



2119 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

A relevância do trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em âmbito escolar  
Márcia Fabris - UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Este artigo apresenta o resultado parcial de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que procurou analisar a possibilidade de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada de professores em âmbito escolar. A pesquisa que se fundamentou na pesquisa-ação e participante, teve um processo interventivo que contou com a participação de 25 professores e 3 coordenadores pedagógicos. Foi desenvolvida em 5 seminários, orientados pela pesquisa intervenção e foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de um município situado na região norte do Rio Grande do Sul. As ferramentas utilizadas na coleta dos dados foram, o questionário aberto, as apreciações críticas realizadas pelos participantes ao final de cada encontro e o diário de bordo usado pela pesquisadora. Em uma análise preliminar observou-se que é possível ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada, no entanto ainda é preciso desconstruir junto ao coletivo de professores o conceito vigente de formação continuada amparado por congressos e palestras para instaurar um novo paradigma em relação aos processos de formação continuada docente, onde seja priorizado o *lôcus* escolar, seus problemas e necessidades.

## **A RELEVÂNCIA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ÂMBITO ESCOLAR**

### Resumo

Este artigo apresenta o resultado parcial de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que procurou analisar a possibilidade de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada de professores em âmbito escolar. A pesquisa que se fundamentou na pesquisa-ação e participante, teve um processo interventivo que contou com a participação de 25 professores e 3 coordenadores pedagógicos. Foi desenvolvida em 5 seminários, orientados pela pesquisa intervenção e foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de um município situado na região norte do Rio Grande do Sul. As ferramentas utilizadas na coleta dos dados foram, o questionário aberto, as apreciações críticas realizadas pelos participantes ao final de cada encontro e o diário de bordo usado pela pesquisadora. Em uma análise preliminar observou-se que é possível ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada, no entanto ainda é preciso desconstruir junto ao coletivo de professores o conceito vigente de formação continuada amparado por congressos e palestras para instaurar um novo paradigma em relação aos processos de formação continuada docente, onde seja priorizado o *lôcus* escolar, seus problemas e necessidades.

**Palavras-chave:** Ressignificação. Coordenador Pedagógico. Redimensionamento. Formação continuada.

### 1 Considerações iniciais

Este trabalho tem por objetivo apresentar o resultado parcial de um estudo em um programa de Mestrado Profissional em Educação, que tem como foco a ressignificação do trabalho dos coordenadores pedagógicos como agentes formadores em âmbito escolar em uma escola municipal situada em uma cidade ao norte do Rio Grande do Sul. Destaca-se a relevância de salientar que a proposta da pesquisa em pauta, busca ressignificar o papel do coordenador pedagógico frente a um processo de redimensionamento da formação continuada desenvolvida no interior da instituição educativa.

Procurar novos caminhos para a formação continuada docente justifica-se pela percepção de que os modelos de formações vigentes estão aquém de ajudar resolver as necessidades desveladas pelo cotidiano educacional. Palestras, simpósios e grandes eventos têm seu valor incontestável quanto à formação do professor, no entanto, estão distantes da realidade de contextos específicos, haja vista que não conseguem atender às demandas diárias que angustiam docentes e gestores.

Assim, a formação continuada que tenha como base a participação em eventos e palestras precisa ser repensada, dando espaço a um modelo de formação que se valha daquilo que é mais precioso na escola, o respeito ao contexto e à realidade em que ela se insere. Para isso acontecer, o trabalho do coordenador pedagógico ganha destaque, justamente por ser necessário que exista alguém à frente dos processos de formação continuada, mediando o contato dos professores com os conhecimentos já produzidos pelos estudiosos da educação e o enfrentamento aos desafios educacionais, alinhando o trabalho docente pautado pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

Organizar o desenvolvimento de um processo qualificado de formação exige do profissional que exerce a tarefa de coordenação, que cultive em si a busca permanente pela sua própria qualificação. Embasar-se epistemologicamente é imprescindível para que esse agente formador passe credibilidade ao grupo que coordena, considerando que o coordenador pedagógico é antes de tudo um professor. Portanto, se não demonstrar que tem conhecimento para orientar sua equipe, certamente cairá no descrédito, dificultando assim a realização de seu trabalho.

