



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

FORMAÇÃO DOCENTE, PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E
CONTEXTO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

FORTALEZA

2015

OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

**FORMAÇÃO DOCENTE, PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E
CONTEXTO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro

FORTALEZA – CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A691f Araújo, Osmar Hélio Alves.
Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis. /
Osmar Hélio Alves Araújo. – 2015.
140 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.
- Inclui Apêndice.
1. Coordenadores educacionais. 2. Professores – Formação. 3. Planejamento educacional. 4.
Educação. I. Título. II. Autor. III. Ribeiro, Luís Távora Furtado, orientador. IV. Universidade Federal
do Ceará. V. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira.

OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

FORMAÇÃO DOCENTE, PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E
CONTEXTO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 09/11/2015.

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, meu companheiro de caminhada e porto seguro.

À minha vó materna, Maria Araújo Melo (*In memoriam*), eterna mãe, que enchia meu coração de alegrias e esperanças.

Aos meus pais. Em interface esperanças e sonhos nos encontraremos.

Marcelo, Socorro, Renata, Luciana, Zilvan, Tatiane, Leandro, Renato, Daniel, somos sujeitos de uma história que se materializa sob o olhar amoroso de Deus. Um dia estaremos juntos, entre os braços e abraços de irmãos.

Aos tios/as e primos/as, pessoas humanas marcadas por tolerância, compreensão e amizades autênticas, os quais carrego na minha vida e no meu coração.

Aos amigos/as, com quem tenho a certeza de virar pelo avesso, pois muito aprendo com cada um/a, me lapido mais ainda como pessoa.

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

AGRADECIMENTOS

ENTRE A ACOLHIDA, A HOSPITALIDADE E O DIÁLOGO

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

Pablo Neruda

Como diz o autor em epígrafe: “Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais”. Desta feita, “Obrigado pela acolhida, hospitalidade e diálogo!”. É com essa expressão que findo minha incursão por esta arena conquistada, pois foi, de fato, por meio da acolhida, da hospitalidade e do diálogo que foi possível adentrar a seara da pesquisa. Logo, o apoio financeiro a esta pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a dedicação e o labor pelo meu orientador, professor Luís Távora Furtado Ribeiro, ser humano calmo e paciente, tornaram possível o diálogo. Uniram-se ao diálogo, *a priori*, as professoras Maria Socorro Lucena Lima e Francisca Maurilene do Carmo, posterior, as professoras Lia Machado Fiuza Fialho e Isabel Maria Sabino de Farias, conhecedoras e praticantes da pesquisa e da hospitalidade, por isso mesmo, obrigado pelo acolhimento, disponibilidade, recepção cuidadosa e proba albergagem.

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

respeito da educação, contribuindo com sabedoria, acuidade e pistas para que eu adentrasse nas cavidades da pesquisa.

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

Um obrigado, ainda, que desponta dos campos das experiências no exercício da docência e da atuação como supervisor educacional, aos professores/as e aos profissionais da Secretaria da Educação de Ipueiras/CE pelos anos de convivência, tempos venturosos e ricos em conhecimentos. Um obrigado que aflora também das aragens do campo da pesquisa, aos profissionais da 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE-5, da Secretaria da Educação de Ipu/CE e aos professores coordenadores pedagógicos das escolas, seara da pesquisa, minhas hospedeiras, por terem aceitado participar da pesquisa. A esses um agradecimento especial por terem revelado em seus discursos suas inquietações, saberes, sensibilidades em interface ao inesperado, pois me deparei com vozes hospitaleiras que me convidaram a alimentar-se com as informações colhidas e a serem servidas no texto desta dissertação.

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

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

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

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

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

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

Em suma, é difícil não me deixar levar pela magnitude da acolhida, da hospitalidade e do diálogo com todos vocês, pois foram muitas as pessoas que me

ajudaram, seja por um ato positivo, negativo, ou ainda, por um ato omissivo; assim contribuíram para que eu me tornasse um ser humano melhor e em formação. Por tudo isso, estou inebriado pelos sortilégios das amizades conquistadas, por isso, minha “gratidão” a todos/as!

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

RESUMO

A presente dissertação investiga sobre o professor coordenador pedagógico e a formação contínua do docente no contexto escolar. Perfilou como objeto de investigação a formação contínua do docente mediada pelo professor coordenador pedagógico na arena escolar e aduziu como objetivo compreender a formação contínua do professor com enfoque nas ações formativas docentes mediadas pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar. A pesquisa empírica, com âncora na abordagem qualitativa, envolveu 03 professores coordenadores pedagógicos, integrantes do núcleo gestor de 02 instituições públicas de ensino médio do município de Ipu/CE. Para a coleta de dados aplicou-se questionário e entrevista semiestruturada, assim como foram utilizadas fontes documentais, em nível escolar, o Projeto Político Pedagógico e o regimento escolar, em nível nacional, Plano Nacional de Educação-PNE e a Lei de Diretrizes e Base da Educação. Os subsídios teóricos para tal discussão foram auferidos pelas informações trazidas por pesquisadores da área que contribuíram na confecção desta pesquisa, são eles: Domingues (2009, 2014), Clementi (2005), Franco (2008a, 2008b, 2012), Pinto (2006, 2012, 2013), Silvestre e Placco (2012), Freire (1996, 2000, 2005), Lima (2001, 2012), Libâneo (2002a, 2002b, 2008, 2011, 2015), Libâneo e Pimenta (2011 e 2015), Sacristán (1999), Nóvoa (1999a, 1999b, 2009), Pimenta e Lima (2004), Almeida e Pimenta (2012), Pimenta (2005, 2012), Tardif (2000), Tardif e Raymond (2000). Os dados obtidos deixam patente a insuficiência no que toca a momentos específicos atinentes à formação contínua do professor, ou seja, foi possível verificar ações pedagógicas pontuais coadunadas à promoção da formação contínua do docente. E, ainda, como resultado, foi possível perceber a necessidade de uma formação contínua para os professores tendo como solo embrionário o próprio fazer docente, bem como formação em uma perspectiva de continuidade, sistemática, reflexiva. Em vista disso, foi possível sugerir os pilares que podem contribuir na sistematização da formação contínua do docente, quais sejam: a prática pedagógica, os saberes e as experiências dos professores.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação docente. Contexto escolar.

RESUMEN

Esta tesina trata de una investigación respecto al profesor coordinador pedagógico y la formación continuada del docente en el contexto escolar. Perfiló como objeto de investigación la formación continuada del docente mediada por el profesor coordinador pedagógico en el ámbito escolar y adujo como objetivo comprender dicha formación con enfoque en las acciones formativas docentes mediadas por el profesor coordinador pedagógico en el contexto escolar. La investigación empírica, con ancla en el abordaje calitativo, envolvió 03 profesores coordinadores pedagógicos, integrantes del núcleo gestor de 02 instituciones públicas de enseñanza mediana del municipio de Ipu/CE. Para la recogida de datos se aplicó cuestionario y entrevista semiestructurada y se utilizaron fuentes documentales, a nivel escolar, el Proyecto Político Pedagógico y el reglamento escolar, a nivel nacional, Plan Nacional de Educación-PNE y la Ley de Directrices y Base de la Educación. Los apóstrofes teóricos para tal discusión fueron auferidos por las informaciones traídas por investigadores del área que contribuyeron en la confección de dicha investigación, saber: Domingues (2009, 2014), Clementi (2005), Franco (2008a, 2008b, 2012), Pinto (2006, 2012, 2013), Silvestre y Placco (2012), Freire (1996, 2000, 2005), Lima (2001, 2012), Libâneo (2002a, 2002b, 2008, 2011, 2015), Libâneo y Pimenta (2011 e 2015), Sacristán (1999), Nóvoa (1999a, 1999b, 2009), Pimenta y Lima (2004), Almeida y Pimenta (2012), Pimenta (2005, 2012), Tardif (2000), Tardif y Raymond (2000). Los datos recogidos dejan patente la insuficiencia respecto a los momentos específicos atinentes a la formación continuada del profesor, o sea, fue posible verificar acciones pedagógicas puntuales coadunadas a la promoción de la formación continuada del docente. Y, aún, como resultado, fue posible percibir la necesidad de una formación continuada para los profesores teniendo como suelo embrionario el propio hacer docente, así como formación en una perspectiva de continuidad, sistemática, reflexiva. A causa de ello, fue posible sugerir los pilares que pueden contribuir en la sistematización de la formación continuada del docente, es decir, la práctica pedagógica, los saberes y las experiencias de los profesores.

Palabras llaves: Coordinador pedagógico. Formación docente. Contexto escolar.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teacher pedagogical coordinator and the training of teachers in school. It had as a research object the training of teachers mediated pedagogical coordinator teacher at the school and introduced aimed at understanding the teacher training with a focus on teachers training activities mediated by the teacher pedagogical coordinator. The empirical research, qualitative approach, involved 03 coordinators teachers, core members manager of 02 high school public institutions in the city of Ipu / EC. To collect data was applied questionnaire and semi-structured interviews, and documentary sources, at the school level, the Pedagogical Political Project and the school regulations at the national level, National Education Plan-NAP and the Law of Guidelines and Base Education. The theoretical basis for such a discussion were obtained by the information brought by researchers in the field who have contributed in the making of this research, they are: Domingues (2009, 2014), Clementi (2005), Franco (2008a, 2008b, 2012), Pinto (2006, 2012, 2013), Silvestre and Placco (2012), Freire (1996, 2000, 2005), Lima (2001, 2012), Libâneo (2002a, 2002b, 2008, 2011, 2015), Libâneo and Pimenta (2011 and 2015), Sacristán (1999), Nóvoa (1999a, 1999b, 2009), Pimenta and Lima (2004), Almeida and Pimenta (2012), Pimenta (2005, 2012), Tardif (2000), Tardif and Raymond (2000) .The data let reveal the inadequacy when it comes to specific times of continuous training of teachers, that is, we found specific pedagogical actions combined with the promotion of training of docente.E also as a result, it was revealed the need for continuous training for teachers to break own practice as well as training in a perspective of continuity, systematic, reflective. Thus, it was possible to suggest the pillars that can contribute to the systematization of continuous training of teachers, namely: pedagogical practice, knowledge and experiences of teachers.

Keywords: pedagogical coordinator. Teacher training. School context.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Imagem da Bica do Ipu/CE.....	41
Figura 2	Praça Abílio Martins onde foi construído o Jardim de Iracema.....	41
Figura 3	Imagem da Igrejinha Secular de Ipu/CE.....	42

LISTA DE QUADRO

Quadro 01	Dissertações que abordam o professor coordenador pedagógico e a formação contínua do professor no contexto escolar (2010-2012).....	21
Quadro 02	Demonstrativo do N° de alunos da Escola A em 2015.....	50
Quadro 03	Demonstrativo do N° de alunos da Escola B em 2015.....	51
Quadro 04	A formação dos professores coordenadores pedagógicos x experiências correlatas ao exercício do magistério.....	73
Quadro 05	As ações geridas pelo professor coordenador pedagógico <i>versus</i> momentos específicos de formação docente.....	91
Quadro 06:	O trabalho de coordenar as ações pedagógicas na perspectiva dos professores coordenadores pedagógicos.....	95
Quadro 07	Dilemas e descompassos que permeiam o processo de formação contínua dos professores na arena escolar.....	101
Quadro 08	Investigando os nexos entre a formação contínua docente e as práticas pedagógicas dos professores.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FATENE	Faculdade de Tecnologia do Nordeste
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará
SPE	Saúde de Prevenção nas Escolas
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Problemática que permeia a formação docente.....	22
1.2	Itinerário inspirador: entre a formação e a atuação como docente	28
1.3	Momentos e movimentos estruturantes da pesquisa.....	33
2.	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	38
2.1	Ipu, jardim majestoso de Iracema.....	38
2.2	O caminho trilhado, os procedimentos e instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa.....	43
2.3	A seara e os sujeitos da pesquisa.....	47
2.3.1	O contexto da pesquisa: Escola A e Escola B.....	48
2.3.2	Os sujeitos da pesquisa.....	52
2.4	A produção dos dados	54
3	O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO, A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR: CONVERSANDO ENTRE SI.....	58
3.1	Nexo entre ser professor e a função de professor coordenador pedagógico.....	58
3.2	Proposta assertiva: a escola como seara da formação contínua do professor.....	64
4	O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO FACE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE NA ARENA ESCOLAR.....	71
4.1	O professor coordenador pedagógico.....	72
4.2	O saber pedagógico do professor coordenador pedagógico forjado na prática.....	81
4.3	O professor e a formação a partir da arena escolar <i>versus</i> o professor à deriva de formações advindas de fora da escola.....	85
4.4	Os espaços e tempos de formação docente na seara escolar.....	91

5	A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO FORJADA NA ARENA ESCOLAR.....	100
5.1	Formação docente: um exercício que exige autonomia e apropriação crítica do conhecimento.....	100
5.2	Por uma formação, de fato, do DOCENTE.....	105
5.3	Integração entre formação docente e prática pedagógica: um modo engenhoso de mirar a formação contínua do professor.....	112
5.4	Coordenação pedagógica adequada: focar nas ações pedagógicas, dentre elas a formação contínua do docente, com primor e competência.....	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	“Marcha à ré”: revisitando a pesquisa.....	125
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE A.....	142
	APÊNDICE B.....	144
	APÊNDICE C.....	146

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Ressalta-se, mais uma vez, a educação como força motriz para a edificação de um novo cenário social em consonância com as transformações do século em curso, século XXI, nas suas diferentes nuances. Assim, leva-se a cabo que a escola há de

transmudar para contribuir na construção deste outro mundo possível, dado que as transformações do século XXI estão a proliferar-se na educação.

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

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

Faz-se necessário, nesse passo, o esmaecimento da concepção de professor como exegeta, para a assunção do mesmo como aprendiz da profissão, bem como da formação do docente a partir do espaço escolar como elemento substancial a profissão. Importa realçar que as mudanças no campo da formação docente devem estar em consonância com as transformações tecnológicas desencadeadas na sociedade contemporânea e que se embrenham nas salas de aula com uma rapidez inominável, que chegam a ser virulentas. O que desemboca em uma crise que aflige a escola e traz à tona possíveis intranquilidades que permeiam o contexto escolar, visto que os alunos parecem não mais se ensamblarem com as lições ensinadas no espaço educativo, porém demonstram gana por outras lições, padrões vaticinados como lautos e coadunados às novas tecnologias. Nesta perspectiva, os professores têm de dispor de um processo

permanente de formação, por isso, precisam conquistar a prerrogativa de continuar sua formação.

Nessa linha de raciocínio, esta dissertação investigou a formação contínua do docente mediada pelo professor coordenador pedagógico¹ no contexto escolar, investigando em que medida o PCP investe em ações formativas, práticas pedagógicas correlatas à formação contínua do professor com esteio na arena escolar.

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

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que ela oportuniza, à luz de um contexto e um dado espaço temporal, a concatenação com o objeto de estudo e a compreensão e a análise dos fatos. Como técnicas viabilizadoras para a realização desta pesquisa utilizou-se 01 questionário com questões fechadas e abertas e 01 entrevista semiestruturada com 03 professores coordenadores pedagógicos que integram o núcleo gestor² de 02 instituições públicas de ensino médio da rede estadual do Ceará, especificamente do município de Ipu, nas quais os referidos profissionais coordenam as ações pedagógicas, dentre elas a formação contínua do docente.

Somam-se, a esse percurso metodológico, as contribuições dos autores: Domingues (2009, 2014), Clementi (2005), Franco (2008a, 2008b, 2012), Garcia (2007), Pinto (2006, 2012, 2013), Silvestre e Placco (2012), para discutir o papel do professor-coordenador pedagógico; Abreu (1999), Arroyo (2013a, 2013b), Freire (1996, 2000, 2005), Lima (2001, 2012), Libâneo (2002a, 2002b, 2008, 2011, 2015), Libâneo e Pimenta (2011 e 2015), Sacristán (1999), Martins (2014), Nóvoa (1999a, 1999b, 2009), Nunes (2000), Placco et al (2012), Pimenta e Lima (2004), Almeida e Pimenta (2012), Pimenta (2005, 2012), Tardif (2000), Tardif e Raymond (2000), Streck (2008), Zalbaza (2004), Alarcão (2001), com vistas a discorrer a respeito da formação contínua do

¹ Neste corpo teórico, optou-se pelo termo “Professor Coordenador Pedagógico - PCP” para referir-se ao profissional, integrante do núcleo gestor, incumbido, no espaço escolar, pelas questões pedagógicas.

² Núcleo Gestor é um colegiado formado pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão, coordenador administrativo financeiro e secretário escolar.

docente e robustecer a perspectiva de escola como espaço para a formação de professores.

Por conseguinte, a corporificação desta investigação foi guiada pelo seguinte objetivo geral:

- Compreender a formação contínua do professor com enfoque nas ações formativas docentes mediadas pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar.

Em interface a tal objetivo, foram traçados os objetivos específicos desta investigação, quais sejam:

- Constituir um referencial teórico, haja vista as categorias analíticas, tendo como base documentos oficiais e teóricos atinentes a esta temática.
- Identificar as ações do PCP que envolvem diretamente à formação dos professores, analisando o que há de ações pedagógicas formativas, tempos e espaços exclusivamente para a formação contínua do professor no seu campo de atuação.
- Investigar os elementos fundantes da formação contínua dos professores, na perspectiva do PCP, no contexto escolar.

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

Para ampliar a discussão em torno das ações do PCP a respeito da formação contínua do professor a partir da escola, objeto adotado por esta pesquisa como ponto investigado, foi necessário esquadriñar a partir do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, as dissertações defendidas nos anos de 2010 e 2012 que discorrem sobre essa temática. Deste modo, a partir de uma leitura das palavras chaves, resumos e percursos metodológicos dos mencionados trabalhos, correlatos diretamente com a questão em discussão, localizou-

se epistemologicamente o tema em tela e foi possível selecionar a partir dos trabalhos encontrados, consoante o objeto desta investigação, as seguintes pesquisas:

Quadro 01— Dissertações que abordam o professor coordenador pedagógico e a formação contínua do professor no contexto escolar (2010-2012).

