



2012 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS, POSSIBILIDADES E LIMITES
Victoria Mottim Gaio - UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

O presente estudo tem como objeto a formação continuada do coordenador pedagógico. O objetivo geral é desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico de uma rede municipal de ensino. Os objetivos específicos são: identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico; analisar as possibilidades e limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico na escola. A coleta de dados foi realizada por meio de estudo de documentos e entrevista semiestruturada com profissionais da educação e coordenadoras pedagógicas que atuaram nas escolas. Assumimos na pesquisa o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996) e os conceitos da produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 1984). Os resultados apontam o movimento do coordenador pedagógico e da sua formação continuada, identificando que o viés da formação está relacionado a movimentos de âmbito nacional, e aos quatro momentos históricos apresentados por Martins (2006). Primeiramente as formações estavam pautadas em cursos e palestras, posteriormente um movimento de grupos de estudos buscando atender as necessidades da escola, e por fim as formações advindas da iniciativa privada, voltadas para aprender a aprender.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS, POSSIBILIDADES E LIMITES

Resumo

O presente estudo tem como objeto a formação continuada do coordenador pedagógico. O objetivo geral é desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico de uma rede municipal de ensino. Os objetivos específicos são: identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico; analisar as possibilidades e limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico na escola. A coleta de dados foi realizada por meio de estudo de documentos e entrevista semiestruturada com profissionais da educação e coordenadoras pedagógicas que atuaram nas escolas. Assumimos na pesquisa o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996) e os conceitos da produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 1984). Os resultados apontam o movimento do coordenador pedagógico e da sua formação continuada, identificando que o viés da formação está relacionado a movimentos de âmbito nacional, e aos quatro momentos históricos apresentados por Martins (2006). Primeiramente as formações estavam pautadas em cursos e palestras, posteriormente um movimento de grupos de estudos buscando atender as necessidades da escola, e por fim as formações advindas da iniciativa privada, voltadas para aprender a aprender.

Palavra-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Teoria e Prática.

INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico com origem na observação da prática deste profissional na escola e dos desafios que ele enfrenta para exercer sua função. A formação inicial deste profissional, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa, é realizada no curso de Pedagogia e a sua formação continuada é garantida pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

O coordenador pedagógico, também denominado como pedagogo, faz parte da equipe gestora da escola e possui atribuições voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, coordenação do trabalho pedagógico e articulação da escola com a comunidade local.

Diante das diversas atribuições do coordenador pedagógico para a organização do trabalho pedagógico na escola, nos questionamos a respeito da formação continuada que o coordenador recebe para poder atuar como formador. Neste sentido, elegemos a seguinte questão: como vem se constituindo a formação continuada do coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa?

Para responder a esta questão definimos como objetivo geral: desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da RME. Como objetivos decorrentes, definimos: identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico; analisar as possibilidades e limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico na escola.

Para atingir os objetivos da pesquisa realizamos entrevistas semiestruturada com dez coordenadoras pedagógicas que atuaram e/ou atuam nas escolas a partir de 1990, e sete profissionais da educação que atuaram na SME em diferentes períodos, desde a década de 1960. Outro procedimento utilizado foi o estudo de documentos a fim de elaborar o histórico do coordenador pedagógico na RME considerando que esta função foi se constituindo ao longo dos anos desde a criação da SME.

A compreensão da temática que envolve o coordenador pedagógico situa-se no contexto das políticas de formação que foram se constituindo historicamente de forma relacionada às concepções de sociedade, de educação e de homem. Primeiramente, a formação do curso de Pedagogia sob a regulamentação que passou a formar especialistas por meio das habilitações como o Orientador Educacional, Supervisor Escolar, Administração e Inspeção Escolar sob influência do modelo industrial, com marcas do viés técnico e positivista para atender as exigências do setor produtivo do sistema capitalista.