Construir uma formação continuada com nova identidade é essencial no que tange à questão do empoderamento profissional dos docentes. É imprescindível que os professores percebam que têm condições de buscar em suas próprias experiências e nas dos colegas, elementos que podem ser usados na busca de estratégias para a resolução dos problemas que surgem no interior das instituições educativas, principalmente nas salas de aula.

Com base nisso, este trabalho contará com um percurso metodológico que orientou a pesquisa-ação em pauta, na continuidade fará uma reflexão acerca do trabalho do coordenador pedagógico em âmbito escolar e na sequência tratará do processo de resignificação do trabalho do coordenador, frente ao redimensionamento da formação continuada docente. Dando prosseguimento ao texto, serão tecidas considerações sobre a intervenção realizada. Por fim, apresentará as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida.

## 2 Caminho metodológico

O presente estudo foi realizado valendo-se da metodologia de uma pesquisa-ação participante. Para a configuração do estudo desenvolveu-se uma intervenção junto a uma escola municipal, pondo em destaque o trabalho do coordenador pedagógico como agente formador. A proposta em questão provocou reflexões acerca da formação continuada realizada até o momento e a possibilidade de implementação de um novo paradigma para a formação continuada nessa rede de ensino. Contou com a participação dos três (3) coordenadoras pedagógicas, sendo uma delas, a própria pesquisadora, como agentes formadores e responsáveis pela organização e desenvolvimento de cinco (5) encontros referentes à formação continuada dos vinte e cinco (25) docentes que trabalham na escola.

O início da intervenção foi marcado pelo contato da pesquisadora, que é coordenadora geral da rede municipal, com os coordenadores pedagógicos da escola, a fim de que estes entendessem como seria efetivada a formação em que seriam os protagonistas. Esse momento foi de fundamental importância, pois a partir dele as coordenadoras perceberam que a formação continuada proposta seria um processo a ser desenvolvido no coletivo e não apenas momentos pontuais de formação, como acontecia na rede de ensino.

Na sequência, no primeiro encontro realizado com o grupo de professores, as coordenadoras explanaram o projeto a ser desenvolvido. Foi realizado o estudo de um texto que tratava da importância da formação continuada, para introduzir o tema do projeto e iniciar a reflexão acerca da necessidade de aprofundamento contínuo. As coordenadoras tiveram como objetivo nesse encontro, promover entre os professores o debate sobre a importância de buscarem na formação continuada os subsídios para repensar os assuntos inerentes à docência.

Num primeiro momento, também, foram decididos coletivamente, os temas que seriam estudados na continuidade da formação, sendo de responsabilidade das coordenadoras atentarem para a condução na escolha de assuntos, para que pudessem estar em encadeamento com as questões que emergissem no grupo e estarem relacionados ao cotidiano escolar. As coordenadoras tinham como objetivo nesse momento, fazer refletir sobre a riqueza de possibilidades que os fatos, em que está envolta a escola no seu dia-a-dia podem trazer para o grupo, pois, pressupõe-se que quando o estudo parte daquilo que é familiar a todos, tem maiores chances de despertar o interesse e o envolvimento dos participantes, considerando que a base teórica abordada teria como objetivo, conduzir ações práticas.

Foi construído, também, conjuntamente com o grupo de professores o calendário que seria seguido e o modo como os encontros seriam conduzidos. As coordenadoras contribuíram com sugestões de metodologias, ficando estabelecido que a responsabilidade seria do grupo decidir como os estudos seriam desenvolvidos. A proposta da coordenação deixou claro que a participação ativa de todos, respeitando os limites e os tempos de cada um, seria elemento imprescindível para que os objetivos dos seminários pudessem ser alcançados e a busca por uma formação continuada fornecesse o embasamento para a continuidade dos estudos, posteriormente, como bem enfatizam, Campos e Aragão (2012, p. 43),

O professor que aceita o convite de formação entrega-se à partilha de saberes e assume a troca de experiências e o planejamento em ações efetivas de seu trabalho. Possivelmente esta seja uma primeira e importante estratégia de formação docente: o reconhecimento de que, embora a equipe docente seja de pessoas que diferem entre si, é necessário a construção de um projeto comum.