TIPO DE ESTUDO	INSTITUIÇÃO	LOCAL	ANO	AUTOR/ORIENTADOR
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	São Paulo	2011	Silvana Aparecida Santana Tamassia Marília Claret Geraes Duran
Dissertação	Universidade Católica de Brasília - UCB	Brasília	2011	Simone Leal Souza Coite Jacira da Silva Câmara
Dissertação	Fundação Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul	2012	Sandra Maria Diell Graf Rosimar Serena Siqueira
Dissertação	Escola Superior de Teologia	Bahia	2011	Eliete Barreto Brito Euclides Redin
Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo	2012	Josania de Lourdes Alcantarino Nery Marília Elaret Geraes Duran
Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo	2012	Vania Ida Malavasi dos Santos Norines Panicacci Bahia
Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	Ceará	2012	Maria Gorete de Gois Maria Socorro Lucena Lima
Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo	2012	Adalberto Silva Zeila de Brito Fabri Demartini
Dissertação	Universidade do Oeste Paulista	São Paulo	2012	Margareth Mellao Garcia Ribeiro Ivone Tambelli Schmidt
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	2011	Rosângela de Almeida Costa Maria Cecília Camargo Magalhães

Os trabalhos supramencionados trouxeram à lume a insuficiência de produção acadêmica específica em conexo com a formação contínua do docente materializada a partir da escola e intermediada pelo PCP, além do que tais aportes ajudaram a mirar o objeto de pesquisa e a cravar à convicção da relevância de se trazer à baila o tema em discussão, visto que vêm alargar as reflexões já existentes. Desta vez, mirando nas ações pedagógicas formativas dos professores, engendradas no interior da escola.

Em síntese, a pesquisa foi materializada a partir do último semestre do ano de 2014 e findou-se no último semestre de 2015. Sendo que, as interlocuções com os PCPs, sujeitos da pesquisa, ocorreram no último semestre da pesquisa (2015.2), no contexto de suas respectivas escolas, campo da pesquisa, nas quais os referidos profissionais corporificam a formação contínua dos professores.

O próximo texto é uma construção inspirada tanto no exercício da docência em diferentes espaços de formação, quanto nos processos de formação continuada em serviço, vivenciados ao largo da trajetória profissional, isto é, o mesmo discorre a respeito da justificativa e do envolvimento do pesquisador com a temática em tela.

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

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

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

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

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

Discurso recortes da trajetória profissional para socializar, compartilhar uma história que me oportunizou aproximação com a formação docente, principalmente da formação contínua do professor, por meio do exercício ora como docente da educação básica, do curso normal habilitação para o magistério, ora como professor formador, ou ainda, professor supervisor educacional, ambos correlatos ao exercício da docência e ao acompanhamento da prática pedagógica de professores. Por tudo isso, justifico a necessidade de trazer à tona as implicações da experiência profissional, a partir de diferentes funções desempenhadas, à medida que por meio das mesmas, acompanhei diferentes mudanças fincadas na educação, provenientes das transformações do cenário social vigente e de ditames constitucionais que regulam a educação no país.

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

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

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

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

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

Uma das facetas das experiências como docente em escolas públicas cearenses foi a percepção da necessidade de dialogar com os pares, diferentes sujeitos que trilham copiosos caminhos fazendo história, com arrimo em uma cultura colaborativa, compartilhando as experiências consumatórias do processo histórico como docente. Assim, assinalo que foi dialogando com professores que iniciei minha incursão na arena da formação docente e é com os professores que sinto necessidade de continuar o diálogo. Compreendo que tal prática permite o exercício coletivo de empreender reflexões críticas por meio da formação docente, assim como é essencial para a (re)operacionalização da prática pedagógica.

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

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

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

A importância da formação provém da necessária associação ao crescimento e ao aprimoramento das pessoas, o que deve ser compreendido em um prisma global, ou seja, evoluir como pessoa. Neste sentido, a formação docente a partir do contexto escolar deve configurar-se como espaço de socialização de experiências, saberes e história docente, formando professores como atores/autores cômicos do seu fazer pedagógico, possuidores de uma história. Deste modo, é hora de vislumbrar-se um processo formativo docente com e para o professor.

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

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

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

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

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

Espero contribuir com um processo de formação contínua do docente vinculado à prática educativa em simbiose com o cotidiano social, provida das condições necessárias, motivacionais e capaz de provocar o processo de aprendizagem. Neste passo, é útil realçar que se faz necessário aglutinar os processos de ensino e de aprendizagem a realidade social, procurando, sobretudo, combater os conteúdos descontextualizados incluídos no processo educativo.

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

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

Questões instigantes eram postas pelos orientadores de estudos nos encontros de formação, entre elas, assinalavam não concordar com as intervenções avaliativas advindas de fora da escola, em relação à prática pedagógica dos professores. Nesse diapasão, emergiu a inquietação de investigar a formação docente mediante a escola como local de formação, reflexão da prática docente, visto que a ação reflexiva é um exercício que envolve uma atitude ativa e cuidadosa em relação às concepções e ao que se pratica, isto é, visando buscar harmonia entre reflexão e o cotidiano escolar.

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

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

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

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

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

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

1.2 Problemática que permeia a formação docente

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

[...] as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliada a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico). (2002, p. 14).

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

Os professores desempenham um papel significativo nos processos de ensino e de aprendizagem e sua formação tem impactado nos resultados desses processos, conforme aponta (SAEB⁹/ SPAECE¹⁰-NET/2014) elucidando a problemática na qual se

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

⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/> Acesso: 21 de set. de 2015.

¹⁰ Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/> Acesso: 21 de set. de 2015.

encontra a educação pública brasileira nas primeiras décadas do século XXI, pois é possível verificar a partir dos resultados obtidos pelos alunos das escolas públicas cearenses, que não fogem à realidade nacional. Essa afirmação está pautada no número expressivo de alunos que concluem as séries iniciais do ensino fundamental sem saber ler e incapazes de realizar operações matemáticas elementares. Tal fato se explica pela constatação de que a universalização da educação vem sendo acompanhada por uma deterioração do processo de escolarização, mormente ao que se refere à apreensão dos saberes e o conseqüente número de docentes não qualificados para a docência, pois os professores, em sua grande maioria, não apresentam uma necessária e adequada formação pedagógica. Libâneo corrobora assinalando que:

A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. [...] a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar. (2002, p. 15).

Assegurar o acesso à escola pode ser um passo significativo para a construção de uma escola igualitária, mas há outras variáveis importantes que precisam ser devidamente equacionadas, dentre elas as atividades de formação docente, sobretudo, a formação contínua como alargamento da formação inicial. Destarte, tendo em vista que muitos professores a vivenciaram em outras épocas, agora se deparam com mudanças na concepção da sua profissão e reavaliação da função da escola e papel do professor. Logo, é o momento de revistar os conceitos sobre o que é ser professor, visando (re) apreender o seu papel e o da escola na sociedade (LIMA, 2012).

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

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

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

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

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

As propostas de formação docente que não empenham esforços para assegurar o envolvimento e a participação dos professores estão predeterminadas ao descompromisso dos referidos profissionais, uma vez que a formação docente, como processo ininterrupto e com fulcro na ação pedagógica, deve considerar o professor como ator/autor desse processo formativo. Isto é, faz-se necessário reassentar os

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

professores no lugar de destaque que lhes cabe, sobretudo, como sujeitos protagonistas, seres históricos e autores da sua formação e da sua prática (ARROYO, 2013a).

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

Seguindo esse trajeto da formação docente a partir da escola, como campo de formação, é oportuno realçar os sujeitos envolvidos nessa prática, entre eles: o PCP. Uma nomenclatura que aflora, a princípio, para a atividade do pedagogo¹² a partir da década de 80, século XX, e, ainda, como sinônimo de supervisão educacional¹³. Enfim, o PCP na referida instituição é incumbido pelas ações pedagógicas.

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

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

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

Diante das demandas, dificuldades e mazelas do cotidiano escolar, o PCP propende a amoldar-se aos anseios do grupo, perdendo o seu papel de questionador (DOMINGUES, 2009). Por uma mesma via de entendimento, Clementi (2005) traz a lume que o desconhecimento do que vem a ser a formação dos professores, bem como dos elementos correlatos com a construção e vivência do projeto pedagógico são componentes de interdição na atuação do PCP. Nesse diapasão e diante dos problemas relacionados à formação do professor e da escassez de pesquisas acadêmicas que abordam a formação contínua do docente alicerçada no espaço escolar, algumas questões foram traçadas e consideradas como essenciais: O que existe, de fato, de momentos formativos, práticas pedagógicas de formação docente nas ações materializadas pelo PCP, considerando a diversidade de formação dos professores que assumem a função?

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

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

- A insuficiência de momentos específicos de formação contínua do docente a partir, de fato, da arena escolar está coadunada, entre outros elementos inibidores, a precariedade da formação pedagógica dos PCPs, assim como ao quadro dos professores permanecerem, no que tange a formação contínua, sob o jugo de programas de formação advindos de fora da escola.
- Considerando os professores, na perspectiva da tutela, em relação a sua formação contínua, possivelmente seu próprio processo de formação não se finca em seus saberes, práticas pedagógicas e experiências, ou seja, os elementos elencados não são assentados como pilares fundantes do processo de formação do professor.

1.3 Momentos e movimentos estruturantes da pesquisa

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

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

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

Pesquisar é uma teia constituída por muitos movimentos onde caminhar é produzir conhecimento a respeito do fenômeno investigado, entendendo e esquadrihando os dados colhidos, o que reclama interpretar nas entrelinhas e explorar as ideias para, então, avançar-se na construção do conhecimento. Deste modo, os momentos e movimentos desta pesquisa estão condensados em capítulos, quais sejam:

CAPÍTULO 1, sob o título de **INTRODUÇÃO**, apresenta uma breve introdução, a problemática que permeia a arena da formação docente e, a título de justificativa, o itinerário inspirador, ou seja, o envolvimento do pesquisador com o fenômeno investigado e, ainda, os momentos e movimentos estruturantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2, cujo título é **METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**, expõe o percurso metodológico percorrido no desenvolvimento desta pesquisa. Apresenta, *a priori*, a seara da pesquisa, assim como, ancorado na abordagem qualitativa, traz à tona o caminho trilhado no desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados e, posterior, caracteriza os sujeitos da pesquisa com seus respectivos campo de atuação, para, como ponto cabeiro, nos capítulos seguintes, trazer à tona o esquadramento dos dados colhidos.

CAPÍTULO 3, nomeado de: **O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO, A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR: CONVERSANDO ENTRE SI**, tem como objetivo abrir espaço para a compreensão da formação contínua docente numa perspectiva de totalidade. Para isso, apresenta, à luz das contribuições de diversos autores, um esboço discursivo a respeito do exercício da docência, enquanto solo embrionário da atuação do PCP, assim como discorre acerca da formação contínua do docente a partir da seara escolar.

CAPÍTULO 4, intitulado **O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONDUÇÃO DOS ESPAÇOS/TEMPOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**, faz uma abordagem sobre o PCP em interface aos espaços/tempos de formação docente na escola. Por essa mirada, o referido capítulo apresenta uma reflexão a partir do esquadramento das ações do PCP coadunadas diretamente à formação dos professores, objetivando analisar o que há de ações pedagógicas formativas, tempos e espaços destinados exclusivamente para a formação contínua do professor no contexto escolar.

CAPÍTULO 5, sob o título de: **A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO FORJADA NA ARENA ESCOLAR**, versa a respeito dos elementos fundantes da formação contínua do professor na arena escolar, na perspectiva dos PCPs. Logo, envereda por um viés epistemológico atinente à concepção da proposição de uma formação contínua do docente forjada na seara escolar. No entanto, os limites e as possibilidades serão realçadas, visando salutar o trabalho pedagógico formativo docente dos PCPs.

Por fim, as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** apresentam, no primeiro momento, intitulado de “Marcha à ré”, uma retomada das indagações embrionárias do estudo, visando esboçar uma síntese das aprendizagens apreendidas. Doravante, discorre a respeito da arquitetura da boa formação contínua do docente, salientando, essencialmente, as ideias consumatórias do estudo realizado. Neste sentido, assinala que as práticas pedagógicas, saberes e experiências dos professores constituem-se em pilares para a construção de um processo de formação contínua do docente coerente com a arena escolar.

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

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

O texto que segue apresenta o percurso metodológico deste processo investigativo que confluiu para as discussões empreendidas e apresentou-se como uma guinada em relação aos elementos dos entornos deste processo investigativo.

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

2 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este capítulo debruça-se a apresentar o caminho metodológico encaçado durante o processo de realização desta pesquisa. Apresenta, *a priori*, a arena da pesquisa, assim como, considerando a abordagem qualitativa desta investigação, o capítulo expõe o caminho trilhado no desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados e, posterior, apresenta os sujeitos da pesquisa e seu respectivo campo de atuação, para, como ponto cabeiro, trazer à tona o processo de produção dos dados.

Neste sentido, Sandín Esteban (2010) assinala que o conhecimento provém da pesquisa, como indagação, esquadramento acerca da realidade. Logo, faz-se oportuno enfatizar que se palmilhou um percurso metodológico com caráter flexível e não linear, pois Matos e Vieira (2001, p. 39) expõem que: “[...] pesquisar não é algo abstrato, requer atitudes, cuidados e procedimentos específicos, diante da realidade que se pretende investigar”. Tal perspectiva justifica este capítulo que enfatiza a metodologia da pesquisa que possibilitou caminhar, construir e reconstruir este processo investigativo, isto é: ação, reflexão, ação, dado que cômicos das orientações e metodologias pertinentes, acrescidas da ação reflexiva-crítica, foi possível assinalar novas descobertas.

Compreende-se, portanto, que a metodologia abarca a teoria da abordagem (o método), os instrumentos (as técnicas) e a envergadura do pesquisador, ou seja, a sistematização da metodologia de um processo investigativo, por demandar simultaneamente curiosidade científica, baluarte teórico consistente e criatividade no processo de sistematização do percurso metodológico, é permeado por uma complexidade (MINAYO, 2008b). Na direção apontada pela autora, o texto que segue expõe a seara da pesquisa.

2.1 Ipu, jardim majestoso de Iracema

a) Dados históricos de Ipu

Este texto pretende apresentar o município de Ipu, campo da pesquisa, seara cultural, solo fértil de histórias e paragens do sertão onde tribos indígenas perlustraram rios e regatos. E, assim, ressalta-se aqui o trabalho monográfico: História do IPU: suas Origens, de Francisco de Assis Martins, principal referencial bibliográfico utilizado para a construção deste corpo teórico.

É em Ipu, arena do sertão, que nasceu às margens do riacho Ipuçaba, cuja nascente situa-se no sítio São Paulo, no mesmo Município, Iracema, a virgem dos lábios de mel, que se banhava no orvalho da noite de Ipu, Terra cheia de encantamento, e de eterna bondade. A referida cidade alberga uma linfa cor de Prata chamada Bica do Ipu, se desprendendo de uma altitude de 120 metros formando na sua queda a imagem de um verdadeiro “Véu de Noiva” como diz Zezé do Vale.

No Ceará denomina-se Ipu uma pequena lagoa de águas com pouca profundidade e que seca no verão, porém em relação à origem do vocábulo Ipu há várias conceituações, desde as contribuições de José de Alencar, que a descreve como “Qualidade de terra fértil que forma grandes coroas ou ilhas em terras procuradas para a cultura”, até as denominações que explicam sua origem a partir dos vocábulos IPOHU ou IPOÇU, que significa alagadiço, sumidouro d’água. Contudo, a opinião predominante, em relação à palavra Ipu, é a do Dr. Eusébio de Sousa. Segundo o mesmo, a denominação desse vocábulo nasceu da admiração que faziam os indígenas da queda que davam as águas do cimo da montanha, grafado assim em língua TUPI: IG: água, e PU, queda, palavra onomatopaica que quer dizer-QUEDA D’ÁGUA.

O município estar situado em partes das terras doadas à D. Joana de Paula Vieira Mimosa pelas Cortes Portuguesas de Lisboa em 1694, pois D. Joana, missionária Portuguesa e esposa de João Alves Fontes, chegou ao Ipu para dar início a civilização. A mesma apresentando um temperamento enérgico, porém, habilidosa, colonizou suas propriedades contribuindo para a catequese dos Índios Tabajaras, os quais deram origem à lenda de Iracema de José de Alencar.

Em 1740, um conjunto de pequenas casas formava um arraial e chegaram alguns clérigos vindos da Vila Real de Viçosa e deram continuidade ao trabalho de catequese iniciado por D. Joana de Paula Vieira Mimosa. Tendo sido precedidos pelos Padres Jesuítas que construíram uma Capela, em 1765, em torno da qual se formou um povoado conhecido e chamado de Papo. Entretanto, a partir de um Alvará ou Carta

Régia, de 12 de maio de 1791, o município surge com sua primeira sede, intitulado de Povoação de Campo Grande, depois elevado à categoria de Vila, chamada de Vila Nova d'El-Rei, hoje cidade de Guaraciaba do Norte/CE.

Entre os fatos históricos do município de Ipu, é oportuno realçar que o município, mesmo quando foi elevado à condição de Vila, teve a denominação de sua sede de Vila Nova d'El-Rei. Entretanto, o povo continuou chamando de “Vila dos Enredos”, porque constantes intrigas predominavam naquele tempo, mas precisamente em torno do quadro da Igrejinha, erguida pelos Jesuítas e onde ficou consolidada a vila. No que segue, a Lei Provincial de nº 200 de 26 de agosto de 1840 suprime a Vila de Campo Grande e transfere a sede do município para o Núcleo de Ipu Grande, com o nome de Vila Nova de Ipu Grande, e, ainda, a partir da retrocitada lei, sancionada pelo Presidente Francisco de Sousa Aguiar, a Vila Nova d'El-Rei passa a pertencer a povoação de Ipu Grande no mesmo município, cuja denominação passou a ser: Vila Nova do Ipu Grande.

Depois, com a Lei de nº 432, de 31.08.1848 a Vila denominada por Lei, Vila Nova do Ipu Grande que conservava a ingenuidade de uma época em torno da Igrejinha, foi tomando consistência e tornou-se simplesmente IPU, e, por fim, IPU, da condição de Vila, foi elevado à categoria de cidade, conforme reza a Lei nº 2.098, de 25 de novembro de 1885.

Em suma, Ipu é terra de povo feliz, visto que ainda guarda e com enlevo o exímio episódio ocorrido na cabana de Araquém, pai de Iracema, quando a mesma quebra a flecha da paz guerreira e beija a testa do forasteiro, a quem aprendera a amar. Assim, é nesta arena que perlustrou-se os caminhos da pesquisa ora apresentada.

FIGURA 1 - Imagem da Bica do Ipu



Fonte: Fotografia tirada pelo autor, 2015.

FIGURA 2 - Praça Abílio Martins onde foi construído o Jardim de Iracema



Fonte: Fotografia tirada pelo autor, 2015.

FIGURA 3 - Imagem da Igrejinha Secular de Ipu



Fonte: Fotografia tirada pelo autor, 2015.

a) Dados atuais de Ipu

O Município de Ipu está localizado na Mesorregião do Noroeste Cearense que engloba os municípios de: Ipu, Ipueiras, Pires Ferreira, Poranga, Reriutaba e Varjota. Fica também na Zona Fisiográfica de Sobral, tendo como sede à cidade de Ipu, a 247,20 m de altitude, as suas coordenadas geográficas estão assim distribuídas: Latitude 4° 19' 20'' S; Longitude 40° 42' 39'' W. Situa-se ao pé da Cordilheira da Ibiapaba, às margens do ribeirão Ipuçaba, com suas ruas amplas e arborizadas. Distante da capital do Estado pela rodovia da Fé 288 km. Os naturais do Ipu são chamados de ipuenses (MARTINS, 2015).