A partir da década de 1980, decorrente da abertura política, emergem propostas pedagógicas contra-hegemônicas, as quais buscam compreender os condicionantes econômicos e políticos da educação e uma formação de profissionais críticos e conscientes, e menos fragmentada. A formação unificada do pedagogo ganha destaque superando, aos poucos, a formação de especialistas. Para Saviani (2008, p.33) "A profissão, isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo". Não obstante aos esforços para uma formação do pedagogo unificado e articulador do

trabalho pedagógico na escola Kuenzer (2002) reconhece o pedagogo como um profissional multitarefa, que substituindo os especialistas, passa a ser um simples tarefeiro, seguindo os moldes do sistema capitalista.

Considerando este percurso da formação do pedagogo/coordenador pedagógico e a sua atuação nas escolas como formador, discutiremos a seguir as concepções de formação continuada e os resultados parciais desta pesquisa referentes ao movimento da formação continuada deste profissional e as possibilidades e limites para a realização do trabalho pedagógico na escola.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Concordamos com Garcia (1999) e Mizukami (et al., 2002) ao afirmar que a formação de professores compreendida como um contínuo inicia-se na formação inicial, a qual é considerada como a base para a profissão docente, e permanece durante toda a carreira profissional do professor, sendo essa a formação continuada.

Da mesma forma Camilo Cunha (2015, p.138) considera a formação de professores “[...] como um processo contínuo e coordenado, constituído por sucessivas etapas (antes da entrada para a profissão, formação inicial, contínua, especializada-socialização), apetrechando o docente para as mudanças vertiginosas da sociedade atual.” Neste sentido a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do docente.

Segundo Demailly (1995), a formação continuada acontece em diferentes momentos, podendo ser eles formais ou informais. Na categoria formal são as formações estruturadas e sistematizadas, e na categoria informal são as aprendizagens que acontecem no cotidiano, nas situações, nas trocas de experiências.

Na categoria formal, a formação pode acontecer mediante a forma universitária em que a finalidade é a transmissão de saberes e teorias, na forma escolar sendo a formação institucionalizada, elaborada por outras instâncias, a forma contratual que é a negociação entre formador e formando, e a forma interativa-reflexiva que são formações voltadas à resolução de problemas da prática, havendo reflexão e novos saberes produzidos coletivamente, não a partir de transmissão de conteúdos (DEMAILLY, 1995). A autora afirma, também, que muitas formações continuadas seguem a forma escolar, programas prontos que devem ser seguidos pelos formadores e professores, e que geralmente são obrigados a participar (DEMAILLY, 1995).

Sobre a obrigatoriedade de participação da formação continuada Formosinho (2009) explica que pode ser condição para progressão na carreira. Por vezes, essa obrigatoriedade é utilizada pelos gestores para definir prioridades, conteúdo que serão passados aos professores, que são vistos como alunos e não como adultos.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) critica a formação continuada construída a partir do conceito de acumulação de conhecimentos por meio de cursos e técnicas e defende uma formação “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 1995, p.25). Ao reconhecer a experiência do professor, Nóvoa ressalta a necessidade de “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1995, p.27), ao assumir essa responsabilidade o professor passa a ser protagonista na implementação de políticas.

A relação entre a formação continuada e o protagonismo do professor é pauta de muitos autores. Conforme Camilo Cunha (2015, p.145-146) “A formação contínua no sentido de um projeto de desenvolvimento profissional e pessoal, assumido de forma refletida e consciente pelos professores, é algo que não tem existido.” Formosinho (2009) faz algumas críticas aos modelos de formação continuada que se baseiam na transmissão dos conteúdos aos professores, que descaracterizam os saberes da experiência e realizam um treinamento de professores, desenvolvendo uma capacitação individual.

Neste sentido Imbernón (2011) se refere a uma abordagem sobre a formação continuada em que o professor é construtor do conhecimento:

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é o construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Dessa maneira, destaca-se a formação continuada que se relaciona com as questões do cotidiano docente para que seja possível melhorar o ensino a partir de problemas diários, aprimorando as metodologias, repensando ações. Romanowski (2007) também ressalta que o eixo condutor para essa formação precisa ser a prática dos professores e os seus problemas. Uma formação contextualizada e não apenas propostas de teorias desconexas do cotidiano escolar.

