e práticas de formação contínua. In: _____. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto editora, 2009. p. 287-302.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Relatório Final. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros**. São Paulo: editora Civita, 2011a.

_____. Relatório. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: editora Civita, 2011b.

FUSARI, J. C. Clareza gera eficiência. **Revista Nova Escola/Gestão Escolar**, São Paulo, n. 6, p. 30, jun.2011. Edição Especial.

_____. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 17-24.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. A dialética em pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-115.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, set/out/nov/dez. 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, M. R. M. **Formação continuada: dimensão da prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores do PROEJA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 20 out. 2013.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 67-80.

GOUVEIA, B. B. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?...1&id...>. Acesso em: 20 maio 2014.

GUERREIRO, C. No Chão da Escola. **Revista Escola Pública**, São Paulo, v. I, n. 6, p. 36-39, out./nov. 2008.

GUIMARAES, W. S. **Programa pró-letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no planalto em Santarém/Pa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 22 maio 2013.

HERRERAS, E. B. La docencia a través de la investigación–acción. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 1, n. 25, p. 1-9, mês. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Ensino, matrículas, docentes e rede escolar 2012**. 2013. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=150420&idtema=117&search=para|maraba|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 04 mar. 2014.

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Tradução de Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Melo, 2011a.

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

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

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Uma nova formação docente. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 40, p. 12-15, nov. 2006/jan. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB: resultados e metas**. 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3503455>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-78.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWIN, K. **Action-research into minority**. Journal of social: Issues, 1946.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. (Reimpressão). São Paulo: EPU, 2012.

MARABÁ/ PA (MUNICÍPIO). **Plano de ação**. Marabá, 2013a.

_____. **Plano de ação**. Marabá, 2013b.

_____. **Plano de ação**. Marabá, 2013c.

_____. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do sudeste paraense**. Núcleo Diretivo do CODETER/SOMECE, 2010.

_____. **Projeto político pedagógico**. Marabá, 2011.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOÇO, A. Todos aprenderam a produzir textos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. XXIII, n. 218, p. 80-83, dez. 2008.

MONTEIRO, A. L. Autoformação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a. In: ARAUJO, R. M. de L. (Org.). **Pesquisa em educação no Pará**. Belém: EDUFPA, 2003. p. 323-344.

_____. Autoformação: um mirar retrospectivo dos processos parciais formativos e a construção de identidades. In: OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004. p. 175-207.

MONTEIRO, A. L. et al. **Saberes docentes**: reconstrução do saber, saber-ser e do saber-fazer dos educadores das escolas de Ensino Fundamental de Belém. Belém: UEPA, 2005.

MONTEIRO, E. et al. **Coordenador pedagógico**: função, rotina e prática. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.121, p. 1237-1254, out./dez. 2012.

NORONHA, R. M. L. **A formação continuada em serviço no discurso das professoras da EJA**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 22 maio 2013.

NÓVOA, A. Entrevista com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

_____. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011. Disponível em: <comunicacao.ro.gov.br/.../%7BB06C667E-9E93-4901-B93D-BCC1DCB>. Acesso em: 24 mar. 2013.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2006. Disponível em: <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. Entrevista. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 27, p.25-28, ago./out. 2003.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. do S. C. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do Estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. In: SEDUC-PA (Ed.). **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**, Belém: SEDUC-PA, 2008. 1 v. p. 97-119.

_____. Quais razões presentes na literatura especializada justificam a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor? In: ARAUJO, R. M. de L. (Org.). **Pesquisa em educação no Pará**. Belém: EDUEPA, 2003. p. 354-366.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. **A construção de categorias de análise na pesquisa em educação**. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

PELLISSARI, C. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa Lá**, São Paulo, v. 1, n. 30, p. 28-34, abr. 2007.

PENIN, S. T. de S. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 v. p. 646-662.

PEREIRA, M. da C. L. **O papel do supervisor nas séries iniciais do município de Marabá**. 2004. 42 f. Monografia (Especialização em Administração e Supervisão Escolar) – Faculdades Integradas de Amparo, São Paulo.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo um crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PINTO, U. de A.. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. de S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: _____; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.