Ipu limita-se, ao Norte, com Reriutaba e Pires Ferreira; ao Sul, com a cidade de Ipueiras; a Leste, com Hidrolândia; a Oeste, com Guaraciaba do Norte e Croata. No tocante ao Clima é semiárido quente; a oeste na zona serrana tem clima fresco atenuado pela altitude. A temperatura do ano inteiro varia de 24°C a 34°C. Quanto à orografia: a Ibiapaba margeia o município de norte a sul. Na área sertaneja encontram-se os serrotes Flores e Fuzil.

Superfície: 634.1 Km²

População: 42.000 Habitantes. Crescimento Geométrico: 2,062,

Percentual de Crescimento: 10,92%

Densidade Demográfica: 61,70 Km²

(Dados IBGE – Censo de 2010)

Ipu destaca-se pela sua pitoresca paisagem localizada no sopé da famosa Ibiapaba, tornando-se, portanto, a mais próxima de quantas outras das cidades estão encravadas em suas imediações. O referido município está dividido em duas zonas: serrana e sertaneja, ambas se prestam à agricultura e a pecuária. Nas zonas agrícolas, os plantios mais explorados são os cereais: algodão, mandioca, cana-de-açúcar, milho, feijão. Atualmente, na zona serrana há uma produção de hortaliças, especialmente o tomate, nos pastoris, toda espécie de criação é aclimatada na região.

Contudo, doravante, o caminho palmilhado, assim como os procedimentos e instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa serão aqui apresentados, visando expor uma visão geral do processo de materialização da pesquisa.

2.2 O caminho trilhado, os procedimentos e instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa

Para o devido aprofundamento executou-se um levantamento bibliográfico com âncora no estudo das obras de alguns autores que apresentaram relevância para o estudo, pois a produção do conhecimento científico depende e se ampara em uma cultura proveniente da leitura proativa, seletiva e dirigida de publicações qualitativas atinentes à arena das ciências (FERREIRA, 2011).

Esta fase da investigação, de caráter bibliográfico, iniciou-se ainda no primeiro ano do curso (semestre 2014.2) concomitante ao estudo das disciplinas, com vistas à qualificação do campo teórico da investigação. Tratou-se inicialmente do aprofundamento da base teórica e metodológica da pesquisa, o que possibilitou aproximação com a temática escolhida como objeto de pesquisa e, conseqüentemente, demarcou-se a seara da pesquisa, os sujeitos, métodos e os respectivos instrumentos para a coleta de dados, ou seja, foi possível traçar o caminho a ser percorrido. A referida fase prosseguiu durante os semestres 2015.1 e 2015.2, período da investigação, de modo que se priorizou a compreensão das principais categorias de análise da pesquisa.

A partir da leitura, análise e interpretação dos textos, buscou-se inferir as ideias expostas pelos autores, a fim de problematizá-las, isto é, estabelecer um diálogo com os

autores. Como instrumento, utilizou-se o fichamento bibliográfico com vistas a sistematizar o trabalho de recolhimento de dados e a partir dos quais foi possível problematizar o tema em estudo.

A respeito da fase de caráter bibliográfico, Severino (2007) a descreve como o momento por meio da qual o pesquisador utiliza-se de dados, categorias teóricas advindas de estudos anteriores. Os quais, compreendidos aqui como um conjunto empírico da teoria, lançam luz sobre as questões adotadas na pesquisa e apresentam possíveis proposições. Sem, contudo, a inevitabilidade de defrontação de ideias, pois o confronto de diferentes concepções teóricas e posicionamentos proporcionam o crescimento e o embrenhamento no campo pesquisado, para, assim, emergir um novo conhecimento, o qual se reverberará em novos saberes pedagógicos.

Recorreu-se, respectivamente, às obras de: Domingues (2009, 2014), Clementi (2005), Franco (2008a, 2008b, 2012), Garcia (2007), Pinto (2006, 2012, 2013), Silvestre e Placco (2012), para discutir o papel do professor-coordenador pedagógico; Abreu (1999), Arroyo (2013a, 2013b), Freire (1996, 2000, 2005), Lima (2001, 2012), Libâneo (2002a, 2002b, 2008, 2011, 2015), Libâneo e Pimenta (2011 e 2015), Sacristán (1999), Martins (2014), Nóvoa (1999a, 1999b, 2009), Nunes (2000), Placco *et al* (2012), Pimenta e Lima (2004), Almeida e Pimenta (2012), Pimenta (2005, 2012), Tardif (2000), Tardif e Raymond (2000), Streck (2008), Zalbaza (2004), Alarcão (2001), com vistas a discorrer a respeito da formação docente e visando robustecer a perspectiva de escola como espaço para a formação de professores.

Realizou-se também a análise de documentos objetivando coletar informações, dados a respeito do fenômeno investigado, em documentos (institucional, oficial) que denotam certo grau de significado para a organização, constituição das instituições, arena da pesquisa. Para a devida produção de conhecimentos a partir dos mesmos, executou-se uma análise criteriosa, ou seja, foi necessário imergir no texto dos referidos documentos, com vistas a fazê-los falar, trazer à tona informações do problema investigado.

Como técnica, adotou-se a análise dos conteúdos que compõem os documentos selecionados por esta pesquisa, guiado, sobretudo, pelo conjunto de categorias que constituíram os entornos do objeto pesquisado, sendo: ações pedagógicas formativas

docente; professor coordenador pedagógico; formação contínua docente; contexto escolar.

Logo, foi oportuno analisar documentos que são intervenientes na atuação do PCP, em nível escolar, o Projeto Político Pedagógico – PPP e o regimento escolar, em nível nacional, aportes legais que tocam na tangente da formação contínua do professor, Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), visando verificar em que medida os mesmos apontam para o fortalecimento da formação contínua do docente no interior da escola.

Logo, concretizou-se a pesquisa de campo. Zabalza (2004), a respeito da referida pesquisa, explicita que aprender é vivenciar uma série de fases que começam a partir do momento que se reconhece a situação oportuna para a coleta de dados. Severino, no tocante à pesquisa de campo, a define da seguinte forma:

Na *pesquisa de campo*, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (2007, p.123, grifos do autor).

A partir da incursão no contexto dos sujeitos, espaço escolar, campo da pesquisa, buscou-se: “Estar dentro do mundo dos sujeitos [...] não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber como ele é.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

O primeiro momento da pesquisa de campo, fase empírica, teve início no semestre 2015.1, em tempo paralelo ao estudo das disciplinas, fase que antecedeu à investigação propriamente dita, contemplou à etapa exploratória da pesquisa. O objetivo foi definir as escolas que foram utilizadas como o campo da pesquisa, verificar a possibilidade para a execução da mesma e, por consequência, lograr autorização e definir com clareza os PCPs, sujeitos da pesquisa. Neste sentido, após definir as instituições que serviram de laboratório e obter a necessária autorização, ainda em caráter exploratório, foi plausível realizar uma análise do Projeto Político Pedagógico-PPP visando apreender, a princípio, as concepções de escola, missão, trabalho pedagógico que norteiam o processo educativo materializado nas referidas escolas.

Minayo (1994) patenteia a pujança dessa fase, assinalando que esse momento é tempestivo para as indagações preliminares a respeito do objeto, do percurso metodológico e dos elementos operacionais que constituirão a pesquisa.

Em relação ao processo de inserção do pesquisador na arena da pesquisa, alguns desafios lhe são postos, desde o momento de aproximação com a escola, até a fase do reconhecimento que se colheu o número de dados necessários para a clarificação do ponto nodal investigado (FARIAS *et al.*, 2010). Por suficiência de dados coletados, a referida autora (2010, p. 90) expressa que: “[...] se consegue quando se chega a um estado de saturação informativa, em que a nova informação não traz mais nada nova”. Explicitando alguns dos aludidos desafios, é legítimo dar relevo, ainda com fulcro nos estudos da autora, o reconhecimento do momento oportuno para a coleta de dados, visto que se fez necessário sistematizar um mapeamento que possibilitou ombrear-se dos sujeitos da pesquisa. Uma aproximação que exigiu cuidados para que se pudesse conhecer e assegurar um contato formal/informal com os indivíduos constituintes da seara da pesquisa, e, portanto, para que se fosse aceito pelo grupo, e, assim, estabelecer vínculos que favoreceram o caminho do diálogo para a coleta dos dados.

Farias *et al.* (2010, p. 69), sobre a prática de reunir dados que exige a utilização de instrumentos, explicita que: “a definição das técnicas de coleta de dados constitui um aspecto importante do planejamento da pesquisa, já que a informação recolhida é um dos pré-requisitos da qualidade do resultado da investigação”. Logo, utilizou-se para a coleta de dados 01 questionário com questões fechadas e abertas¹⁴, primeira fase, visando apanhar dados sobre os sujeitos e a arena da pesquisa. No que segue, deu-se início as entrevistas semiestruturada com cada PCP¹⁵, segunda fase. Cabe realçar que se pretendeu identificar o que há de ações pedagógicas formativas, tempos e espaços exclusivamente para a formação contínua do professor, assim como investigar os elementos fundantes da formação dos professores no contexto escolar, na perspectiva dos PCPs.

No tocante à entrevista, Farias *et al.* (2010) enfatiza que o aludido procedimento viabiliza o diálogo intencional entre entrevistador e entrevistado, objetivando apinhar dados expostos na linguagem do depoente a respeito de um tema específico. Aliam-se a tal perspectiva, Matos e Vieira (2001, p. 61) ao considerarem que

¹⁴ Apêndice A

¹⁵ Apêndice B

o aludido procedimento “permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado, para que um possa responder às perguntas feitas pelo outro”. Assinalam, ainda, que a presença do entrevistador viabiliza clarificar dúvidas, colher um maior número de respostas, bem como assegura que os dados possam ser analisados na perspectiva qualitativa e quantitativa (Matos e Vieira, 2001).

A entrevista, contudo, enquanto ensejo exploratório, é um meio que reclama variados cuidados, entre eles, é legítimo dar relevo ao papel do entrevistador, do qual se espera habilidade para elaborar questões atinentes à pesquisa e para conduzir tal procedimento. Gil (1987) salienta que a inexperiência e treinamento do pesquisador podem culminar em induções nas respostas.

Em relação à entrevista semiestruturada, Matos e Vieira (2001, p. 84) tecem que: “[...] combina questões fechadas e abertas, havendo oportunidade para explorar aspectos não previstos inicialmente pelo entrevistador”. Triviños (2012) sustenta que a entrevista semiestruturada inicia-se a partir de pontos básicos correlatos a investigação e que, posterior, possibilita alargar a seara de interrogativas, produto de novas hipóteses que vem a lume à proporção que se colhe as respostas do entrevistado. Em suma, com arrimo no pensamento dos retrocitados autores, utilizou-se a entrevista semiestruturada por oferecer ao depoente liberdade e espontaneidade, elementos que enriqueceram a investigação. Sendo que, nesse processo de coleta de dados utilizou-se gravador com a finalidade de registrar os dados colhidos.

No próximo texto, as escolas e os PCPs, sujeitos da pesquisa, serão enfatizados, objetivando caracterizá-los.

2.3 A seara da pesquisa e os sujeitos

Quanto aos sujeitos da investigação, Bauer e Gaskell (2002) assinalam que com base no número pequeno de entrevistados, faz-se necessário explorar a imaginação social científica para eleger os respondentes. Assim, trabalhou-se com 03 PCPs de escolas públicas do Estado do Ceará, mas especificamente do município de Ipu, os quais serão aqui identificados, como: PCP Dayan, PCP Ana Clarice e PCP Pedro¹⁶. Buscou-se compreender a formação contínua do professor com enfoque nas ações formativas

¹⁶ Os respectivos pseudônimos foram alçados a partir do questionário aplicado com cada PCP.

docentes mediadas pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar. Em uma das referidas instituições exerceu-se a docência, 2009 a 2011, e isso favoreceu as condições concretas e assegurou o contato direto e prolongado com o campo para que se pudesse materializar a pesquisa.

Os PCPs, sujeitos da pesquisa, são professores efetivos vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC e integram o núcleo gestor das instituições selecionadas. Optou-se pelos referidos profissionais por: apresentarem mais de 05 anos de experiência correlata à gestão escolar, coordenação pedagógica, assim como mais de 08 anos de exercício no magistério, pois é necessário considerar que as experiências docentes apinhadas no decurso do exercício docente contribuíram qualitativamente ao responderem as inquietações latentes no âmago desta pesquisa. Domingues (2009), a partir da sua experiência como coordenadora pedagógica, considera que a vivência como professora imbricada por vários processos de formação contínua torna-se basilar para o exercício da função de PCP.

No que concerne ao campo da pesquisa, trata-se de 02 instituições públicas, dentre as 04 escolas de Ensino Médio do município de Ipu, vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, geridas pela 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 5, com sede em Tianguá/CE.

A CREDE 5, formada por 09 municípios, Viçosa do Ceará, Tianguá, Ubajara, Ibiapina, Carnaubal, Croatá, Guaraciaba do Norte, São Benedito e Ipu, juntamente com 19 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, oficializadas pelo Decreto Nº 24274 em 22 de novembro de 1996, integram a estrutura da Secretaria da Educação Básica do Ceará - SEDUC.

A partir do exposto, o presente texto irá, doravante, apresentar o contexto da pesquisa, Escola A e Escola B.

2.3.1 O contexto da pesquisa: Escola A e Escola B

a) A Escola A

A princípio, faz-se oportuno realçar que para o processo de caracterização das escolas, campo da pesquisa, optou-se por não identificá-las, com vistas à preservação de suas identidades, todavia procurou-se descrevê-las, por verificar que essas informações

são pontos intervenientes no esquadramento dos dados colhidos. Assim, os parágrafos precedentes, com arrimo no projeto político pedagógico (PPP, 2015) da escola em tela, apresentam referida a escola.

A escola em pauta, situada no município de Ipu/CE, teve sua fundação na década de 60, século XX. A princípio, com o nome de Grupo Escolar, trabalhando com os primeiros anos do ensino fundamental, do pré-escolar as séries iniciais (1^a a 5^a série). Posterior, a partir da década de 70, século XX, passou a denominação de Escola de 1^o grau, ampliando a oferta para o ensino fundamental completo, 1^a a 8^a série (MARTINS, 2015).

A Escola em tela foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação - CEE na década de 80, século XX, apresenta como missão laborar com excelência visando formar cidadãos a partir de valores como solidariedade, competência e com envergadura para sonhar, idear, concretizar e transformar por meio dos valores que fundamentam a vida e assumem como responsabilidade compreender o passado, materializar o presente e idear o futuro. Suas ações estão fundamentadas em valores como ética, respeito ao ser humano, comprometimento, responsabilidade, honestidade, etc.

No que concerne à gestão escolar, o núcleo gestor da escola em discussão, é constituído por 05 membros: diretora, dois coordenadores escolares, secretário e assessor administrativo-financeiro, pauta-se em um prisma de gestão democrática e participativa objetivando permanecer integrada aos segmentos da comunidade. No que toca à formação contínua do docente, a escola A, em seu projeto político pedagógico-PPP, ressalta que se trata de um dos instrumentos capazes de ressignificar o papel da escola a proposição que viabiliza ao professor o acesso a uma nova cultura, a conhecimentos nas mais diversas áreas da ciência. Entre os projetos e programas que fazem parte das ações da escola A, destacam-se o *Projeto Jovem de Futuro*¹⁷, que almeja contribuir no desempenho escolar dos discentes, assim como para dirimir os índices de evasão escolar, e o *Projeto Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida*

¹⁷O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em 30 de jul. de 2015.

- *COM-VIDA*¹⁸, que tem na mira fomentar um cotidiano participativo, democrático, dinâmico e saudável na seara escolar, instando uma relação entre a escola e a comunidade.

No que tange ao número de alunos e sua respectiva distribuição no ano de 2015, a Escola A apresenta o seguinte quadro:

Quadro 02- Demonstrativo do N° de alunos da Escola A em 2015

N° de Turmas	Turno	N° de alunos	Total
02	Manhã	87	210
02	Manhã	75	
02	Manhã	48	
02	Tarde	61	140
01	Tarde	47	
01	Tarde	32	
01	Noite	24	24

Fonte: Ceará. Secretaria de Educação do Estado. Secretaria Escolar da Escola A, Setembro de 2015.

b) A Escola B

A Escola de Ensino Médio B também está situada no município de Ipu/CE, sua inauguração data da década de 80, século XX, e seu nome é uma homenagem a um membro de uma família tradicional de Ipu, família prole de orgulhar a toda sociedade ipuense. Homenagem esta conferida pelo Sr. Antônio Milton Pereira, Prefeito Municipal de Ipu na década de 80, século XX (MARTINS, 2015).

A escola em tela, em relação a sua missão, estar voltada para uma crescente melhoria na promoção das atividades educacionais, visando assegurar uma educação qualitativa a sua clientela, por meio de uma formação global que abarca o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a inserção do homem

¹⁸ A COM-VIDA é uma nova forma de organização na escola e se baseia na participação de estudantes, professores, funcionários, diretores, comunidade. Quem organiza a COM-VIDA é o delegado ou a delegada e seu suplente da Conferência de Meio Ambiente na Escola, com o apoio de professores. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/com-vida.pdf>. Acesso em: 30 de jul. de 2015.

na arena social. Pautando-se em valores, como: excelência, solidariedade, inovação e participação para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

No que concerne à concepção de trabalho pedagógico, a Escola B assinala, em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, que suas ações pedagógicas são pautadas no conhecimento prévio e experiências dos discentes. Priorizando o aprender a aprender, o aprender a fazer e a ser, assim como harmonizando os valores morais, humanos e éticos aos conhecimentos científicos, visando, mormente, a formação de um sujeito crítico, justo, ético e competente.

Entre os projetos e programas desenvolvidos pela escola, é oportuno destacar os seguintes projetos: *Projeto Professor Diretor de Turma*¹⁹, que segundo o Projeto Político Pedagógico PPP da escola em estudo, o referido projeto compreende os alunos em um prisma de constante transformação, valorizando suas peculiaridades e visa contribuir na construção de uma escola na perspectiva de formar cidadãos livres, críticos e responsáveis; *Projeto Professor de Núcleo*, que apresenta como objetivo viabilizar a integração curricular a partir de uma parte diversificada nas atividades curriculares; *Programa Geração da Paz*, uma ação da cooperação técnica da Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em parceria com organizações governamentais e não governamentais, e, por último, o *Saúde de Prevenção nas Escolas – SPE*, que visa contribuir para a formação global da população discente por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

No tocante ao número de professores, a Escola B, possui uma população docente de 14 professores, 100% licenciados nas diversas áreas das ciências. Em relação ao número de alunos, no ano de 2015, a escola apresentava um total de 186 alunos matriculados e distribuídos conforme quadro de indicadores apresentado a seguir.