Percebe-se ser esse o grande desafio que constantemente inquietará os coordenadores, a heterogeneidade dos grupos frente às questões da formação continuada, em contraposição às especificidades individuais. Coube, por isso, às coordenadoras responsáveis pela efetivação desse projeto, construir estratégias que considerassem as necessidades dos docentes, buscando o envolvimento coletivo, mesmo frente às diferenças na formação inicial, nas experiências pessoais e profissionais dos educadores desta escola. É importante que os professores se sintam valorizados e respeitados em sua individualidade para que a participação no grupo possa se constituir como uma opção agradável, não como mera obrigação enfadonha.

Após o término dos encontros, foi realizada uma avaliação do projeto desenvolvido. Nesse momento o grupo de professores e as coordenadoras refletiram acerca da efetivação da proposta de formação continuada em um formato diferenciado, que usou os tempos e os espaços da escola como elementos centrais na construção das pautas de estudo, bem como a participação dos profissionais da coordenação como organizadores e orientadores dos estudos. Esse encontro final também foi mediado pelas coordenadoras pedagógicas que fizeram anotações dos comentários que emergiram do grupo, encerrando assim a etapa de intervenção *in loco*.

## 3 O trabalho do coordenador pedagógico na escola

O coordenador pedagógico dentro de uma escola é parte integrante de uma equipe diretiva e/ou equipe gestora. Cabe a esse grupo, eleito por voto ou indicado pelo poder executivo do município ou outro ente, conduzir a escola e todos os membros que dela fazem parte. Fica evidente que o espaço escolar é um ambiente que revela multiplicidade de sujeitos e fazeres distintos, são estudantes, professores, técnicos, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, monitores, entre outros, dependendo da realidade em que está inserida a instituição, em que os sujeitos convivem em um mesmo local. Essa convivência mútua pressupõe diferentes necessidades a serem atendidas pelos agentes que estão na liderança do processo, a equipe gestora.

Cabe, desse modo, ao coordenador pedagógico, como membro gestor, atentar para sua função no que tange à organização da equipe

docente, priorizando as ações que conduzam à aprendizagem dos estudantes, ou seja, a parte pedagógica da gestão. De acordo com Libâneo (2004, p. 219, grifo do autor), “O *coordenador pedagógico* responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. O trabalho realizado diretamente com o grupo de professores precisa buscar o envolvimento de todos, respeitando as especificidades que cada indivíduo apresenta em sua formação inicial e em sua caminhada profissional. Os docentes, no entanto, nem sempre tem uma visão clara de qual é o papel do coordenador pedagógico na escola, segundo Placo e Souza(2012, p.12)

[...] os professores também entendem o trabalho do CP como vinculado à gestão, pois planeja junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o professor e a direção. Também referem-se ao CP como uma mola propulsora da relação entre as partes da escola e como mediador do conhecimento com os professores. Justificam essa compreensão alegando que o CP desenvolve tarefas de gestão ao assumir a responsabilidade pela escola na falta do diretor, cabendo a ele cuidar do professor, dos alunos, bem como administrar a rotina dos professores, atender as urgências ocorridas durante o período escolar e até mesmo organizar o horário escolar e auxiliar em tarefas da secretaria. Também referem-se a atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do professor quanto às rotinas da escola.

Placo e Souza (2012) elucidam com exatidão o modo como os professores percebem a figura do coordenador. Além disso, percebe-se nitidamente que o volume de atribuições diárias é praticamente impossível de ser atendido pelo profissional, dada sua proporção ampla. São atendimentos dos mais diversos, que vão desde o atendimento aos pais e aos estudantes em questões de indisciplina a casos que envolvem contratemplos de variadas ordens. Precisa atender aos professores, em situações de suporte pedagógico e no caso de substituições, quando há falta de docentes na escola. O coordenador é responsável também por ajudar na organização de eventos escolares e passeios dos estudantes, bem como monitorar e auxiliar no desenvolvimento das ações que foram elencadas nas reuniões de planejamento da escola.