Compreendendo a relevância da formação continuada para o docente, destacamos que essa formação não é algo pronto, mas é algo para ser pensado, refletido em conjunto, considerando os desafios e dificuldades da prática, a fim de auxiliar o docente.

Assim, no presente trabalho, assumimos a formação continuada a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996). Para Martins (1996) a formação continuada é um processo metodológico que se fundamenta na proposta de sistematização coletiva do conhecimento que exige como ponto de partida a prática pedagógica produzida na escola onde os sujeitos atuam. Planejar uma formação continuada que desconsidere os problemas da prática reforça uma concepção da teoria como guia da ação e prioriza-se a distribuição do conhecimento.

Compreendendo a formação continuada a partir do eixo epistemológico que assumimos, consideramos os conceitos abordados por Santos (1984) sobre o campo da produção ou da distribuição do conhecimento. Conforme o autor, o campo da distribuição do conhecimento é instaurado quando apenas alguns sujeitos produzem o conhecimento que será distribuído aos outros que não possuem esse poder, assim, indo a favor da classe dominante, desconsiderando o sujeito que produz. Já, a produção do conhecimento considera o sujeito histórico, a sua prática social, seus conhecimentos, o que ele já sabe, para que nas relações, de forma coletiva, possam gerar novos conhecimentos de interesse da classe trabalhadora.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa baseia-se na análise qualitativa, com a utilização de documentos e da entrevista semiestruturada. A busca pelos documentos teve como objetivo auxiliar na construção do histórico da SME, do coordenador pedagógico e sua formação continuada. Foram

utilizados documentos encontrados na SME, como livros atas, livros de certificados de formação continuada, livros de conselho de classe, leis, decretos e documentos disponibilizados pelos próprios sujeitos de pesquisa, como certificados, textos e registros de formações.

A entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2011), foi utilizada para compreender o movimento e a contribuição da formação continuada, a partir de questões base, realizamos a entrevista com os sujeitos da pesquisa, sendo eles, sete profissionais da educação, dentre eles formadores e profissionais que fizeram parte da história da SME em diferentes períodos históricos, a partir de 1960, como secretária de educação e chefes de departamento. Na análise dos dados foram denominados de Sujeito (S1, S2, S3,...).

Contamos também com a participação de dez coordenadoras pedagógicas que atuaram e/ou atuam nesta função na RME. As coordenadoras pedagógicas das escolas foram denominadas de CP (CP1, CP2, CP3,...) de acordo com o período de atuação. A escolha dos sujeitos aconteceu mediante o critério da participação nas funções em diferentes períodos a partir de meados dos anos 1990 até os dias atuais.

A análise de dados baseia-se na análise de conteúdo que “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2016, p. 50).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS, POSSIBILIDADES E LIMITES

A fim de identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico e analisar os limites e possibilidades dessa formação para a realização do trabalho pedagógico na escola foi necessário, primeiramente, construir o percurso histórico do coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa.

Ao realizarmos esse percurso situamos o movimento da formação do coordenador relacionando-o a períodos do contexto nacional abordados por Martins (1998; 2006). Os estudos de Martins decorrentes da sistematização da didática prática e de reflexões teóricas identificaram momentos fundamentais com ênfases específicas e compreendidos como parte de um todo. São eles: a dimensão política do ato pedagógico (década de 1980); ênfase na organização do trabalho pedagógico (começo da década de 1990); a produção e a sistematização coletiva do conhecimento (final da década de 1990); e aprender a aprender (a partir do século XXI).

Esses momentos são identificados no percurso histórico dos processos formativos do coordenador pedagógico/pedagogo da RME de Ponta Grossa.

O primeiro período (1979-1982) é marcado pelo início do supervisor e do orientador na RME, nesse momento, foi organizado um pequeno grupo que ficava lotado na própria SME. Foi um período marcado pelo viés tecnicista e pela formação fragmentada e os profissionais iam às escolas com o intuito de fiscalizar o trabalho dos professores.

