

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Hercília Maria de Moura Vituriano

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA CONCEPÇÃO CRÍTICO-
REFLEXIVA: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas
escolas da rede municipal de São Luís**

Fortaleza, abril de 2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Hercília Maria de Moura Vituriano

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA CONCEPÇÃO CRÍTICO-
REFLEXIVA: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas
escolas da rede municipal de São Luís**

**Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará para
obtenção do título de Mestre em Educação.**

Fortaleza

2008

Vituriano, Hercília Maria de Moura

Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís/ Hercília Maria de Moura Vituriano. Fortaleza, 2008.

95 f.

Impresso por computador (foto cópia).

Orientadora: Silvia Elisabeth Miranda de Moraes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceara, Mestrado em Educação Brasileira, 2008.

1. Formação continuada – São Luis – MA. 2. Concepção crítico-reflexiva. 3. Coordenador pedagógico. 4. Educador – Formação I. Título.

CDU 37.5.014.3

Esta dissertação foi submetida como parte dos requisitos dos requisitos necessários a obtenção do grau de Mestre em Educação, outorgada pela Universidade Federal do Ceara – UFC e encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta Dissertação e permitida desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Hercilia Maria de Moura Vituriano

Dissertação aprovada em 11 de Abril de 2008, pela seguinte Comissão examinadora:

**Prof^a Dr^a Silvia Elisabeth Miranda de Moraes
(Orientadora)**

Prof^a Dr^a Ana Maria Iório Dias

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

*Estar no mundo sem fazer historia, sem por ela ser
feito, sem fazer cultura...sem sonhar...sem
aprender...sem ensinar...não e possível*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria.

In memoriam: aos meus avós Manuel Guedes, Josefa Lopes pelo valor que deram à educação

Ao meu esposo Ricardo Vituriano, pelo apoio e compreensão.

Aos meus pais Joaquim Guedes de Moura e Carolina Francisca de Moura, por acreditarem e apoiarem a educação dos seus filhos.

Aos irmãos Graça, Fátima, Nazaré e João pelo apoio.

À minha amiga Meireles Almeida, pelo incentivo e força.

Aos assessores da Abaporu, Water Takemoto, Rosangela Veliago, pelo apoio e em especial a Rosaura Soligo pelo incentivo, colaboração e orientações que nos ofereceu.

À gestão da Secretaria de Educação - 2002 – 2008, sob a direção do Prof. Moacir Feitosa - pela opção política de apostar na qualificação de seus profissionais.

À Ingrid Grill, pelo respeito que demonstrou sempre por meu trabalho.

As colegas de turma do Mestrado, e em especial à Edna Ribeiro, pela colaboração e apoio.

À Francisca Lima e seus filhos, que me acolheram em sua casa quando iniciei o curso de Mestrado.

À todos os companheiros da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, pelo incentivo e que por serem muitos não posso nomear a cada um.

Aos coordenadores-formadores que participaram dessa pesquisa

À minha orientadora, Professora Silvia Elizabeth Moraes, pela paciência, apoio e incentivo constantes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, pela oportunidade.

In Memoriam: ao prof. Werner Markert, pela participação e orientações dadas em nossa qualificação e por ter acreditado muito nesse trabalho.

À professora Ana Iório que nos acompanhou desde a qualificação e por se fazer presente em nossa banca defesa.

À professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães pela participação em nossa banca de defesa.

À professora Maria José Cardozo, pelas contribuições.

À Nize Paraguassu pela leitura e correção do trabalho

RESUMO

O presente estudo está vinculado a Linha de Pesquisa de Educação, Currículo e Ensino do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. O objetivo central do trabalho é analisar o papel do Coordenador Pedagógico como formador de professores em uma concepção crítico-reflexiva, no contexto das escolas da Rede Municipal de São Luís – MA. São discutidas as possibilidades e limites da formação que ocorre na escola e o papel dos formadores nesse contexto. Inicialmente apresenta-se o percurso metodológico onde se destacam os sujeitos e o contexto da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados e faz-se uma síntese das lições aprendidas e das fontes de informação que serviram de base para a análise. Em seguida, discute-se a evolução do processo de formação de professores no Brasil, especialmente a partir dos anos 70, passando pelos anos 80 e chegando aos dias atuais. Consideram-se duas vertentes no âmbito das discussões sobre a formação docente, a primeira voltada para uma perspectiva transmissiva, a qual tem se buscado superar e, outra, em evidência nos últimos anos, que é a questão da formação crítico-reflexiva. No terceiro capítulo, o tema em discussão é a escola como lócus privilegiado da formação docente. Daí em diante a ênfase recai sobre a análise dos dados, a qual é feita no quarto capítulo. Por meio de entrevistas semi-estruturadas as informações foram colhidas junto a quatro coordenadores-formadores que atuam em escolas da Rede Municipal de São Luís – MA (RMSL-MA), em diferentes segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos). A escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre aqueles (as) que têm conseguido mobilizar os professores e são reconhecidos pelo seu sucesso no trabalho. Apresentam-se boas situações de formação na escola, por considerar que estas possam sinalizar elementos importantes para um processo de avaliação na Rede Municipal de São Luís – MA. Tomando por base os dados analisados, conclui-se que, para atuar como formador de professores na escola, é importante que se atue em uma perspectiva crítico-reflexiva. Destaca-se por fim, que ser formador é uma função desafiadora: por não ser prescritiva, sua atuação implica, não considerar o contexto de atuação em que apenas as situações pareçam claras e distintas, mas, ao contrário, muitas vezes, o formador atua diante das urgências e das incertezas.

Palavras-chave: Formação continuada; Concepção Crítico-Reflexiva; Coordenador Pedagógico; Formadores de Professores na escola.

ABSTRACT

The present study is bound to a line research in education, curriculum and teaching of the Post Graduate Program at the Federal University of Ceará. The main objective of the study is to analyze the role of the Pedagogical Coordinator as trainer of teachers in a critical-reflexive conception, in the context of the schools in the Municipality of São Luís-MA. Possibilities and limits of the training that occurs at school and the role of trainers in this context are the main focus of discussion. Initially it presents the methodological plan where the subjects, the context of research, procedures and instruments are used and a synthesis is made of lessons learned and of the sources of information that served as the basis for analysis. Then, it discusses the evolution of the process of training teachers in Brazil, especially from the 70's, passing through the 80 and reaching the present day. They are two sides within the framework of discussions on teacher training, the first focused on the transmissive perspective, which is supposed to be overcome, and another, in evidence of recent years, which is the training in a critical-reflexive perspective. In the third chapter, the topic under discussion is the school as privileged locus for teacher training. Hence the emphasis lies on the analysis of the data, which is made in the fourth chapter. Through semi-structured interviews data is collected from four coordinators-trainers who work in schools in the Municipality of São Luís - MA (RMSL-MA), in different segments of Basic Education (Pre-school, Elementary School and Youth and Adult School). The choice of subjects fell back on those who have succeeded in mobilizing teachers and are recognized for their success at work. There are good situations for training at the school, considering that they have important elements for a process of evaluation in the Municipality of São Luís - MA. Based on the data analyzed, it is concluded that, to act as a trainer of teachers in the school, it is important to act in a critical-reflective perspective. Finally, it is concluded that, to be a trainer is a challenging role: for not being prescriptive, their performance implies not considering the context of action in which the situations seem clear and distinct, but, in contrast, most of the time, act in urgency and the uncertainty.

Keywords: Training continued; Critical–Reflective Conception; Pedagogical Coordinator; Trainers of Teachers in the school.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....01

1 CAPÍTULO I: FAZER PESQUISA PESQUISANDO: relato de uma pesquisadora iniciante.....13

1.1 Definindo a metodologia14

1.2 Procedimentos metodológicos17

1.3 Os sujeitos da pesquisa: quem são?20

1.4 A sistematização das informações colhidas22

1.5 Aprendendo com a experiência: algumas lições23

2 CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: de contextos transmissivos a contextos reflexivos.....25

2.1 OS ANOS 70: a dimensão técnica como foco da formação docente.....27

2.2 OS ANOS 80: a dimensão política como foco da formação docente.....29

2.3 DOS ANOS 90 AOS DIAS ATUAIS: a dimensão reflexiva como foco da formação docente.....34

3 CAPÍTULO III: A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE:

o que cabe a um coordenador-formador nesse contexto?.....42

3.1 A escola pública no Brasil: concepção burocrática ou organizacional?.....44

3.1.1 Gênese da escola pública no Brasil.....45

3.1.2 A predominância da lógica burocrática.....47

3.1.3 A busca por uma lógica organizacional da escola.....48

3.2 Cultura organizacional: elemento de mudança?.....52

3.3 A formação centrada na escola: por um desenvolvimento organizacional e profissional55

3.4 A concepção reflexiva e a valorização da escola como lócus da formação docente.....58

3.5 Coordenador-formador: quais desafios?.....66

3.6 A função do coordenado pedagógico como formador de professores na escola.....70

4	CAPITULO IV: ANALISANDO OS DADOS: o que revelam os coordenadores-formadores de professores.....	72
4.1	Por qual formação? Por qual formador?.....	73
4.2	Desafios a enfrentar.....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICES.....	95

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre-esclarecido

Apêndice B – Roteiro para entrevista

INTRODUÇÃO

“É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma... Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo[...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece”.

Larrosa¹

A pesquisa educacional constitui-se como um ato eminentemente intersubjetivo e coletivo, pois o pesquisador entrecruza o seu olhar com outros olhares, através das leituras, do contato com professores, colegas de sala, com o orientador e, ainda, com o próprio contexto da pesquisa. Em outras palavras, acreditamos que os saberes de um pesquisador são construídos a partir das experiências individuais e coletivas.

No presente texto, o qual pretendemos conduzir tomando como ponto de partida a nossa experiência profissional como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de São Luís-MA está presente toda a nossa crença na intersubjetividade e no valor que tem a experiência para um trabalho de pesquisa.

Assim, ao tomarmos consciência durante o exercício de se fazer pesquisadora pesquisando - mostrando nossa emoção e, sobretudo, nossa presença viva no texto - fomos nos dando conta de que estamos desenvolvendo um trabalho que tem forte relação conosco, ou seja, com a nossa experiência profissional.

Dessa forma, temos a certeza, cada vez mais, de que a experiência é significativa e fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, melhor dizendo, a experiência é verdadeiramente formativa. É o que veremos a seguir quando buscamos dar sentido a um dos questionamentos prioritários que temos feito desde o início do desenvolvimento desse trabalho. Traçaremos um breve relato histórico de nossa relação com o temática desse trabalho, buscando responder a seguinte pergunta: de onde emergiu a necessidade de desenvolver o tema em questão?

Tal questionamento visa, sobretudo, buscar analisar as possibilidades e desafios presentes na prática dos coordenadores pedagógicos, como formadores de professores no contexto das escolas da Rede Municipal de São Luís-MA.

¹ In: LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Textos/subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

O ENCONTRO COM O TEMA

No contexto da Rede Municipal de São Luís, realizamos o trabalho de coordenação pedagógica em diferentes situações. Primeiro, como membro da equipe de acompanhamento às unidades escolares, onde dentre algumas ações, desenvolvemos a formação dos professores. Segundo, atuamos na equipe de formadores de coordenadores pedagógicos, pois desde o ano de 2002, a referida Rede, definiu como ação estratégica de sua Política Educacional a instauração de um processo de formação continuada para coordenadores pedagógicos, professores e diretores de escola, cujo foco principal era promover o desenvolvimento de ações articuladas que garantissem a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

No que se refere à formação destinada aos coordenadores pedagógicos, o objetivo maior era o de contribuir com o desenvolvimento do seu perfil de formador, bem como oferecer as condições para o redimensionamento das ações desses coordenadores, tendo em vista que anteriormente a função desse profissional era desenvolvida sob outra perspectiva - a burocrática² - ou seja, atendiam apenas a dimensão técnica do trabalho pedagógico da escola.

Segundo Relatório de Atividades da Secretaria de Educação Municipal de São Luís, publicado em 2004³, são apontados como elementos prioritários para a formação de coordenadores-formadores⁴ os seguintes itens: (i) Garantir que o redimensionamento da função do coordenador ocorra possibilitando que este profissional legitime-se como formador dos professores nos espaços existentes na escola; (ii) Disponibilizar meios para que estes consigam planejar as ações de formação na escola; (iii) Desenvolver a capacidade de articular e implementar as ações relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse momento, quando a Rede Municipal de São Luís - na Gestão do Prof. Moacir Feitosa iniciada em 2002 - passa por fortes mudanças, busca-se uma redefinição da função

² É importante ressaltar que antes do ano de 2002, o trabalho de gestão pedagógica na escola era feito por Supervisores escolares. Somente com a implementação das ações da atual gestão (2002-2008) é que estes profissionais passaram a ser chamados de coordenadores pedagógicos. Buscou-se modificar além do nome dos especialistas em educação, modificar também o seu papel na escola, pois como Supervisores tinham uma ação bastante focada no controle das ações burocráticas somente com a mudança para coordenadores pedagógicos é que passaram a assumir a formação dos professores na escola. O próprio nome supervisor traz consigo toda uma história marcada por um enfoque burocrático e de controle de ações, e isso fez com que a Rede Municipal de Educação de São Luís, optasse pela mudança do nome de Supervisor para Coordenador Pedagógico.