_____; _____. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-61.

_____. et al. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012.

_____; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008.

_____. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____; ALMEIDA, L. R. **O papel do coordenador pedagógico: função estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais.** 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____; _____. SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera. **Fórum sobre coordenação pedagógica.** 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/forum-coordenacao-pedagogica-631562.shtml?comments=yes#mostrar>>. Acesso em: 4 ago. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ. MARABÁ/ PA (MUNICÍPIO). **Formação continuada para coordenadores pedagógicos.** Marabá, 2013.

_____. **Plano municipal de educação 2012-2021 – Unidos por uma Marabá educadora.** Marabá, 2012.

_____. **Traçando diretrizes para a prática da coordenação pedagógica e orientação educacional na rede municipal de ensino de Marabá.** SEMED/Diretoria de ensino e apoio pedagógico. Marabá, 2010.

_____. **Proposta de trabalho do coordenador pedagógico.** SEMED. Marabá, 2007.

_____. **Projeto de formação dos coordenadores pedagógicos.** SEMED/Diretoria de Ensino. Marabá, 2006.

RAIOL, J. de A. (Coord.). **Perspectivas para o meio ambiente urbano: GEO** Marabá. Belém: editora, 2010.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RELATÓRIO PARCIAL [da] Pesquisa Avaliativa Itupiranga/Pa. Avaliação Programa Além das Letras. Belém, 2008.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto editora, 1993.

RODRIGUES, E. F. R. **Experiências formativas do PROSEI**: diversos olhares da formação continuada de professoras de ciclos iniciais de ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 20 maio 2013.

SANTOS, E. R. N. dos. **Supervisão pedagógica**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SANTOS, M. P. dos. **História da Supervisão educacional no Brasil**: reflexões sobre a política educacional no Brasil. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). **Ofício n. 084/13-GS**. 18 de julho de 2013. Marabá, 2013.

SILVA, H. do S. de A. **Programa escola ativa**: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 20 maio 2014.

SILVA, M. A. **O discurso dos professores sobre a formação continuada**: significados e sentidos na prática docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 20 maio 2014.

SILVA, Maria de Jesus Lopes da. **A formação continuada e a prática educativa dos professores da educação de jovens e adultos do município de colares-PA**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 23 maio 2013.

SOLIGO, R.; PRADO, G. do V. T. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, A. A. F. et al. (Org.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.17-50.

SOUSA, L. R. de; GUEDES, K. de S.; HAIDAR, V. de C. A função formadora dos coordenadores pedagógicos. **Revista Avisa Lá**, São Paulo, v. 1, n.25, 44-47, jan. 2006.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

TAVEIRA, C. G. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Miguel do Guamá**. 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao>. Acesso em: 20 set. 2013.

TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 09-24.

VAILLANT, D. Percalços da formação na América Latina. **Revista Nova Escola/Gestão Escolar**, São Paulo, n. 6, p. 28-29, jun.2011. Edição Especial.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Docência como atividade profissional**. In: _____; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Tradução de Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa: 1993.

_____. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p.5-15, jul./ago. 2000.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Observação das Atividades Formativas