Um ponto visível, é que em poucos momentos entra no rol de atribuições do coordenador, segundo a visão dos professores, a responsabilidade na formação continuada. O que esperam do profissional é orientação/auxílio quanto as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando assim, que o coordenador não é visto como um potencial formador em âmbito escolar. A turbidez que envolve a concepção da abrangência do trabalho do coordenador pedagógico, conduz a descompassos importantes nas relações entre professores e coordenador, considerando as prováveis resistências que podem acontecer no momento em que o coordenador propõe o desenvolvimento de um trabalho voltado para a formação continuada no espaço escolar.

Alguns aspectos precisam ser observados, por isso, para que o relacionamento entre o coordenador pedagógico e os professores possa ser harmonioso e produza bons frutos. Pode-se dizer que os resultados alcançados nessa caminhada, dependerão, em grande medida, de como o coordenador fará a condução de suas atividades frente à equipe que coordena. O profissional precisa de uma base epistemológica, que possa sustentar sua incursão pelo território da formação continuada, auxiliando na busca de soluções conjuntas para resolver as demandas dos docentes e discentes. Precisa, também, estabelecer com o grupo uma relação de parceria e cooperação, onde coexistem funções diferentes, mas que estão em prol de um objetivo comum: a qualificação de todos, como explicam Campos e Aragão (2012, p. 51), “[...] As funções do coordenador não se efetivam sem a partilha com os professores, pois um trabalho que se faz coletivamente, mesmo que de lugares diferentes e com responsabilidades diferentes, precisa da partilha para se efetivar”.

Para seguir na intencionalidade de seus objetivos, é importante para o coordenador, a formação de uma boa equipe de trabalho. Para isso, é necessário reavivar no grupo docente a importância do trabalho conjunto e da colaboração, pois são elementos imprescindíveis para o bom funcionamento da escola e a aprendizagem dos estudantes. Conforme Libâneo (2008, p. 228), “De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. É indispensável que fique evidente à equipe que o trabalho somente alcançará êxito se for realizado conjuntamente, pois, de modo fragmentado poucos poderão ser os resultados alcançados. A despeito disso afirmam Campos e Aragão (2012, p. 41),

O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos grandes segredos da qualificação da atuação do coordenador.

Com uma equipe de trabalho minimamente integrada e conhecedora de suas necessidades e possibilidades, o coordenador pedagógico tem condições de iniciar o trabalho de formação continuada no próprio ambiente escolar. Para Libâneo (2008, p. 227), a formação continuada representa “[...] o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Essas ações devem incluir atividades durante a jornada de trabalho, como reuniões sobre as práticas desenvolvidas na escola, conselhos de classe, participação na elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico, bem como em algumas atividades fora do horário de trabalho, que podem ser promovidas por outras entidades integradas com a escola.

Isso indica que o papel que desempenha um coordenador pedagógico está longe de ser algo simples ou fácil, pelo contrário, quanto mais são analisadas as questões que envolvem as práticas desse profissional, mais se evidencia sua grande responsabilidade frente a equipe que coordena. Destaca-se também, conforme explicam Placo e Souza (2012, p. 17) que, “As formas de ingresso na função, apesar de haver ingressantes por meio de concurso, caracterizam-se majoritariamente por convite da direção, indicação dos pares, transferência para as instituições”.

Esse fato revela que boa parte dos profissionais que desempenham as funções de coordenação nas redes públicas de ensino, não possui formação específica para assumir este trabalho, mas por indicação política ou por outros fatores já mencionados anteriormente, desempenham uma tarefa para a qual talvez, não estejam preparados adequadamente. Os profissionais precisam, desse modo, se valer da caminhada na área da coordenação para construir os conhecimentos necessários à qualificação de seu trabalho.

É visível que as frentes de trabalho do coordenador são múltiplas e além disso a formação continuada, não é algo linear. Segundo Carvalho (2017, p. 12258), “A formação continuada em contexto de trabalho é entendida como toda e qualquer atividade realizada pela escola

com o intuito de melhorar o desempenho profissional dos professores". Assim, a formação continuada em serviço precisa ser bem planejada pelo coordenador pedagógico, que precisa assessorar e orientar os profissionais que exercem a docência, para que percebam que seu trabalho vai além de repassar conceitos teóricos para os estudantes. Na visão de Libâneo (2002, p. 231), "A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida". É fundamental alertar o grupo de professores que suas práticas podem ir muito além dos limites da escola, pois, o fazer educativo não pode estar desvinculado da realidade social que circunda a instituição.