Quadro 03- Demonstrativo do N° de alunos da Escola B em 2015

N° de Turmas	Turno	N° de alunos	Total
--------------	-------	--------------	-------

¹⁹ O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma> Acesso em: 12 de out. de 2015.

01	Manhã	36	76
01	Manhã	40	
01	Tarde	41	68
01	Tarde	27	
01	Noite	24	42
01	Noite	18	

Fonte: Ceará. Secretaria de Educação do Estado. Secretaria Escolar da Escola B, Setembro de 2015.

Abaixo, segue o processo de caracterização dos PCPs, as informações foram alçadas com âncora no questionário aplicado com cada um. Todavia, dar-se-á relevo o processo de formação em nível superior vivenciado pelos mesmos, bem como as pesquisas desenvolvidas no retrocitado processo.

2.3.2 Os sujeitos da pesquisa

a) PCP Ana Clarice

A professora coordenadora pedagógica Ana Clarice foi a primeira a responder o questionário, assim como a ser entrevistada. A mesma é casada, natural de Ipu/CE e tem 47 anos. Vivenciou toda a educação básica, ensino fundamental e médio, na escola pública, e em 1998 cursou sua primeira graduação, licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Em seguida, 1999, concluiu sua primeira especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela mesma universidade, debruçando-se a pesquisar acerca da “Avaliação no ensino fundamental e médio”. Entretanto, a PCP em tela, enalçou outros cursos em nível de especialização *lato sensu*, sendo eles: em Língua Portuguesa, 2008, pela Faculdade de Tecnologia do Nordeste – FATENE e em Gestão da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Nos referidos cursos a PCP Ana Clarice desenvolveu um memorial científico, assim como pesquisou a respeito da avaliação na escola pública.

Dentre as experiências profissionais da PCP Ana Clarice correlatas ao magistério, é oportuno sublimar sua atuação como diretora escolar em unidades de ensino fundamental na rede municipal de Ipu/CE, assim como na secretaria municipal

de educação, na função de coordenadora pedagógica, e, por último, seus 05 anos de exercício no cargo que se encontra hoje, coordenadora escolar em uma instituição de ensino médio. Na referida instituição, a PCP Ana Clarice coordena os professores formados nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, bem como é responsável pelo “Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT”, visto que o acompanhamento na escola, na qual a mesma atua, é estruturado tomando como base a formação acadêmica dos professores.

Por fim, salienta-se que a PCP aqui apresentada, no que toca aos programas ou cursos que gostaria de fazer, a mesma ressaltou o intento em cursar uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área da educação.

b) PCP Dayan

O professor coordenador pedagógico Dayan foi o terceiro a responder o questionário e o segundo a ser entrevistado. O mesmo é casado, natural do Rio de Janeiro/RJ e tem 32 anos. Vivenciou a educação básica, ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas, e em 2007 cursou sua primeira graduação, licenciatura plena em Matemática, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Dois anos depois, em 2009, concluiu sua primeira especialização *lato sensu*, em Ensino de Matemática, pela Faculdade de Tecnologia do Nordeste – FATENE, tendo como objeto de pesquisa “Dificuldades no Ensino de Matemática”. Em 2012 concluiu sua segunda especialização *lato sensu*, desta vez, em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, sendo a “Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno” seu objeto de pesquisa no trabalho monográfico do referido curso.

Dentre as atuações profissionais do PCP Dayan, destaca-se sua atuação como professor de matemática, física e química em instituições públicas e privadas, seguida da atuação na função de diretor e coordenador escolar, função esta que exerce há 05 anos. O mesmo vivenciou ainda experiências como docente do ensino superior e na coordenação de laboratórios de ciências e de informática vinculado a instituições de ensino médio. Considerando que segundo o PCP Dayan, em relação ao acompanhamento aos professores na instituição na qual exerce a função de coordenador escolar, há uma divisão por áreas de formação, então, o mesmo coordena um total de 10

professores, sendo os mesmos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, mas especificamente: 04 professores de matemática, 01 de biologia, 03 de química e 02 de física, assim como é responsável, entre outras atribuições, pelo Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

É preciso que se registre, por fim, que o PCP em tela sublinhou o desejo de vivenciar um processo de formação contínua enredada à arena da coordenação escolar, formação de professores e psicopedagogia.

c) PCP PEDRO

O professor coordenador pedagógico Pedro, tendo sido o terceiro a ser entrevistado e o segundo a responder o questionário, é casado, natural de Ipu/CE e tem 58 anos. Quanto a sua escolarização, educação básica, o PCP em tela a vivenciou em escolas públicas e privadas. Em 1997 cursou sua primeira graduação, licenciatura plena em Matemática, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e em 2007 concluiu sua primeira especialização *lato sensu*, em Ensino de Matemática, pela mesma universidade, tendo seu trabalho monográfico intitulado de: “A resolução de problemas de matemática no 3º ano do ensino médio”.

No que toca às atuações profissionais do PCP Pedro, destaca-se sua atuação, há 20 anos, como professor em instituições públicas e privadas, assim como em diversos cursos enredados à educação e a cursinhos preparatórios para vestibular. Atuou ainda como vereador, 2004 a 2008, bem como vivenciou experiências ligadas à aplicação de avaliações externas em toda a educação básica do município de Ipu/CE. Faz-se oportuno registrar, também, que o PCP Pedro apresenta experiência na docência do ensino superior, pois o mesmo atuou junto a instituições de ensino superior – IES e, por fim, há 02 anos exerce a função de PCP, sendo que seu ingresso no referido cargo ocorreu por meio de processo seletivo.

2.4 A produção dos dados

Considerando a pesquisa empreendida à luz das contribuições teóricas que serviram de aporte para o esclarecimento do fenômeno investigado, foram categorias desta

pesquisa: ações pedagógicas formativas docente; professor coordenador pedagógico; formação contínua docente; contexto escolar. Assim, foi necessário empreender esforços visando compreender como os dados sinalizaram para a sua categorização e desvendamento do problema em estudo. Gomes (1998) leciona que categorizar os resultados refere-se a elencar os componentes comuns, os conceitos, concepções, ou expressões, a partir de um conceito suficiente para abarcar tudo.

E ainda, no tocante às categorias, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que as categorias viabilizam um meio de catalogar os dados descritivos apinhados, de modo que o referido material existente em um ponto específico possa ser seletado dos demais. Utilizando essa ótica, verificou-se que algumas categorias de compilação se deram à proposição que os dados foram sendo coletados e/ou sistematizados e resultaram em uma matriz primária, contendo as categorias mais importantes que emergiram do discurso dos sujeitos, pois, a partir do material recolhido, procurou-se identificar os elementos importantes relacionados com a questão da pesquisa. Entretanto, Bogdan e Biklen (1994, p. 222) advertem: “que cada conjunto de dados pode ser codificado de acordo com mais de uma categoria de codificação extraídas de mais de uma família de codificação”.

A respeito da análise dos dados, buscou-se estabelecer uma conexão entre os dados, por meio da análise do discurso, e o aporte epistemológico adotado por este estudo, visando responder aos questionamentos anteriormente levantados e outros que emergiram ao longo da investigação. Nesta perspectiva, Farias *et al.* (2010 p. 95) assinala que:

O sucesso de uma pesquisa depende de conhecimento, bom planejamento, envolvimento e também habilidade para atingir a qualidade epistemológica da discussão e a utilização exitosa do método, tanto na coleta quanto na análise dos dados.

No que concerne à análise do discurso, consoante a abordagem qualitativa e os objetivos traçados nesta pesquisa, foi plausível compreender e cotejar os dados reunidos no campo de pesquisa com as preluídas hipóteses levantadas, visando constituir uma engenhosa interpretação da realidade. A respeito da concepção de discurso, Farias *et al.* (2010, p. 96) afirma que se trata da:

[...] construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção. [...] o discurso reflete uma dada visão de mundo, necessariamente, atrelada ao autor que fala e à sociedade em que e vive.

Deste modo, buscou-se discutir, analisar e interpretar os dados apinhados com o apoio das contribuições dos autores que estudam o tema investigado, visto que não seria possível entabular esse esquadramento isoladamente, porque outros pesquisadores já empreenderam esforços na busca de compreender e alargar a discussão acerca do fenômeno investigado.

Em última instância, tratou-se da produção do relatório final da investigação, pois “tão importante quanto ao planejamento e execução da pesquisa é a apresentação de seus resultados” (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 75). Assim, foi possível desenvolvê-lo concomitante a realização da pesquisa, objetivando manter as ideias claras, precisas e conectadas. Ferreira (2011) assinala que essa prática possibilita identificar possíveis carências no percurso epistemológico, falhas no processo de coletas de dados, oportunizando, contudo, corrigir possíveis erros e sustentar uma sequência coerente com a condução do trabalho investigativo. Na referida etapa, construção da dissertação, foi necessário debruçar-se a descrever, explicar e fundamentar os resultados da pesquisa. Portanto, vigilante a integração harmônica e tempestiva que há entre estas duas fases, geração do conhecimento e difusão do saber ora produzido, ou seja, do íntimo e contínuo liame existente entre a prática de pesquisar e o corpo teórico a ser constituído com arrimo no que foi observado (FERREIRA, 2011).

Considerando os objetivos perseguidos por esta pesquisa, o capítulo 3, a seguir, objetiva situar o PCP, suas ações correlatas ao campo da formação dos professores, averiguando o que há de ações formativas, práticas pedagógicas de formação docente no seu campo de atuação. Enfim, visando verificar se existe, de fato, um tempo destinado exclusivamente para a formação contínua do professor na arena escolar.

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

3 O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO, A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR: CONVERSANDO ENTRE SI.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A construção de uma imagem social valorativa da profissão docente reclama um árduo e lento embate, como se observa no decurso de várias décadas, visto que a imagem da profissão docente, como já assinalado, é permeada por dilemas e descompassos e, logo, a formação contínua do professor torna-se um tema candente na

área da educação (LIBÂNEO, 2002). Todavia Pimenta (2005, p. 12) assinala que: “[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. Não se identifica, portanto, mudanças em relação à imagem da profissão construída pela sociedade, ou seja, uma valorização social da classe. Contudo, há outros elementos intervenientes na questão, entre eles: uma necessária discussão a respeito do significado social do encargo docente, isto é, a busca por constituir um perfil, imagem social capaz de granjear reconhecimento e valorização não se atinge estabelecendo somente um púgilo de conhecimento e especializações, mas, a princípio, se obtém constituindo uma consciência de classe, delimitando papéis e corporificando uma ação docente correlata com o momento histórico e social (ARROYO, 2013b).

A profissão docente se institui também como um ofício erigido artesanalmente, com esteio em experiências concretas (ARROYO, 2013b). Pois, os professores desenvolvem-se no cotidiano da profissão, não nascem prontos, destinados a exercerem a docência, porém na formação inicial o professor vivencia as primeiras proposições formativas acerca do exercício do magistério, as quais se alastram no dia-a-dia da sala de aula, na corporificação da prática docente, ou seja, o professor constrói-se como profissional do magistério a partir da própria ação docente, dentro da profissão. Daí a necessidade de se trazer a formação dos professores para o âmago da profissão. Entretanto, cômicos de que a ação docente transcende as fronteiras da sala de aula, está coadunada à condição humana e o assinala profundamente como pessoa e profissional, pois as dimensões profissionais e pessoais interligam-se sempre, inevitavelmente (NÓVOA, 2009). Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p.10) explicitam que:

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

Neste prisma, conviria refletir o quanto se é e deseja ser gente, autor de uma história e, por consequência, professor, pois o estabelecimento de uma identidade social valorativa da profissão está imbricado no processo de história de cada um. Sendo, portanto, necessário compreender a identidade docente a partir da história pessoal do professor, a qual é permeada por ações, projetos e crescimento profissional (TARDIF;

RAYMOND, 2000). O aludido mote repercute na necessidade de elucubrações acerca de si mesmo na perspectiva de perceber-se como um sujeito aprendiz, possuidor de uma história, ou seja, “trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 22).

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

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

Para robustecer o liame entre as dimensões profissionais e pessoais é necessário dotar o professor de um jeito próprio de ser, um modo específico de assumir-se em interface a profissão. Deste modo, o professor poderá nutrir seu percurso de vida, direcionando, conduzindo seu processo formativo, ou seja, construindo conhecimento no decurso da vida, o que exige uma relação dialógica consigo mesmo a respeito da sua formação, assim como buscar medrar sua autoformação. Nóvoa (2009, p. 23) leciona que: “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”.

Nesta perspectiva, a pesquisa aqui apresentada traz à tona a autoridade que ao professor deve ser concedida de assumir-se como sujeito do processo de produção do conhecimento cotidianamente. Questionando e esquadrihando a cultura dominante

para, então, produzir conhecimento vinculado a análise e (re)construção do contexto social. Desta feita, será possível contemplar um professor que se pauta sob a égide de uma educação problematizadora, progressista, transformadora e que materializa uma prática pedagógica integrada à realidade social, como já repisado por tantos pesquisadores, entre eles, Freire (1996), Libâneo (2002), Arroyo (2013a).

Para Rousseau o homem e seu dado contexto são elementos impartíveis. Assim, qualquer esforço de empreender práticas investigativas para entender o homem e a sociedade e que para isso dicotomizem os referidos elementos estão fadadas ao fracasso (STRECK, 2008). Neste sentido, a máxima de Rousseau confluiu para os estudos empreendidos: formação docente como objeto de pesquisa a partir do contexto escolar, pois percebe-se que no referido campo, com todos os contornos, o professor executa sua ação. Isto é, a educação é uma ação restrita do homem e, portanto, materializa-se entre os homens com a finalidade de inseri-lo na sociedade e construí-lo em sua subjetividade (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

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

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

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

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

Para se derrocar, sobretudo, a personificação do professor como ensinante, transmissor de conteúdos, imagem inapropriada para a profissão, a partir da qual não se colhe valorização e realização profissional, Rousseau leciona que o professor precisa deixar seu assento servil de ensinante para assumir-se como sujeito aprendiz, ou seja, “o mestre não é mestre porque sabe e ensina, mas porque sabe aprender e com isso ensina” (STRECK, 2008, p. 72). O que reclama, portanto, mais do que o querer aprender, assim como uma habilidade para assentar-se no lugar do discente, de entranhar-se nas suas ideias e consciência (STRECK, 2008). Nesta perspectiva, ressalta-se aqui que o professor precisa posicionar-se em um movimento dinâmico de aprendiz da vida, da profissão. Neste passo, importa salientar que o âmago do ponto nodal que permeia a notoriedade social e profissional da profissão docente estar, também, no nível da visão que se estabelece da educação e, por conseqüente, do ensino.

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

escolar em uma perspectiva mais humana e, por consequência, tornar-se-á a profissão do magistério mais humana.

O exercício da docência adquirirá significado à proposição que o próprio professor assumir-se como protagonista da sua história, ação docente e da sua autoimagem (ARROYO, 2013a). Salienta-se, então, que assumir o percurso da construção e reconhecimento da autoindentidade é perceber-se como docente e, portanto, é um elemento interveniente na bússola indicativa do futuro da profissão (ARROYO, 2013a). Bem como para uma prática, em relação ao PCP, profícua e tempestiva para a mediação da formação contínua dos professores. Neste contexto, Libâneo (2001) postula que se faz essencial recuperar o significado social da ação docente, isto é, a identidade profissional do professor, uma vez que, segundo o mesmo autor (2001, p.175): “Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa”.

Sendo, portanto, um embate lento, mas necessário. Assim, a luta é nossa!

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

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

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

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

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

Por conseguinte, é patente, de certo modo, que um processo de formação docente precário vem engendrando-se desde longa data e que, nas primeiras décadas do século XXI, parece ocupar o âmago das discussões no cenário educacional, visto que o referido processo nem sempre pauta-se na realidade escolar e nas condições sociais, culturais dos professores e seus respectivos discentes. Quando isso ocorre, tal processo formativo corre riscos de difundir discursos prolixos e replicados que resultarão na fragilidade das práticas educativas. Ou ainda, traduzirá-se em um modismo, tendo sua função resumida a um mero pacote de informações, recomendações (NÓVOA, 2009). O mesmo autor (2009, p. 19) pondera que:

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

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

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

O conhecimento, nessa perspectiva, deve ser produto da ação de todos os sujeitos envolvidos na escola, mormente dos professores e alunos que devem ser incitados a assumirem-se como indivíduos críticos do ato de conhecer. Nessa esteira de pensamento, Nóvoa (2009, p. 19) salienta que é necessário “[...] reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”. Logo, o professor deve adotar uma postura crítica face ao conhecimento, na perspectiva reflexiva em relação à prática pedagógica e com enfoque na criticidade e robustecimento da sua autonomia, enquanto elementos que fortalecerão a sua pujança em concretizar transformações nos processos de ensino e de aprendizagem.

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

Atualmente há um consenso em torno do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, assim, alunos provenientes de uma escola que se pauta em tal perspectiva estarão preparados qualitativamente, apresentando resiliência e envergadura para suplantar estorvos no cotidiano e para laborar criticamente em interface ao dia-a-dia (ALARCÃO, 2001). Nesta perspectiva, a escola é, por essência, uma arena que se constitui como fomentadora de ideias, desafios e indagações e na qual professor e aluno (re) apreendem o conhecimento a partir de um movimento permanente de aprender a aprender, visto que esse é um modo engenhoso e positivo de se fazer emergir uma escola que reconstrói com pilares sólidos a formação dos agentes que a constituem, principalmente do professor e aluno, enquanto sujeitos com capacidade a todo o momento para transformá-la.

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

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

É voz corrente que muitos professores concluem a formação inicial/acadêmica e ao iniciar o exercício da docência verificam um distanciamento entre as necessidades da sociedade, marcada por transformações de caráter social, política e econômica, na qual a escola está inserida, e a formação ora recebida. Suscitando, então, a necessidade de um processo de formação contínua docente pautado na análise crítica e reflexiva do cotidiano escolar, permeado por uma gama de elementos socioeducativos. Portanto, é plausível salientar que no processo de sistematização das atividades de formação docente não se pode desconsiderar as questões vivenciadas pelos próprios professores, sejam elas de estirpe pedagógica ou social, visto que os professores, de modo tácito ou patente, precisarão constituir uma prática pedagógica coadunada as referidas questões. Em suma, no confronto de questões, ideias e concepções vivenciadas no dia-a-dia e em interface a situações inéditas, o professor investiga sua própria prática e, desse modo, constrói conhecimento.

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

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

A formação dos professores, portanto, deve pautar-se no cotidiano escolar e assentar-se nos saberes e nas relações do professor e sua cultura, na sociedade e o contexto histórico. Ou seja, o próprio contexto escolar precisa ser percebido como

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

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

4 O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO FACE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE NA ARENA ESCOLAR

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

Neste íterim, é plausível a explicitação de ideias, concepções e articulação com os dados colhidos, em um movimento de diálogo crítico, reflexivo, conferindo, assim, um caráter de autenticidade científica. O que exige ponderar a respeito das opiniões consonante e inconsonante a respeito do tema, visando enriquecer a discussão, explicar e dar significado aos dados coligidos e a partir dos quais ocorrerão mudanças no pensar, no perceber, no sentir e no agir dos envolvidos.