Eixo articulador	Aspectos a observar
Contexto social e institucional	É possível perceber as condições oferecidas institucionalmente pela escola e SEMED para a realização da formação continuada dos professores na escola?
	Há uma cadeia de corresponsabilização pelas ações de formação continuada na escola, envolvendo SEMED, equipe gestora da escola, professores e outros agentes?
	Descrever o ambiente onde é realizada a atividade formativa.
Concepção e modalidade de formação	Qual tipo de atividade formativa é realizada? Como esta é denominada pela coordenadora pedagógica ou professores participantes?
	Qual o formato e organização da atividade formativa?
	Os objetivos da atividade formativa ficam evidenciados ou são compartilhados pelos professores participantes e coordenadora pedagógica?
	De que forma a coordenadora pedagógica acolhe as colocações e considerações dos professores?
Organização e formato da atividade formativa	A atividade formativa foi planejada? Por quem? Em que momento?
	De que forma a atividade formativa é iniciada?
	Quais as ações da coordenadora no decorrer da atividade formativa?
	Como a atividade formativa é encerrada? É feito algum tipo de encaminhamento?
	O encontro é avaliado? Como a avaliação é feita?
Conteúdos/temáticas trabalhadas	Quais são os conteúdos da atividade formativa?
Estratégias formativas	Quais metodologias ou estratégias são utilizadas na atividade formativa?
	A coordenadora pedagógica retoma as conversas anteriores ou faz relação com questões já tratadas em outros momentos?
Necessidades formativas dos professores	Os professores manifestam suas necessidades no tocante a seu trabalho docente? É possibilitado a análise e reflexão sobre elas? De que forma?
	De onde emergem as questões ou temáticas tratadas na atividade formativa?
	Os conteúdos trabalhados estão relacionados às dificuldades, problemas ou necessidades dos professores participantes?
Relação da formação com o trabalho docente	Há relação entre as questões tratadas e a prática dos professores? Em que momento isso acontece? E como essa abordagem é feita?
	Como a discussão teórica é aportada na atividade formativa?

	Há relação entre as questões teóricas discutidas e os elementos do fazer pedagógico dos professores?
	Durante o desenvolvimento da atividade formativa há preocupação com a tríade ação-reflexão-ação? Em que momentos e como esta é manifestada?
Participação, troca de experiências e interação entre os participantes	Há interação entre os professores durante o desenrolar da atividade formativa? Como esta interação acontece (no caso de atividade coletiva ou em grupo)?
	Que manifestações são externalizadas pelos professores participantes no percurso da atividade formativa (envolvimento, [des]interesse, aberto a questionamento, recusa, aceitação, receptividade etc.)?
	Como é participação dos professores no desenvolvimento da atividade formativa? Que atividades são solicitadas ou orientadas a fazer?
	Os professores socializam ou compartilham suas experiências de sala de aula?
	Como a coordenadora pedagógica administra as situações em que diferentes manifestações dos professores são externalizadas?
	Como é a interação entre coordenadora pedagógica e professores?
Problematização da prática pedagógica (análise e reflexão)	A coordenadora problematiza questões da prática do professor? Faz proposições ou dá sugestões para as questões, problemas ou dificuldades apresentadas pelos professores?

APÊNDICE B – Diário de Campo

Data	
Escola	
Coordenadora Pedagógica	
Nº da observação	
Tempo de observação Início: Término:	
Nº de professores	
Observadora	
Tipo de atividade formativa observada	
REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES	
REGISTRO DESCRITIVO (aspectos a considerar – roteiro de observação)	REGISTRO REFLEXIVO/ANALÍTICO - especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas, decepções, associações, relações, aspectos confusos ou que precisar ser mais bem explorados etc. – (ANDRÉ; LUDKE, 2012).

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista - Coordenadora Pedagógica

Eixo articulador	Questões	Checklist – aspectos a considerar
Formação e experiência profissional	Qual a sua formação acadêmica?	Cursos, instituições formadoras.
	Descreva sua atuação no campo da educação.	Quais funções que já desempenhou; quanto tempo em cada uma; instância (público/privado, municipal/estadual/federal); nível, etapa ou modalidade.
Atuação como coordenadora pedagógica	Quanto tempo você atua como coordenadora pedagógica? E nessa escola está há quanto tempo?	-
	Você percebe diferenças na sua atuação de quando iniciou para o momento atual? Se sim, que mudanças aconteceram em sua atuação ao longo desse tempo (exemplifique, descrevendo uma situação)?	-
	Em relação à Formação Continuada de professores na escola, quais são as suas atribuições?	Que ações fazem parte: implementa a formação, media as ações de formação; acompanha e verifica se as metas e propostas previstas foram alcançadas.
	Como você se define enquanto coordenadora pedagógica?	Suas atribuições, sua rotina, preocupações e prioridades definidas no seu trabalho.
	De que forma você organiza e planeja sua rotina de trabalho?	-
	Qual é o seu foco prioritário de trabalho?	-
Contexto social e institucional	Que condições são oferecidas institucionalmente (pela SEMED e escola) para a realização da formação continuada dos professores na escola?	Como é assegurada a participação dos professores; tipo de apoio oferecido pela SEMED; existência de um projeto educativo ou PPP que sustenta a formação na escola.
	Como o tempo escolar é organizado para assegurar a realização da	Há calendário de formação, o mesmo