Essa ideia reforça a importância do coordenador estar atento ao seu grupo docente, delineando sua ação a partir das necessidades desveladas no cotidiano. Como afirma Campos e Aragão (2012, p. 45),

Quando o coordenador pedagógico tem clareza de que o primordial de suas funções volta-se para a formação docente no espaço escolar, convida os professores a participar de seu processo de formação pelo envolvimento efetivo nas discussões de projetos, nas decisões e definições dos rumos do trabalho pedagógico na escola.

Certamente, não existem fórmulas mágicas, nem receitas prontas para que os fazeres dos coordenadores pedagógicos sejam exitosos. Contudo, tomar para si a responsabilidade de coordenar de maneira qualificada, instigando sua equipe em prol de transformações no modo como percebem as questões em que está envolvida a escola, já é em alguma medida um passo significativo para os profissionais da coordenação. Para chegar a isso precisam, portanto, ressignificar sua atuação. Aqui reside um ponto a ser explicitado, diante de tudo o que está posto até o momento e daquilo que se espera da atuação do coordenador pedagógico.

#### 4 Tratando da ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola

Se for buscado em dicionários, o significado da palavra ressignificar ficará em torno de "dar um novo significado de algo ou de alguém ou fazer novo significado de algo ou de alguém", que é em síntese aquilo que se almeja atingir com este estudo, dar um novo significado para os fazeres do coordenador pedagógico, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores no *lôcus* de trabalho, a escola. Como sintetizam Benachio e Placo (2012, p. 69, grifo do autor),

Para lidar com a diversidade em um grupo de professores, o coordenador/formador precisa ser um inventor e um reinventor em suas propostas (metodologias), porque em um grupo de professores em formação continuada em serviço não se pode partir do pressuposto de que há *consenso*, de que há um *corpo docente*; é preciso lidar com o diferente, com o distinto, com o dissenso; é preciso manejar sutilmente o coletivo e o singular, tendo o cuidado de preservar elementos que fortaleçam o ideal de educação a que se propõe o grupo.

Inventar ou reinventar propostas metodológicas implica na possibilidade de ressignificar os fazeres do coordenador, o que não está dissociado de ressignificar a atuação do professor, como consequência. Na verdade, os dois profissionais (coordenador e professor) trabalham em funções diferentes, mas em prol do mesmo objetivo, o processo ensino-aprendizagem, ou seja, um depende e precisa do outro para que haja ressignificação das práticas docentes cotidianas, consideradas hoje um dos pontos nevrálgicos do processo educativo.

Ressignificar a atuação do coordenador pedagógico, no espaço escolar, no que refere principalmente, à formação continuada de professores, pode significar "um fazer diferente daquilo que vinha sendo feito rotineiramente". O ponto de partida, para os profissionais da educação, é o refletir sobre o que está posto, sobre a própria atuação e buscar na qualificação da própria *performance* dar um novo sentido a seu trabalho. Conforme Placo e Souza (2012, p. 19),

Acreditamos que o CP é um profissional fundamental na escola, como articulador de ações, com formador de educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir, provocando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos.

Desse modo, promover a ressignificação da atuação do coordenador pedagógico na instituição educativa, outorgando-lhe o trabalho de articulador na formação de professores, é dar início a um "novo momento" à trajetória desse profissional. É tirá-lo do anonimato imposto pelo atribulado cotidiano das escolas, dando-lhe a possibilidade de ter um trabalho de destaque, em que seja protagonista e atue de forma a transformar o modo como é vista a formação continuada, redimensionando o formato em que a mesma se desenhou até então.

Dar nova dimensão ao processo de formação, será consequência da ressignificação do trabalho do coordenador. Partindo desse viés, cria-se um novo conceito e um novo olhar para a formação continuada e embora possa ser um processo lento, aos poucos a ideia de maior atuação docente nos momentos de formação, ganhará força, pelo fato de dar voz e vez ao que é relevante, o contexto educacional, seus problemas e suas demandas. Os professores, orientados pelo coordenador pedagógico que mediará estudos referentes às necessidades desveladas, perceberão seu poder de atuação e poderão usar o trabalho coletivo a seu favor, qualificando suas potencialidades através de estudos aprofundados que servirão de suporte para criar soluções práticas conjuntas para resolver as situações que o cotidiano educativo apresenta.