³ Relatório da coletânea de artigos publicados em 2004 no II fórum Municipal de Educação de São Luís sob o título: Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004.

⁴ Utilizaremos esse termo coordenadores-formadores para nos referirmos aos coordenadores pedagógicos que atualmente na Rede Municipal de São Luís, são formadores de professores na escola.

dos professores, dos espaços da escola, do papel do diretor e, conseqüentemente, da função do coordenador pedagógico, como ilustram os documentos produzidos no período. Por exemplo, no atual Regimento das Escolas da Rede Municipal de São Luís⁵ no seu Título III, Capítulo I, nos Artigos 30, 31 e 32, são definidas as atribuições da coordenação pedagógica da escola; No Art. 30 define-se que a função do coordenador pedagógico será exercida por Especialista em Educação, aprovado em Concurso Público; No Art. 31 menciona-se que compete ao coordenador pedagógico, coordenar as ações didático-pedagógicas da escola, com ênfase nos princípios norteadores da educação e no Projeto Político Pedagógico. Por fim, no Art. 32 são estabelecidas para este profissional algumas atribuições. Dentre elas: *estimular e articular a formação continuada da equipe escolar*.

Dessa forma, percebe-se que há de fato, uma redefinição das funções dos sujeitos escolares e, conseqüentemente, da própria escola. Vislumbrava-se, a institucionalização de espaços destinados à qualificação docente na escola. Este passou a ser considerado o ponto de sustentação da Política da SEMED⁶.

Além de definir os papéis dos sujeitos escolares, priorizou-se também como concepção para nortear o processo formativo na escola e, conseqüentemente, a de coordenadores pedagógicos – ou seja, dos formadores desses professores - a concepção de reflexão sobre a prática⁷, concepção que têm como princípio orientador a promoção da articulação entre teoria e prática. Dessa forma, o desafio da política educacional da Rede municipal aqui estudada, residia em desenvolver um trabalho junto aos coordenadores de escola em uma perspectiva reflexiva, para que este profissional conseguisse também realizar junto aos professores uma formação nessa direção.

Em meio às mudanças que aconteciam na SEMED desde o ano de 2002, estávamos inseridas nesse processo e, às vezes, tínhamos a sensação de que o desafio de formar os professores na escola estava além de nossas possibilidades. Mas este desafio produziu um desejo enorme de conhecer e compreender a proposta que a referida Secretaria, fazia naquele momento às escolas e aos seus profissionais.

⁵ Documento aprovado sob o Número de Lei 4.615 de 19 de Junho de 2007.

⁶ Essa sigla será utilizada no texto para se referir a Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA.

⁷ Para Furlanetto (2003), A concepção de Reflexão sobre a Prática, visa, sobretudo, superar a relação linear entre conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula. Parte da análise da prática dos professores em relação a problemas complexos que enfrentam, a fim de alcançar maior compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem problemas, como modificam rotinas, como experimentam hipóteses e como utilizam técnicas. Expressa-se portanto a idéia de um professor aprendente. É importante lembrar que a concepção de formação reflexiva defendida neste trabalho toma por base as críticas feitas à mesma, especialmente aquelas construídas por Pimenta, Zeichner, Contreras e Gomez, os quais defendem uma formação docente baseada em um processo de reflexão crítica sobre a prática, ou melhor uma epistemologia da práxis.

Como coordenadora-formadora, tivemos a oportunidade de participar do grupo de formação para coordenadores desde o início (outubro de 2002). Esse processo de formação foi oferecido a todos os profissionais da rede, cada um em seu turno de trabalho. Podemos afirmar com toda convicção que este foi um dos espaços mais significativos para nossa atuação como formadora de professores na escola. Posteriormente, nos deu a base para nos anos de 2004 até 2005 assumir conjuntamente com outras colegas a função de formadora de coordenadores pedagógicos, ou seja, formadora de formadores de professores.

Lembramos bem dos inúmeros desafios enfrentados mas, sem sombra de dúvidas, o maior de todos foi ter que encarar a resistência dos professores. Essa resistência se expressava de diferentes formas. Para uma grande parte desses profissionais, a escola não era um lugar para realizar a sua qualificação. Imaginavam que esta ação, além de ter que ser realizada em outro espaço físico, deveria ser conduzida por alguém com uma formação superior a que eles possuíam – pelo menos em termos de titulação. No entanto, encaramos esse tipo de comportamento com naturalidade, pois, tínhamos consciência de que tal situação não era comum para os docentes.

O coordenador Pedagógico – agora formador na escola – era visto pelos professores, como um burocrata, às vezes vigia do diretor. No entanto, com a proposta que estava se instaurando, buscava-se a superação dessa visão, em especial no que se refere ao seu papel de formador, o desafio maior era consolidar os espaços formativos de modo processual e para isto, deveria promover um processo de convencimento, de entendimento entre ele e os professores. Tal atitude foi decisiva para que todos os docentes aceitassem a formação.

No entanto, esta não era a realidade na maioria das escolas, como ainda não o é. Constatamos isso quando nos encontramos para coordenadores pedagógicos, ouvíamos muitas reclamações em relação a não participação dos professores. Muitos se queixavam da rotina da escola, pois mencionavam que esta atrapalhava muito o seu trabalho. Não ter tempo para planejar e estudar na escola era às vezes uma situação bem comum, pois mencionavam sempre que eram tomados por situações inesperadas. Assim, passamos a nos perguntar: por que alguns coordenadores pedagógicos estavam conseguindo gerir e articular o processo formativo nas escolas e, uma grande parte desses profissionais não conseguia? Esse questionamento nos acompanhou sempre.

Em 2004 fomos convidada pela SEMED para integrar a equipe de formadores de coordenadores pedagógicos e o que começou como um simples desafio transformou-se em caso de amor. Cada vez mais nos envolvíamos com o processo formativo da Rede. Agora a resistência a ser enfrentada não era mais dos professores, mas de quem formava esses

profissionais – a dos coordenadores pedagógicos. Mas, em nossa condição, era um tanto interessante, pois vínhamos de uma situação formativa bem positiva.

Assumimos então o grupo de coordenadores-formadores, o qual freqüentara anteriormente em outra condição - como formanda. Mas não abandonamos o questionamento feito anteriormente: por que alguns coordenadores estavam conseguindo gerir e articular o processo formativo nas escolas e, uma grande parte desses profissionais não conseguia? Acrescentamos ainda a esta questão duas outras: (i) O que cabe a um coordenador-formador de professores no contexto escolar? (ii) Como instaurar na escola uma formação pautada em uma concepção crítico-reflexiva?

Nesse trabalho como formadora dos coordenadores pedagógicos, fazíamos uma visita às escolas nos momentos da formação continuada dos professores, momento este em que era possível refletir tanto sobre o trabalho que o coordenador da escola desenvolvia junto aos professores, como também avaliávamos o nosso trabalho como formadora. Nesse processo de avaliação registrávamos algumas situações e assim era possível retomar posteriormente os avanços e dificuldades percebidas. Este era um momento significativo, pois buscávamos apurar o olhar especialmente sobre o que realizávamos e também de compartilhar as perdas e ganhos com a coordenação da escola.

Presenciávamos constantemente a resistência de alguns professores à formação, fenômeno compreensível, pois essa resistência dirigia-se ao que eles consideravam como mudanças impostas pelo Sistema - no caso a Secretaria. Porém, no contexto aqui estudado, essa resistência pode ser concebida como um fenômeno da cultura da resistência à mudança, ou da não participação, que em geral está muito presente em nossas escolas. Inclusive, alguns estudos apontam que a escola é uma das instituições que mais tem dificuldades em promover mudanças em seu interior. No entanto, é importante lembrar que esta resistência à mudança nas escolas, não pode ser considerada como falta de compromisso dos profissionais envolvidos. O que observamos na verdade é que, parte dessas resistências, emergiu por conta de uma cultura individualista ainda presente nas escolas, fruto de um processo histórico que influenciou consideravelmente a organização dos espaços e tempos escolares.

O trabalho pedagógico da escola, sempre foi desenvolvido de forma isolada, com cada professor planejando por conta própria o seu trabalho. Ter momentos reservados para realização da formação em serviço, para o grupo discutir seus problemas e avanços, em uma perspectiva formativa era uma situação bastante nova. Tornar os encontros de planejamento - altamente prescritivos e informativos – em momentos formativos constituía-se um dos

grandes desafios. Como formadora sempre nos perguntávamos: Quando um espaço de planejamento pode ser formativo? Formar para que nesse espaço?

Alguns professores justificaram sua oposição alegando que o coordenador pedagógico não desenvolvia uma formação que fosse ao encontro de suas necessidades. Outros mencionavam que não recebiam incentivo financeiro para participar – mesmo ocorrendo dentro de sua jornada de trabalho. Afirmavam ainda que o coordenador pedagógico não passava de um vigia da direção da escola e/ou de um burocrata. Defendiam ainda, que a Secretaria de Educação, deveria preocupar-se inicialmente, com o aumento de salário e com a melhoria das condições de trabalho da categoria, para que fosse possível, desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula. A partir desse discurso, foi possível constatar que a formação conduzida pelo coordenador pedagógico, não era valorizada pelos professores. Não compreendiam que a qualidade do seu trabalho passa também pela garantia de um processo de formação continuada de qualidade.

Observamos nesse processo que, em certa medida, os professores têm uma representação negativa do trabalho da coordenação pedagógica na escola, algo que possivelmente pode ter suas raízes no papel assumido por este profissional que sempre esteve voltado - no caso de São Luís – em grande parte para a dimensão burocrática. Por isso, em boa parte das escolas da Rede Municipal, o processo de formação continuada na escola ainda tem enfrentado grandes dificuldades para sua consolidação. O coordenador pedagógico tem-se deparado com inúmeros entraves para mobilizar os professores. Com isso acreditamos que possivelmente parte dessas dificuldades se dá também, por que muitos desses coordenadores não se sentem preparados para assumir a função de formador. Pelo menos foi esta uma das principais queixas na turma que acompanhamos.

É importante lembrar que escolhemos trabalhar com aqueles profissionais que conseguem realizar o trabalho de formação com qualidade na escola, porque estas situações podem sinalizar muitos elementos elucidativos para posteriormente se fazer um estudo nas escolas em que a formação não está sendo desenvolvida pelo coordenador. Assim, analisamos o que existe de mais significativo na prática dos coordenadores pedagógicos entrevistados, que os legitimam na escola como formadores de professores para daí concluirmos o que se passa quando existe a resistência à formação.

Dessa forma, é fundamental elucidar quais foram as situações que fizeram com que a coordenação da escola conseguisse mobilizar⁸ os professores para o espaço formativo, para que assim se torne possível identificar quais os saberes e fazeres necessários ao exercício dessa função. Foram exatamente tais situações que nos fizeram acreditar ainda mais no potencial do coordenador como formador e ainda na valorização da escola como um dos locais privilegiados para realização da qualificação docente. Desde então, temos dedicado grande parte de nossas leituras e troca de experiências aos aspectos que estão relacionados à formação docente, especialmente àquela que ocorre na escola, associando à esta questão a importância do formador.

Em meio a tudo isso fomos constatando que somente foi possível tornarmo-nos formadora de professores pelo ato de ser e de fazer, como também participando dos grupos de formação na Rede Municipal de São Luís. Por isso, consideramos que é preciso que aos formadores – aqui nos referimos àqueles que fazem a formação continuada em contextos escolares - deve ser assegurado um espaço de construção de conhecimento sobre o ser e o fazer-se formador. É preciso que sejam garantidas políticas de formação voltadas para esses profissionais, pois a formação inicial não supre todas as necessidades formativas.

Não podemos deixar a mercê da experiência, ou do acaso, a construção e desenvolvimento do perfil do formador de professores. É fundamental acreditar que os saberes desse profissional representam muito para a qualidade do trabalho dos professores. Por isso, aos formadores deve ser assegurada a condição para a sua profissionalização. Pois, acreditamos que somente teremos uma formação de professores voltada para a profissionalização dos mesmos, se aos formadores for assegurada também a sua condição de se profissionalizarem. Somente construiremos práticas de formação crítico-reflexiva, se aos professores forem asseguradas situações dessa natureza.

A crença que temos de que a formação docente pode ocorrer com qualidade na escola fez com que, em 2006, fôssemos nos dando conta que chegara a hora de lançar um olhar de estranhamento sobre os problemas aqui levantados - e a melhor forma para isso seria nos afastarmos um pouco do trabalho. Tudo isso suscitou em nós a busca por entender melhor o que fazia com que em algumas escolas da Rede Municipal de São Luís houvessem situações tão positivas de formação e, ao mesmo tempo, na maioria, acontecendo a falta de reflexão, a presença de conflitos e do não envolvimento coletivo dos educadores com a qualidade do

⁸ No dicionário Larousse, mobilização significa dar movimento a algo. Nesse sentido, o termo mobilizar deve ser entendido nesse trabalho, como a capacidade que se tem para reunir um grupo de pessoas em torno de objetivos comuns.

processo ensino e aprendizagem. E assim, uma nova etapa se iniciou possibilitando que o nosso olhar viesse a se ampliar sobre o objeto em questão. Tudo isso se iniciou com o nosso ingresso, no curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, desde setembro de 2006. Daí, um certo sentimento de cumplicidade foi crescendo em nós com o desejo, evidentemente, de contribuir para que as escolas da Rede Municipal de São Luís avancem em seu processo formativo. Para isso, julgamos fundamental analisar a importância dos formadores, sem distanciar-se dos debates sobre a formação. Não buscamos um novo tema, mas contribuir para que as discussões no campo da formação continuada não fiquem restritas a formação em si, mas, aos seus elementos constitutivos os quais podem garantir a qualidade desse processo.