Conforme Silva (1987), o supervisor escolar originou-se da função supervisora presente nas fábricas, do modelo capitalista, em que o trabalhador realiza um trabalho puramente técnico e o empregador controla o trabalho a fim de garantir o processo e controlar a eficácia. No contexto escolar, a intenção era garantir a execução pelos profissionais da escola daquilo que foi planejado pelos profissionais da SME.

[...] não existia coordenador pedagógico em escola, existia na rede, na secretaria, então uma destinada para a zona rural, outra era destinada para outras escolas da zona urbana. Não existia na escola, ficavam na secretaria e elas eram coordenadoras pedagógicas que a gente chamava de supervisoras, de ir lá na escola verificar o diário do professor. A secretaria fazia as provas e ia lá aplicar, então toda a escola era controlada pela secretaria(S2).

Este relato assemelha-se a muitos outros que detalham a relação entre os órgãos de ensino e a escola no período que predominava o tecnicismo.

No segundo período (1983-1989) o supervisor e o orientador ainda estavam lotados na SME de Ponta Grossa, e as visitas à escola foi assumindo gradativamente um movimento de olhar o professor a fim de auxiliá-lo.

Sobre isso Saviani (2008) explica que na década de 1980 novas discussões foram realizadas sobre a especificidade das habilitações no curso de Pedagogia, principalmente a supervisão escolar, trazendo a necessidade de ter especificidade tanto teórica como prática para essa formação. Nesse momento, segundo o autor, pensou-se que se a escola precisava de um supervisor era preciso formá-lo no curso de Pedagogia.

Essa constatação levou à convicção de que, em verdade, as chamadas habilitações técnicas não passavam de uma divisão de tarefas no campo da educação, passíveis, pois, de serem exercidas pelo mesmo profissional desde que adequadamente qualificado. A profissão, isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo. Administração, orientação, supervisão etc. seriam tarefas educativas que integram a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador. (SAVIANI, 2008, p.33)

Este período é denominado por Martins (2006) de dimensão política do ato pedagógico, pois foi marcado pela abertura política do regime militar, participação social e mobilizações. A organização do trabalho educativo é movido por “Novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as ‘camadas populares’, transformação social, unidade teoria-prática” (MARTINS, 1996, p.84). Com essa abertura e novas palavras de ordem, a concepção tecnicista começa a perder força e os professores começam a repensar o seu trabalho, que era predeterminado e fiscalizado por outros sujeitos.

Os supervisores e orientadores da RME passaram a participar de formações organizadas na forma de cursos, palestras, estudos de autores mais críticos.

Esse momento de abertura e de mudanças é relatado por uma profissional que trabalhou na SME:

[...] começamos a ir muito em cursos, especialmente nós que éramos do Projeto Realidade, então foi o momento que o Brasil começou a se abrir também para os cursos e para as discussões sobre alfabetização de uma forma mais acentuada. Nesse momento vem a tona pesquisas de Emília Ferreiro, a questão do construtivismo. (S5)

O Projeto Realidade citado pela entrevistada surgiu a partir de observações dos elevados números de reprovação na rede municipal e a falha no período de alfabetização. Os objetivos eram reduzir reprovações e evasões na primeira série, priorizar a qualidade, capacitar o professor e

dar mais tempo ao professor e ao aluno para a vivência da alfabetização.

O terceiro período (1989-2000) foi marcado pela necessidade de atender as questões advindas da prática, como afirma Martins (1998, p.72), neste período “[...] o supervisor coloca-se ao lado dos professores e não acima deles é um imperativo para a luta por um processo de ensino que atenda aos interesses e às necessidades práticas da clientela oriunda das classes trabalhadoras.”.

Esse período é marcado também, segundo Martins (1998), pela produção e sistematização coletiva do conhecimento, considerando o professor como sujeito, que possui conhecimentos adquiridos da prática e que precisam ser reconhecidos no processo formativo.

Os supervisores e orientadores vão trabalhar lotados nas escolas, não para fiscalizar o trabalho, mas para auxiliar os professores, para ajudar, para atender de perto as necessidades da escola. Ao mesmo tempo, uma equipe permanece na SME para organizar o trabalho e a formação dos supervisores e orientadores que estavam no chão da escola.