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

Por se tratar de uma pesquisa cujo objetivo é a formação contínua do professor centrada na escola, com enfoque nas ações formativas docentes mediadas pelos PCPs,

enquanto educadores, coordenadores e organizadores do trabalho pedagógico formativo na referida instituição, serão aqui acentuados alguns elementos inerentes à sua atuação. Em síntese, abordar a formação docente com foco na escola é imergir, escavar e esquadrihar no âmbito de atuação e no trabalho desenvolvido pelos PCPs os limites e vicissitudes em relação à corporificação da formação contínua do professor a partir dessa instituição, já que, como assinala Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas atividades de formação continuada.

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

No rastro do que será exposto, é legítimo levar a cabo a necessidade da existência de tempos e espaços enredados à formação contínua docente, visto que as dificuldades, muitas vezes, dos professores em estabelecer um diálogo com as diversas ciências, correntes teóricas, isto é, lidar, dialeticamente, com as mais diversas áreas do conhecimento é proveniente, muitas vezes, de uma formação deficiente, fragmentada, reducionista no sentido de não possibilitar ao professor palmilhar pelos diferentes caminhos das ciências.

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

4.1 O professor coordenador pedagógico

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

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

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

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

	Aplicador de avaliações externas. Vereador eleito com um mandato (PCP PEDRO).
--	--

Fonte: Elaborado a partir do questionário aplicado com cada PCP

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

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

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

Confirma-se no depoimento do PCP Dayan a insuficiente formação pedagógica vivenciada nos cursos de licenciatura, em outras palavras, a necessidade de se levar a cabo que tanto o exercício docente, assim como a atuação como PCP exige, acima de tudo, um processo formativo entrincheirado por aspectos didático-pedagógicos. Neste sentido, verificou-se que no segundo depoimento, a PCP Ana Clarice declara que a formação inicial dar suporte sim, mas, logo, faz alusão ao curso de pedagogia, deixando, então, patente a importância de uma formação calcada no campo da pedagogia para uma atuação autêntica e segura, enquanto PCP. Importa, ainda, apresentar outras considerações apresentadas pelo PCP Dayan, as quais fortalecem e ilustram o exposto. Diz ele:

[...] as licenciaturas na minha época, em particular, tinha o foco na parte específica. [...] então, a coordenação deste curso tem que entender que deve ter uma formação voltada para a didática, o pedagógico do professor. Não formar apenas uma pessoa que tenha conhecimento na área da licenciatura, mas também como ele vai transmitir aquele conhecimento, o domínio sobre as metodologias, as práticas, então, tudo isso é importante. Infelizmente, a

minha formação não ofereceu isso, então, tudo que eu obtive foi nesta caminhada (experiência docente), procurando ler, procurando me atualizar. Então, ainda me considero um leigo, não que eu desconheça, mas porque tenho muito ainda a aprender [...].

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

Nós estamos aqui com um problema muito sério de professor, eu não sei nem como é, porque ele dá a disciplina, têm o domínio do conhecimento, mas eu acho, assim, que os professores daqui, eu acho que não é só aqui, têm muitos por ai, não têm uma formação pedagógica, de como atuar em sala de aula, de como desenvolver suas aulas, entendeu? Porque nós temos caso de professor que quando chegou aqui não tinha nem o equilíbrio do tempo de aula, por exemplo, a aula era de cinquenta minutos, o professor terminava o conteúdo inteiro com trinta, vinte minutos. Então, requer um trabalho mais focado na parte pedagógica, porque os nossos professores, a maioria não fez pedagogia, eles estão vindo só da formação em letras, história, geografia e falta à parte pedagógica [...].

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

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

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

alicerçada nos retrocitados elementos, isto é, há uma desvinculação dos saberes em torno da prática e os ditos saberes científicos.

Em face do exposto, importa salientar que o encargo de acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas brasileiras fica sob a responsabilidade, muitas vezes, de profissionais sem habilitação específica e recursos adequados (DOMINGUES, 2014). Assim como sem um processo de formação contínua correlata à atuação de gerir as ações pedagógicas no contexto escolar. Por essa razão, vale ressaltar que se verificou a partir do regimento escolar das instituições educativas, campo da pesquisa, a assertiva que a função do coordenador será exercida por um profissional legalmente habilitado e qualificado para a função, entretanto, não específica que formação, habilitação, de fato, deve apresentar o profissional para a investidura no aludido cargo (REGIMENTO ESCOLAR, ESCOLAS A e B, 2014). Em relação à formação contínua para os PCPs, observou-se que esse mote foi um dos pontos nodais apontados pelos PCPs, pois ao serem interpelados sobre quais os programas ou cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos participaram nos últimos 5 anos, sustentam que: “nenhum”(PCP ANA CLARICE); “apenas do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio²⁰”(PCP DAYAN); “apenas da especialização *lato sensu* em gestão escolar” (PCP PEDRO).

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

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

²⁰ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio [...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/> Acesso em: 26 de set. 2015.

aconteceu, até agora, nenhuma formação para o coordenador. O que nós temos é muita informação [...]”. O PCP Dayan manifestou que:

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

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

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

O curso de pedagogia, desde sua criação, datada de 1939, contemplava a formação de professores para os anos iniciais da educação básica (licenciatura), assim como focava a formação do profissional para atuar fora da sala de aula (bacharelado). E passa em 2006, ano da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia no Brasil, centralizar a formação do pedagogo na docência dos anos iniciais da educação básica (licenciatura) (PINTO, 2012). Por tudo isso, filia-se aqui ao

pensamento do retrocitado autor ao advogar um curso específico para a formação do pedagogo escolar para atuar em diferentes esferas, entre elas nos segmentos dos sistemas de ensino e em outros contextos educacionais. O referido curso permitiria abordar as diferentes demandas assumidas pelo pedagogo escolar no interior da escola, por exemplo: acompanhar na sala de aula as atividades do professor prestando-lhe assistência pedagógica; coordenar projetos, reuniões pedagógicas, empreender discussões a respeito do projeto político-pedagógico, entre outras (PINTO, 2012).

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

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

Nesta perspectiva, considerando que a atuação do PCP exerce influência direta sobre os professores e suas práticas pedagógicas, cabe sublinhar que o mesmo precisa está atento à dinâmica contemporânea que esta a impulsionar, em certa medida, a premissa de se (re) pensar a formação docente com vistas a desvencilhar as necessidades docentes. Libâneo (2001) adverte que o crescimento tecnológico, por meio de suas tecnologias da informação e da comunicação, impulsionou uma reviravolta nos dispositivos convencionais dos processos de ensino e de aprendizagem, mas assinala

que a informação é um meio de ombrear-se do conhecimento, porém por si só não tem força motriz para proporcionar o saber. Tal quadro agudiza a necessidade de um processo de formação contínua do docente que propicie liberdade e autonomia intelectual e política para o professor apropriar-se do conhecimento, conceitos, por meio de leituras críticas acerca das informações e do cambiante contexto em voga.

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

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

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

Assim, conviria acentuar a necessidade de uma sólida formação no campo pedagógico para o PCP. Com esse raciocínio, quais os saberes necessários para exercer a função de PCP? Convém destacar, então, que a atuação do PCP deve estar calcada na seara dos saberes pedagógicos²¹ e didáticos para, assim, o referido profissional perfilar um repertório de conhecimentos que efetivamente propicie a mediação da formação dos professores no contexto escolar. Com esse fito, o PCP deve fincar sua atuação na experiência docente, pois se percebe que o retrocitado profissional percorreu, antes de tudo, uma caminhada dentro do exercício da docência, conforme ilustra o PCP Dayan: “eu sei que hoje eu estou coordenador, mas eu sou professor, eu sei que vou voltar para a sala de aula”.

²¹ Objetiva-se, assim, estabelecer uma analogia com a discussão apresentada por Pimenta (2012) a respeito dos saberes pedagógicos e a atividade docente, pois a referida autora discute e descreve três saberes relacionados à docência: saber da experiência, saber pedagógico, saberes disciplinares. Logo, foi oportuno apoiar-se na obra supramencionada.

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

Por essa mesma via de reflexão, compreende-se, portanto, que o saber pedagógico do PCP é auferido na concretude do seu trabalho e fortalece a sua ação pedagógica-formativa, dito de outra forma, é o saber que viabiliza ao PCP integrar-se a população docente e atuar no contexto escolar. Logo, a atuação do referido profissional é, por consequente, expressão desse saber pedagógico engendrado e solo do seu próprio desenvolvimento. No entanto, importa sublimar a compreensão que esse saber pedagógico do PCP forjado na prática se difere dos conhecimentos pedagógicos delineados por pesquisadores ou especialistas nas mais diversas áreas da educação. Tal visão ancora-se na perspectiva de mirar o PCP enquanto profissional com pujança para refletir sobre o seu próprio fazer pedagógico, mesmo abalizado por limites e possibilidades de atuação. Em outras palavras, vislumbra-se aqui um saber pedagógico do PCP emergido do exercício de pensar sobre o que faz, concretiza, materializa, em detrimento de reflexões a respeito do que se vai ou deveria fazer.

As políticas públicas educacionais, então, devem prestar particular atenção à formação dos profissionais que desempenham a função de mediar à formação contínua dos professores, já que é um papel cada vez mais decisivo na qualidade da educação. Em geral, todas as escolas possuem um profissional responsável por acompanhar as ações pedagógicas, nas mais diversas circunstâncias escolares. Entretanto, esse profissional carece de uma formação didático-pedagógica para que a sua atuação ecoe diretamente na prática pedagógica dos professores, ou seja, é imprescindível que o PCP detenha os necessários conhecimentos do campo pedagógico.

Por todo o exposto, cabe a todos, escola, PCP, professor e governo envolverem-se no processo de concretização de uma escola que possua um corpo docente atualizado permanentemente, capaz de executar uma prática pedagógica consoante às expectativas a ela confiada. No entanto, é cediço que o professor depende

das instâncias políticas-administrativas, assim como das condições de trabalho que lhes são oferecidas (SACRISTÁN, 1999). Por esta vertente, faz-se necessário todos corporificarem sua parte nesta emaranhada teia de relações.

4.2 O saber pedagógico do professor coordenador pedagógico forjado na prática

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

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

Por isso, urge destacar a necessidade de um processo de formação que possibilite ao PCP refletir sobre a sua própria atuação, isto é, como declarou o PCP Dayan, “é necessário cursos e formações direcionadas para a atuação do coordenador escolar no cotidiano escolar [...]”.

Deste modo, é legítimo e necessário iniciar ancorando-se nos estudos de Libâneo e Pimenta, dado as suas contribuições para o campo da pedagogia. Sendo assim, os autores aqui referendados discorrem que: “A ação pedagógica não se resume as ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” (2011, p. 33). Desta feita, ao discorrer a respeito do PCP é pertinente, com esteio no pensamento dos autores supracitados, apresentar apontamentos a respeito do referido profissional e das suas ações. Logo, compreende-se que as ações do PCP deve apresentar um caráter docente, pedagógico, ou seja, vislumbra-se um profissional compenetrado, antes de tudo, do seu papel como

professor, embora ora exerça a função de PCP, e da convicção de que “a pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 33).

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

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

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

No que concerne à pedagogia, Libâneo (2011) aponta como o campo teórico que busca compreender os elementos que compõem a ação educativa, entre eles, o aluno, a escola, o professor, as situações nas quais se dão os processos formativos e o contexto das instituições, entre outros. Nesta perspectiva, a respeito do pedagogo escolar, o Libâneo (2011) o define como o profissional com uma atuação que abarca as várias instâncias da prática educativa, conectado, direto ou indiretamente, aos moldes de

organização, sistematização dos processos de ensino e de aprendizagem, que visam à formação humana atempada a um determinado contexto histórico.

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

No que tange à autonomia do PCP para gerir, sistematizar um processo de formação, desenvolvimento profissional junto à população docente, realça-se a importância da gestão democrática, pois consoante à pedagogia moderna, o professor, enquanto o orientador do processo educativo, deve promover a integração do grupo e apresentar-se como um líder democrático. Logo, o PCP, antes de ser um gestor das ações pedagógicas, deve assumir-se como educador capaz de viabilizar uma cultura de coletividade e conjunturas para a apreensão de saberes necessários ao trabalho docente. Desta forma, compreende-se que é pujante o trabalho coletivo na arena escolar, o qual reclama, contudo, envergadura, por parte do PCP, para dialogar com o professor e entender o seu modo de ser e exercer a docência. Isso também diz respeito ao modo como o PCP organiza e executa seu trabalho, assim como promove a formação contínua do docente. Contudo, deve-se defender o contínuo e construtivo debate a respeito do trabalho coletivo, pedra angular de uma gestão democrática.

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

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

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

É necessário, portanto, à inclusão de conteúdos correlatos a gestão democrática no processo de formação dos professores tendo em vista salutar e impulsionar vivências alusivas a espaços e ações democráticas. Parte-se aqui do pressuposto que a corporificação de um processo democrático na escola supõe inserir o professor em uma estrutura de produção de conhecimentos, saberes provenientes do seu próprio trabalho.

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

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

Seguido essa diretriz, Libâneo (2001) identifica, no contexto vigente, a necessidade de um processo de formação docente e readequação do processo de aprendizagem com vistas à familiarização do profissional com o contexto

contemporâneo. Pois a contextura social vigente estar abalizada pelos diferentes artefatos tecnológicos que estão a exigir competências comunicativas, criativas e alargamento do pensar e agir, em suma, diante de novos desafios que assentam a exigência de formação de um novo educador.

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

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

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

É com essa indagação que se deu o início desta incursão de esquadramento no campo das ações pedagógicas do PCP, haja vista que o saber fazer essencialmente pedagógico exige, antes de tudo, um saber “ser-pedagógico”, mediador da formação contínua do docente, pois de nada adianta uma atuação competente, por parte do PCP, se não apresentar um caráter reflexivo e transformador da prática docente por meio do processo de formação contínua. No entanto, os PCPs, a respeito da existência de formação contínua para os professores na sua escola, de modo geral, sinalizam que:

Formação contínua? Nós deixamos os professores à vontade quando tem curso, participam dos cursos na CREDE. Se a CREDE oferece um curso em Guaraciaba²² eles participam, e dentro de cada planejamento também

²² Guaraciaba do Norte é uma cidade brasileira do estado do Ceará, a 320 km de Fortaleza, que se ergue a uma altitude de 902,40 m. É sede de um município com 534,72 km² em cujo território vive um total de

fazemos sempre uma reflexão por meio de texto, como é que está o andamento das aulas. A formação também ocorre dentro do planejamento geral que nós chamamos de: “encontro administrativo pedagógico”, que tem o momento, que eu já falei, que é para tratar dos acontecimentos dentro da escola e um momento só para a pauta pedagógica, mas também procuramos fortalecer tudo que discutimos durante aquele mês. (PCP PEDRO).

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

Importa, ainda, salientar o depoimento da PCP Ana Clarice, considerando a relevância do seu depoimento em face da complexidade de diferentes ordens e matizes que permeiam a concretização da formação contínua do professor. A retrocitada PCP esboça que:

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

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

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

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

[...] eu acho que as secretarias municipais, estaduais, o MEC, a nível federal, deveria rever essa formação (PACTO²³) [...]. O PACTO ele não teve um acompanhamento muito efetivo e o que a gente pode observar não surtiu muito efeito. Bem, o que eu tenho a falar sobre a formação do professor, eu acho que, fazendo um breve resumo, hoje não existe uma política pública, vamos dizer assim, tem o PACTO, agora, mas eu acho que está aquém do que se espera, do que é necessário para a formação do professor. Não existe uma política pública efetiva para essa formação, eu acho que isso, essa necessidade, já era algo que era para ter sido observado há alguns anos. [...] A visão que eu estou tendo do PACTO é que em alguns lugares ele está surtindo efeito, eu acho, por encontrar pessoas que realmente estão querendo fazer um diferencial, mas aqui, eu não estou vendo esta ação, como uma prática que tenha surtido o efeito esperado. Então, o que eu espero é que, a quem couber, possa desenvolver essas ações, não só na formação de professor, mas na educação como um todo, são necessárias mudanças, e a formação de professor é uma delas [...].

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

Por essa mesma via de reflexão, importa salientar que os regimentos escolares, das escolas investigadas, em relação à formação contínua do professor, não fazem alusão especificamente à formação contínua do docente, enquanto atribuição do PCP. Ou seja, tocam tangencialmente nesse aspecto, pois assinalam que o referido

²³ A respeito do PACTO, conferir página 76.

profissional deverá orientar o docente na aplicação de propostas pedagógicas e metodologias, para desenvolver sua prática de acordo com a proposta pedagógica da escola, no entanto, são opacos em relação à formação contínua para o professor.

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

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

O exercício de coordenar as ações pedagógicas na escola reclama um exercício fundado no respeito à autonomia docente, haja vista que se faz necessário o professor repensar cotidianamente sua prática pedagógica, assim como adquirir mais autonomia para, então, gerir sua própria profissão (NÓVOA, 1999b). Neste itinerário, gerir as

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

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

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

[...] A questão que se coloca é que tipo de formação é, ou deveria ser oferecida aos professores, para que estes possam questionar suas ações e promover mudanças significativas não só em sua prática de sala de aula, mas em toda prática pedagógica que desenvolve no interior da escola visando, de fato, a melhoria da qualidade da educação escolar.

Dessa postura conceitual, é elementar um processo de formação que viabilize ao professor verificar os pressupostos teóricos que permeiam as suas práticas, visualizando, então, não somente o conhecimento produzido, mas também delineando meios de promover a produção do conhecimento a partir da própria prática pedagógica. O que exige investidura no aperfeiçoamento profissional, igualmente, um projeto pessoal, como elementos importantes para que efetivem uma prática pedagógica calcada na reflexão crítica a partir das metodologias e práticas de ensino. Além disso, o PCP

precisa envia-los professores a atuarem, de forma autônoma e crítica, em interface ao contexto contemporâneo, abalizado, cada vez mais, pelas transformações tecnológicas.

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

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

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

4.4 Os espaços e tempos de formação docente na seara escolar

Exercer a função de PCP exige atitude pedagógica formativa docente. Decerto, para promover a formação contínua do professor é preciso o PCP sair de si mesmo e permanecer no meio dos professores, acompanhando-os nas suas práticas pedagógicas. Destarte, transformando atitudes comuns em atividades pedagógicas. Assim, receber os professores, interessar-se por suas histórias, saberes e experiências, entre outras, já existe assim, uma ação pedagógica formativa docente.