#### 5 Tecendo algumas considerações a partir da intervenção

Dar destaque ao trabalho do coordenador pedagógico, ressignificando sua prática como agente formador a fim de dar novo dimensionamento à formação continuada em âmbito escolar é proposição deste estudo. Para isso, a intervenção anteriormente mencionada foi elemento fundamental, pois durante o processo interventivo desenvolvido percebeu-se quais as reais possibilidades de atingir o objetivo proposto.

O processo de intervenção teve seu início em setembro de 2017, em um contato inicial entre a pesquisadora e as coordenadoras da escola. Após a apresentação da proposta, as coordenadoras expuseram suas angústias quanto à questão de estarem à frente do processo de formação continuada, considerando que haviam feito algumas tentativas de desenvolver estudos durante as reuniões de planejamento e perceberem que não houve adesão do grupo, que permanecia silencioso e pouco se envolvia nas reflexões.

Nesse encontro, ficou estabelecido, então, que o primeiro seminário de formação de professores seria conduzido pela pesquisadora e que as coordenadoras auxiliariam em alguns momentos. Também ficou acordado, a pedido das coordenadoras, que antes do encontro de formação com os professores, seria realizado um encontro entre as coordenadoras e a pesquisadora para organização do mesmo e pensado/definido estratégias para trabalhar o tema a ser discutido. Esse embasamento epistemológico se revelou muito importante para que o trabalho das coordenadoras pudesse ser qualificado.

Os encontros de formação, chamados também de seminários, iniciaram com o grupo de professores ainda no mês de setembro (2017). No início, foi realizada a explanação da proposta da intervenção e foram elencados temas e datas para que a formação se efetivasse dentro da proposição da pesquisa-ação e participante, em que o processo interventivo é construído conjuntamente entre todos os participantes.

Os temas elencados emergiram do cotidiano educacional dos docentes, dos problemas e necessidades desveladas no dia-a-dia da prática pedagógica. O primeiro tópico estudado teve como foco um novo paradigma para a formação continuada, os professores consideraram necessário aprofundar os conhecimentos no que dizia respeito a entender a formação como uma construção conjunta, em que eles próprios seriam os protagonistas. Enlaçado a isso, enfatizou-se a necessidade de desconstruir o conceito de formação continuada embasada em palestras, encontros, seminários e simpósios; o modelo vigente até o momento e construir coletivamente uma formação continuada que realmente atendesse as demandas educacionais da escola, conforme elucida Carvalho (2017p. 12255), "Isso implica partir da realidade dos professores, de uma situação real de ensino e de aprendizagem e da perspectiva de um professor como sujeito do processo formativo".

Os dois primeiros encontros foram de discussão desse tema. Textos sobre o assunto foram previamente entregues aos professores, que puderam refletir sobre como usar o cotidiano escolar e suas experiências, aliados a um referencial teórico adequado para encaminhar possíveis alternativas de soluções aos problemas que diariamente angustiam docentes e gestores. Os seminários contaram com a participação da maioria do grupo, que se envolveu nas discussões, expondo dúvidas e anseios, a partir dos textos lidos e das vivências individuais. Foram muitos os desabafos, as preocupações, frustrações e as necessidades que emergiram durante esses momentos.

Percebeu-se que em algumas situações, os profissionais sentem-se desamparados frente às questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, sem o apoio das famílias e percebendo o desinteresse dos estudantes, não conseguem vislumbrar no horizonte possibilidades de efetivamente realizarem seu trabalho de forma satisfatória, como salienta Arroyo (2013, p. 56),

Diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com que trabalhamos, a infância adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo em nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada por nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender. Que desinteresse por aprender é esse? Não querem aprender nossas lições?

Arroyo (2013) alerta os professores que suas angústias, muitas vezes, poderiam ser menores se ampliassem seus olhares para além de seu conteúdo e daqueles conceitos pré-estabelecidos, que tem a respeito de como se efetiva o processo de ensino-aprendizagem, pautando suas práticas pedagógicas na transmissão do conhecimento já construído.