Nesse movimento de planejar a formação, foi pensado no “Dia D”, um dia do mês dedicado aos estudos na escola. A profissional que trabalhava na SME relata esse movimento, explicando que o grupo que estava na SME dialogava com o secretário de educação sobre as questões referentes à formação e, ao sugerirem a formação na escola, criaram esse dia específico:

O dia D vai ser o dia que não haverá aula, nós vamos explicar para as famílias, para os pais e tudo mais, e a escola vai parar para que se pense. A minha questão era “a escola precisa pensar”. Nós [...] criamos o dia D. Uma vez por mês, cada uma ia numa escola e quando eram escolas menores, mais perto, a gente juntava e então nós discutíamos, fazíamos um estudo, um tema que era um tema pra todas as escolas, fazíamos depois uma discussão, as que estavam na secretaria [...] nós nos distribuíamos naquele dia também (S5).

Foi um período de maior investimento financeiro, aquisição de novos livros, congressos com autores renomados. Foi realizado o primeiro congresso de educação na cidade de Ponta Grossa com a participação de expoentes da educação no Brasil surgindo novas perspectivas para a educação.

O último período em análise (2001- 2018) é marcado pela substituição do supervisor e orientador pela função unificada do coordenador pedagógico. A ênfase nesse momento é na aprendizagem, no aprender a aprender, ou seja, o profissional é visto “[...] não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender.” (MARTINS, 2006, p.88).

Em relação à formação continuada, houve a entrada da iniciativa privada, primeiramente com o Instituto Ayrton Senna, buscando melhorar resultados, índices e realizando formações a partir de estudos de textos previamente estabelecidos. Ocorreram também formações elaboradas pelo próprio grupo da SME, baseadas em estudos de textos e reuniões. A parceria com Instituto Ayrton Senna foi substituída pela parceria com a Fundação Lemann que vem realizando formações a fim de sistematizar melhor o trabalho do coordenador pedagógico e , segundo algumas coordenadoras pedagógicas, melhorar o ensino da RME. Como afirma a CP9:

Eu não sei se poderia usar essa palavra “sistematizou” o papel do coordenador. Porque agora a gente definiu bem o papel, qual é o papel do coordenador, qual é a função do coordenador dentro da escola. Definiu bastante o horário, até o horário pra gente mesmo, o cronograma, como que você vai se organizar durante a semana, então eles melhoraram, arrumaram, como se tivesse desorganizado (CP9).

Uma vez identificado o movimento da formação continuada do coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa passamos a analisar as possibilidades e limites da formação continuada oferecida pela SME para o trabalho do coordenador pedagógico na escola.

As possibilidades de formação do coordenador pedagógico foram associadas às contribuições para a realização do trabalho na escola e foram mencionadas pelos entrevistados em diferentes períodos. Descrevemos, a seguir, os principais pontos destacados pelas coordenadoras pedagógicas a respeito da formação continuada ofertada pela SME desde 1990.

1. Formação para o coordenador pedagógico iniciante na função

As coordenadoras pedagógicas indicaram que em diferentes momentos a SME ofereceu uma formação para os que estavam iniciando a função nas escolas.

Antes de eu começar, atuar mesmo, eu já tive três dias de formação. [...] Tive uma reunião, uma formação de todo aspecto técnico, da função do coordenador pedagógico [...] quais eram as minhas atribuições semanais, quais eram as minhas atribuições mensais, quais eram as minhas atribuições diárias.[...] eu tive essas orientações logo que eu entrei (CP7).

Embora não tenha sido uma constante a formação para os iniciantes na função, foi destacada como importante para compreender e enfrentar os desafios da função. O relato a seguir indica a ausência da formação para quem estava iniciando na função.

No início foi difícil, porque eu só trazia a minha experiência de sala de aula de professora [...] a gente não teve uma formação específica, a partir de agora você vai ser pedagoga, então você vai ter uma formação, não, a formação que eu tinha era acadêmica mesmo (CP9)

Trata-se de uma professora que assumiu a função de coordenadora pedagógica a convite da SME. A função é desenvolvida mediante convite e recebe gratificação.