FORMAÇÃO E FORMADOR: POR UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

As discussões sobre a importância da formação docente como mecanismo assegurador da qualidade do processo ensino e aprendizagem não é recente. Nos anos de 1960 as pesquisas já apontavam a necessidade de qualificar o nosso corpo docente, que naquele período, por ser uma ação estritamente feminina, era desvalorizada e estava relacionada à missão e a maternidade e, não exatamente, a uma profissão.

No decorrer dos anos, especialmente a partir da abertura democrática no Brasil, onde a escola passa a se destinar não apenas às elites, mas também às classes populares, os problemas relacionados à qualidade do processo ensino e aprendizagem cresceram significativamente. Atribui-se parte desses problemas ao modelo de escola que temos o qual, ainda está pautado em uma perspectiva burocrática, centralizadora e, distanciado, da realidade da maioria dos estudantes que frequentam essa escola.

O pouco investimento na área da educação ou a desatenção dos governantes para com a educação pública também é uma das grandes dificuldades com as quais nos deparamos. Essa desatenção configura-se, em diferentes formas, especialmente na desvalorização dos profissionais da educação.

Nesse contexto de crise e dificuldades, de uma crescente desvalorização da escola pública, os professores também passam a ser responsabilizados pelo fracasso escolar. Com isso atribui-se atualmente um grande peso à formação desse profissional, o que de fato é uma verdade. A qualidade da educação passa também por investimentos na formação dos professores, sem esquecer que esta é apenas uma das frentes de investimento.

Acreditamos, portanto, que a qualidade da formação oferecida aos professores é um tema que precisa estar em pauta, não porque os professores sejam responsáveis pelo fracasso da escola, mas, principalmente, pela clareza de que, sem sua participação direta, não poderemos produzir nenhuma transformação na educação.

Assim, buscamos reafirmar nesse estudo a importância dos professores e a necessidade de valorização da categoria. Temos a clareza de que o trabalho docente em sala de aula é também um reflexo do que estes vivenciaram em seu processo de formação. Niza (*Apud Scarpa, 1998*) traz alguns esclarecimentos sobre essa questão ao afirmar a importância de compreendermos o princípio da homologia de processos. Afirma que o modo como os professores aprendem e vivenciam a formação influencia diretamente em seu trabalho junto aos seus alunos. Vejamos a seguir o que a autora chama de homologia.

Metodologia de formação que consiste em experienciar através de todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas pedagógicas com as crianças. Isto é formam-se professores a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos. (*apud SCARPA, 1998, p.43*)

Outros autores apontam também a importância de estarmos atentos à forma como os professores vem sendo formados. Para Pacheco (2007) a maneira como o professor é formado será decisiva para a sua atuação em sala de aula. Nessa mesma direção, Libâneo (2002) menciona que se quisermos que os professores alterem suas práticas de sala de aula, é fundamental investirmos em mudanças na formação docente, quer seja na formação inicial, quer seja na formação continuada, vindo daí a importância de que os estudos sobre a formação docente avancem ainda mais no sentido de colocar em debate as concepções predominantes, as metodologias, os conteúdos e o papel dos formadores de professores.

Libâneo (2002) aponta ainda que é fundamental que haja mudanças no processo de formação dos professores e que estas mudanças ocorram no sentido de propiciar a valorização da prática do professor, não uma prática exagerada, mas consciente. Nesse sentido esclarece:

A prática do professor deve ser entendida como uma ação intencional marcada por valores. O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo mais eficaz, o modo de fazer e o princípio que lhe dar suporte (LIBÂNEO, 2002 p. 71-72).

Dessa forma, a direção para a mudança na formação do professor deve caminhar no sentido de promover o desenvolvimento de uma perspectiva crítico-reflexiva, para que assim se promova a autonomia desse sujeito. Nesse sentido, acredita-se que os professores serão capazes de desenvolver um trabalho criativo, livre, com vistas à construção de uma

identidade profissional. Para Nóvoa (1992), somente será possível promover mudanças na prática dos professores à medida que se instaure um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. Por isso, é fundamental dar o devido valor ao saber da experiência.

Seria assim possível reconhecer e identificar a práxis como lugar de produção de saberes, práxis entendida como união entre teoria e prática o que favorece uma atuação consciente dos sujeitos. Nóvoa (1999) menciona que a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado a sua experiência e a sua identidade.

Portanto, uma formação centrada em uma perspectiva crítico-reflexiva, que valoriza os saberes práticos e sabe colocar a teoria no seu devido lugar, pode contribuir para a promoção das mudanças nas escolas brasileiras, bem como nas práticas dos professores.

Schön (1992), quando defende o triplo movimento – “*conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*” - contribuiu significativamente para se pensar uma formação docente que valorize o saber prático e o conhecimento teórico, com vistas à profissionalização dos professores. Pimenta (2002) afirma que a partir das idéias de Schön - resignificadas por vários autores em diferentes países - passou-se efetivamente a questionar o tipo de formação que estava sendo oferecida aos professores e, sobretudo as concepções pautadas em uma racionalidade técnica a qual não responde às demandas da profissão docente.

Pimenta (2002) afirma que está sendo construído um consenso de que aos professores é fundamental assegurar uma formação que possibilite o desenvolvimento da capacidade de atuarem diante de situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, concebendo o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Há assim, uma nova visão acerca da formação docente, especialmente, no que se refere à construção de uma nova forma de conceber os conteúdos, as metodologias, as instituições formadoras e também os próprios formadores, sinal de que se caminha na direção de uma leitura cada vez mais crítica sobre a questão da qualificação docente.

Caso não se faça uma leitura crítica do contexto atual e das demandas que recaem sobre o ato de ser professor, corremos o risco de ficar apenas opinando sobre o assunto. Canário (2005) alerta que essa tem sido em certa medida uma prática muito comum de ficarmos apenas opinando sobre o tema. Não se tem avançado como deveria no sentido de implementar políticas de formação que atendam aos desafios da ação docente. Para ele é importante ter claro que:

O terreno da educação, e em particular o da formação de professores é particularmente permeável à proliferação de discursos meramente opinativos e pouco fundamentados, quer em termos de reflexão teórica e conceptual, quer em termos de pesquisa empírica. (CANÁRIO, 2005, p 113)

Concordamos plenamente com todas as questões levantadas até aqui. Mas indagamos sobre a questão de como fazer com que de fato se promovam as devidas mudanças no que se refere ao processo formativo dos docentes. É possível formar professores profissionais? Como? Quem são os formadores que podem formar professores nessa perspectiva?

Temos voltado sempre ao ponto dos formadores por considerarmos que discutir a formação docente implica necessariamente trazer a tona a questão de quem forma/formará esses professores. Por isso, nesse estudo, dedicaremos uma análise conjunta sobre a formação continuada e os formadores que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação São Luís.

Elaboramos este trabalho tomando como ponto de partida o seguinte problema: a não consolidação dos espaços formativos nas escolas da rede municipal de São Luís e para nortear essa investigação o objetivo central é: analisar o papel do Coordenador Pedagógico como formador do professor crítico-reflexivo no contexto das escolas da Rede Municipal de Educação de São Luís-MA, buscando elucidar quais os limites e possibilidades dessa formação bem como do papel do formador nesse contexto.

Buscando o alcance do objetivo proposto organizamos o trabalho em quatro capítulos. No capítulo I, buscamos explicitar nossa opção metodológica, procedimentos de pesquisa, os instrumentos e a forma de análise dos dados. Destacamos ainda a relação do pesquisador com os participantes. Analisamos a nossa representação construída desde a entrada no Mestrado. Fizemos, também um resgate de nossa trajetória como pesquisadora - ou seria como aprendiz de pesquisa? - valorizando assim os saberes experienciais como viemos defendendo desde o início deste trabalho.

No capítulo II buscamos fazer uma breve trajetória da formação de professores no Brasil, fazendo uma análise a partir de duas perspectivas: primeiramente, analisamos a perspectiva transmissiva e posteriormente delineamos a importância da formação de professores se concretizar em uma concepção crítico-reflexiva. Vislumbramos assim o percurso pelo qual a qualificação docente vem sendo tratada no Brasil e ainda no contexto de São Luís-MA.

No capítulo III é feita a análise da escola como locus privilegiado da formação docente, buscando retratar as mudanças pelas quais ela vem passando e, conseqüentemente, o seu papel e a função dos sujeitos que dela fazem parte. Aprofundamos aqui a importância de

se considerar a escola como um lugar onde todos aprendem, explicitando que ela pode funcionar como uma organização aprendente.

No capítulo IV, são analisados os dados. A partir da organização e sistematização das entrevistas com os coordenadores-formadores, fomos construindo respostas para algumas das principais questões levantadas nesse estudo. Delineamos também alguns saberes e fazeres os quais julgamos essenciais no contexto da escola para um formador de professores. Discutimos ainda o que de fato poderá garantir a consolidação de um processo formativo de qualidade na escola, na esperança de que assim outras questões possam emergir. Finalmente no capítulo V, fazemos uma análise global da situação da formação e do formador na escola, apontamos alguns elementos que julgamos indispensáveis para um formador de professores que pretende atuar em uma perspectiva crítico-reflexiva.

CAPÍTULO I

1 FAZER PESQUISA PESQUISANDO: relato de uma pesquisadora iniciante

Você é sempre um etnógrafo. Relate o que viu, o que pensou e o que aprendeu através da investigação; e deste ponto em diante, prossiga para dar o relato do mundo de acordo com o que você escutou ou leu, e acrescente algo de sua própria observação. Deixe o mundo conduzir sua investigação. Deixe a investigação responder as pessoas de tal maneira que sejam elas a encontrar a teoria, a theoria do mundo. (EDWARD ROSE)⁹

Como Edward Rose, acreditamos que o ato de pesquisar seja o relato do que vimos, pensamos e aprendemos. Consideramos a pesquisa como algo que se dá a partir da vivência de um processo, que envolve certezas passageiras, verdades provisórias e, sobretudo, a revisão constante do conhecimento que se vai adquirindo na ação, no movimento.

Nosso estudo versa sobre as possibilidades e desafios de um coordenador pedagógico como formador de professores em seu local de trabalho, a escola. A opção em pesquisar o tema emergiu especialmente frente às dificuldades que vivenciamos como coordenadora- pedagógica-formadora da Rede Municipal de São Luís. Dessa função foi possível observar as muitas resistências dos professores em participar da formação como também de alguns coordenadores em desenvolver o processo formativo desses professores na escola. Passamos a acreditar que, aprofundando nosso conhecimento sobre esta questão, poderíamos assim contribuir em alguma medida para entender tal problemática.

Vendo a pesquisa como um ato que se faz na ação, resgatamos logo no início de nosso trabalho as primeiras impressões sobre o que foi o nosso fazer como pesquisadora iniciante. Nos relatos iniciais buscamos evidenciar - além dos detalhes e das impressões construídas - a metodologia e os procedimentos por nós desenvolvidos no decorrer do trabalho. No entanto, sentimos a necessidade de delimitar melhor esse trabalho. Na primeira versão do projeto a delimitação do objeto e do campo de pesquisa se apresentava com

⁹ In: MORAES, Sílvia E. O currículo do diálogo. Campinas – SP: Faculdade de Educação, 1995.

algumas limitações, especialmente no que se referia ao tratamento dado à formação docente. Havia algumas dúvidas também em relação ao período a ser estudado, pois não pretendíamos fazer um estudo exaustivo da história dessa temática. Afinal já existe vasta bibliografia a respeito da qualificação dos professores no Brasil. Porém com o tempo fomos conseguindo suprir tais limitações.

Inicialmente vale mencionar que passamos por um período o qual chamamos de período dos ajustes. É o momento que dedicamos para rever aquilo que traçamos como objeto de pesquisa. Ao chegarmos ao Mestrado, temos um caminho escolhido e não definido e fechado. Assim, esta escolha pôde ser revista e, a partir das disciplinas cursadas e dos encontros com a orientadora, mudamos aquilo que considerávamos o ponto crucial de nossa investigação.

Nosso projeto ganhou então um novo tom, ou amplitude que acreditamos ser importante, pois gera maior significado. Finalmente sabíamos o lugar que teria a formação docente no texto, bem como o lugar do formador. Esse momento foi a nosso ver o mais importante, pois passamos a ter uma melhor compreensão do objeto a ser investigado e assim foi que nossas indagações e reflexões geradas a partir da experiência como formadora nos inquietaram a tal ponto que nos impulsionaram a buscar desenvolver esta pesquisa a qual sistematizamos a partir de então.