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

Quadro: 05 As ações geridas pelo Professor Coordenador Pedagógico *versus* momentos específicos de formação docente

<p>PCP Pedro</p>	<p>[...] os planejamentos dos professores por área; [...] visita as dependências da escola com relação a verificar se tá tudo ok; com o andamento em sala de aula; a limpeza do colégio. Acompanho também a infrequência dos alunos [...]; preocupo-me com relação, juntamente com a diretora, com os alimentos, se os alimentos estão em dia, se não tem nada vencido. Também verifico com relação à higiene dos banheiros; visito as aulas frequentemente [...] se está tudo ok, se os alunos estão aprendendo direitinho, também nas reuniões da CREDE estamos sempre presentes quando somos chamados. Aqui, tem uma ação muito grande com relação ao SPAECE e ao ENEM²⁴, de dois em dois meses aplicamos um simulado do SPAECE e também do ENEM para preparar bem os alunos, acompanhamos os diários dos professores, também o livro de ponto e os rendimentos dos alunos bimestralmente quando eles entregam as notas.</p>
	<p>O suporte ao professor que é algo diário. Então, todos os dias os professores</p>

²⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310 Acesso em: 19 de out. de 2015.

<p>PCP Dayan</p>	<p>chegam para nós com demandas, situações das mais diversas, tanto da sua prática, situações que eles precisam do suporte do coordenador, assim como situações que envolvem os alunos, como: problemas de rendimento, frequência e problemas disciplinares. Então, no dia a dia trabalhamos com essas situações e, como eu já citei, existem outras rotinas, como: na segunda nós sentamos para planejar a semana; na terça-feira destinamos um tempo para o Projeto Jovem de Futuro, do qual eu sou também coordenador [...]. Na quarta eu já sento pra ver a questão da infrequência, também gosto muito de acompanhar a frequência dos alunos, verificando os faltosos e busco entrar em contato com eles, com os pais para saber o que está acontecendo. Às vezes, infelizmente, estamos se deparando com problemas de alunos que estão querendo se evadir da escola por problema de simplesmente não querer, estão desmotivados. Então, tentamos conversar com ele, com os pais, para tentar motivá-lo, resgatar esse aluno. Tem muito sucesso, mas infelizmente em algumas situações não conseguimos resgatá-lo. Dia de quinta-feira é a formação, o planejamento por área que eu acompanho: ciências da natureza e matemática e na sexta geralmente aquelas demandas que ainda ficam [...].</p>
<p>PCP Ana Clarice</p>	<p>[...] o dia a dia da escola é, assim, muito dinâmico, porque é para eu está no planejamento na terça e na quarta-feira, mas eu não fico só no planejamento porque a escola exige que eu resolva algum outro problema. É assim na nossa escola, não sei se a cultura já vem desde antes, nós resolvemos tudo, acho que toda escola do Estado é assim, é problema familiar dos alunos, problema psicológico dos alunos, todos esses problemas eles nos procuram. Então, é muito ativismo fora do nosso trabalho, da nossa função, realmente, entendeu. Temos essa visão e até a CREDE tem essa visão, de que o coordenador pedagógico é muito atarefado, porque a escola exige isso da gente, ao mesmo tempo em que temos que dar conta da parte pedagógica, do planejamento, nós temos o ativismo por outro lado, que é o dia a dia da escola, as coisas corriqueiras que acontecem.</p>

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCPs

Os depoimentos do PCPs são reveladores no que toca a insuficiência de momentos específicos concernentes à formação contínua do professor, isto é, do número insuficiente de ações pedagógicas coadunadas a promoção permanente e sistemática da formação docente. Logo, mais uma vez, a PCP Ana Clarice corrobora com essa assertiva realçando que além do planejamento e do PACTO não há outros momentos específicos de formação docente na escola. Verificou-se, contudo, que os entrevistados mencionaram as referidas ações tangencialmente, deixando, então, patente a necessidade de ações pedagógicas, formativas, ou seja, espaços e tempos de formação docente capazes de intervir na prática pedagógica dos professores, visando, sobretudo, transformá-las.

O quadro apontado no parágrafo anterior se ensambla com os regimentos escolares das escolas investigadas, visto que, como já assinalado, os referidos documentos não asseguram, de modo patente, aos professores um processo de formação

contínua mediado pelo PCP. Todavia, Franco (2008a, p. 130) adverte que “[...] é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente [...]”. Deste modo, é legítimo acentuar que o referido processo de materialização de ações pedagógicas transformadoras das práticas pedagógicas dos professores reclama, portanto, um profissional, o PCP, que atue como mediador e instigador de uma cultura que leve os diferentes sujeitos que compõe a arena escolar a perceber que a referida instituição pode e precisa ser transformada. Nesse passo, os PCPs Ana Clarice e Pedro, ao serem indagados sobre: das atividades que você executa, em qual (is) você mantém mais o foco e por quê? Afirmam que:

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

Por uma mesma via de perspectiva, o PCP Pedro, de forma inusitada, declara que:

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

Apreende-se a partir dos depoimentos dos entrevistados que uma das suas preocupações está enredada essencialmente a frequência e rendimento dos alunos, em contrapartida não se verifica em suas assertivas a mesma preocupação com a formação contínua do professor. No entanto, a escola precisa não só avultar-se com o fito de atender a universalização do processo de escolaridade, como também não hesitar em relação à necessidade de análises sistemáticas que possibilite a identificação de seus erros, acertos e a reconstrução, transformação do processo escolar à medida que se consubstancia em uma formação docente eficaz e coerente com o momento histórico vivido. Isto é, sem professores bem preparados a partir de processos pedagógicos e um

conjunto de conhecimentos científicos, adequados às necessidades da vida atual, o ensino não poderá ser regenerador e eficaz.

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

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

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

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

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

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

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCPs

Nesta perspectiva, ressalta-se aqui que o exercício de coordenar as ações pedagógicas, a partir de um solo fluído de pressupostos pedagógicos, reclama do PCP uma postura política, pedagógica, ética e comprometida com a transformação da educação. Nesse sentido, Franco (2008a, p.128) afirma que: “[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

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

O repensar as práticas pedagógicas é, sobretudo, materializar um exercício de esquadramento crítico, identificando as fragilidades dos processos de ensino e de aprendizagem e tomando o referido exercício como ponto de partida para endereçar a readequação da prática pedagógica em consonância com as necessidades dos discentes. E, ainda, coordenar as ações de cunho pedagógico é contribuir para o cerceamento da pobreza atual que permeia as práticas pedagógicas, pois Nóvoa (1999a) aponta que a pobreza que perpassa as práticas pedagógicas emerge, na maioria das vezes, de uma

visão curricular rígida e fincada na mercantilização de livros e materiais escolares vinculados a grandes empresas. Neste sentido, cabe ao PCP propiciar condições para que os professores ensaiem, planejem, materializem experiências profundas de assumir-se como atores e autores de suas práticas.

Em relação às ações pedagógicas, Domingues (2014) adverte que há na escola uma visão distorcida de que tudo na escola é pedagógico e, entretanto, tudo passa pela responsabilidade do PCP. Contudo, a mesma autora (2014, p. 114) assinala que “tudo pode ser pedagógico quando o aluno e o conhecimento tornam-se o centro das reflexões e das ações do coordenador”. Nesta perspectiva, cabe ao PCP gerir ações que aglutinem o fazer e saber docente as arenas cultural e social dos professores, bem como entre teoria e prática, de modo a legitimar processos de ensino e de aprendizagem qualitativos, pois esse deve ser o foco do campo pedagógico. Nessa mesma direção, é legítimo sublinhar que coordenar as ações pedagógicas é estar essencialmente focado na organização, sistematização e transformação da práxis docente (FRANCO, 2008a).

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

Nesta esfera do exposto, os conteúdos abordados nos encontros de formação devem orientar os professores em uma perspectiva de transformação do cotidiano escolar. Não se trata, portanto, de discursos extenuantes; doutrinação; nem tão pouco de uma aula ou espetáculo de motivação, pautados em dinâmicas e reflexões interligadas essencialmente ao campo motivacional. Trata-se de dar fervor e significado aos momentos de formação, com mediação pedagógica ancorada no diálogo, assim como critérios éticos devem guiar e orientar a atuação do PCP no cotidiano escolar.

Com efeito, a organização da vida pedagógica da escola pode ser aprimorada com a utilização de inúmeros recursos tecnológicos que favorecem a dinamicidade, a

comunicação, a interação. Cabe ao PCP apropriar-se de tais aparatos e utilizá-los criativamente nas atividades pedagógicas de modo a corresponder às necessidades dos professores, enquanto sujeitos imersos no contexto contemporâneo. Assim como integrar os referidos recursos as práticas, eventos, projetos do cotidiano, com atenção especial a não induzir o uso dos mesmos de forma inapropriada, ou como quem impõe ao professor a obrigação de interligar-se a arena tecnológica, mas sim como quem indica mais uma via, um horizonte que requer uma resposta livre e entrancheada por formação.

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

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

No capítulo 5, a seguir, considerando a formação contínua do docente, este trabalho se propõe analisar, à luz de um aporte teórico e dos dados colhidos, as possibilidades e limites de materialização do referido processo na arena escolar, enfatizando, entre outros fatores, os seus elementos fundantes, na perspectiva dos PCPs. O intuito é de abordar, a partir das concepções dos entrevistados, os pilares, temas, ou seja, os elementos que são tomados como vetores na construção do retrocitado processo.

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

5 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO FORJADA NA ARENA ESCOLAR

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

Assim, após esta breve nota introdutória, passa-se, a seguir, a abordar a formação contínua do professor por um viés de apropriação do conhecimento de forma crítica e autônoma, entretanto, o texto sublimará os dilemas e descompassos inibidores da edificação de uma formação com caráter, de fato, qualitativa. No que segue, a proposição de uma formação com e para o professor, alçada a partir dos saberes, práticas e experiências dos professores será apresentada. E, por fim, o capítulo se propõe a trazer a baila discussões que visam esquadrihar, a partir dos dados coligidos, os elementos fundantes da formação contínua do professor, na perspectiva dos PCPs, sujeitos da pesquisa. Assim como salientará, por fim, a assertiva da necessidade dos PCPs focarem as ações pedagógicas, dentre elas a formação contínua do docente no contexto escolar, com primor e competência.

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

5.1 Formação docente: um exercício que exige autonomia e apropriação crítica do saber

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

Decorrente desse contexto de indagações que visam, *a priori*, despertar a liberdade intelectual para, assim, cada um elaborar um conhecimento próprio, e por considerar a formação do docente como um elemento que oportunizará emparelhar teoria e prática, questionar e problematizar a realidade com vistas à materialização de uma educação progressista. De algum modo, a referida prática aproxima-se do pensamento do filósofo John Dewey, visto que o referido pensador empreendeu esforços no sentido de assinalar a necessidade de se coadunar teoria e prática, uma vez que acreditava que as hipóteses teóricas só ganham sentido quando ligadas ao dia a dia (DEWEY, 1978).

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

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

Quadro 07: Dilemas e descompassos que permeiam o processo de formação contínua dos professores na arena escolar

<p>Os PCPs, em relação à periodicidade, sistematização do processo de formação dos professores, declaram que:</p>	<p>Nós fazemos de quinze em quinze dias, porque deixamos uma semana para os professores analisarem os diários. Em outra semana fazemos o acompanhamento e discutimos algum tipo de texto, alguma análise, reflexões. Os temas que trabalhamos mais são aqueles que abordam o relacionamento do professor e aluno, aprendizagem e textos reflexivos, nesse sentido. (PCP PEDRO).</p> <p>Semanalmente ou quinzenalmente procuramos levar artigos, uma formação para o professor. (PCP DAYAN).</p> <p>Tanto os planejamentos, como o PACTO é uma vez por semana. [...] toda semana tem planejamento, por exemplo, na primeira semana é uma pauta, na segunda já fica para os trabalhos deles (professores), para planejar mesmo alguma coisa, correção de provas, planejamento de diários. Na terceira semana a gente já planeja, olha o que foi executado, o que não foi e vai para a sala de aula de novo, é assim. (PCP ANA CLARICE).</p>
<p>No que tange a participação dos professores no desenvolvimento das ações formativas, práticas pedagógicas de formação docente, coordenadas pelos PCPs, os mesmos afirmam que:</p>	<p>Cada professor dá a sua opinião, apresenta suas angústias, dificuldades, e nós vamos compreendendo, escutando cada um, e norteando. Eles dão também a opinião no que precisa melhorar, principalmente com relação aqueles alunos que estão com mais dificuldades. Eles apresentam ideias de como podemos recuperar o aluno, o que a gente chama de intervenções. A gente escuta, acata e traça metas pra poder fazer essas intervenções. (PCP PEDRO).</p> <p>Nos momentos para apontar falhas percebemos que a participação dos professores vai longe. Às vezes preparamos uma formação, um tema, mas quando há uma abertura pra entrar, por exemplo, em discussões sobre os alunos que não querem nada, os professores não querem mais sair desse assunto. Outro problema que eu vejo, procura-se mostrar as falhas, porém ajude-nos a encontrar soluções, e muitas vezes quando propomos uma solução, dificuldades são colocadas. Então, assim, é na própria formação, na execução do próprio planejamento ou na reunião didática administrativa pedagógica o que vemos é a participação dos professores no momento de colocar os problemas, mas nunca soluções e quando surge uma solução, alguém com alguma ideia, logo, são levantadas dificuldades [...] (PCP DAYAN).</p> <p>Tem professor aqui que dá sugestão, “gente, eu pensei isso, trouxe isso”, uma ideia, tudo bem. Fala primeiro pra mim, porque se não fica muito solto, eu tenho que está sabendo, o que está acontecendo, “Ana Clarice, eu trouxe isso, vi em tal parte, ou assisti em tal parte, uma coisa assim a gente pode fazer?” A gente ver se é cabível a nossa realidade [...]. (PCP ANA CLARICE).</p>
	<p>Os professores das áreas, a gente faz estes momentos por área, tipo: humanas, ciências da natureza, de linguagens.</p>

<p>Em relação aos sujeitos envolvidos no processo de formação, os PCPs sinalizam que:</p>	<p>(PCP PEDRO). Os professores e o coordenador. (PCP DAYAN). Os professores e o coordenador. (PCP ANA CLARICE).</p>
--	---

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCPs

Com esteio nas narrativas dos PCPs é possível trazer à baila alguns dos dilemas e descompassos que obstaculizam a materialização de um processo de formação que insufla a autenticidade e a apropriação crítica do conhecimento, são eles: a precariedade do processo de formação concretizado no bojo das escolas; a insuficiente participação dos professores no referido processo e, ainda, a compartimentação da população docente no que concerne aos momentos aduzidos como formativos. Verificou-se, contudo, que a participação dos professores na concretização da sua formação contínua é abalada por tímidas exposições opinativas em relação aos assuntos tratados no referido processo, assim como a referida participação está aglutinada a momentos de avaliação no que concerne ao processo de aprendizagem dos alunos.

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

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

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

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

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

Interessante registrar que Libâneo (2002) apresenta apontamentos em relação às deficiências na formação inicial do professor e a insuficiente oferta de formação contínua em simbiose com a realidade escolar. Sublinha-se aqui o insignificante número de docentes que buscam dar continuidade a sua formação, resultado, na maioria das vezes, das condições precárias de trabalho, salarial e da desvalorização social do exercício do magistério. Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação estabelece o apoio técnico e financeiro voltado à melhoria da formação de professores e professoras (BRASIL, 2014). E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 que também assegura a valorização dos profissionais da educação, testificando o direito a aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim (BRASIL, 1996). Todavia, é evidente que para a efetivação de melhorias na formação continua docente faz-se necessário mais do que a consumação e readequação dos preceitos constitucionais, incluindo inclusive a prerrogativa de remuneração aos professores nos horários do trabalho coletivo e individual junto à equipe diretiva escolar. Assim como se faz elementar a transformação categórica das escolas, nada simples, mas é este o tipo de embate pelo qual, de forma reflexiva, vale a pena lutarmos.

Mobilizações no campo das teorias educacionais eclodiram, década de 90, século XX, a partir dos estudos de John Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire, entre outros, e deslocaram o âmago do processo educacional do professor para o aluno. Dessa

perspectiva trouxe-se a lume o prisma de um novo homem, produto de uma concepção de educação progressista (FREIRE, 2005). O qual reclama um novo professor e uma relação dialógica. Em relação a um novo professor, entende-se que o mesmo deve ser fruto de uma educação que oportuniza o crescimento contínuo do referido profissional, intercruzando as dimensões pessoal e profissional, consoante a literatura especializada vem apontando desde as primeiras décadas do século XXI (TARDIF, 2002). Mas, Nóvoa (2009, p. 39) adverte que:

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

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

Na mesma direção do exposto, vem-se a lume que a centralidade da formação contínua do docente no contexto escolar faz com que o professor exerça o direito de expressar as próprias ideias por meio de posicionamentos construtivos, assim como assegura coerência entre a teoria e a prática. Deste modo, a socialização de experiências, viabilizadas pela formação contínua, pode oportunizar ensejos de desenvolvimento e colaboração entre os professores. Daí a importância dos professores serem vistos como sujeitos capazes de participarem ativamente do seu próprio processo de formação. Em suma, a formação contínua do professor deve oferecer caminhos para a transformação da prática pedagógica, fortalecer os relacionamentos interpessoais, viabilizar a troca de experiências e assegurar apoio aos docentes em suas dificuldades. Em suma, o PCP deve mirar a formação dos professores como um exercício que exige autonomia e apropriação crítica do saber.

5.2 Por uma formação, de fato, do DOCENTE

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

A princípio, leva-se a cabo que a formação contínua do docente deve ser instrumento que edifica e transforma a ambiência escolar. É que o referido processo não apresenta implicações apenas na qualificação do professor: ela afeta profunda e decisivamente os processos de ensino e de aprendizagem. Em vista disso, salienta-se, desde já, que a formação contínua do docente na seara escolar é um elemento colaborativo para que a comunidade escolar cresça no tocante a perspectiva de coletividade, isto é, evoluir como equipe, aproximar-se dos pares e oportunizar ao PCP conhecer as necessidades e expectativas do seu grupo, visando buscar respostas. Em vista disso, é oportuno que se verifique aqui como os PCPs estabelecem uma relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas dos professores. Por isso, o quadro que segue, estruturado com arrimo nas declarações dos PCPs, apresenta as necessidades formativas apresentadas pelos professores, assim como o *feedback* da escola visando atendê-los em suas necessidades e as consequências e resultados do processo de formação na prática pedagógica dos professores, na óptica dos PCPs.