O terceiro encontro versou sobre o tema: "Didática e indisciplina". Esses assuntos revelaram posicionamentos conflitantes, no que diz respeito à responsabilidade do professor em relação à indisciplina. Uma parte dos docentes tendeu a culpabilizar unicamente os estudantes e a falta de apoio das famílias como responsáveis pela indisciplina e pelas consequências que ela produz, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagem que o estudante pode vir a ter. Segundo Aquino (1998), "Dessa forma a indisciplina e o baixo aproveitamento seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente". Alguns professores, no entanto, expuseram sobre a importância da condução docente, nas situações em que a indisciplina se instala, tanto aquela individual, quanto a que abrange a turma de estudantes como um todo. Esses docentes conseguem perceber que a indisciplina não está intimamente ligada aos problemas de aprendizagem e buscam na autoavaliação de suas práticas pedagógicas, propor atividades que despertem o interesse do estudante ou turma ditos "indisciplinados".

O quarto e quinto encontros tiveram como tema: "Avaliação". O quarto encontro contou com a participação de um professor externo, que fez uma fala sobre o tema elencado. No último seminário de estudos os professores organizaram-se em grupos para estudarem e apresentarem os textos sobre o assunto. As explicações embasaram as discussões que ocorreram posteriormente. Novamente nesse encontro, veio à tona as angústias e preocupações docentes relativas, principalmente, à questão da reprovação e à falta de parâmetros claros que norteiem as questões relativas à avaliação. Arroyo (2013, p. 171) expõe com exatidão as questões que preocupam os docentes,

Repetência, reprovação, retenção, são crenças. Durante décadas debatíamos como reduzir seus índices, nunca como acabar com elas. Seria como ter a ousadia para acabar com um deus que nos protegeu por tantos anos. Acabar com valor que trouxe paz para nosso sono. [...]

Constatou-se, no decorrer dos encontros, que o tema avaliação é tão delicado de ser trabalhado com os professores, quanto o tema

indisciplina, porque de certo modo, para os docentes um é parâmetro para o outro, ou seja, a indisciplina por si só, constitui-se motivo relevante para reprovação de um estudante. Diante das dificuldades de envolver o “aluno-problema” no processo de aprendizagem dos conteúdos, o professor não vê outra alternativa para o fato, senão a reprovação. Segundo Vasconcelos (2011, p. 39),

Um aspecto que nos incomoda bastante, faz pensar e desafia o entendimento, é o quanto os professores não se implicam na questão do fracasso escolar. Diante de alunos que não estão aprendendo, um número significativo de professores simplesmente apontam a reprovação como solução, seja para “motivar” aluno para aprendizagem, seja para “educar”, mostrar que não podem agir de determinada forma que serão punidos. A prática de responsabilizar o aluno pelo fracasso, não é nova.

Durante o desenvolvimento dos seminários a pesquisadora, juntamente com as coordenadoras responsabilizaram-se pela mediação entre os textos lidos e as experiências pedagógicas de cada professor. Elencaram atividades e dinâmicas que possibilitaram a participação de todos e conduziram os docentes à reflexão. Em alguns momentos da formação, as coordenadoras optaram por usar uma metodologia provocativa, lançando alguns questionamentos e deixando para o grupo a responsabilidade de criar estratégias de atuação frente ao problema encontrado. Foi possível perceber que os docentes tiveram dificuldades em perceberem-se como responsáveis por algumas situações, como por exemplo, no caso da indisciplina, pois, consideram que não é de sua alçada resolver os problemas dessa natureza, e que esses casos são de responsabilidade da equipe diretiva, dos pais ou responsáveis.

O protagonismo das coordenadoras em relação à organização da formação continuada e a proposição dos estudos, evidenciou-se com o decorrer dos encontros, percebeu-se que houve interação do grupo com os assuntos propostos e debates, que tocaram profundamente em crenças e conceitos estabelecidos até então. Em síntese, mesmo lembrando que este é apenas um resultado parcial, o trabalho das coordenadoras como agentes formadores obteve êxito no sentido de conseguir durante os cinco encontros em formato de seminário, conduzir o grupo de professores à leitura dos textos propostos e, posteriormente à participação nos debates. Os seminários de formação foram produtivos; possibilitaram troca de ideias e experiências, o que ainda não havia ocorrido com esse grupo.