2. Definição do papel da coordenação pedagógica

Considerando que a função do coordenador pedagógico foi se constituindo historicamente, passando das habilitações de supervisão e orientação para o pedagogo unificado, foi possível identificar que há muitas dúvidas sobre o seu papel e atribuições na escola. As coordenadoras relataram que as formações têm auxiliado para definição do trabalho na escola.

Como pedagoga já fica mais difícil o trabalho, pois você trabalha com o professor, com o aluno, com pai, com mãe, com todos ao mesmo tempo. Isso pesou bastante na questão da função, sobrecarregou muito e a gente não faz bem feito nem uma coisa nem outra (CP2).

Os pontos abordados nos relatos expressam os problemas da prática enfrentados pelas coordenadoras na escola e a organização técnica exigida para realizar o trabalho.

3. Troca de experiências

A troca de experiências é vista como um fator positivo nas formações continuadas, pois possibilita o compartilhamento dos desafios enfrentados pelos colegas, e assim pensar novas estratégias de atuação junto com os outros coordenadores, sendo uma forma de apoio entre eles.

Como nós trabalhávamos muito com troca de experiência, nós trocávamos enquanto equipe de supervisoras [...] o que em uma escola dava certo a gente tentava fazer na da gente. O que na minha deu certo eu relatava. Uma troca de ideia mesmo, eu acho que assim é muito válido para a formação (CP2).

A importância da troca de experiências foi destacada por várias coordenadoras. Em alguns momentos ocorreram, inclusive, iniciativas de grupos das escolas para estudos e trocas fora do horário de trabalho.

4. Formação para atuar como formador no interior da escola

Sabemos que uma das atribuições do coordenador pedagógico é a sua atuação como formador dos professores, porém, essa atribuição é sempre um desafio ao profissional. As coordenadoras afirmam que há tentativas de formações para atender essa necessidade, mas que muitas vezes não atendem suas expectativas.

Eles fizeram muitas formações com as pedagogas, além do curso de pedagogia que você tem que ter [...] a gente recebeu muitas formações, tinha formação de manhã, formação a tarde, formação para estar atendendo as professoras do ensino fundamental, formação para estar atendendo as professoras da educação infantil (CP10).

A gente pensa na formação continuada dos nossos professores [...] que vá ao encontro das necessidades deles. Mas tem coisas também que a gente não sabe, e que às vezes eu preciso assim de uma luz... não tem essa luz...você tem que ir tirando, você vai, você busca, você tira na internet, você procura nos livros e vai tentando, mas que deles venha isso não tem (CP7).

Este é um ponto importante pois está relacionado ao trabalho do coordenador na organização do ensino na escola para além das questões burocráticas que ocupam boa parte do tempo.

5. Formação nas diferentes áreas do conhecimento

Ao considerar o papel do coordenador pedagógico como formador e como mediador do trabalho docente, as coordenadoras ressaltaram as formações que nas áreas do conhecimento, como matemática, português, entre outras, e que com essas formações conseguem auxiliar os professores no planejamento e realização das aulas.

Tinha o pessoal das próprias áreas da secretaria municipal de educação que trabalhavam questões e conteúdos ligados a, vamos supor, a matemática por exemplo, como oficinas de como trabalhar com o material dourado, de ciências também (CP4).

6. Realização do planejamento

Considerando o planejamento das aulas essencial para atingir os objetivos de ensino é função do coordenador pedagógico também auxiliar os docentes na elaboração e acompanhamento dos mesmos. Mas, para realizar esse trabalho, a formação continuada foi vista como fundamental para dar um suporte e embasamento para que seja possível orientar os professores.

A rede não tinha esse hábito de planejar, fazer todo um planejamento [...] Então esse ano também eles estão introduzindo... o planejamento da educação infantil tem um estilo, o do fundamental já tem outro estilo... então até você trabalhar na cabeça dessas professoras o quanto que é importante organizar esse trabalho, que você começa planejando uma aula primeiro pelos objetivos, depois você vai no conteúdo, e depois você vai na atividade, daí você vê a avaliação (CP10).

Este aspecto do planejamento é destacado principalmente nos últimos anos e está associado à formação ofertada pela Fundação Lemann na RME.