1.1 Definindo a metodologia

Esse estudo situa-se no contexto de uma abordagem qualitativa, tendo em vista que a mesma, possibilita que se faça uma análise dos fenômenos estudados em sua dimensão social (RICHARDSON, 1989). As possibilidades trazidas por essa abordagem são muitas, dentre elas vale mencionar, o alargamento da visão do pesquisador, devido à relação direta que se tem com o contexto pesquisado. É nesse sentido que compreendemos a pesquisa como um elemento carregado de coletividade. O pesquisador ao se lançar em campo aproxima seu olhar de outros olhares, produzindo por isso um conhecimento que não é exclusivamente seu, mas permeado de subjetividades, como assinala Minayo (1994):

Tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho se apresenta como possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. Nas pessoas. (p. 51)

Dessa forma, acreditamos que esse tipo de pesquisa fornece elementos que poderão nos ajudar a desvelar os problemas anunciados nesse trabalho. Primeiro, porque ela

dá conta de uma parcela da realidade que não pode ser mensurável. Também porque favorece o estudo dos problemas no ambiente em que eles ocorrem.

Conforme a afirmação de André e Lüdke:

(...) a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato direto com a situação onde os fenômenos ocorrem é a de que, todo e qualquer objeto a ser investigado tem influência direta com o seu contexto. Assim é importante contextualizar o objeto estudado em todas as suas particularidades (ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p.2).

A profundidade e amplitude que nos oferece a pesquisa qualitativa abrem as possibilidades para o pesquisador entrelaçar as ações e relações humanas, contribuindo para uma percepção de como os sujeitos e fatos presentes no objeto investigado se constituíram e se constituem. As possibilidades que a abordagem qualitativa fornece são explicitadas a seguir por Bogdan e Biklen que enfocam as seguintes características:

A fonte de dados vem diretamente do ambiente natural; os dados são preliminarmente descritivos; A preocupação maior é com o processo em vez do resultado; o significado que as pessoas atribuem tem importância especial para o pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. São basicamente tais características que configuram toda e qualquer pesquisa dessa natureza. (*apud*, ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.11)

Nesse tipo de pesquisa é fundamental o pesquisador ter claro que os sujeitos investigados operam a partir de seus valores, costumes e de uma forte história social. Considerar tais elementos é essencial para a veracidade e profundidade da pesquisa.

Buscamos com essa abordagem metodológica compreender então o trabalho do coordenador pedagógico como formador de professores, como também analisar os vários fatores correlacionados entre si que contribuem para que tal prática ocorra na escola.

Para aprofundar então estas questões anteriormente levantadas, escolhemos como tipo de pesquisa dentro da abordagem qualitativa o Estudo de Caso, tendo em vista que essa investigação foi realizada a partir de situações as quais se diferem da grande maioria. André e Ludke (1986, p.18-20) explicitam quais são os princípios do estudo de caso:

- 📖 a descoberta como foco – O pressuposto dessa característica é de que o conhecimento não tem fim;
- 📖 a interpretação em contexto – Contextualizar o objeto onde ele se situa;
- 📖 a realidade de forma completa e profunda – Levantar a multiplicidade de dimensões presentes no objeto de análise;
- 📖 a variedade de fontes de informação – dados coletados em diferentes momentos e diferentes fontes;

- 📖 a experiência de vida do pesquisador – a experiência do pesquisador deverá ser trazida à tona levantando os frutos de sua vida que tem relação com a pesquisa;
- 📖 diferentes pontos de vista – considera-se que uma mesma realidade pode ser vista por diferentes ângulos;
- 📖 o cuidado com a linguagem e com a forma para que seja acessível – promover a disseminação das informações de forma clara, e objetiva para o leitor.

Além desses princípios Nisbet e Watt (*Apud*, André & Ludcke, 1986) apontam ainda as fases que são peculiares a todo e qualquer estudo de caso que serão também levados em conta nesta análise:

uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo-se na análise e interpretação dos dados e na elaboração do relatório (...) Essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam. (ANDRÉ & LUDCKE, 1986, p.21)

Como mencionamos anteriormente analisamos situações peculiares, ou seja, buscamos analisar práticas de coordenadores-formadores que conseguem desenvolver o trabalho de formação na escola e, são assim reconhecidos pelos professores como bons formadores. Acreditamos que o estudo dessas situações positivas poderá trazer uma contribuição significativa para a Rede Municipal de São Luís, tendo em vista que grande parte dos coordenadores pedagógicos tem dificuldade em mobilizar os professores para os encontros mensais de formação na escola.

Esses coordenadores- formadores pertencem aos diferentes segmentos atendidos pela SEMED, ou seja: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É um ambiente de investigação específico, onde acontece um trabalho bem diferente do que ocorre na maioria das escolas. Portanto, tematizamos “boas situações formativas na escola”¹⁰. Optamos por fazer o estudo, a partir dessa perspectiva por acreditarmos que, mesmo em meio a inúmeras dificuldades que a escola pública brasileira vem passando, existem práticas interessantes que precisam inclusive ser divulgadas e analisadas.

Um estudo desenvolvido na Argentina sobre quais as melhores situações para serem tematizadas na formação de professores em serviço nos ajudou também a tomar a decisão de trabalhar com situações reais nas quais os coordenadores-formadores desenvolvem um trabalho de formação reconhecido por seus pares como importante. Vejamos então, a afirmação de Lerner sobre a importância de considerarmos esta escolha.

¹⁰ O que consideramos como *boas situações* neste caso são aquelas em que o formador é reconhecido pelos professores como tal e que a formação na escola tem ocorrido regularmente com o reconhecimento dos professores.

As situações de sala de aula que são mais produtivas para se analisar são as que são caracterizadas como “boas”, porque são estas situações que permitem explicar o modelo didático com que se trabalha; porque a reflexão sobre elas torna possível discutir a respeito das condições didáticas requeridas para o ensino (...). Optar por apresentar situações “boas” não significa pretender encontrar salas de aula perfeitas – classes perfeitas não existem – pelo menos nunca entrei em nenhuma (LERNER, 2002, p.111).

Estudar nessa perspectiva é criar um ambiente favorável para se discutir as dificuldades e possibilidades frente ao problema. Não temos pretensão de criar regras nem que outros coordenadores reproduzam práticas. Na verdade tal situação pode favorecer uma reflexão acerca dos limites e possibilidades para as outras escolas da Rede Municipal de São Luís pensarem sobre suas possibilidades, bem como os coordenadores pedagógicos, os professores, gestores escolares e a própria gestão da Secretaria analisarem seu trabalho.

1.2 Procedimentos metodológicos

O processo de delimitação do tema não foi uma tarefa fácil, considerando que em um primeiro momento, a impressão que tivemos é que era necessário rever alguns elementos em nosso projeto inicial. Ter a certeza da necessidade de mudança não foi suficiente para saber para onde mudar ou que direção tomar. A sensação de não mais estar na escola e sim no mundo acadêmico era bastante assustadora e inquietante, pois constatamos haver distanciamento entre a escola e o mundo acadêmico. Essa percepção gerava então um desejo de fazer com que nossa pesquisa atendessem a uma função social, que a nosso ver está em possibilitar a melhoria do processo de formação dos educadores da Rede Municipal de São Luís e, conseqüentemente, do processo ensino e aprendizagem na escola.

Durante a disciplina de pesquisa educacional fomos nos dando conta que fazer pesquisa requer inicialmente que tenhamos – ou que busquemos - respostas para algumas questões como: O que é pesquisa? Qual o problema inicial da pesquisa? Qual é o tema de pesquisa? O que lhe fez escolher este tema? Qual é o seu envolvimento pessoal com o tema em questão? Para que e para quem pesquisar?

Segundo Cunha & Prado (2007), a pesquisa implica o preenchimento de alguns requisitos, dentre estes os autores destacam: a elaboração de uma boa pergunta que se quer responder; a elaboração e descrição de um conjunto de passos que permitam alcançar uma resposta e a indicação do grau de confiabilidade da resposta obtida. Ou seja, articular boas perguntas, as possibilidades de boas respostas. Ou seriam pistas?

Dessa forma, os questionamentos por nós construídos foram conduzindo-nos a segunda versão do nosso projeto, lembrando que em meio a tudo isso fazer-nos pesquisadora era um processo novo - ser aquilo que nunca havia sido antes -, algo que provocava certo receio. No entanto, a partir da afirmação de Gusmão, que alerta que a série de tarefas e procedimentos que o ato de pesquisar exige só se faz possível num caminho: “*fazendo pesquisa refletindo sobre o próprio fazer*”, foi possível construir uma certeza a de que aprender sobre o ato de pesquisar exige movimento, ou melhor dizendo, ação.

Além de termos buscado o aprofundamento das questões relacionadas à pesquisa qualitativa, buscamos também fazer uma revisão da literatura relacionada à formação continuada de professores que deveria responder a algumas indagações: Quais os limites e possibilidades da formação continuada na escola se concretizar em uma concepção crítico-reflexiva? Quais os saberes e fazeres necessários ao exercício de um formador de professores na escola?

A partir desses questionamentos, ficou então evidenciada a importância de traçar os procedimentos para coleta das informações, ou seja, dos dados. Optamos por trabalhar com as entrevistas, considerando que este instrumento se apresenta como um dos mais valiosos para coletar os dados. André & Ludcke explicam isso afirmando:

Ao lado da observação, as entrevistas representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel, não apenas nas atividades científicas como também em muitas outras atividades humanas. (ANDRÉ & LUDCKE 1986. p. 32)

O potencial da entrevista para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa ocorre porque uma de suas características fundamentais é promover a interação entre o pesquisador, ambiente de pesquisa e entre os sujeitos envolvidos. Há um grande potencial interativo nas entrevistas, algo confirmado por André & Ludcke (1986) quando afirmam que na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas semi-estruturadas.

Neto (1994) afirma que com a utilização das entrevistas podemos obter dados objetivos e subjetivos, pois é uma técnica que se sustenta na linguagem, na comunicação. Este autor acrescenta ainda que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretençiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (NETO, 1994, p.57)

No entanto, é importante lembrar que ao tomar por base as entrevistas como instrumento de coleta dos dados, não se deve trabalhar em uma perspectiva de indução ou de imposição de idéias, nem tão pouco obedecer a uma ordem rígida das questões levantadas. Na verdade o participante, ou respondente, deve ser questionado respeitando os conhecimentos que possui sobre a temática. Além disso, deve se buscar constantemente o respeito recíproco, provocando a disponibilidade dos envolvidos para que as informações tenham de fato validade e autenticidade.

A flexibilidade é uma das principais características das entrevistas, por isso, esse procedimento se adéqua com mais facilidade às pesquisas na área de educação, especialmente, quando se trata das entrevistas mais abertas. André & Ludcke esclarecem ainda que:

O tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, alunos, pais, diretores e orientadores são mais convenientes abordáveis através de um instrumento mais flexível. (ANDRÉ & LUDCKE 1986, p. 34)

Além da flexibilidade são apontados por essas autoras, alguns elementos a serem considerados pelos pesquisadores ao optarem pelas entrevistas. A saber:

- 📖 o respeito muito grande pelo entrevistado, o que envolve local e horário cumpridos de acordo com sua conveniência;
- 📖 a garantia do anonimato em relação ao informante;
- 📖 a utilização de um vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante;
- 📖 o respeito pela cultura e valores do entrevistado;
- 📖 o estímulo e garantia de um clima de confiança;
- 📖 a observação não apenas do que é verbalizado, mas também dos gestos e expressões do entrevistado, ou seja, observar toda a linguagem presente no processo.

Como optamos por entrevistas semi-estruturadas, elaboramos de início um roteiro para nortear os respondentes e a organização das informações, possibilitando assim que não desviássemos do foco do trabalho (Apêndice B). Escolhemos então quatro coordenadores-formadores para serem entrevistados em horários e datas previamente estabelecidos e definidos por eles.

Como já foi mencionado anteriormente, o principal critério utilizado para escolher os formadores a serem entrevistados foi o de que estes profissionais fossem reconhecidos por

seus pares como bons coordenadores-formadores, e dentre esses aqueles que se mostraram disponíveis para participarem dessa pesquisa e ainda que estejam na Rede Municipal de ensino desde a implementação do PSLTQLE¹¹.

Durante o período de entrevistas constatamos que o ato de entrevistar é complexo, exige do entrevistador uma atenção redobrada e que seja construído um clima agradável de confiança, para que tudo ocorra da melhor forma possível. Constatamos que a disponibilidade dos sujeitos - entrevistador e entrevistando - precisa ser visível e que haja crença na temática. Todos os entrevistados mencionaram que tinham prazer em participar do processo e de ser considerado co-autor, pois esse trabalho destina-se a promover reflexões sobre a formação dos professores na escola e sobre a figura do formador.