	formação continuada dos professores na escola?	garante uma regularidade dos encontros.
	Você considera haver uma corresponsabilização pela formação continuada dos professores na escola? Que atores se envolvem nesse processo e que responsabilidades assumem?	Há envolvimento e corresponsabilização por diferentes atores do sistema educacional (SEMED, equipe gestora da escola, professores, outros).
	Você recebe algum tipo de apoio, orientação ou ajuda para liderar a formação continuada dos professores aqui na escola? Se sim, que tipo e de quem?	-
Concepção e modalidade de formação	Descreva todas as ações ou procedimentos que são realizadas envolvendo uma atividade de formação (do planejamento à sua realização).	-
	As atividades formativas são avaliadas? Quem as avalia? O que é feito com o resultado desta avaliação?	-
Organização e formato da atividade formativa	Que tipos de atividades formativas são realizadas?	Descrever como é organizada e desenvolvida cada atividade; atentar se todas identificadas na observação são citadas.
	Como são definidas as ações de formação continuada de professores que você implementa na escola?	As ações de formação são definidas pela SEMED; são pensadas no âmbito da escola; há participação dos professores; há envolvimento de outros sujeitos, tais como diretor, orientador ou outro.
	Como as atividades formativas são planejadas?	-
Conteúdos/temáticas trabalhadas	Como são definidas as temáticas (ou foco/conteúdo) tratadas/ abordadas na formação?	De onde parte as temáticas tratadas. Qual é o foco: teorias e fundamentos; conhecimento didático; indisciplina dos alunos; problemas de aprendizagem dos alunos; temas motivacionais etc. Estão relacionadas às dificuldades, problemas ou necessidades dos

		professores participantes. Como acontece essa relação?
	É feito algum tipo de diagnóstico para identificar as necessidades formativas dos professores?	Há preocupação em atender as necessidades formativas dos professores.
Estratégias formativas	Quais as estratégias de formação utilizadas nas atividades formativas e destas quais você considera como mais efetivas no sentido de alcançar resultados no trabalho do professor?	-
Necessidades formativas dos professores	Você utiliza algum instrumento ou estratégia para identificar o que se constitui como necessidade formativa do professor?	Identificar os instrumentos. Se não usa identificar como faz para saber quais são essas necessidades.
	É feita alguma retomada das conversas anteriores ou alguma relação com questões já tratadas em outros momentos? Como isso é feito?	-
Relação da formação com o trabalho docente	As questões tratadas na formação continuada com os professores são adotadas por estes em seu trabalho?	Se não, pedir para explicar as razões. Se sim, pedir para falar como percebe essa incorporação (descrever uma situação em que percebeu isso).
	Que ações de formação realizadas com os professores considera mais aceita por estes sujeitos? E quais são mais eficientes em relação ao alcance de resultados?	-
	Há atividades ou situações no decorrer da atividade formativa em que os professores externalizam situações de seu trabalho, refletem sobre elas e pensam em novas alternativas de atuação? Dê um exemplo.	Tríade: ação-reflexão-ação.
	Como os elementos teóricos são tratados na atividade formativa?	-
	Você faz algum tipo de acompanhamento do trabalho docente em relação a questões definidas na formação?	-
Participação, troca de experiências e interação entre os	Como é participação dos professores no desenvolvimento da atividade formativa?	Atividades que os professores são solicitados ou orientados a fazer.
	Que manifestações são externalizadas pelos professores participantes no percurso da atividade formativa? E	Possíveis manifestações dos professores: envolvimento,