Quadro 08: Investigando os nexos entre a formação contínua docente e as práticas pedagógicas dos professores

<p>As necessidades de formação dos professores na perspectiva dos professores.</p>	<p>Com relação a maior necessidade que eu vejo é exatamente a de buscar maneiras de repassar os seus conteúdos, uma forma pedagógica, uma melhor forma de fazer com que os alunos gostem do conteúdo. Eu falei muito nessa reunião para eles sobre a questão do relacionamento, é preciso à gente saber se relacionar, não adianta sabermos tudo, o professor hoje, o professor bom, não é aquele que tem muita bagagem, mas, sim, aquele que sabe se relacionar com seus alunos. Nós já discutimos muito isso e eu vejo que eles precisam manter esse relacionamento, alguns têm muito conteúdo, muita bagagem, mas ainda falta essa parte. (PCP PEDRO).</p> <p>Avaliação. Os professores muitas vezes pecam na avaliação, é uma coisa que eu sempre falo pra eles: “você não deve avaliar o aluno só de forma quantitativa, avaliar o aluno por prova, trabalho” [...]. Às vezes um aluno que tira nota baixa não é porque é um aluno que não quer, mas que tem dificuldades. Assim, o professor tem que procurar formas de facilitar a aprendizagem desse aluno, isso é um grande problema. [...] A forma, a metodologia, a prática que o professor executa às vezes dar certo para alguns alunos, mas não dar certo para outros. Assim, ele tem que procurar um jeito de atender a todas as</p>
---	---

	<p>demandas. Um dos grandes problemas, no Brasil, é o grande número de alunos dentro da sala de aula, acho que se o professor tivesse dentro da sala de aula uma quantidade menor de alunos, alcançaria mais facilmente seu objetivo pedagógico [...]. (PCP DAYAN).</p>
<p>Feedback da escola visando atender os professores em suas necessidades.</p>	<p>A gente escuta, tem o momento que conversarmos com cada um e perguntamos quais são as suas dificuldades e orientamos. Fazemos as orientações, reflexões para poder melhorar essa postura, principalmente em relação ao relacionamento professor e aluno. (PCP PEDRO).</p> <p>Buscamos atender, embora, muitas vezes, percebemos, eu falo por mim, que tem certas coisas que o professor está apresentando dificuldade que, às vezes, até nós também, enquanto docentes, tínhamos essas dificuldade, mas temos que pesquisar, procurar se capacitar e trazer algo para subsidiar a ação do professor, dar um suporte para ele. (PCP DAYAN).</p> <p>[...] a gente atende, geralmente, em conversa informal. Se tiver prejudicando a sala de aula, alguma coisa, o professor é chamado à atenção mesmo, e é feito uma ata e ele assina, porque temos que ter respaldo do trabalho da gente. Mas, quanto a essa parte, procuramos ajudar, a não ser que seja em caso extremo, que a conversa não está atendendo, gente parte pra outra coisa, mas o nosso intuito é de ajudar o professor, trazer um texto de reflexão, algumas dinâmicas que possam contribuir para aquele momento que está acontecendo na escola, sempre fazemos reflexões, estudo de vídeos, alguma coisa a gente faz nos encontros. (PCP ANA CLARICE).</p>
<p>Consequências e resultados do processo de formação docente na prática pedagógica dos mesmos, na óptica dos PCPs.</p>	<p>Apresenta muito efeito porque é preciso existir estes momentos de pausa, de reflexão, para estarmos sempre estimulando, o ser humano precisa sempre de estímulo. Então, esses momentos são importantes para podermos estimular os professores, para eles não desistirem diante das dificuldades que enfrentam no dia a dia da sala de aula, é preciso à gente está sempre motivando os professores. (PCP PEDRO).</p> <p>Era pra apresentar um efeito, partindo do preceito que o professor deveria ver aquela formação como algo a ser aplicado na sua prática, na sua rotina. Porém um desafio, para nós coordenadores, é motivar o professor, o mesmo está altamente desmotivado, em consequência da desmotivação dos alunos, mas não podemos permitir que isso aconteça. Essa formação é até uma forma de motivação, mas só que está sendo muito difícil, infelizmente, hoje, encontramos muitos profissionais que não pensam na sua atuação profissional, no resultado do seu trabalho, estão pensando apenas na parte financeira. (PCP DAYAN).</p> <p>É feito uma avaliação sempre nos encontros. Fazemos uma avaliação do que foi feito nos primeiros quinze dias, a gente ver se atividade tal foi válida, se ela contribuiu de alguma forma para o aprendizado do aluno. Fazemos essa avaliação todinha, e como foi desenvolvida, se a atividade foi desenvolvida realmente, como planejou, ou, se não houve a execução do planejado. Nos nossos encontros de segunda-feira fazemos a avaliação do que acontece</p>

	também nos planejamentos, isso já é o núcleo gestor que faz. (PCP ANA CLARICE).
--	---

Fonte: Elaborado a partir da entrevista concedida pelos PCPs

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

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

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

Em contrapartida é plausível trazer Charlot para o debate, pois o referido autor dirigindo-se ao processo de motivar os alunos para o processo de aprendizagem apresenta uma contundente contribuição. Desse modo, verifica-se que suas

considerações também se aplicam ao mote apresentado a partir dos dados colhidos. Segundo Charlot:

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

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

Na linha do exposto, cabe sublinhar que o referido processo de formação contínua dos professores deve ter como solo o próprio fazer docente, cuja tessitura deve ser construída coletivamente por meio de um processo dialético, individual e coletivo, crítico, autônomo e transformador. Com isso, vem à tona um importante aspecto da atuação do PCP, que é o exercício da escuta e, portanto, o estabelecimento autêntico da comunicação na ambiência escolar. Nesta toada, o referido profissional deve aprender a conhecer as necessidades reais da sua equipe, o que reclama sensibilidade que o próprio exercício da docência exige. Contudo, a escuta e o diálogo merecem meticulosa atenção no exercício da atuação como coordenador das ações pedagógicas.

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

É importante destacar que há uma arazoada literatura especializada, Libâneo (2002), Tardif (2002), Nóvoa (2009), entre outros, que apontam a necessidade de mudanças peremptórias no processo de sistematização da formação contínua dos professores. No entanto, a efetivação de mudanças no campo da formação contínua do docente exige, antes de tudo, o desafio de se conceber a escola como seara onde o retrocitado processo está coadunado a ação pedagógica do professor. Neste sentido, traz-se à tona a formação como um processo permanente, vinculado a uma intencionalidade, a uma corrente epistemológica. A esse respeito, Franco (2012, p. 167), por sua vez, sustenta que: “A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente”. Isto é, o referido processo precisa estar em simbiose com o cotidiano dos professores e as reais necessidades da escola, ou seja, estabelecer um liame com o projeto político pedagógico visando intervir no ambiente educativo e, por consequência, virá a lume uma formação, de fato, do docente.

No tocante aos conteúdos da formação, Libâneo (2002, p. 38) expõe que se faz necessário coaduná-los as experiências materializadas no cotidiano das escolas, assim como considerar “os pedidos de socorro que os professores fazem”. Segundo o mesmo autor, o processo de formação dos professores deve pautar-se nos problemas reais dos educadores, assim como assegurar-lhes uma reflexão abalizada por um aporte teórico que contribua para a tomada de consciência a respeito dos tangíveis problemas, para,

então, demarcar possíveis caminhos para uma prática eficaz. Não se trata, portanto, de atribuir um caráter praticista ao efetivar a formação dos professores, pois não haverá avanço no desenvolvimento intelectual do professor se ele não vincular a reflexão a respeito da sua prática a um aporte epistemológico fincado nos elementos teóricos pedagógicos e da sua área específica de atuação, isto é, a formação de professores precisa viabilizar interligação entre a formação pedagógica e a formação disciplinar (LIBÂNEO, 2015).

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

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

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

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e

compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagens dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem.

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

Nessa estrutura, convém retomar com atenção a indagação: o que é formação? O que é formação contínua? Compreende-se, em suma, formação contínua como um processo que possibilita trazer à tona experiências e reflexões que oportunizarão esquadrihar e deslindar soluções para os problemas emergidos das práticas pedagógicas dos professores. Logo, é cabível sublimar a responsabilidade da escola, o compromisso do professor em entabular um crescente processo de formação, assim como a importância do PCP, enquanto requisito primordial para a concretização de uma cultura permanente de formação docente na escola. Enfim, assinala-se aqui que a formação do docente no contexto escolar é o lugar de atuação, por excelência, do PCP.

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

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

paradigmas educacionais para a efetivação de uma ação educativa qualitativa e em consonância com a sociedade abalizada por vertiginosas mutações.

Em relação a uma educação qualitativa, Martins (2014) adverte que o referido processo exige a materialização de discussões a respeito da formação docente, pautada na escola e na prática pedagógica como pilares centrais para a referida reflexão. Isso implica que a formação dos professores deve assumir pano de fundo para as necessárias transformações no campo educativo, posto que este novo contexto, com a cultuação de novos parâmetros e novos credos exige do professor resiliência, rapidez, qualificação profissional para enfrentar novos desafios e desdenhar a escola de outrora, ou seja, é inelutável não se perceber novas exigências em relação à formação do professor (LIBÂNEO, 2001) Nessa mesma direção, Sibilia (2012, p. 48) preconiza que: “[...] os novos ritos trabalhistas requerem outras habilidades e disposições corporais ou subjetivas, ao mesmo tempo em que desprezam certas capacidades ou aptidões antes valorizadas, mas que são consideradas cada vez menos úteis”.

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

Considerando os novos parâmetros e exigências da sociedade contemporânea, entretanto, não cabe somente à escola adotar contundentes investidas diante dos novos credos que a contemporaneidade deu à luz, faz-se essencial, sem dúvida, o auto investimento na profissão, o que desemboca na necessidade de novos conhecimentos, atualização profissional, pesquisas e produção de conhecimentos, ou seja, um processo permanente de formação. Entretanto, Lima e Pimenta (2001, p. 117) assinalam que: “o professor [...] pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente, de transformação humana”. Além do mais, é verossímil a necessidade de investimentos na prática de pesquisas a fim de descortinar novas tecnologias, novas práticas pedagógicas, bem como apostar na eficácia do processo de formação contínua

centrado na formação da população discente, docente e na escola, de modo a suscitar e oportunizar a continuidade da apreensão de novos conhecimentos.

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

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

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

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

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

[...] às vezes, foi como eu falei, as políticas públicas vêm e eles simplesmente jogam, não existe, acredito, um planejamento, mas eles naquela ânsia de procurar algum resultado, eles querem mostrar algo. Mas, as pessoas que vão executar, como eu citei, têm que estar capacitadas para aquilo, tem que

receber uma formação [...]. [...] o Projeto Diretor de Turma ²⁵ é um projeto que vem caminhando, se ele fosse como a gente conhece, o projeto, como eu conheço, é um projeto que surtiria um efeito importante, combate a evasão, ao baixo rendimento, a infrequência, mas percebemos que muitos professores não recebem uma formação adequada.

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

No rastro do exposto, Nóvoa (2009), no que toca aos programas de formação contínua de professores, sustenta que os mesmos tem se revelado ineficazes. Assim, o mesmo autor cunha que a saída viável e plausível é o investimento na construção de um trabalho coletivo, que seja um esteio para as práticas formativas, e que se finque na partilha e no diálogo. Dessa forma, convém enfatizar que o PCP passa a ter uma relevância maior em sua função e responsabilidade, bem como a equipe diretiva da escola a fim adequarem-se as exigências correlatas ao necessário investimento na formação contínua dos professores. Entretanto, em relação aos núcleos gestores das escolas, campo de pesquisa, e um trabalho sistemático e integrado dos mesmos visando robustecer o trabalho pedagógico, os PCPs, ao serem interpelados, esboçam se há encontros sistemáticos para tratarem de questões de estirpe pedagógica, que: “[...] todo dia nos reunimos um pouco e tratamos das prioridades, isto é, do que é mais importante. [...] não tem um dia específico pra fazer isso (tratar somente das questões pedagógicas, entre elas a formação dos professores) [...]” (PCP PEDRO).

Semanalmente nos encontramos. No início da semana, na segunda-feira nos reunimos não só pra tratar de assuntos pedagógicos, assim como para

²⁵ A respeito do Projeto Diretor de Turma, verificar a página 64.

traçarmos as atividades da semana e conferir o que está planejado, mas lógico que têm ações que vão ocorrer na segunda, então, já fazemos uma antecipação. Já existe uma rotina que as segundas-feiras nós verificamos o que está previsto. Eu juntamente com a coordenadora B verificamos o que vai ser trabalhado com os professores, com o coletivo, algo que vai ser comum a todas as áreas, assim como o que vai ser trabalhado em cada área, a parte específica de cada área. (PCP DAYAN).

É possível, portanto, realçar em detrimento dos posicionamentos apresentados, que uma concepção de escola como uma arena propícia para o alargamento e apreensão de novos conhecimentos e materialização de uma formação contínua do professor que consolide a união da teoria e prática a partir do próprio contexto de atuação do profissional do magistério reclama, entre outros cuidados, a integração dos sujeitos que compõem o núcleo gestor, de modo a assentar as questões de ordem pedagógica no pedestal que lhe cabe. A partir dessa visão, compreende-se que será possível o replanejamento das ações pedagógicas formativas docente que sobrevivem no bojo das escolas timidamente, esmigalhadas ou, ainda, assentadas em caráter secundário.

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

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

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

Em suma, a formação contínua do professor é um elemento que visa salutar os problemas que permeiam a sua prática pedagógica, bem como viabilizar a sua qualificação contínua, autoaprendizagem, práticas interdisciplinares e proporcionar ao PCP e sua equipe socializar, multiplicar saberes e transformar os problemas da realidade escolar em elementos formativos. Côncios, portanto, que o PCP “[...] sozinho não pode mudar a escola, muito menos a concepção que se tem historicamente da escola.” (FRANCO, 2008, p.129). Continua a autora dizendo que:

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

Para isso, é premente que o governo, professor, PCP e demais sujeitos da equipe diretiva escolar que se aproximam pelo mesmo objetivo e responsabilidade: corporificar uma educação de qualidade, o que pressupõe, sem dúvida, oportunizar ao corpo docente formação permanente, pois, só assim, o professor será capaz de operacionalizar uma prática pedagógica produtora e em consonância com as expectativas da sociedade contemporânea, assim como culminará no seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

Em última instância, formação para quê? Em síntese, formação contínua como uma trilha que levará o professor a diferentes caminhos; como uma prática por meio da qual a reflexão flui; espaço aberto às sugestões, críticas e à busca por novos saberes. E conforme retratado por Nóvoa (2009, p.44-45):

[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

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

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

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

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

É função da escola, por meio das ações pedagógicas formativas, instrumentalizar os professores para a apreensão das demandas sociais emergidas do momento histórico vigente, com repercussão no espaço escolar, bem como levar os professores a refletirem, redimensionarem seus saberes, com fulcro na prática pedagógica, consoante as suas tangíveis necessidades. Deste modo, a formação contínua do professor deve partir do próprio fazer docente, o que reclama do PCP perceber, observar e, assim, identificar as reais necessidades da população docente a fim de

materializar um processo de formação contínua a partir da escola. No referido processo o professor deve ser considerado como um sujeito que possui, utiliza e produz saberes correlatos ao seu fazer pedagógico, visto que os professores, na escola, são os principais atores e mediadores junto aos discentes da cultura dos saberes escolares. Considerar os professores como sujeitos pujantes do conhecimento permite a revigoração das concepções em voga a respeito do ensino (TARDIF, 2002). Assim como tornará o processo de formação dos professores significativo por pautar-se nas atividades vivenciadas pelos docentes e estabelecer uma relação substantiva entre as atividades formativas e as práticas construídas previamente por eles.

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

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

O próprio projeto pedagógico seria uma fonte de formação para o professor, porque o professor tem que conhecer o projeto pedagógico, tem que estudá-lo de modo constante. Às vezes, o professor trabalha em uma linha totalmente divergente do que o projeto pedagógico propõe, por isso o projeto pedagógico, como nós sabemos, é construído pelo grupo de professores da escola juntamente com o núcleo gestor, então, como é que se constrói algo e não se segue. Às vezes os professores participam da construção, mas eles planejam, mas não executam. Então, é uma das coisas que nós procuramos

trabalhar aqui, este estudo do projeto, não só do projeto pedagógico, mas também do regimento da escola, mas principalmente do projeto pedagógico para orientar, nortear as ações pedagógicas da escola, mas só que encontramos essas dificuldades. (PCP DAYAN).

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

Ele existe (PPP), inclusive eu que sou a responsável pra modificar de dois em dois anos, adaptar. Na semana pedagógica nós estudamos as principais coisas do PPP, tanto do PPP quanto do regimento, sempre temos professor novo na semana pedagógica, ou, nem temos porque, às vezes o professor entra depois da semana pedagógica. Mas ele fica ali, está lá, ele pode está na nossa sala, está na secretaria, na sala dos professores, e quando nós achamos que tem que fazer um estudo, o professor está, assim, saindo um pouco, vai lá: “olha, o nosso projeto é assim, isso aqui não está acontecendo”, mas é livre, eles pegam, manuseiam e para adaptar também é solicitada a opinião dos professores, é construído no coletivo.

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

É com fulcro no exercício coletivo produzido no contexto escolar que o PCP poderá fisgar as fragilidades da prática pedagógica dos professores que exigem serem reconstruídas e, mormente, da necessária formação contínua do docente. Neste sentido, a formação docente a partir da escola aproxima os diversos profissionais, viabiliza

esquadrinhar, refletir sobre a prática pedagógica engendrada no imo da escola e superar o desencontro entre teoria e prática (DOMINGUES, 2014). Nesta contextura, é no convívio cotidiano da escola, vislumbrado aqui como contexto copioso para aprendizagens, interações e estabelecimento de vínculos, que o campo escolar transformar-se-á em um legítimo espaço de formação, produção de conhecimento e, sobretudo, aprendizagem coletiva. Todavia, faz-se legítimo dar relevo que as referidas interações, entre os professores e PCP, assentam-se no solo das ações, logo, é substancial que o PCP viabilize práticas formativas, troca de experiências, ou seja, um real elo de comunicação e construção de práticas coletivas.

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

Não se trata, entretanto, da sedimentação de uma compreensão da formação contínua do professor na escola apenas como uma mudança de espaço físico, pois deve ser, antes de tudo, uma ação pedagógica que visa deslanchar novas concepções em relação à formação contínua do docente. Na mesma linha de entendimento, Domingues (2014, p. 71) assinala que esse processo é: “[...] produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e das condições oferecidas”. Por isso, a formação do docente encaminhada no cerne da escola deve diferenciar-se de outras práticas formativas, por fincar-se a partir do chão da escola, intencionalmente, planejada e sistematizada em caráter contínuo com os professores. Nessa perspectiva, o referido processo deve robustecer a envergadura pedagógica dos professores em consonância com um prisma crítico, reflexivo e progressista a respeito da prática docente, já que a escola deve ser um ambiente, por excelência, no qual todos ensinam e aprendem por meio de uma

experiência de êxito entre professor e aluno, professor e seus pares e, enfim, professor e PCP.

No que tange a outras práticas formativas, Tardif (2002, p. 114) as descreve como as atividades de formação que consideram os professores como técnicos “que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação etc.) [...]”. O referido autor assinala, ainda, que nas retrocitadas práticas formativas:

[...] o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou ele aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam seu agir [...].(2002, p. 114-115).