7. Formação para resultados

As coordenadoras ressaltam a cobrança que recebem para que as escolas elevem índices e melhorem resultados, para que isso aconteça, as formações continuadas são realizadas com esse objetivo, principalmente aquelas vindas das iniciativas privadas.

A respeito da prova Brasil [...] Todos os professores do quinto ano participaram e a pedagoga junto (CP5).

As avaliações em larga escala assumiram espaço significativo nas escolas. A organização anual tem um ciclo estabelecido entre a preparação dos estudantes, a realização das provas e a análise dos resultados para planejar intervenções no ensino. As coordenadoras das escolas recebem a formação e referendam o processo.

Ao identificarmos as possibilidades da formação continuada realizamos o exercício de analisar os limites dessa formação. Identificamos que o coordenador pedagógico aderiu à ideia de que a formação continuada tem auxiliado na compreensão e definição do seu papel na escola embora sem questionar a função unificada, associada aos moldes da sociedade capitalista. Assim, concorda com formações mais voltadas para questões burocráticas, técnicas e para atingir resultados e para priorizar a organização de tarefas ao invés da organização da escola e do trabalho pedagógico. Ressaltamos assim o distanciamento da produção coletiva do conhecimento e das necessidades da retomada das práticas realizadas no interior da escola.

Neste sentido, identificamos limites nos processos formativos e destacamos;

1. A concepção de formação continuada oscila entre uma formação que prioriza a produção e a distribuição do conhecimento.
2. A definição do papel do coordenador pedagógico assume uma função unificada associada aos moldes da sociedade capitalista.
3. Formações de caráter burocrático priorizam aspectos relacionados ao fazer muito mais do que pensar a organização do trabalho pedagógico na escola.
4. A formação para resultados prioriza aspectos que sobrepõem às necessidades da escola e da aprendizagem dos alunos.
5. A organização da escola e do trabalho do coordenador pensada pela iniciativa privada busca atender interesses particulares de sujeitos que pensam para a escola, e não com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados da pesquisa, podemos identificar o movimento da formação continuada vinculada à contextos maiores, em âmbito nacional, reconhecendo o viés da formação continuada oferecida aos coordenadores pedagógico. Destacamos que, ao considerar a formação continuada pelo eixo da teoria como expressão da prática, pensamos em uma formação que tenha como ponto de partida a prática do professor, e que contribua na construção do conhecimento. Se pensarmos em uma formação no viés da teoria como guia da prática, estamos desconsiderando o sujeito participante, e reforçando a distribuição do conhecimento.

Ao identificar o movimento da formação continuada do coordenador pedagógico, compreendemos que primeiramente, pensava-se em uma formação pautada em cursos e palestras, depois um movimento maior de grupos de estudos, reuniões, para formações vindas de iniciativas privadas. Assim, pensando nas possibilidades e limites da formação para o trabalho do coordenador pedagógico, vimos a predominância de formações burocráticas, distanciadas das necessidades da escola, a formação voltada para resultados, pensadas pela iniciativa privada.

Sendo assim, podemos relacionar esses resultados com os conceitos da produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 1984), pensando que, por vezes, o que se destaca é a distribuição do conhecimento nas formações continuadas, de forma que, as formações são previamente estabelecidas e distribuídas aos coordenadores, sem considerar práticas, conhecimentos prévios e sem valorizar a produção coletiva do conhecimento.

Reconhecemos que a troca de experiência, os grupos de estudos, são significativos para a formação do coordenador, muito mais do que formações com temas selecionados e que não vão ao encontro das necessidades da prática. Essa pesquisa nos leva a refletir sobre a formação continuada disponibilizada aos coordenadores pedagógicos, repensando a sua contribuição, o seu impacto real no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e assim gerando novas inquietações sobre a elaboração da mesma, refletindo em conteúdos e formas de organização da formação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMILO CUNHA, A. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p 139-158.

FORMOSINHO, J. (Org.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

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

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p.47-78.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da

prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p.77-103.

_____. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p.75-100.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petropolis: Vozes, 1987.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.