participantes	como você lida com estas?	(des)interesse, aberto a questionamento, recusa, aceitação, receptividade, etc.
	Como as experiências de sala de aula são socializadas?	Há espaço reservado pra essa situação. Que espaço ela ocupa no contexto da atividade formativa.
	Durante o desenvolvimento da atividade formativa são traçadas alternativas ou proposições para superar possíveis problemas ou desafios apresentados?	-
	Como você costuma tratar as colocações e considerações dos professores?	Acolhe, desconsidera, se contrapõe.
Problematização da prática pedagógica (análise e reflexão)	Você costuma problematizar as questões da experiência pedagógica do professor? De que forma faz isso?	-
	Você costuma fazer proposições ou dá sugestões para as questões, problemas ou dificuldades apresentadas pelos professores? Cite uma situação em que isso ocorreu.	-
Aspectos gerais	Quais as principais dificuldades em relação à implementação da formação continuada dos professores na escola	-
	Gostaria de dizer mais alguma coisa?	-

APÊNDICE D – Grupo Focal: Roteiro de discussão com os professores

Eixo articulador	Questões
Concepção e modalidade de formação	QUESTÃO DE ABERTURA “aquecimento” inicial: 1 - O que vocês pensam acerca da formação continuada do professor?
	2 - Quais são as atividades de formação continuada realizadas no espaço da escola, das quais vocês participam?
	3 - Vocês consideram importante a realização dessas atividades de cunho formativo que acontecem aqui na escola? Por quê?
Contexto social e institucional	4 - Qual a frequência de realização dessas atividades?
	5 - Vocês percebem se há algum tipo de apoio da SEMED para a realização da formação continuada dos professores na escola?
Conteúdos/temáticas trabalhadas	6 - Quais conteúdos (temáticas tratadas/ abordadas) são estudados nas formações realizadas na escola?
	7 - Os conteúdos estudados tem relação com suas práticas/atividades de sala de aula?
Relação da formação com o trabalho docente	8 - Vocês acham que as discussões de questões de sala de aula nas atividades formativas são importantes? Por quê?
	9 - O que é abordado nas atividades formativas atende as necessidades ou dificuldades sentidas em sala de aula?
	10 - Em que situações de sala de aula vocês utilizam o que aprenderam nas formações realizadas na escola?
	11 - Das atividades de formação realizadas com os professores na escola de qual vocês gostam mais? E qual gostam menos? Por quê?
Participação de troca de experiências e interação entre os participantes	12 - Vocês costumam expor suas vivências (acertos, dúvidas ou dificuldades) de sala de aula nas formações realizadas na escola? Se sim, de que forma isso acontece?
	13 - Como acontece a participação de vocês no decorrer das formações?
	14 - A formação realizada na escola contribui para o seu trabalho de sala de aula? Se não, por que? Se sim, de que forma?
Problematização da prática pedagógica (análise e reflexão)	15 - Há atividades ou situações no decorrer da formação em que vocês colocam situações de seu trabalho de sala de aula, refletem sobre elas e pensam em novas alternativas de atuação? Dê um exemplo.
Aspectos gerais	16 - Vocês costumam avaliar as atividades de formação?
	17 - Para vocês quais as principais dificuldades para a realização das ações de formação continuada dos professores na escola?
	18 - Que sugestões dariam para melhorar a formação continuada de professores na escola?
	19 - Gostariam de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE E – Caracterização da escola

1. Identificação

Nome da escola: _____

Endereço: _____

2. Etapas de ensino ofertadas pela escola

Educação Infantil: () creche () pré-escola

Ensino Fundamental: () 1º ao 5º ano () 6º ao 9º ano

EJA ()

Outro (). Especificar _____

3. Número de professores que atuam na escola _____

4. Formação dos professores

Magistério (). Quantos professores: _____

Pedagogia (). Quantos professores: _____

Outra graduação (). Quantos professores: _____ Curso(s): _____

Especialização (): Quantos professores: _____

Mestrado (). Quantos professores: _____

Doutorado (). Quantos professores: _____

4.1 Cursos e/ou programas de formação continuada dos quais os professores participaram nos últimos cinco anos (2009-2013)