A formação também oportunizou momentos de discussão das diferentes opiniões sobre o mesmo assunto, que foram surgindo no decorrer dos seminários. Coube nesses encontros às coordenadoras, o trabalho de mediar divergências, deixando sempre uma possibilidade plausível a ser seguida, porém sem impor soluções. Durante toda a formação ficou evidente que o trabalho da coordenadora acerca da formação continuada consiste em organizar e mediar encontros, dar suporte pedagógico e epistemológico. No entanto, é do grupo a responsabilidade de buscar as soluções para os problemas que o cotidiano escolar apresenta, como explicam Campos e Aragão (2012, p. 39-40)

As inúmeras interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização de processos dialéticos de ensinar e aprender. Professores poderão aprender ao ensinar e se formar ao formar se estiverem abertos às diversas possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar pode gerar.

Assim, fica claro que construir uma formação continuada que seja o alicerce de sustentação, que embasa as práticas pedagógicas docentes de modo qualificado e que faça o professor sentir-se seguro na realização de seu trabalho, revela-se uma possibilidade promissora e é hoje uma necessidade para que se possa pensar em melhorias educacionais.

## **6 Considerações finais**

Tendo em vista o que foi exposto, pode-se considerar que a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas, ainda está muito distante de ser uma tarefa centrada no processo pedagógico e na formação continuada docente. Para um profissional, nem sempre com a qualificação necessária para a função, a tarefa de coordenar uma equipe de professores pode tornar-se um trabalho complexo, por vezes até árduo, já que um grupo pressupõe ser portador de variados pontos de vista e de diferentes concepções pedagógicas. Foi possível perceber, no entanto, com o desenvolvimento desta pesquisa, que a partir do momento que as coordenadoras aceitaram o desafio de estarem à frente dos momentos de formação, criou-se uma motivação que levou à criação de estratégias para viabilizar a efetivação da proposta.

Os encontros de estudos entre as coordenadoras da rede revelaram-se como extremamente significativos e abriram um precedente que até então parecia difícil de ser articulado, reservar um tempo na agenda das profissionais para o seu próprio aprimoramento, ou seja, para que pudessem qualificar seu trabalho a fim de organizar a formação com o grupo de professores.

A proposta de formação continuada, mediada pelo coordenador pedagógico, buscou integrar a realidade escolar, os saberes e experiências docentes às bases epistemológicas, tendo como finalidade aprimorar as práticas pedagógicas, qualificando a atuação docente. Para Carvalho (2017, p. 12257), “Nessa perspectiva os saberes docentes, necessitam dialogar com a organização do trabalho pedagógico, o que implica dizer que, as situações didáticas propostas aos alunos pelos professores estão de forma consciente ou não alicerçadas por uma teoria que as sustenta”. Os professores, aderiram a esse formato de formação e participaram das proposições de estudos e dos seminários, no entanto, alguns demonstraram insegurança no que tange à questão de buscar com e no coletivo as soluções para os desafios que diariamente assolam a escola.

Concluindo, percebeu-se que o trabalho do coordenador pedagógico como agente formador é realmente de valor inquestionável dentro do contexto educativo. Organizar e mediar estudos em âmbito escolar fortalece o grupo como um todo, levando a um maior empoderamento docente, o que estimula o protagonismo dos professores frente à formação continuada em pauta, desconstruindo aos poucos, o modelo de formação apoiado em palestras e congressos, vigente até o momento. Contudo, esse é um caminho longo e que requer persistência, aprimoramento permanente do coordenador, além da criação de estratégias que promovam a participação coletiva e provoquem a reflexão dos assuntos imbricados ao cotidiano educacional.

## 6 Referências

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**. v. 24, n. 2, São Paulo, jul./dec. 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENACHIO, Marly das Neves. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CARVALHO, Luzinete França de. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: implicações nos saberes das práticas docentes**. Disponível em arquivo> pdf2017. Acesso em: 31 mar. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisam de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão dos professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Cadernos de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.