1.3 Os sujeitos da pesquisa: quem são?

Como mencionamos anteriormente, os sujeitos da pesquisa são coordenadores-formadores da Rede Municipal de São Luís dos diferentes segmentos atendidos pela SEMED que estão desenvolvendo o trabalho de formação na escola de forma positiva. Essa escolha de trabalhar com um coordenador de cada um desses segmentos tomou por base alguns discursos que ouvíamos quando estávamos na posição de formadora dos formadores de professores. Muitos justificavam que o processo de formação ao qual estavam tendo acesso estava voltado apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Mencionavam que leitura e escrita - que era um conteúdo prioritário da formação desses coordenadores-formadores - associado a outros, que visavam o desenvolvimento do perfil de formador e ligados ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, não atendiam as especificidades dos diferentes segmentos ao qual pertenciam os professores. No entanto, no início da implementação do processo de formação, quando indagados sobre um dos principais problemas enfrentados na escola, apontaram principalmente a dificuldade dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Assim, definiu-se como um dos conteúdos prioritários em todos os segmentos enfocar no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos da Rede Municipal de São Luís. Uma pergunta deveria acompanhar todos os coordenadores-formadores: Como

¹¹ O Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” foi organizado em torno de quatro eixos estruturantes: o Eixo Gestão que visa a organização de uma gestão democrática na escola e na Secretaria; O Eixo Rede Social Educativa o qual desenvolvia um trabalho de articulação da escola com a comunidade; o Eixo Avaliação que busca avaliar todo o processo de implementação da política educacional bem como desenvolver na própria Rede Municipal de Educação um sistema de avaliação da aprendizagem condizente com a realidade. E por fim o Eixo Formação, considerado como o pilar de sustentação da Política educacional da Rede. Assim desde o ano de 2002, a Política Educacional da Secretaria Municipal de São Luís estruturou-se em torno do Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”.

formar alunos leitores e escritores nos diferentes segmentos? Tínhamos uma pista: era necessário trabalhar nos espaços de formação com os coordenadores-formadores e, estes tematizarem com os professores a importância desse enfoque, independentemente do segmento em que estivessem trabalhando. Ler e escrever são habilidades fundamentais para o aprendizado da História, Geografia enfim, desenvolver o conhecimento em todas as áreas.

Dessa forma, a formação dos coordenadores- formadores de professores tinha dois tipos de conteúdos prioritários, um voltado para a desenvolvimento do perfil de formador e outro voltado para trabalhar com a questão do conhecimento didático nas áreas de leitura e escrita.

O caminho escolhido para a abordagem dos sujeitos se deu considerando o seguinte percurso:

- a) conversa com a equipe de formadores de coordenadores-formadores, por considerarmos que estes sujeitos, por estarem há muito tempo como formadores, têm subsídios para apontar quem, de fato, consegue mobilizar os professores na escola para a formação;
- b) levantamento junto a Assessoria Técnica Pedagógica da SEMED, para verificar o desempenho das escolas em que trabalham esses coordenadores-formadores. Buscamos analisar os dados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - como também o processo de avaliação desenvolvido pela Rede Municipal aqui investigada;
- c) conversa informal com os professores dessas escolas, onde os coordenadores atuam como formadores, verificando se o grupo reconhece a importância do trabalho do coordenador como formador;
- d) Consulta de documentos na Secretaria Municipal de Educação de São Luis.

Esses passos contribuem para que de fato esta pesquisa se caracterize como um estudo de caso, afinal, a variedade de fontes de informação é uma das características presentes nesse tipo de investigação , como sinalizamos anteriormente

Assim, considerando todo o percurso acima mencionado, trabalhamos as entrevistas com os seguintes coordenadores-formadores:

- 📖 formador/1 – Coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação de São Luís-MA desde o ano de 2002. Atua mais precisamente no Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano. Graduado em Pedagogia, com especialização em

Supervisão Escolar. Além de atuar como coordenador pedagógico na rede municipal exerce também a função de supervisor na rede estadual;

📖 formador/2 – Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Luís desde o ano de 2002. Graduada em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar. Atua na Educação Infantil. Esteve na escola fazendo a formação dos professores e atualmente está no grupo de formação dos formadores de professores;

📖 formador/3 – Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Luís desde o ano de 2002. Graduada em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar. Atua na Rede Municipal de São Luís desde o ano de 2002, no Ensino Fundamental do sexto ao nono ano (corresponde ao que se chamava anteriormente de quinta a oitava séries);

📖 formador/4 – Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Luís desde o ano de 2002. Graduada em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar. Atua na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A identidade dos participantes dessa pesquisa será mantida em sigilo, por isso utilizaremos apenas números para identificar os participantes. Esses números foram dados de acordo com a ordem das entrevistas.

1.4 A sistematização das informações colhidas

Esse estudo, assentado em uma concepção crítica e, sobretudo, de construção coletiva, tendo como procedimento de coleta dos dados a entrevista, teve como procedimento de análise dos dados a Análise Temática de Conteúdo. Nesse momento, tomamos como elemento norteador o objetivo de nossa pesquisa buscando sistematizar as falas dos participantes a partir daquilo que é mais recorrente.

A partir da leitura das entrevistas, fomos nos dando conta de que permanecer no foco não é uma tarefa fácil, visto que do conteúdo das entrevistas nascem muitos elementos novos; no entanto, consideramos que os mais significativos foram: (i) O que os coordenadores pedagógicos/formadores de professores apontam como elementos facilitadores para o desenvolvimento de sua função na escola? (ii) Quais as situações que se configuram como desafios para a mobilização dos professores para a formação na escola? e (iii) Como saber se essas perguntas estão coerentes com o foco da pesquisa?

Para André & Ludcke (1986), o trabalho de análise deve ser constante, no entanto, a sistematização mais formal ocorre após o encerramento da coleta dos dados. Sendo que

dependendo da experiência do pesquisador, à medida que as informações são coletadas parte delas deve ser analisada concomitantemente.

Para Moraes (1995), os resultados devem ser analisados e organizados como elementos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, especialmente construídos pela comunicação entre o pesquisador e os participantes. A autora ressalta ainda que, ao revelarmos os dados, vemos a capacidade do pesquisador de criar e inovar sobre o tema discutido e não de reproduzir informações.

(...) os resultados não são “fatos” mas sim “criações” realizadas através de processos interativos que incluem tanto investigador quanto os outros participantes. O que emerge desse processo é uma ou mais construções que são as realidades do caso. (MORAES, 1995, p.84)

Moraes (1995) aponta ainda alguns pressupostos orientadores na coleta dos dados.

A saber:

- 📖 os dados devem ser analisados da forma que realmente são;
- 📖 as construções dos respondentes são feitas a partir dos seus valores, dos seus conhecimentos tácitos;
- 📖 as construções são essencialmente ligadas aos contextos físicos, psicológicos, sociais e culturais nos quais são formadas e aos quais se referem, ou seja, o contexto dá vida e recebe vida das construções;
- 📖 cabe ao investigador respeitar a dignidade, a integridade e a privacidade dos participantes; afinal as construções não existem fora das pessoas.

Nesse processo de ler, escrever e refletir sobre as informações coletadas foi possível a construção de algumas hipóteses, dentre as quais vale mencionar que para ser um formador de professores na escola é necessário o desenvolvimento de um perfil de formador. E isso a formação inicial na área de educação não garante. Aqueles profissionais que fazem um bom trabalho de formação na escola possuem como características comuns: serem comprometidos com a educação pública e ainda saberem trabalhar coletivamente; devem ter a clareza de que não mais devem trabalhar em uma perspectiva burocrática, mas como parceiro dos professores. Embora ainda não sabendo expressar o que garante o desenvolvimento do perfil de formador, sabem que é fundamental, a garantia de espaços coletivos de discussão. Esta última questão foi apontada como um dispositivo que pode contribuir para que haja um processo de reflexão sobre o ato de ser formador de professores na escola.

Se atualmente se chega a um consenso de que a formação docente - quer seja inicial ou continuada – precisa se concretizar em uma perspectiva reflexiva é fundamental se pensar o papel de um formador que contribua para o alcance desse objetivo. Assim, os dados

analisados nos levaram a concluir que devemos considerar alguns elementos no que se refere ao desenvolvimento do perfil de um formador crítico-reflexivo.

1.5 Aprendendo com a experiência: algumas lições

Do processo inicial de aprender fazer pesquisa pesquisando ficaram algumas lições importantes relacionadas, sobretudo, em como realizar uma pesquisa qualitativa, considerando seus pressupostos. Dentre essas lições aprendemos que:

- 📖 na pesquisa há elementos que não são mensuráveis;
- 📖 o estudo dos problemas só terá validade se analisados dentro da realidade em que eles ocorrem, ou seja, todo fenômeno precisa ser estudado a partir do seu contexto e de suas diferentes relações;
- 📖 é preciso no desenvolvimento da pesquisa entrelaçar as ações e relações humanas dos sujeitos investigados;
- 📖 é fundamental nos preocuparmos com o processo e não apenas com o produto;
- 📖 respeitar o ambiente e as pessoas envolvidas na pesquisa tendo a clareza de que a pesquisa somente alcançará seu objetivo se os sujeitos envolvidos forem considerados como co-produtores;
- 📖 considerar as pessoas envolvidas com seus valores, costumes e suas histórias de vida;
- 📖 o melhor caminho a ser seguido pelo pesquisador é aquele que se vai construindo a partir da ação no contexto investigado;
- 📖 novos caminhos podem surgir no decorrer do trabalho;
- 📖 respeitar a rotina da escola e não interferir nela no momento da investigação;
- 📖 estabelecer um clima de confiança e empatia entre pesquisador e sujeitos da pesquisa;
- 📖 comprometer-se com as devolutivas para os sujeitos investigados;
- 📖 pautar a investigação no diálogo e no respeito entre pesquisador e sujeitos envolvidos;
- 📖 por fim, ter a clareza de que a pesquisa é de fato um ato carregado de coletividade, pois afinal cruzam-se várias pessoas, sujeitos, concepções e idéias.

Das muitas transcrições, que fizemos durante as visitas às escolas para entrevistarmos os coordenadores formadores, trazemos uma para deixarmos aqui registrada, pois consideramos que através da mesma é possível perceber outras lições aprendidas no decorrer da realização desse trabalho.

“Como é importante mobilizar os sujeitos e fazer com que eles se sintam parte integrante e importante da pesquisa. Como é fundamental esclarecer a todos os envolvidos que sem a colaboração dos mesmos a pesquisa não poderá acontecer. Escutar de forma atenta as pessoas é essencial e valorizar o que elas têm a dizer mais ainda, isso faz com que se sintam a vontade para falar o que de fato pensam sobre o tema. Deixá-los seguros e tranqüilos é o primeiro desafio a ser enfrentado pelo pesquisador. Isso pode em alguma medida garantir a veracidade dos fatos. O mais interessante é perceber que quando mencionamos que a pesquisa pretende contribuir com o trabalho da escola, todos se mostraram disponíveis para nos atender”. (das anotações pessoais durante visita aos entrevistados nas escolas pesquisadas)

CAPÍTULO II

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: de contextos transmissivos a contextos reflexivos

Inúmeros estudos sobre a formação de professores vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos no Brasil e em outros países, o que tem levado a alguns discursos como, por exemplo que esta temática já está saturada. No entanto, acreditamos que, enquanto houver alunos e alunas sem aprender em nossas escolas e, um ensino sem a qualidade necessária, será preciso dar a devida atenção ao assunto.

É importante ressaltar que não será somente pela garantia da formação de professores que se alcançará a qualidade no processo ensino aprendizagem, pois existem outras frentes que precisam ser asseguradas para se alcançar tal objetivo. Para Soligo (2004) há atualmente um consenso de que toda e qualquer política educacional somente terá sucesso se houver investimentos de forma articulada em infra-estrutura material, em uma política de cargos e salários e, sobretudo, em um processo de formação inicial e continuada de qualidade, considerando que o elemento mais importante é a instauração de um processo de avaliação dessas ações.

Em seguida faremos uma análise histórica do tema lembrando que ao enfocarmos a formação continuada não estaremos desvinculando-a da formação inicial, pois ambas não devem ser concebidas como processos opostos, mas, como sendo faces de uma mesma moeda. Alarcão explica que:

A formação continuada está hoje a atrair uma atenção maior dos pesquisadores do que a formação inicial. Não é de estranhar, dado o seu caráter mais recente e o interesse do tema em si. Creio que a este interesse subjaz uma grande expectativa sobre o papel da formação continuada e uma frustração relativa aos resultados da formação inicial. Receio bem, as conseqüências inerentes a uma desvalorização da formação inicial, pois considero que esta deve continuar a ser uma sólida base de sustentação para a formação continuada (ALARCÃO, 2004, p.13).

Outro aspecto a ser considerado nesse trabalho é que analisamos a formação docente estabelecendo a relação desta com diferentes elementos que a ela se relacionam, elementos esses determinantes para a sua condução. Isso está de acordo com a afirmação de Gómez que segue abaixo:

A formação de professores não pode ser considerada como um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo de sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola. (...) professor como modelo de comportamento, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas. (GÓMEZ, 1992, p.96).

O período no qual situaremos nossa reflexão sobre a formação continuada será a partir da década de 70, passando pelos anos 80 e 90 do século XX, chegando ao contexto atual. Esta escolha se dá por dois motivos. Primeiro, porque é nesse contexto que as questões relacionadas à valorização do professor ganham ainda mais força em meio as lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais, entidades que lutaram e continuam lutando, por uma educação de qualidade para o Brasil. A valorização passa a ser associada a qualificação docente. Finalmente, percebeu-se que sem a participação direta dos educadores não seria possível implementar as mudanças na educação. Tudo isso acompanhado de um elemento fundamental que não pode deixar de ser lembrado: nesse período também intensificaram-se as lutas da população e dos educadores pela redemocratização brasileira e pela democratização do acesso a escola pública.

Para que seja possível uma reflexão crítica sobre a formação continuada do professor, optamos por fazer alguns questionamentos, os quais poderão de imediato, fornecer algumas respostas, porém não suficientes para a compreensão do atual estado da área. Pensemos então a partir das seguintes reflexões: em que medida os professores têm sido considerados como sujeitos do seu processo de formação? Será que os professores têm sido vítimas ou protagonistas do fracasso escolar? Os cursos de formação inicial estão de fato preparando os professores para iniciarem no exercício da profissão? A formação continuada tem sido utilizada apenas para compensar aquilo que a formação inicial não conseguiu fazer? Quais racionalidades têm embasado a formação de professores no Brasil? Os espaços formativos têm se constituído em uma perspectiva de transmissão¹² ou em uma concepção crítico-reflexiva¹³?

¹² Perspectiva na qual a prática docente é entendida como atividade sem valor para fundamentar a formação. Privilegiam-se ações de formação como: treinamentos e cursos isolados desvinculados da realidade do professor. A metodologia de formação é pautada na transmissão e os professores devem receber os conhecimentos de forma passiva, não são vistos como sujeitos no seu processo de qualificação.

¹³ Concepção que considera a prática docente como elemento indispensável para a formação do professor. Privilegia espaços formativos em uma perspectiva de continuidade vinculada à realidade do professor, ou seja, é um modelo de formação em que o fazer consciente, ou melhor, crítico-reflexivo, ocorre mediante a indissociabilidade da teoria e da prática, significando que refletir sobre a prática somente será possível se houver uma boa base teórica como dispositivo de formação para os professores. É a busca por uma compreensão dos elementos que envolvem a prática docente que fará com que o saber reflexivo se torne um potencial para os professores transformarem suas práticas.

Muitos questionamentos são trazidos nesse estudo, o que consideramos fundamental. Pois conforme afirma Bachelard, o essencial da pesquisa não são as respostas, são as questões, as interrogações nela construídas. Seguindo o mesmo raciocínio, para Norbert Elias cientistas são na verdade caçadores de enigmas¹⁴.


A seguir faremos uma retomada histórica, partindo do período já definido anteriormente, a fim de que seja possível buscarmos a elucidação das muitas concepções presentes no processo de formação de professores no Brasil.

4.3 OS ANOS 70: a dimensão técnica como foco da formação docente

A concepção de educação presente no contexto dos anos 70 está vinculada ao processo econômico e político¹⁵ da época, ou seja, dentro dos pressupostos da industrialização e da busca pela expansão econômica que estava intensamente presente nas discussões brasileiras e latino americanas. É importante ressaltar que tais idéias chegaram ao Brasil desde os anos 50, influenciando por muitas décadas as tomadas de decisões relacionadas aos rumos a serem dados a educação. É o que afirma Mendonça a seguir:

Desde a década de 50 a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições sócio-econômicas e políticas. No bojo dessas transformações, parcela significativa de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais mobilizou-se em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países, tendo a educação como elemento fundamental para o alcance desse objetivo. (MENDONÇA, 2006, p.10)

A partir de então, a educação passa a ser o veículo mais importante para a consolidação do projeto capitalista e por isso, torna-se importante compreendermos qual a concepção que se tinha de escola, de currículo e do professor para refletirmos melhor sobre os caminhos da formação do professor nesse período. Assim, vejamos:

 concepção de escola – concebida como um espaço de legitimação do modelo empresarial capitalista que se baseia em uma pedagogia tecnicista, imbuída de ideais de uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa docente, potencializou ao longo de anos um modelo de formação pautada

¹⁴ Esta citação foi feita pelo prof. Rui Canário durante participação em uma banca de defesa de mestrado na UNICAMP no ano de 2006.

¹⁵ É importante ressaltar que o contexto político da época era marcado pela presença dos militares no poder, apesar de já existir uma pequena abertura democrática nesse período. Portanto a presença de uma formação docente voltada apenas para a instrumentalização técnica do professor fazia parte dos ideais militares. Por isso nos anos sub-seqüentes veremos uma intensa busca por uma formação docente voltada para a dimensão crítica e política. Sendo esta uma bandeira levantada e defendida pelos setores organizados da sociedade que se preocupavam com uma educação de qualidade para a sociedade brasileira.

em cursos padrão, elaborados de acordo com as demandas do crescimento econômico o qual o Brasil tanto buscava nesse período. A escola deveria então, atender às demandas do processo de industrialização do país, formando mão-de-obra qualificada para atuar nas indústrias;

📖 concepção de currículo – as bases e fundamentos do currículo estavam centrados no behaviorismo e positivismo que valorizavam a ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Buscava-se a consolidação de um currículo pautado em uma racionalidade técnica, ou como afirma Habermas, (*apud* Aragão, 1997) uma racionalidade instrumental, que enfoca o controle teórico e prático sobre a natureza, privilegiando apenas o objeto em detrimento do sujeito. Este currículo poderia ser considerado como sendo linear, disciplinar e cientificista;

📖 concepção de professor – era visto como um técnico planejador que deveria executar objetivos pré-determinados pelo sistema e, para este fim, a formação deste profissional tinha como suporte uma racionalidade técnica. Para Furlanetto (2003), nessa concepção o ensino é concebido como intervenção tecnológica, a investigação baseada no processo-produto e o professor, um técnico especializado.

Essas idéias conduzem à elaboração de algumas perguntas que poderão nos ajudar a aprofundar a cada momento nossa visão crítico-reflexiva sobre o tema aqui abordado: o que poderíamos esperar da qualificação do professor tendo em vista o contexto social, econômico e político desse período, bem como as idéias que fundamentavam o processo ensino e aprendizagem? A concepção de qualificação de professores poderia ser considerada na perspectiva transmissiva ou crítico-reflexiva?

Pensar a escola e o processo de ensino e aprendizagem desvinculados de determinados elementos seria pensar pela metade, ou seja, um pensar alienado. Assim durante a leitura mais detalhada da história educacional da década de 70 do século passado, é fundamental assumir uma postura crítica e ao mesmo tempo reflexiva para que, possivelmente, tenhamos a possibilidade de construir algumas respostas, e até, quem sabe, formular perguntas que ainda não foram feitas.

É possível afirmar que, no processo de qualificação do professor nos anos 70, havia um distanciamento entre teoria e prática e entre escola e instituições formadoras, problemas estes que em certa medida enfrentamos até o presente momento. O que nos conduz a afirmar que a problemática enfrentada atualmente nos espaços de formação de professores

não é tão recente. Essa história marcada por dicotomias, por idas e vindas, vem sendo construída há muito tempo.

A formação continuada nos anos 70 ainda buscava apenas a instrumentalização técnica do professor, o qual deveria aprender questões relacionadas à organização de conteúdos e definição de objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem. Assim o docente era um mero executor de objetivos definidos e estabelecidos por técnicos dos órgãos gestores. Estabelecer metas que garantissem a eficiência e eficácia dos resultados educacionais era o foco da política educacional do período.

Nesse sentido conclui-se que a perspectiva estava voltada para a consolidação de um contexto transmissivo de formação, isto é, as ações de formação pautavam-se em um processo onde o professor recebia as informações de forma passiva para, posteriormente, reproduzir nas sala de aula. O papel de quem forma, também, é de um sujeito passivo, pois não cria um ambiente favorável para que o professor pense sobre seus problemas, sobre a necessidade de seus alunos, nem de seus companheiros de trabalho. Assim, pode-se dizer que as situações de real formação eram bastante esporádicas e fragmentadas, voltadas mais precisamente para a efetivação de cursos pontuais, treinamentos e palestras, o que a caracteriza de fato como situações transmissivas.

Essa forma de encaminhar a qualificação dos professores foi trazida do modelo fabril. Assim sendo, a formação continuada do professor é logo definida como treinamento, pois esse processo já fazia parte do contexto de muitas empresas brasileiras nesse período. Conseqüentemente, os gestores educacionais passaram a copiar tais idéias, trazendo para as escolas e secretarias essa concepção de formação. Segundo Fusari (1997), um grande número de secretarias de educação instituiu órgãos e setores ligados ao processo de desenvolvimento de recursos humanos para a educação. O professor era considerado, portanto um recurso a ser usado em favor do desenvolvimento econômico do país.

No entanto, é importante salientar que no final dessa década, inicia-se um processo de oposição à racionalidade técnica, desencadeando um movimento em favor de uma concepção crítica de educação. Esse movimento tinha por base, especialmente, as contribuições da Sociologia, que passa a considerar a educação como prática social vinculada às questões sociais, políticas e econômicas. Portanto, não se poderia mais considerar a prática do professor como neutra, mas como uma prática que, imbuída de consciência crítica, poderia contribuir para com as transformações necessárias, tanto na escola, como também na sociedade. Essas idéias ganham força nos anos subseqüentes, o que veremos a seguir.


4.4 OS ANOS 80: a dimensão política como foco da formação docente

Essa década será por nós considerada como um período de transição e de lutas por uma educação crítica, visto que as idéias difundidas sobre a vinculação da educação aos fatores sociais, políticos e econômicos ganha força, considerando que o contexto político passava por fortes transformações, ou seja, a abertura democrática passa a ser uma realidade, já que os militares perdem o seu poder político. A necessidade de formar um educador com consciência crítica passa a ser o foco de discussão por parte de alguns educadores, como também das instituições formadoras, em especial as universidades.

É importante ressaltar, que em relação ao contexto político nesse período, os militares perdem a força política e inicia-se fortes lutas em prol da consolidação de uma escola para todos, ou seja, oferecer a população brasileira excluída o acesso a uma escola pública de qualidade. De fato inicia-se a chamada abertura democrática. Fortes lutas são empreendidas pelos sindicatos para a expansão do acesso e permanência das crianças jovens e adultos à escola pública. Nesse processo a escola passa a ser considerada como um veículo para a promoção de mudanças sociais.

Por conta dessas idéias, buscam-se também mudanças profundas para a educação, e com isso, a luta de alguns educadores visa à efetivação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Acreditava-se que, com a aprovação de uma nova Lei, fosse possível travar uma luta com mais subsídios e assim atender aos anseios de vários segmentos da sociedade civil, sobretudo que fosse ao encontro das lutas empreendidas em prol da consolidação de uma escola que formasse o cidadão crítico e que compreendesse o seu papel político na sociedade contemporânea.

Dessa forma, inicia-se uma luta por mudanças no seio da escola, mudanças relacionadas, sobretudo, ao que deveria ser trabalhado em sala de aula com os alunos. Buscava-se romper com todo e qualquer tipo de formação alienante. Assim, a escola passa a ser vista como um meio de provocar grandes mudanças sociais e políticas no Brasil. Modifica-se então, a concepção de escola, de currículo e de professor, o que, conseqüentemente, provocou interferências nos discursos sobre a formação desse profissional. A seguir algumas dessas idéias.

 concepção de escola – para os educadores críticos a escola deveria formar para a liberdade, sobretudo, desenvolvendo uma consciência crítica, livre da alienação

tecnicista que anteriormente perdurava no contexto educacional brasileiro. Em pauta estava a busca pela consolidação da formação política, sendo a escola vista como o principal veículo para o alcance desse objetivo;

📖 concepção de currículo – A luta dos educadores por mais liberdade e pela desalienação provoca algumas reflexões sobre a necessidade de transformar a concepção de currículo presente até então. A busca por mudanças centra-se em superar a relação mecânica entre o conhecimento e o professor, entre a sua prática em sala de aula e o contexto social, e ainda modificar a forma como esse professor concebia o ensino e o que deveria ser ensinado. O conhecimento a ser trabalhado deveria ser mais integrado à realidade social. As discussões sobre interdisciplinaridade começam a surgir com mais força. O currículo deveria então trabalhar considerando as necessidades dos alunos brasileiros. Busca-se a superação de uma racionalidade técnico-instrumental para a consolidação de uma racionalidade crítica;

📖 concepção de professor – Considerado como um sujeito autônomo e político, e que não deveria preocupar-se com a dimensão técnica do seu fazer pedagógico, mas, estar atento à dimensão política presente em seu papel, a qual possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica em seus alunos. Este deveria se preocupar com a formação das classes menos favorecidas, possibilitando assim sua desalienação.

Com isso, o foco da formação deste professor, segundo Soligo (2004) passa a ser dado na fundamentação relacionada às concepções educacionais gerais, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos do ensino. Nesse momento, as idéias e concepções acerca da formação de professores fundamentam-se única e exclusivamente em conteúdos que focassem na formação política do cidadão.

Porém, tais idéias em torno da formação da criticidade do educador encontram barreiras especialmente na forma e no tratamento dado aos conteúdos. No geral, estes conteúdos continuavam sendo trabalhados com os professores em uma perspectiva pontual, não contínua e desvinculada da realidade da escola. Conclui-se, portanto que em termos de discurso muitas mudanças eram propostas, no entanto, a efetivação dessas mudanças na escola não vinha ocorrendo em sua maioria. Isso se deu por vários motivos, dentre os quais mencionamos a ruptura brusca que era proposta aos professores, pois estes foram formados em uma perspectiva tecnicista, e romper com tal postura não era uma tarefa fácil.

Outra preocupação muito presente nesse momento e que, possivelmente contribuiu para a não consolidação de uma postura crítica do professor se deu por conta da desvalorização do “como fazer” excluindo tal dimensão dos espaços de formação dos professores. Essa dimensão passou a ser considerada como uma concepção tecnicista e, portanto, uma idéia alienante. Para os educadores críticos daquele momento seria impossível dar lugar ao “como fazer”- a dimensão técnica – já que esta não favoreceria a consolidação de uma formação para a autonomia.

Porém Soligo discorda dessa concepção e alerta que:

Essa concepção foi um tanto equivocada (...). O fato é que nos últimos anos, houve um enorme investimento financeiro em projetos de formação que não contribuíram para qualificar, de fato, a prática pedagógica dos professores – tanto que os índices de fracasso escolar são ainda absurdos. Provavelmente uma das principais razões é a ausência do “como ensinar” dentre os conteúdos abordados com os professores. (SOLIGO, 2004, p.45)

Assim, a década de 80 pode ser considerada como um forte período de resistência ao tecnicismo por meio do surgimento de idéias críticas as quais vão fornecer as bases para a busca de algumas idéias e concepções mais coerentes com a profissão docente. Porém, o que podemos considerar como elemento bastante significativo foi o movimento crítico instaurado nesse período. Essas idéias e concepções forneceram as bases para se pensar muitas questões acerca da formação de professores no Brasil. Como afirma Fusari:

Todo movimento crítico, que felizmente, entrou na vida dos educadores na década de 80, questionou a adesão a-crítica desses educadores em relação à moda e aos modismos que apontavam na educação. Fez-se um alerta geral tendo a criticidade como a grande bandeira que forjaria uma nova postura nos profissionais da educação (FUSARI, 1997, p.42-43).

A formação do educador deveria ser norteadada pelo seguinte princípio: o enfoque da prática pedagógica deveria voltar-se única e exclusivamente para a formação política, firmando assim um pacto com as classes populares. Segundo Santos (1991) o que deveria de fato ser garantido era a definição da natureza da função docente e o papel que tinha o educador. Essas deveriam ser as bases dessas discussões.

Surgiram fortes críticas aos cursos pontuais e aos treinamentos oferecidos aos professores. A esse respeito, Fusari (1997) expressa algumas reflexões sobre a natureza de uma formação que se baseava nesse modelo.

Até que ponto a participação dos professores em cursos, palestras e reuniões pontuais altera seu desempenho em sala de aula? As atividades/ações propostas de treinamento de educadores provocam quais mudanças? Estariam provocando mudanças apenas na verbalização – no discurso – ou também na prática docente? (FUSARI, 1997, p.42)

Nesse período, portanto, foram empreendidas fortes lutas em prol da superação de uma visão tecnicista acerca da formação docente. No entanto, é importante lembrar que a dimensão técnica deve ser garantida no processo formativo dos educadores. Conforme afirma Santos (1991), nenhuma formação pode ser completa se não contemplar o aspecto técnico que possui toda e qualquer profissão, inclusive a dos professores.

Sem desconsiderar a importância da questão da formação política do futuro docente, é fundamental que se garanta uma formação técnica que envolva tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico. (SANTOS, 1991, p. 319).

Outros autores também compartilham dessa idéia. É o caso de Candau (1982) quando afirma que é fundamental contemplar na formação do professor a dimensão humana, a técnica e a político-social, considerando-as como interdependentes e não como dimensões isoladas, construindo assim uma visão integral para a formação docente.

Outro forte elemento em discussão nesse período foi à questão da dicotomia entre teoria e prática nos processo formativo dos educadores. Apontava-se o distanciamento entre os conteúdos formativos definidos pelas instituições de formação e a realidade escolar. Já se apontavam as dificuldades existentes entre instituições formadoras e a escola.

É importante ressaltar que, apesar das discussões caminharem na direção de uma formação de base crítica e política, os espaços de formação continuavam ainda marcados pela forte presença de uma perspectiva informativa. As capacitações e treinamentos ainda se faziam bem presentes.

A distância, portanto, existente entre o discurso e a prática de formação era uma realidade. Por isso, é fundamental levantarmos algumas perguntas que nos ajudem a pensar de forma mais crítica sobre este período e, conseqüentemente, sobre a formação do educador.

Em relação à década de 80, vale perguntar: até que ponto qualificar o professor em uma perspectiva política e crítica, distanciando-o do como fazer, era suficiente para que esse profissional enfrentasse os vários problemas presentes em sua prática escolar? Como a formação crítica, porém pontual, feita na maioria das vezes através de palestras, seminários e reuniões poderia ajudar os professores a enfrentarem as dificuldades da sua função? O que seria mais importante em um processo de formação de professores, mudar o discurso ou modificar a atuação do professor em sala de aula? Deixar de lado a dimensão técnica na formação do professor é uma boa escolha, ou seria necessário trabalhá-la em alguma medida? O contexto formativo poderia ser caracterizado como transmissivo ou como um contexto reflexivo?

Pensar as questões referentes ao processo de qualificação docente na década de 80 nos faz arriscar dizer que, em termos de idéias, este foi um período muito rico, e que forneceu as bases para as reflexões empreendidas nos anos 90. No entanto, as ações formativas desenvolvidas não estavam de acordo com o que se esperava. A distância entre o discurso e a realidade escolar era notória. O que prevaleceu na verdade foi um contexto transmissivo, pois se dizia aos professores que deveriam ser críticos, assumir uma postura política, no entanto, não se apontava como fazer para trabalhar nessa perspectiva.

Ampliam-se as discussões referentes à didática no final dos anos 80, fato importante e que ganha força nos anos 90. Como afirma Lerner (2002) o conhecimento didático deve ser conteúdo prioritário na formação dos educadores. E o que significa essa afirmativa? Seria então uma didática voltada somente para a prática? Vejamos o que afirma Soligo (2004):

A questão da especificidade do conhecimento didático se constitui hoje em um tema prioritário de discussão (...): rejeita-se explicitamente a simples importação de saberes de outras ciências e concebe-se a didática de cada ramo do saber como uma ciência autônoma, cujo objeto de estudo é a comunicação do conhecimento. (...) Saber que os problemas que os professores enfrentam dia-a-dia na sala de aula estão vinculados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos não foi suficiente para deduzir imediatamente que os conhecimentos mais relevantes para eles são precisamente aqueles que contribuem para resolver esses problemas, quer dizer, os conhecimentos didáticos (SOLIGO, 2004, p. 44)

É importante perceber que nessa perspectiva não se pode tomar a didática como se a ela significasse apenas prática, mas como sendo a junção da teoria e da prática e, por isso, ela ganha importância nas discussões sobre a formação de professores no Brasil. Nos anos 90, a didática vai sendo conduzida como elemento fundamental para a consolidação de espaços formativos que atendam a demanda atual dos professores e da concepção de escola que se quer construir. Assim, a didática não deve ser associada apenas a uma prática alienante, mas, sobretudo, a uma prática consciente, que esteja a serviço da consolidação de espaços formativos crítico-reflexivo. O nosso ponto de partida é pensar sobre: como é possível formar professores crítico-reflexivos no seu próprio contexto de trabalho? O percurso tomado pela formação docente na década de 90 poderá fornecer algumas pistas elucidativas sobre os limites e possibilidades da formação de um professor que reflete sobre seu fazer, sobre sua profissão em todas as dimensões. São estes os pressupostos que estarão em pauta nas discussões sobre a formação docente a partir dos anos 90, discussões estas feitas por educadores e pelas instituições de formação especialmente pelas Universidades.

4.5 DOS ANOS 90 AOS DIAS ATUAIS: a dimensão reflexiva como foco da formação

A década de 90 trouxe consigo a necessidade de uma redefinição nos rumos dados à educação, bem como à formação de professores que passa a ser centrada no trabalho do professor, buscando assim o enfrentamento das dicotomias presentes ao longo da história da formação desses profissionais no Brasil, dicotomias relacionadas, sobretudo, à questão do distanciamento entre teoria e prática.

Muitos documentos são produzidos nesse período e dentre esses destacamos o Relatório de Jomtien que definiu as orientações para a educação no século XXI e nestas orientações aparecem elementos para orientar a formação de professores. No capítulo 7 desse relatório, Delors afirma que:

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira responsável. É desde a educação primária e secundária que se deve buscar vencer desafios como: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização e favorecer a coesão social. (DELORS, 1999, p. 152)

Além desse relatório, vale mencionar que no Brasil algumas iniciativas foram tomadas para orientar a formação de professores, com vistas à consolidação de uma educação de qualidade – pelo menos em termos de propostas. Tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N^o 9394/96) a qual dispõe em seu artigo 62 que a formação dos docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação Plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. No entanto, muitas foram as interpretações dadas a esse artigo, às vezes até equivocada. Um desses equívocos foi a propagação de que, até o final da década da educação (1997 – 2007), todo professor deveria ter curso superior. Porém os professores já atuantes não seriam obrigados de forma alguma a frequentar o curso de graduação. O que ocorreu é que no Inciso 4^o do artigo 87 dessa Lei (no que se refere às disposições transitórias) menciona-se que: *“Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior”*. A interpretação desse artigo, na verdade, gerou uma corrida dos professores para cursos de Licenciatura, em sua maioria, aligeirados e que não primaram pela qualidade do processo de formativo dos educadores. Dessa forma, creditar à Lei 9394/96 disposições que ela não expressara, fez com que na verdade surgissem argumentos frente à qualificação docente, os quais não primaram pela profissionalização da categoria.

É importante lembrar que, também nos anos 90, um documento importante foi elaborado, o Plano Nacional de Educação - PNE - (Lei Nº 10.172/2001), onde são apontadas algumas orientações para o processo formativo dos docentes. No referido documento encontramos as seguintes orientações: a formação docente deve ser conduzida considerando a importância de favorecer uma sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como, nos conteúdos especificamente pedagógicos; fornecer ainda ampla formação cultural e considerar a atividade docente como foco principal dos espaços formativos buscando a relação entre a teoria e a prática pedagógica (BRASIL/MEC/INEP, 2001).

Também, nesse período foram aprovados os Referenciais Nacionais para Formação de Professores, onde se formularam algumas orientações para os espaços formativos dos professores no Brasil. Encontramos nesse documento a seguinte afirmação:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL/MEC, 1999, p.70).

Outro elemento importante e que não pode deixar de ser lembrado nesse período foi a ampliação do acesso à escola para as camadas menos favorecidas da sociedade, camadas essas que nunca foram consideradas pelas políticas governamentais anteriores. Tal fato provocou mudanças de concepção em relação à escola, ao currículo, ao papel dos professores e, conseqüentemente, à sua formação.

Apresentamos a seguir algumas das principais idéias formuladas sobre estas mudanças de concepção:

- 📖 concepção de escola – Além de preparar para o mundo do trabalho, deve a escola desenvolver nos alunos a capacidade de conviver em sociedade, articulando, dessa forma, desenvolvimento humano e econômico, com vista ao exercício pleno da cidadania;
- 📖 concepção de currículo – Busca-se a superação de um currículo linear, fragmentado, para a efetivação de um currículo interdisciplinar e transversal, que unifique a importância dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade com as necessidades e realidade dos alunos, buscando a consolidação de uma racionalidade democrática, pois envolve decisões mais grupais, porém sem perder de vista as necessidades individuais.

Nesse período, um fato importante em relação ao currículo foi a reforma curricular implementada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Kleiman & Moraes

(1999) consideram parâmetros como um importante documento, pois trouxe à tona a necessidade de implementação de mudanças no currículo condizentes com as novas tendências educacionais.

📖 concepção de professor – Autônomo crítico e, sobretudo, profissional, capaz de trabalhar a partir do elo entre teoria e prática, tendo consciência das concepções que sustentam sua ação em sala de aula, o que alguns teóricos chamam de professor reflexivo. Com isso a formação passa a ser discutida em uma perspectiva que assegure, acima de tudo, a relação entre o mundo e a escola, buscando a qualidade do processo ensino e aprendizagem. Como afirma Lima:

É importante superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizados da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário do seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição. (LIMA, 2004, p.17)

Nesse contexto, amplia-se a compreensão acerca do próprio conceito de formação que, como vimos anteriormente, por muito tempo fora considerada como treinamento, reciclagem e outros termos parecidos. Porém, nesse momento, a formação passa a ser vista como sendo um processo contínuo, no qual as incertezas, as instabilidades e a imprevisibilidade devem ser trazidas para o contexto formativo, ou seja, é impossível trabalhar com os professores conteúdos voltados para a reprodução.

A complexidade da tarefa de educar talvez seja um dos elementos mais importantes a serem tratados nos espaços de formação dos professores. E assim, é exatamente tal perspectiva que leva a busca pela instauração de uma formação que conduza os professores a refletirem sobre sua prática, buscando respaldo teórico para pensar melhor em como organizar seu trabalho pedagógico, e em como resolver situações-problema, as quais o mesmo se depara cotidianamente.

Essa compreensão sobre a complexidade que envolve a profissão faz com que na década de 90 ocorra uma vasta produção teórica voltada evidentemente para a compreensão e importância da construção de uma formação reflexiva. Nesse sentido, uma das principais contribuições trazidas foi do educador português Antonio Nóvoa, através da publicação do livro “Os professores e sua formação”. O autor traz à tona a importância de se formar professores valorizando suas experiências.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re-construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2001, p. 20).