À luz dessa afirmativa, é possível aventar que as referidas práticas de formação do docente apresentam um distanciamento da concepção de práxis, uma vez que apenas ditam as regras do jogo, e o professor, por vezes, busca reproduzir. Nessa perspectiva, compreende-se, contudo, que tal prática apresentada pelo autor aproxima-se aos moldes jesuíticos por não pautar-se em um prisma de valorização dos saberes docente, assim como se ombreia da concepção de educação “bancária” (FREIRE, 2005). Em síntese, consoante às contribuições de Paulo Freire, a educação “bancária” é o ato de depositar, transferir, transmitir conhecimentos, isto é, silencia e não infunde a produção crítica do conhecimento. Em detrimento a esse aspecto, faz-se necessário uma educação qualitativa coadunada a valorização do profissional do magistério e a uma constante reflexão a respeito dos aspectos sociais que permeiam o cotidiano dos discentes. Assim, é imprescindível que a escola seja considerada como contexto embrionário para a elaboração do processo de formação contínua do professor.

Finalmente, a intenção deste corpo teórico foi de assentar a escola, arena permeada por experiências, como o campo eficaz no que concerne a formação contínua do professor, formação esta compreendida aqui como uma das ações pedagógicas do PCP. Por fim, ou talvez o início do processo, é necessário fortalecer os laços entre os próprios professores e o PCP, almejando, essencialmente, a priorização da formação contínua de ambos. Portanto, seria utópico presumir-se que simplesmente esse elemento, aproximação entre o professor e o PCP, assegurará uma forte e duradoura formação contínua do docente, pois como assinalou Nóvoa: “É inútil apelar à reflexão

se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito [...]” (2009, p.21).

É provável, desse modo, que um empenho político eficiente e permanente intervenha significativamente para os avanços no campo da formação docente, mas precisamente da formação contínua a partir da escola. Por conta disso, como leciona Franco (2012, p. 168): “precisamos incorporar vida à escola”. Neste sentido, reitera-se a escola como seara fértil para albergar a formação contínua do professor, entrincheirando-se de dinamismo e construção coletiva, e que impulse a reconstrução das práticas pedagógicas, conectadas a um processo formativo que lhe dê sentido e direção. Isto é, o contexto escolar precisa oportunizar espaço aos professores neste mundo em constante transformação, e isso exige, sem dúvida, formação contínua para o professor.

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

[...] para proporcionar ao aluno a apreensão do conhecimento de forma autônoma e crítica, o professor precisa, também, apropriar-se do saber docente de modo autônomo - para, assim, ser capaz de atuar em interface aos descompassos, conflitos e dilemas próprios do fazer docente e na ideação, execução e reelaboração da sua ação pedagógica (ARAÚJO; RIBEIRO, 2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Marcha à ré”: revisitando a pesquisa

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

Dentre as inquietações perseguidas por esse processo investigativo, destacam-se os germes, indagações embrionárias investigadas por este estudo, quais sejam: O que existe, de fato, de ações formativas, práticas pedagógicas de formação docente nas ações materializadas pelo PCP, considerando a diversidade de formação dos professores que assumem a função? Quais as ações, âmbito de atuação do PCP, profissional com papel multifacetado no espaço escolar, tendo em vista acompanhar, promover a formação contínua do professor? Existe um tempo destinado exclusivamente para a formação contínua do professor? Quais os elementos fundantes da formação contínua do docente na arena escolar, na perspectiva do PCP? Todavia, esta pesquisa não teve a pretensão de apresentar-se em resposta ou exaurir as questões que permeiam a arena da formação contínua do docente e a atuação do PCP.

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

- Resquícios da precariedade da formação inicial dos PCPs atinente ao campo didático-pedagógico, haja vista que os diversos cursos de licenciatura apresentam uma carga horária contraproducente em relação aos referidos aspectos, assim como em relação aos elementos enredados à gestão educacional, pois os profissionais que assumem a aludida função apresentam formação inicial nas mais diversas áreas da ciência, a começar pela pedagogia, matemática, química, ou, ainda, na área de linguagens e códigos.
- A insuficiência no que concerne à formação contínua para os profissionais que exercem a função de PCP, de modo a oportunizá-los subsídio para um

exercício eficaz, assim como suplantar a vicissitude pedagógica oriunda da formação inicial.

- Verificou-se que: “o saber/ser pedagógico do PCP”, “um exercício essencialmente pedagógico pelo PCP” é forjado na própria atuação, tendo em vista que o mesmo, na maioria das vezes, apresenta formação e experiências profissionais das mais diversas, desde o exercício docente, até a atuação em coordenação de laboratórios de ciências e informática.
- Uma atuação pedagógica, por parte dos PCPs, fraturada, no que toca à efetivação da formação contínua do docente sistemática a partir da escola.
- Os professores à deriva de formações advindas de fora da escola.
- A insuficiência no que toca a momentos específicos atinentes à formação contínua do professor, ou seja, foi possível verificar ações pedagógicas pontuais coadunadas à promoção da formação contínua do docente.
- Uma formação contínua do docente debilitada concretizada no âmbito das escolas.
- A necessidade de uma formação contínua para os professores tendo como solo embrionário o próprio fazer docente, bem como formação em uma perspectiva de continuidade, sistemática, reflexiva, e, por último, realçou-se formação contínua do docente *versus* a desmotivação dos professores.

Cabe, portanto, sublinhar que no labor cotidiano o PCP poderá testemunhar com coerência um fazer pedagógico qualitativo, no próprio perfil profissional, no modo de mediar e executar as ações pedagógicas, escolhas teóricas e metodologias adotadas, ou seja, um fazer profundamente coerente com uma prática pedagógica com caráter inovador e eficaz para o sucesso da escola. Nesse diapasão, não deverá existir incoerência ou falta de unidade entre a prática do PCP e o seu discurso aos professores no tocante a uma prática pedagógica qualitativa, visto que, sempre e de algum modo, os professores são levados a conhecer a atuação do retrocitado profissional. Isto é, o PCP por meio de uma atuação coerente a sua função poderá elidir a vicissitude pedagógica, em relação à formação contínua do professor, que permeia, muitas vezes, as suas ações. Deste modo, leva-se a cabo que a ambiência escolar, arena de atuação do PCP, deve ser provida de uma cultura proveniente do campo epistemológico pedagógico, de modo a tornar-se um campo excelente para as práticas formativas dos professores.

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

Deste modo, o processo de coordenar as ações pedagógicas é uma teia vasta e complexa de relações entre o PCP e os demais sujeitos da ambiência escolar, formando um ecossistema no qual todos devem se conectar e se integrar visando a transformação das práticas pedagógicas. Nessa mesma direção, é legítimo ressaltar que o PCP precisa desenvolver projetos e ações que fomentem uma cultura escolar colaborativa, a partir de um planejamento integrado a momentos de avaliação das práticas pedagógicas. Assim, é de fundamental importância promover uma sinergia que envolva os professores em um processo que se pautem sempre na ação coletiva em detrimento de ações individuais, pontuais, a fim de rechaçar a existência de ilha no contexto escolar. Para isso, é necessário promover encontros de formação a partir de atividades relacionadas ao projeto político pedagógico da escola. Sendo, portanto, o aludido projeto, PPP, um dos elementos fundantes da formação contínua do professor na arena escolar.

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

ambiência escolar, em outras palavras, trabalhar juntos, professores e núcleo gestor, para o crescimento e fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

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

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

Impende repisar, nesse momento, que a escola é, de fato, o campo propício não somente para a formação contínua do docente, mas também para difundir uma nova cultura de formação integrada ao contexto contemporâneo, visto que a cultura contemporânea está a exigir novos modos de comunicação, interação, uso de técnicas e linguagens, o que está além dos conteúdos escolares. Por isso, os professores são convocados a integrar-se a essa nova cultura que nos meandros do século XXI está a envolver todos. Porém, para o PCP responder aos desafios do contexto em voga precisa compreender o contexto cultural no qual os professores estão inseridos, assim como maior abertura para entender e acolher o ser e fazer do docente.

A escola precisa acompanhar o desenvolvimento da sociedade vigente em sua feição tecnológica a fim de corresponder a sua função no contexto social. Desse modo,

deve assentar como prioridade aprimorar as estratégias, métodos e práticas de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem para que, assim, cumpra com seu papel de forma eficiente. Essa tarefa, para ser eficaz, precisa ser acompanhada de um processo de formação contínua do professor que difunda um exercício docente inovador. Entretanto, o aludido processo de formação contínua do docente converte-se num dos desafios para o PCP, haja vista que uma época de grandes mudanças, muitas delas de ordem política, econômica e cultural permeia o contexto contemporâneo, século XXI.

Por todo o exposto, o processo de formação contínua do docente deve motivá-lo a atualizar e aprofundar os conhecimentos e saberes, dado que a escola vem sendo interpelada pelas mudanças pelas quais a sociedade vem passando, entre as quais se encontram os avanços vertiginosos das tecnologias. Assim, o professor por meio da prática pedagógica em simbiose com a arena social, permeada pelas novidades trazidas pelo tangível campo da tecnológica, deve assentar a educação em uma perspectiva de convivência com a seara social e tecnológica vigente, visando formar cidadãos que atuem criativamente e criticamente na arena da cultura midiática.

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

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

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

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

O professor, nesse contexto, deve participar da construção e desenvolvimento da sua própria formação. Para isso, o processo de formação contínua do professor deve possuir como alicerce o protagonismo do próprio docente para a construção e corporificação do aludido processo. A adoção dessa aresta angular é um princípio que assegura a sedimentação de uma formação com e para o professor, visto que os mesmos tem um papel indispensável no formar/autoformar-se. A partir daí devem permanecer, portanto, devolutos de coerções e de qualquer tipo de exclusão do seu próprio processo de formação, pois, muitas vezes, a liberdade para produzir e veicular saberes e experiências são dificultadas. A intercorrência na efetivação dos ditames legais que asseguram o acesso às possibilidades de produção do conhecimento assume solo embrionário do descontentamento de parte da classe do magistério que se mobilizam para ver seus direitos constitucionais respeitados e assegurados.

Verifica-se, contudo, que os professores devem participar dos debates, das atividades e das políticas públicas do país que tratam da sua formação, não somente para enriquecê-las à luz dos saberes docentes, princípios teóricos e éticos da profissão, mas também para defender seu direito nativo de um permanente processo de formação que exige, entre outros elementos, profissionais qualificados para mediá-lo, condições

salariais, inclusão do referido processo na carga horária de trabalho e respeito no que concerne aos saberes emergidos da prática pedagógica. Entende-se, desde já, que as experiências e saberes docentes são plurais e diversos, assegurando, então, a todos os professores a prerrogativa inalienável de contribuir na elaboração no que toca a tangente das atividades a eles relacionadas.

Sugere-se, portanto, aos profissionais responsáveis pela concretização da formação contínua do docente, dentre eles o PCP, incumbência outorgada por ditames oficiais, a velar ao que determina a legislação em relação ao cumprimento do referido processo. Diante de dúvidas, irregularidades e da não efetivação do processo formativo permanente, cabe aos professores manterem-se vigilantes para que os órgãos competentes cumpram o que determina os termos da outorga constitucional (BRASIL, 1996, 2014). Com isso, que a classe do magistério entrincheire-se com argumentos para contrapor-se a eventuais práticas que pretendem desqualificar o papel do professor no âmbito da construção de propostas formativas para os docentes, políticas públicas no que concerne a uma educação de qualidade, digna. Em suma, é imprescindível que os professores sejam reconhecidos pela excelência do seu exercício à educação.

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

Uma formação contínua para o docente tendo como solo embrionário um processo dialógico exige, necessariamente, ter como tecido base à própria prática

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

No que tange a momentos de avaliação, revisão das práticas pedagógicas em interface a sociedade permeada por mudanças, faz-se necessário, *a priori*, análises dos conteúdos e temas que norteiam os encontros de formação, ou seja, a qualidade daquilo que é oferecido aos professores, bem como das implicações dos mesmos na reconstrução das práticas pedagógicas. Recomenda-se, contudo, uma metodologia que abarque, entre outros procedimentos, o estudo de casos específicos, que privilegie a análise de situações, projetos, ações pedagógicas vivenciadas no cerne da escola. A meta deve ser permitir aos professores, por meio da análise de casos específicos, conhecer as práticas pedagógicas materializadas no âmago da escola; correlacioná-las aos princípios que norteiam o PPP; identificar as fragilidades que exigem serem reconstruídas, assim como idear uma nova prática pedagógica, isto é, transformar o velho(?) em novo.

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

As escolas, por meio das ações do PCP, são convidadas a sistematizar, efetivar, de fato, a formação contínua do professor. Uma vez que a proba formação do

docente no contexto escolar deve ser favorecida e largamente difundida, visando à qualificação cultural, teórica e prática do professor, pois uma das arenas privilegiadas para que os professores materializem o diálogo, a troca de experiências, a sua própria formação é, sem dúvidas, a escola. Trata-se de uma formação que considere o potencial do professor para que, além de apresentarem uma postura crítica diante do contexto social em voga, produzam conhecimentos e façam uso dos mesmos em benefício da sua própria formação. Assim como em uma perspectiva diferenciada, uma vez que são convidados a assumirem o papel de promotores de uma nova prática pedagógica em contraposição aos paradigmas tradicionais da educação, demarcados por uma ordem vertical de produção e difusão do conhecimento.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Rosa *et al.* Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**, São Paulo: UNESP, 1999. v 2.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001. p.15-30
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-40.
- ARAÚJO, O.H. A.; RIBEIRO, L.T.F. Há um sujeito em cada professor que nos fala do anseio de escrita e de práticas não escritas. In: SILVA, M.F. da.; SANTOS, N. M. (orgs.). **Na tessitura do texto**. João Pessoa: Sal da Terra, 2015, p.147-157.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.(editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação LBD 9.394**. Brasília, 1996.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Plano Nacional de Educação PNE**. Brasília, 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, 2012.
- BRITO, Eliete Barreto. **Experiências formativas: contribuições dos encontros pedagógicos para a formação continuada de educadores Mutuípe-BA**. 2011. 80 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia Instituição de Ensino). Escola Superior de Teologia, Salvador, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, SP, v.1,

n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008a. Disponível em: <<https://www.metodista.br>>. Acesso em: 02 jun. de 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GRAF, Sandra Maria Diell. **O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional**: delimitando funções, marcando fronteiras. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2012.

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

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

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

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

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

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

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP,. 1999, vol. 20, n 68, pp. 239-277. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 02 jun. de 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRIMEIRRA FASE

Questionário aplicado pessoalmente com cada PCP

INFORMAÇÕES GERAIS

Sobre o PCP

Nome: _____

Fone: (____) _____ Celular:(____) _____

E-mail: _____

Nome fictício (para ser utilizado quando for feita uma alguma referência a você na dissertação): _____

Local e data de nascimento: _____

Estado civil: _____

Sobre a escola, campo de pesquisa, na qual o PCP atua.

Nome: _____

Fone: (____) _____ E-mail: _____

Como é composto o núcleo gestor de sua escola?

Escolarização:

Ensino Fundamental I () escola pública () escola particular

Ensino Fundamental II () escola pública () escola particular

Ensino Médio () escola pública () escola particular

Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)

Pós-Graduação (curso, instituição, ano de conclusão, título da monografia)

Experiências profissionais

A sua função é denominada de: () COORDENADOR, () SUPERVISOR PEDAGÓGICO, () PEDAGOGO, () ORIENTADOR PEDAGÓGICO, () PROFESSOR-COORDENADOR ou () OUTROS (especificar) _____

Atualmente você coordena, nesta escola?

() Fundamental II (6º ao 9º ano) () Médio () EJA () Outra modalidade

Há quanto tempo você exerce a função de Coordenador Pedagógico nesta escola?

Como você ingressou no cargo de Coordenador Pedagógico desta escola?

De quais programas ou cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos você participou, nos últimos 5 anos?

Que espaços de formação, programas ou cursos, lhe são oferecidos (oficinas, orientações técnicas, grupos de estudo etc.)? Com que frequência acontece?

Pensando nos programas/cursos de atualização/formação continuada dos quais você participou, você considera que eles lhe dão subsídios sua para atuar na coordenação pedagógica?

Qual o programa ou curso de formação continuada que gostaria de fazer?

APÊNDICE B

ENTREVISTA UTILIZADA NA SEGUNDA FASE COM CADA PCP

Questões iniciais, mais amplas.

1. Quantos professores você coordena?
2. Em relação a sua formação acadêmica, você considera que a ela dá subsídios para exercer a função de PCP?
3. Há encontros sistemáticos com o núcleo gestor para tratar de problemas pedagógicos? Com que frequência?

Questões focalizadoras

1. Quais as atividades que você executa na escola e com que frequência?
2. Dessas atividades, em qual (is) você mantém mais o foco? Quais, entre elas, exigem mais tempo de dedicação e por quê?
3. Se você tivesse que explicar para alguém o que é ações pedagógicas, o que você diria?
4. Você poderia falar um pouco sobre o que significa para você coordenar as ações de cunho pedagógico? Esse significado mudou ao decorrer do exercício da coordenação?
5. Como você defini o campo pedagógico?
6. Em que medida a legislação vigente, nacional e estadual, sobre o seu trabalho de Coordenador Pedagógico favorece ou dificulta a execução do mesmo?
7. Há formação contínua para os professores na sua escola? Quem coordena?
8. Com qual frequência? Qual a carga horária de cada formação? Sobre quais conteúdos? Quem participa?
9. Quem avalia? Quais as consequências (resultados) da formação no cotidiano dos professores (na sua perspectiva)?
10. Quem planeja essa formação? Como se dá esse planejamento, ou seja, a partir de quais pilares ou prioridades?
11. Como você organiza na escola a formação de seus professores? Essa é uma forma definida pela Direção, CREDE ou Secretaria de Educação?

12. Os professores tem espaço para propor temas, dinâmicas, atividades? Que temas sugerem?
13. Qual a participação dos professores no desenvolvimento da formação?
14. Qual a relação que você estabelece entre o Projeto Político-Pedagógico da Escola e a formação contínua dos professores?
15. Que necessidades de formação você considera que têm seus professores? Como você atende o professor em suas necessidades?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE, PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E CONTEXTO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Pesquisadores responsáveis:

Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)

Osmar Hélio Alves Araújo (Mestrando)

Prezado (a) professor (a) coordenador (a) pedagógico (a):

- Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder às questões propostas na entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Objetivo do estudo: Compreender a formação contínua do professor com enfoque nas ações formativas docentes mediadas pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar.

Procedimentos do estudo: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas realizadas a partir de 01 questionário e 01 entrevista semiestruturada, as quais serão analisadas a luz das teorias que fundamentam o processo de formação docente.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, assim como possibilitará aos participantes momentos de reflexão sobre a sua atuação, que poderá influenciar de forma positiva no processo de (re) construção da sua prática.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer veículo de informação.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Ipu, _____, de _____ de 2015.

Assinatura