4.2 Tempo de docência:

() 1 a 05 anos. Nº de professores: _____

() 06 a 10 anos. Nº de professores: _____

() 11 a 15 anos. Nº de professores: _____

() 16 a 20 anos. Nº de professores: _____

() mais de 20 anos. Nº de professores: _____

5. Dependências da escola (estrutura física). Especificar quantidades

6. Número de alunos da escola (ano letivo de 2013)

Educação Infantil		Ensino Fundamental 1º ao 5º ano		Ensino Fundamental 6º ao 9º ano		EJA	
Creche	Pré-escola	1º ano		6º ano		1ª etapa	
		2º ano		7º ano			
		3º ano		8º ano		2ª etapa	
		4º ano		9º ano			
		5º ano					

7. Materiais e/ou recursos didáticos pedagógicos disponíveis na escola para uso dos professores e alunos

8. IDEB da escola

2009: _____ 2011: _____ 2013: _____

9. Programas dos quais a escola participam

Esfera Federal: _____

Esfera Estadual: _____

Esfera Municipal: _____

10. Documentos que a escola possui

Projeto Político Pedagógico ()

Regimento Interno ()

Currículo escolar ()

Outros(s). Especificar: _____

11. Órgãos colegiados da escola

Conselho Escolar ()

Outro (). Especificar _____

APÊNDICE F – Dados da rede municipal de ensino de Marabá

Nº de escolas da rede municipal de ensino	Nº de professores por etapa e modalidade de ensino					Nº de alunos matriculados na rede municipal de ensino				
	Ed. infantil		1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA	Ed. infantil		1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA
	Creche	Pré escola				Creche	Pré escola			

Nº de coordenadores pedagógicos da rede		Nº de coordenadores pedagógicos da rede por formação acadêmica				
Concursados	Contratados	Graduação em Pedagogia	Outra Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado

Qual a jornada de trabalho dos professores?			
Ed. infantil	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJA

Obs.: Além das informações discriminadas acima, solicitamos cópia do organograma da Secretaria Municipal de Educação.

APÊNDICE G – Roteiro para análise de documentos

Documento	Aspectos a analisar
- Pautas de formação nas escolas.	- Estrutura. - Elementos constituintes. - Conteúdos previstos. - Estratégias formativas e possíveis encaminhamentos planejados.
- Plano de ação pedagógica das escolas. - Cronograma de ações do ano letivo de 2013 das escolas. - Calendário letivo 2013.	- Ações planejadas referentes à formação continuada dos professores na escola (tipo de atividade, duração e periodicidade).
- Documentos diversos das escolas (comunicado aos professores, rotina de trabalho pedagógico, diagnósticos de aproveitamento dos alunos do 1º e 2º bimestres etc.)	- Questões e/ou elementos pertinentes as ações de formação continuada dos professores na escola.
- Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.	- Identificar referências e/ou indicativos de sustentação à formação na escola.
- Documentos referentes à formação do coordenador pedagógico (SEMED): - Projeto de formação de coordenadores pedagógicos (2006); - Proposta de trabalho do coordenador pedagógico (2007); - Traçando diretrizes para a prática da coordenação e orientação educacional na rede municipal de ensino de Marabá (2010); - Projeto de formação continuadas para coordenadores pedagógicos (2013).	- A proposta dos projetos para a formação do coordenador pedagógico quanto a defesa referente a perspectiva de atuação deste profissional. - Recorrência de possíveis diretrizes e orientações para o trabalho do coordenador pedagógico. - Relação entre os documentos, no tocante aos seus princípios fundantes, diretrizes de ação, entre outros.
Plano Municipal de Educação	- Metas, diretrizes e orientações referentes à formação continuada de professores e suas possíveis alusões à modalidade centrada na escola e questões concernentes ao trabalho formador do coordenador pedagógico.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducacao