

A FORMAÇÃO CONTINUADA: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Naiara de Souza Fernandes¹
Lenilda Rego Albuquerque de Farias²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a formação continuada, compreendendo sua concepção, os aspectos legais e o papel do coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação nas escolas. Portanto, para construirmos um panorama e situarmos o debate teoricamente, o presente texto está subdividido em três momentos. No primeiro, apresenta as concepções sobre formação continuada que vêm sendo apontadas pelos diferentes autores. No segundo apresenta os aspectos legais que norteiam essa formação. E no terceiro, problematiza a questão a partir da discussão do papel do coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação nas escolas. O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi à pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. Desse modo, para compreender melhor esta temática, foi fundamental buscar embasamento teórico na literatura específica de: André (2015); Barreto (2015); Freitas (2002/2014); Gatti (1997/2003); Gleglio (2003); Nóvoa (1997/2002); Placco e Almeida (2003); Santos (2008), dentre outros. Além dos principais documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (9394/96), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Conselho Nacional de Educação, resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Conclui-se que o coordenador pedagógico é o principal responsável pela formação continuada na escola, portanto torna-se necessário um aprofundamento teórico capaz de ampliar sua compreensão a respeito dos problemas enfrentados pelos professores do ensino básico, condição necessária para a superação de alguns dos obstáculos recorrentes que vão surgindo no interior da escola.

Palavras-chave: Formação continuada. Aspectos legais. Coordenador pedagógico.

CONTINUING TRAINING: THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

Abstract: This article is part of the "Teacher Training Policy in Brazil", offered by the Master in Education of the post-graduation program of the Federal University of Acre - UFAC. In this way, it aims to analyze continuing education, including its conception, legal aspects and the role of the pedagogical coordinator as the main responsible for the training process in schools. Therefore, to construct a panorama and situate the debate theoretically, the present text is subdivided into three moments. In the first one, it presents the conceptions about continuous formation that have been pointed out by the different authors. In the second, it presents the legal aspects that guide this formation. And in the third, it problematizes the question from the discussion of the role of the pedagogical coordinator as the main responsible for the formation process in the schools. The method

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre – UFAC, 2018 (naiaraleticia2@gmail.com)

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE_USP, 2011 (lenildafaria@uol.com.br)

chosen for the development of this work was the bibliographical research developed through the survey, selection and analysis of the published material on the subject. Thus, to better understand this theme, it was fundamental to seek theoretical basis in the specific literature of: André (2015); Barreto (2015); Freitas (2002/2014); Gatti (1997/2003); Gleglio (2003); Nóvoa (1997/2002); Placco and Almeida (2003); Santos (2008). In addition to the main official documents such as: Law on Guidelines and bases of National Education (9394/96), the National Education Plan (2014-2024) and the National Education Council, resolution no. 2 of July 1, 2015.

Keywords: Continuing education. Legal aspects. Pedagogical coordinator

FORMACIÓN CONTINUA: EL PAPEL DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la educación continua, incluyendo su concepción, aspectos legales y el papel del coordinador pedagógico como el principal responsable del proceso de capacitación en las escuelas. Por lo tanto, para construir un panorama y situar el debate teóricamente, el presente texto se subdivide en tres momentos. En el primero, presenta las concepciones sobre educación continua que han sido señaladas por los diferentes autores. El segundo presenta los aspectos legales que guían esta formación. Y en el tercero, problematiza el tema de la discusión sobre el papel del coordinador pedagógico como el principal responsable del proceso de formación en las escuelas. El método elegido para el desarrollo de este trabajo fue la investigación bibliográfica desarrollada a través de la encuesta, selección y análisis del material publicado sobre el tema. Por lo tanto, para comprender mejor este tema, fue esencial buscar una base teórica en la literatura específica de: André (2015); Barreto (2015); Freitas (2002/2014); Gatti (1997/2003); Gleglio (2003); Niebla (1997/2002); Placco y Almeida (2003); Santos (2008), entre otros. Además de los principales documentos oficiales, tales como: Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación (9394/96), el Plan Nacional de Educación (2014-2024) y el Consejo Nacional de Educación, Resolución No. 2, del 1 de julio de 2015. Concluye El coordinador pedagógico es el principal responsable de la educación continua en la escuela, por lo que es necesaria una profundización teórica para ampliar su comprensión de los problemas que enfrentan los maestros de primaria, una condición necesaria para superar algunos de los obstáculos recurrentes. que están surgiendo dentro de la escuela

Palabras clave: Educación continua. Aspectos legales Coordinador pedagógico.

Introdução

Nos últimos anos os estudos sobre formação de professores têm repercutido por todo o país, em virtude, principalmente das mudanças exigidas pelas reformas educacionais, influenciando também as discussões de Políticas Públicas para a formação continuada. É necessário, portanto, que os profissionais educacionais estejam em constante formação, sobretudo pelas novas exigências do sistema capitalista. Desse modo, no presente texto pretende-se discutir a concepção de formação continuada, os

aspectos legais e o papel do coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação nas escolas.

Compreendemos a importância da formação inicial de professores para o desenvolvimento de um profissional competente, que atenda as demandas da sociedade atual, mas também destacamos igualmente a relevância da formação continuada, por entender que essa é uma etapa que prepara o profissional docente do ensino básico para enfrentar desafios e solucionar problemas que possam surgir no cotidiano escolar. Assim como o próprio nome já diz, essa é uma educação contínua, não tem fim, portanto o professor deve estar sempre em constante aprendizado.

Desse modo, a intencionalidade desse trabalho é de contribuir para futuros trabalhos que possam ser desenvolvidas sobre esta temática, colaborando com a reflexão e o entendimento de formação continuada num sentido mais amplo, que envolva tanto a escola, quanto os professores e os coordenadores pedagógicos e sua função profissional. Assim, o método escolhido para o desenvolvimento deste artigo foi à pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. Esse tipo de pesquisa, também denominada pesquisa secundária, proporciona uma excelente oportunidade ao pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao tema para, assim, construir seus conhecimentos (LAKATOS, MARCONI, 2009).

Portanto, o presente texto está subdividido em três momentos. No primeiro situa o leitor das atuais concepções sobre a formação continuada no Brasil. Em seguida, destaca as contribuições das legislações que regulam essa formação. E finaliza discutindo a importância do coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação continuada na escola.

Concepções de formação continuada

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de toda pesquisa exige a construção de um referencial teórico que possibilite maior confiabilidade, quando da análise dos dados e organização dos resultados finais, ocuparemos esse espaço para apresentar à construção teórica que perpassou o desenvolvimento desse estudo, em especial, as concepções sobre formação continuada que vêm sendo apontadas por diferentes autores.

Inicialmente consideramos relevante destacar os estudos realizados por Gatti (2008) que ressaltam a atualidade desse tema e sua repercussão nos processos de formação continuada dos profissionais de educação. Segundo a autora:

Nos últimos anos do século XX tornou-se forte [...], a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (GATTI, 2008, p. 58).

Seus estudos mostraram ainda que houve a incorporação das necessidades de formação continuada nos setores educacionais, exigindo o desenvolvimento de políticas tanto nacionais, quanto regionais para atender a essa demanda profissional, na tentativa de responder aos problemas constitutivos do sistema educacional do nosso país, entre eles, a ineficiência da formação inicial de professores. Sobre essa questão Gatti destaca que:

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).

Concordando com as ideias de Gatti, André (2015, p. 36) “[...] concebe a formação inicial como deficitária, o que leva a atribuir a formação continuada uma função compensatória, de suprir as deficiências”. Ambas as autoras ressaltam que a formação inicial é deficitária, portanto forma professores desqualificados e despreparados, necessitando de um aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos ao longo da sua carreira profissional.

Ainda a este respeito Freitas (2002, p.147) afirma que “no âmbito da formação continuada, as políticas atuais tem reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores”. A autora critica a ideia de uma formação prática e aligeirada do professor. Além disso, Barreto (2015, p. 695) analisa que a maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais, através de palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ainda segundo a autora esse tipo de formação,

contribui apenas para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos.

Apesar das políticas atuais reforçarem a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores, Freitas (2002) acredita que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como:

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (FREITAS, 2002, p. 148).

Neste sentido, Geglio (2003, p. 114) “[...] compreende que a formação continuada é uma das etapas de preparação do profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua. Quer dizer, não tem fim, é uma constante”. Ainda segundo esse autor, ela pode acontecer sob diferentes formas e em diversos espaços. Pode ocorrer espontaneamente, quando o professor, por vontade própria, se dispõe a frequentar um curso, um congresso, um seminário, ou quando se dedica a estudos individuais em livros, ou pesquisas particulares. Pode efetivar-se também por meio de cursos promovidos por órgãos de governos, por empresas, pela escola, pelo conjunto de pares quando se dispõem a realizar um projeto ou trabalho em grupo.

Além de todas essas concepções destacadas acima, Nóvoa (1997, p. 26) enfatiza ainda a importância das experiências do cotidiano. Segundo ele “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Segundo o autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise (FREITAS, 2002, p. 23).

Corroborando com essa mesma visão, para Santos (2008, p. 11) “a formação continuada tem utilizado de forma crescente a troca de experiências como atividade

formativa, que pelo seu caráter prático estabeleceria uma maior conexão com o cotidiano dos docentes, incidindo diretamente na ação docente.” Segundo o autor, alguns órgãos do governo federal e estadual estabelecem prêmio e divulgam experiências bem-sucedidas e, ao lado disto, os centros de formação docente criam também espaços para a veiculação das inovações educacionais que obtiveram bons resultados. Acrescenta-se a isto o fato de que nas escolas os professores passam a ter legalmente horários livres das atividades de sala de aula para estudos, discussões pedagógicas e planejamento de trabalho colaborativo.

Neste sentido, para André (2015, p. 36) “[...] a formação continuada deve possibilitar ao professor viver a profissão como uma experiência prazerosa e deve estimular a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que vivemos.” Essa formação vai muito além da sala de aula, dos encontros com o coordenador pedagógico, das horas a mais na escola. É uma formação para a vida, tanto pessoal, quanto profissional que perpassam os muros da escola e fazem com que cada professor se reconheça como um profissional de educação, capacitado para atuar em sala de aula

Aspectos legais

Dando sequência à análise teórica, ocuparemos esse espaço para tecer breves considerações sobre os aspectos legais que orientam a formação continuada de professores no Brasil. Para tanto deteremos nossa análise aos principais documentos oficiais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.

Gatti (2008, p. 64) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto à formação continuada. Segundo a autora a lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. Vejamos alguns:

O art. 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu **art. 80**, está que “o Poder Público incentivará o

desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, **no art. 87**, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. O **art. 40** no que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (LDBEN, lei n. 9.394/96, art. 40, 67, 80, 87, grifo nosso).

Fica evidente a preocupação da legislação sobre a formação continuada, pois é estipulada aos sistemas de ensino a valorização dos profissionais da educação, por meio do aperfeiçoamento profissional e da obrigatoriedade dos poderes públicos no incentivo e no desenvolvimento de programas a distância que facilitem o acesso desses profissionais em todas as modalidades de ensino, incluindo a formação continuada. Além disso, a lei estabelece ainda por meio dos recursos da educação a distância que cada município será responsável pela organização de programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Ainda segundo a autora seguindo o caminho das normatizações da LDB, em 2003 o MEC por meio da portaria ministerial n. 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

O artigo 1º prevê, em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”, e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores” (GATTI, 2008, p. 65).

A partir dessa portaria a educação a distância passou a ser muito valorizada nas políticas educacionais de formação de professores, por ser uma forma mais rápida, mais acessível aos alunos, tendo em vista que eles poderiam estudar nas horas vagas de sua jornada de trabalho, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.

De acordo com Gatti (2008, p. 66), com a intensa expansão desses cursos e a preocupação com o modo como são oferecidos e por quais instituições, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou recentemente a resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, que unificou todas as outras. Esse documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

No seu capítulo VI intitulado “Da formação continuada dos profissionais do magistério”, o Art. 16 define que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

No Art. 17 determina que a formação continuada, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. Além disso, a resolução em consonância com a legislação define ainda que a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; **II** - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; **III** - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; **IV** - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; **V** - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; **VI** - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; **VII** - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, Art. 17, incisos I, II, III IV, V, VI e VII).

Desse modo, a resolução determina ainda que a instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

Ao tratar dos documentos oficiais é relevante citarmos ainda o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que define as metas e as estratégias para a formação inicial e continuada de professores. De acordo com Freitas (2014, p. 435)³ a meta 16 do referido documento, indica a necessidade de formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Desse modo, a autora reconhece ainda que para a meta 16:

Há o desafio de estabelecer diretrizes para a expansão de oferta de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) para profissionais do magistério da educação básica, indicando cursos, áreas prioritárias e parâmetros para o atendimento, tendo como referência o desenvolvimento da escola pública e o aprimoramento da qualidade social da educação básica, superando a atual dicotomia e diferenciação (FREITAS, 2014, p. 436).

Ainda de acordo com a autora o PNE avança, ao estabelecer na estratégia 16.1 a necessidade de realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (FREITAS, 2014, p. 435-436).

O coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação nas escolas

Nesta parte do estudo pretendemos mostrar que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental nas escolas, sobretudo como principal responsável pelo processo de formação dos professores. Para tanto buscamos apresentar as condições de trabalho desse profissional, com destaque à suas atribuições profissionais.

Inicialmente destacamos as contribuições de André (2015, p. 36) ao ressaltar que “no que tange as equipes gestoras, o coordenador pedagógico é visto como responsável

³ Citação retirada do texto de: FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p.427-446, jul./dez. 2014.

pela formação”. A autora recorre ainda aos estudos de Placo e Almeida (2003)⁴ para afirmar que, “ao coordenador pedagógico, é atribuído o papel de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não apenas do professor)”. Para tanto, reconhece que se faz necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem.

Porém, segundo a autora nem sempre o coordenador pedagógico consegue desempenhar essa função, ora porque tem que contemplar programas do governo, que têm prioridade, ora porque o coletivo docente resiste a aceitar as propostas que lhes são sugeridas. Desse modo, cabe ao coordenador pedagógico uma série de outras funções dentro da escola, como:

Mobilizar a equipe escolar para a elaboração e implantação do projeto político pedagógico, acompanhar o desenvolvimento do currículo e das atividades de ensino e aprendizagem e mediar conflitos de várias naturezas. Essa abrangência de funções muitas vezes compromete o trabalho, que deveria ser prioritário, de formação dos professores e de construção do coletivo escolar (ANDRÉ, 2015, p. 36).

De acordo com Geglio (2003, p. 115) o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve a própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar e execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição. O autor cita como exemplo algumas das atribuições que são pertinentes ao coordenador pedagógico:

O acompanhamento pedagógico dos alunos, o atendimento aos professores, aos pais, a preparação das reuniões pedagógicas, os relatórios de atividades curriculares, a análise de matérias e livros didáticos. Mas também é possível apontar atividades que não são de sua competência, como: preencher diários e tarjetas de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos. Outras funções tais como: organização de eventos extracurriculares e substituição ou representação da direção da escola, [...] (GEGLIO, 2003, p. 115).

⁴ Citação retirada do texto: ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção á docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Paulo, v. 19, n. 1, janeiro/abril 2015.

Ainda nas palavras desse autor, os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Para Gaglio (2003, p. 117) “nessa condição ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores”. Sobre esses encontros o autor destaca ainda que acontecem:

Em reuniões, que podem ocorrer a cada dia, semanalmente, quinzenalmente, ou até mesmo mensalmente. Mas que são essencialmente momentos privilegiados, nos quais são discutidas questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, a especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador pedagógico é fundamental, pois, como já afirmei, ele possui uma visão de todo o processo (GEGLIO, 2003, p. 117-118).

O trabalho pedagógico na escola só pode acontecer de forma significativa se houver uma parceria entre seus profissionais, “essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico (...), num movimento em que ambos se formam e se transformam” (PLACCO, 2002).

Desta forma, concordamos com Ferreira (2006), ao compreender e sugerir que cabe ao coordenador pedagógico a responsabilidade da formação permanente do grupo de professores no cotidiano escolar. Neste panorama, é importante considerar que o coordenador pedagógico não é o único profissional que pode ou que tem a competência para assumir este papel dentro da escola. O que favorece e assinala para que este profissional assumira tal papel são as suas próprias condições de trabalho, como expõe a autora:

A liderança poderá ser exercida por qualquer pessoa, um professor talvez, porém, dado que o trabalho requer disponibilidade de tempo e capacidade de organização e articulação, provavelmente deverá recair em pessoas com maior liberdade de movimentação e poder de negociação. O supervisor, até por conta de sua posição estratégica e de não estar atrelado diretamente à hierarquia da escola, poderá ser o elemento adequado para realizar esse trabalho,

comprometendo-se desse modo com a ‘mudança na escola e da escola’ (FERREIRA, 2006, p. 175).

Compreendemos, portanto, o coordenador pedagógico como este profissional que, por sua própria “situação” dentro da escola, dispõe de “mais tempo” para estudar e para se inter-relacionar com todos os que a compõem. Assim, é primordial reconhecermos que, no processo de formação continuada em serviço na escola, o mais importante não são os conteúdos, ou os conhecimentos individuais de cada um. O que diferencia o papel do coordenador enquanto mediador é que no grupo e com o grupo sejam criadas e instigadas situações de diálogo e reflexão que conduzam ao compartilhamento de sentidos e significados em suas ações didático-pedagógicas, o que não se limita em aplicação de técnicas ou modelos.

Deste modo, consideramos que o interesse de informações dos professores, se trazidos para a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, só tem a contribuir com o processo de formação continuada em serviço na escola. Nesse sentido concordamos com Garrido quando afirma que:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam (GARRIDO, 2006, p. 9).

A reflexão sobre a própria prática e a ampliação do conhecimento nas buscas individuais e coletivas possibilita a formação continuada, pois os professores precisam não só de uma formação sólida, mas também de dispositivos de acompanhamento. Nesse sentido, a formação não pode se construir por acumulação, mas como resultado de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, com espaço para a troca de saberes. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores, que integre o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na complexa tarefa do ensinar e do aprender, os professores não podem ficar sozinhos, o isolamento não propicia a construção da profissão (NÓVOA, 1995).

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador pedagógico assumindo a função de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que o professor faça de sua prática objeto de reflexão e

pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio. É uma construção que se faz e desfaz dentro de determinado tempo e espaço na reflexão teórico-prática. É nesse sentido que a ação pedagógica efetivada se afasta da reprodução e admite a transformação e a libertação.

O próprio trabalho em equipe pedagógica pode ser um bom começo para que se desenvolva uma prática compartilhada, através de projetos interdisciplinares na escola. Insistir na produção de um saber profissional, emergente da prática e de uma reflexão sobre ela, é almejar ter, naturalmente, uma produção conjunta (NÓVOA, 2001).

Assumir uma formação que seja contínua na vida dos professores exige destes profissionais a conscientização quanto à necessidade de permanecerem nesse processo que envolve o reconhecimento dos conhecimentos que foram construídos na prática, na troca de saberes e experiências, em grupos de estudos, cursos, palestras, seminários e oficinas, sempre valorizando a prática como elemento de análise e reflexão.

A formação na escola como resultado de estudos coletivos entre professores e coordenador pedagógico, pode possibilitar a reflexão/ação/reflexão, partindo das situações reais vividas por esses atores, sendo problematizadas e analisadas à luz de teorias, o que proporciona uma melhor compreensão da ação, promovendo uma nova ação. Sobre essa questão Ferreira destaca que:

Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática. Existe hoje consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores. Tal reflexão, via de regra, produz melhores resultados quando estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, capaz de transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo (...). A ação supervisora, muitas vezes entendida como assessoria (interna ou externa), constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores (FERREIRA, 2006, p. 177).

Para tanto, a confiança entre seus pares, a abertura, o respeito, e o diálogo são elementos imprescindíveis para que se construa este espaço de formação. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p.153).

O papel do coordenador pedagógico é o de coordenar esse processo de formação dentro da própria escola. Ferreira (2006, p.170) ao comentar a função do coordenador

pedagógico afirma que: “esse profissional – na verdade um professor – fica na escola e realiza a ‘supervisão’ pedagógica junto aos professores, recebendo o nome de coordenador, orientador, assistente pedagógico ou equivalente”.

O coordenador pedagógico tem a sua atividade mediada na interação entre o pensamento e a ação, dando sentido ao vivido e ao conhecido, buscando uma melhor compreensão para se chegar a uma melhor ação. O acompanhamento junto aos professores se constitui em um processo de partilha, muito mais que respostas prontas ou receitas a serem seguidas. O coordenador deve ser um questionador, problematizador, acompanhado de um espírito de investigador, sem substituir o professor em seu processo de reflexão. O diálogo permeia esta interação, cabendo ao supervisor não só falar, transmitindo seus conhecimentos, mas, sobretudo participar dos conflitos através da observação e da escuta. De acordo com Alarcão o coordenador pedagógico pode ajudar a construir o conhecimento pedagógico através de:

Sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. Ou, dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe (ALARCÃO, 2003, p.66).

Portanto, acreditamos que a formação continuada deve proporcionar estratégias de seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, análises coletivas das práticas, na coordenação dialógica onde o coordenador é um parceiro e interlocutor. Para tanto, é necessário um espaço público de discussão, onde as opiniões singulares adquirirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. A articulação entre teoria e prática só acontece se todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas, as vivências e observações práticas.

Conclusão

Procurou-se, neste artigo, demonstrar a importância da formação continuada, compreendendo sua concepção, os aspectos legais e o papel do coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação nas escolas. Sendo assim, no que diz respeito à formação continuada, constata-se que tais políticas veem influenciando a criação de novos interesses e valores, além de moldar a identidade profissional do

professor, de acordo com os novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nos sistemas de ensino.

Portanto, percebemos que as concepções sobre formação continuada se modificam de acordo com o autor e com aquilo que ele acredita e defende. Não existe uma concepção única, pronta e acabada. As ideias a respeito da formação continuada de professores são divergentes, pois existem aqueles autores que acreditam numa formação continuada que auxilia o professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da partilha de conhecimentos e experiências do cotidiano. Assim como tem aqueles estudiosos que veem a formação continuada apenas como mera exigência das políticas de formação de professores, portanto são aligeiradas, pragmatistas e conteudistas, e pouco contribui na formação do profissional docente.

Com relação aos aspectos legais descritos no decorrer do trabalho, todos os documentos evidenciam a importância da formação continuada, sua verdadeira função, e o modo como a mesma deve ser oferecida aos professores da educação básica. Confirmam ainda que a busca pelo aperfeiçoamento e/ou desenvolvimento profissional do professor, é de responsabilidade dos poderes públicos, em especial dos sistemas de ensino, portanto devem investir na qualidade desses cursos, oferecendo aos seus professores uma especialização que lhes permita contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do nosso país.

Desse modo, é importante ressaltar o papel do coordenador pedagógico como principal responsável pela formação continuada na escola, no apoio aos processos de orientação e planejamento das atividades pedagógicas. A este respeito, conforme afirma Placco e Almeida (2003, p. 57-58) “Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores.” As autoras ressaltam ainda que:

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, [...] na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (PLACCO E ALMEIDA 2003, p. 57-58)

Enfim, conclui-se que no campo da formação continuada torna-se necessário um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados

pelos professores do ensino básico, condição necessária para a superação de alguns dos obstáculos recorrentes que vão surgindo no interior da escola.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época; 104).

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção á docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Paulo, v. 19, n. 1, janeiro/abril 2015.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: 12 de Junho 2017.

_____. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

_____. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p.427-446, jul./dez. 2014.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. P. 9 – 16.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

GÉGLIO, Paulo. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** São Paulo: Loyola, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

_____. **Professor se forma na escola.** Nova Escola, São Paulo: Abril, n. 142, maio 2001. p. 13 – 15. Entrevista.

_____. **Revista Nova Escola.** Agosto/2002, p.23.

_____. António. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. políticas e processos. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina,** Buenos Aires, 3, 4 e 5 de Julho de 2008.

Submetido em 15 de abril de 2019

Aprovado em 20 de julho de 2019