Além de Nóvoa, temos as contribuições de outros pesquisadores que trabalham na perspectiva de valorização da prática profissional, ou seja, das situações de trabalho como conteúdo formativo. Podemos mencionar as contribuições de Schön, Alarcão, Zeichner, Perrenoud, Tardif, Pacheco, Canário, dentre outros. Mas, no Brasil, também se tem produzido muito acerca dessa questão, um exemplo disso são os trabalhos desenvolvidos por Fazenda, Pimenta, Ghedin, Libâneo, Lucena, Therrien e André.

Essas produções contribuíram para que se construísse uma crítica à formação dos professores a qual esteve por muito tempo ligada e conduzida por uma racionalidade técnica, buscando dessa forma a consolidação de uma racionalidade comunicativa¹⁶ e de uma concepção de formação crítico-reflexiva que almeja a superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática de sala de aula. O foco da formação passa a ser o professor e seu contexto de trabalho. Como explica Furlanetto:

Busca-se partir da análise das práticas dos professores estabelecer uma relação com os problemas complexos que enfrentam em sala de aula, a fim de alcançar maior compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem problemas, como modificam rotinas, como experimentam hipóteses e como utilizam técnicas. Aponta-se para novos movimentos na formação e uma nova concepção de sujeito aprendente que parece anunciar-se. (FURLANETTO, 2003, p.10)

As discussões feitas nesse período caminhavam no sentido de promover o enfrentamento à racionalidade técnica que emergiu desde o século XIX com o intuito de procurar resolver problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Portanto, a partir dos anos 90 crescem as discussões sobre a necessidade de promover espaços formativos reflexivos. Essas discussões ganham força com as contribuições de Donald Schön que desenvolve um estudo sobre a importância do processo de formação profissional. Para este autor, é fundamental que se privilegiem espaços formativos que favoreçam a reflexão-na-ação, para que assim seja possível o profissional tornar-se um pesquisador no contexto prático.

No entanto é importante ressaltar que as propostas e as discussões que tomam por base a concepção de formação do professor crítico-reflexivo, que ganhou força a partir dos anos 90 no contexto educacional brasileiro, ainda não é uma realidade presente na maioria dos espaços formativos destinados aos educadores. Apesar da luta e do enfrentamento aos

¹⁶ A racionalidade comunicativa busca através da relação entre falantes, estabelecer o consenso, que deve ser alcançado considerando sempre as diferenças de opiniões, ou seja, toda intenção comunicativa deve buscar necessariamente o entendimento, sendo essa busca para Habermas, o tólos da relação humana. Aragão (1997, p.33) menciona que a racionalidade comunicativa apresenta-se como um novo paradigma, ou seja, como uma nova forma de conceber o conhecimento.

pressupostos de uma racionalidade técnica, os críticos desse modelo defendem que ele não atende às demandas e necessidades da profissão docente, no entanto continua fomentando as práticas de formação e, conseqüentemente, as práticas escolares. Para Santos (1991), o modelo da racionalidade técnica permeia todo o contexto da vida profissional e a maioria dos currículos escolares.

É importante ter a clareza de que, ao se defender uma proposta de formação que se baseia na busca pelo desenvolvimento profissional e pela autonomia docente, não é coerente imaginar um processo formativo organizado em forma de treinamentos, cursos pontuais e capacitações que não tematizam situações da prática docente, nem tão pouco se sustentam em um bom referencial teórico.

Formar, portanto, professores em uma concepção crítico-reflexiva, exige que as instituições promotoras organizem os processos formativos em perspectiva de continuidade, considerando a experiência dos educadores, suas práticas cotidianas e seu contexto de trabalho como ponto de partida da formação. É fundamental garantir bons formadores, ou seja, formadores críticos-reflexivos, para assim instaurarmos espaços de formação mais condizentes com as discussões e demandas atuais.

Toda essa discussão mostra avanços frente à formação docente no Brasil, no entanto, há muito ainda a ser feito. Evidentemente que a formação por si só não garantirá a mudança no quadro educacional brasileiro, porém, sem a garantia do acesso aos professores a uma formação inicial e continuada de qualidade, dificilmente superaremos tais dificuldades.

Dessa forma, é fundamental que se busque alterar as propostas, políticas e práticas de formação de professores buscando, sobretudo, a superação de propostas de formação que se baseiam em uma perspectiva transmissiva para outra que se baseia em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Nessa perspectiva, o professor é visto como sujeito do seu processo formativo e, para isso consideramos que alguns elementos norteadores são fundamentais ao se pensar em uma formação centrada em uma perspectiva de reflexividade. Dentre alguns destacamos:

- a) a formação do educador deve fornecer elementos para que ele pense na e sobre a ação através da reflexão sobre seu cotidiano;
- b) a formação do educador deve ser constante e sistematizada;
- c) a prática pedagógica deve ser compreendida em todas as suas relações.

Vale lembrar que, apesar de todas essas mudanças na maneira de pensar a formação do professor, ao longo de décadas a racionalidade técnica considerada pela literatura

atual como um modelo falido continua fundamentando as políticas de formação de professores e as práticas escolares. Para Gómez (1992) o fracasso das instituições de formação de professores, amplamente reconhecido, não é fruto de incompetências pessoais, mas sim, do modelo de racionalidade técnica subjacente à sua concepção da prática e da formação de profissionais.

Esse reconhecimento tem produzido uma vasta literatura crítica sobre o assunto. Amplia-se cada vez mais a certeza de que o fracasso escolar produzido até então precisa ser enfrentado e uma dessas frentes de enfrentamento é investir cada vez mais na formação dos professores, buscando mudar não apenas os discursos, mas também a forma, as metodologias, enfim, as propostas de formação.

Para a formação continuada desses educadores têm se construído toda uma discussão acerca da importância tanto de um paradigma da reflexividade, como também da escola ser reconhecida como um dos espaços privilegiados para a qualificação de um professor reflexivo. Um exemplo de que essas idéias estão presentes em alguns contextos formativos é que, desde o ano de 2002 na Rede Municipal de Educação de São Luís, definiu como proposta prioritária de sua política educacional formar seus profissionais tomando por base esse paradigma de reflexão. Isso fica evidenciado quando a Rede estabeleceu como elementos norteadores da formação dos professores os seguintes princípios:

- 📖 que a formação de professores se fundamente em uma concepção crítico-reflexiva, concebendo o professor como sujeito do seu processo de formação, ou seja, favorecendo a construção de um professor autônomo e competente, capaz de criar, planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes a aprendizagem dos alunos;
- 📖 que haja a valorização da experiência profissional do professor, tematizando assim situações da prática docente relevantes para o aprimoramento da ação pedagógica e para o aprendizado dos alunos;
- 📖 que se priorize o conhecimento didático nos espaços de formação dos professores;
- 📖 que o processo metodológico esteja pautado na resolução de situações-problema;
- 📖 que se oportunize a construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional;
- 📖 relacionar os processos de aprendizagem com os processos de ensino.

Enfim, na Rede Municipal de São Luís, os princípios norteadores da formação continuada dos educadores tomaram por base toda essa discussão que emergiu a partir das contribuições de Schön, ampliada posteriormente por outros estudiosos. Poderíamos resumir dizendo que a concepção de formação adotada pela atual gestão é a concepção de reflexão sobre a prática e a metodologia utilizada prioriza a resolução de situações problemas¹⁷, pensadas a partir das questões cotidianas da escola, sobretudo aquelas que de fato contribuem para o aprendizado dos seus educandos. Pelo menos, estes são os fundamentos que estão na proposta de formação presente na política educacional da rede Municipal de São Luís expressa no Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”.

Entendemos que à medida que se pense em uma formação centrada na escola, em seus sujeitos, situados em um determinado contexto, há uma possibilidade maior de se estar desenvolvendo uma formação que de fato atenda aos desafios da profissão professor. Então, alguns estudos os quais mencionaremos a seguir trazem à tona a importância que tem a instituição escolar, como *locus* privilegiado da formação docente. Eis um grande desafio e uma grande possibilidade: pensar a formação na escola em uma perspectiva reflexiva atrelada a reflexão sobre o papel de quem forma o professor. Perguntamos então: como a escola pode se tornar um espaço da formação, ou seja, um local onde os professores aprendem sobre o sentido da profissão? Algumas pistas poderão ser construídas no capítulo seguinte, onde fazemos um reflexão sobre a escola como organização aprendente.

¹⁷ No documento intitulado Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal as políticas públicas, publicado em 2004 no II Fórum Municipal de Educação de São Luís – MA, no capítulo 2 (pag. 46), que trata da formação dos educadores menciona-se que a proposta adotada pelo PSLTQLE, tem como base teórica principalmente a reflexão sobre a prática pedagógica. E a metodologia respaldada em resolução de situações-problema.

CAPÍTULO III

3 A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE: o que cabe a um coordenador-formador nesse contexto?

A resignificação do papel da escola tem sido tratada com bastante ênfase nos últimos 20 anos. Questões como autonomia, gestão democrática, dentre outros têm favorecido a busca por outra forma de se conceber e de organizar o trabalho escolar.

Alguns estudos como os de Canário (2004), Nóvoa (1992), Lima (2003), Alarcão (2001), Tardif (2005) apontam para a necessidade de se analisar e rever aquelas concepções que tratam os estabelecimentos de ensino dentro de uma visão burocrática e que têm suas bases fixadas em uma perspectiva tradicional. A função desses estabelecimentos é apenas reproduzir determinadas funções estabelecidas pelos órgãos gestores. A escola é vista apenas como um lugar de ensinar.

Outro elemento que vem sendo trazido para o centro dessas discussões é o de que os estudos a serem feitos no contexto escolar devam contemplar as dimensões que o compõem, considerando-se não apenas o que ocorre em seu interior, mas também todos os fatores externos que influenciam diretamente seu contexto.

Dessa forma, cada vez mais se tem clareza de que a prática pedagógica não pode ser concebida de forma isolada, desconsiderando o contexto social político e econômico. Essa clareza acerca dos diferentes elementos que interferem no processo de trabalho escolar se deve especialmente às contribuições da Sociologia, a qual deu passos significativos nessa direção. Nóvoa (1999) menciona que uma das maiores contribuições da Sociologia foi apontar como a escola produz as desigualdades nas aprendizagens escolares. Além disso, nessa mesma direção, Lima (2003) afirma que os ganhos em relação a forma de se conceber a escola se fizeram ao trazer à tona a importância de outra compreensão acerca do seu papel.

O estudo da escola vem ganhando centralidade como um objeto. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante de construção de um objeto de estudo que no passado foi freqüentemente apagado, ou colocado entre a espada e a parede, isto é, entre olhares *macro analíticos* que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares *micro analíticos*, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas (LIMA, 2003, p.10).

Percebe-se a partir de então que a forma como a escola se organiza e pensa sobre o seu trabalho interfere em todas as ações nela desenvolvidas, especialmente no papel dos sujeitos que dela fazem parte. Tardif & Lessard (2005) confirmam esta relação ao afirmarem

que o quadro organizacional da escola tanto o informal quanto o formal têm impacto direto na ação docente. Evidenciam dessa forma que o processo ensino e aprendizagem somente alcançará a qualidade esperada se considerarmos todos os elementos que interferem em sua execução.

Pensar sobre outra escola, especialmente como uma organização, com diferentes sujeitos e práticas - como espaço de relações - torna-se uma necessidade crucial dos educadores. Constrói-se, dessa forma, uma perspectiva para os estudos da escola em uma visão mais ampla, ou seja, uma visão sociológica que pode contribuir para compreendermos alguns dos muitos problemas vivenciados atualmente por esta instituição.

Dessa forma, é fundamental analisarmos os avanços, pelo menos, em termos de estudos para se pensar em outra escola. Ou seja, pensar esta instituição como um local favorável para os professores aprenderem sobre sua profissão.

Entender tal concepção requer uma melhor compreensão sobre o que poderá garantir a consolidação de uma escola como organização educativa e aprendente¹⁸. Assim, levantamos algumas questões que nos conduziram a uma reflexão sobre essa questão. Como então conceber e construir uma escola onde todos aprendem? De que forma os professores podem construir seus saberes em uma escola como organização? Qual o papel de um coordenador pedagógico em uma escola como organização aprendente?

Fazer uma análise desses questionamentos pode nos ajudar a fazer uma leitura mais crítica desse tema. Evidentemente que lançaremos um olhar sobre outras questões que julgamos importantes para compreendermos os muitos desafios presentes na construção de uma escola como organização, onde os professores aprendem e não só ensinam. O primeiro olhar será feito em uma perspectiva histórica com o intuito de compreender as construções dos estudos feitos até o presente sobre a instituição escolar, destacando a análise dos modelos que vêm sendo discutidos, sobretudo no contexto educacional brasileiro. Pensamos dessa forma, ser possível entender os muitos desafios a enfrentar, confrontando o modelo burocratizado e a perspectiva organizacional e aprendente de escola. Dentro desse contexto, analisamos ainda o papel de um coordenador pedagógico como formador de professores, buscando desvelar as possibilidades e desafios presentes a este profissional. Enfim, a análise parte de um princípio maior que é compreender a cultura e os sujeitos de uma escola concebida como organização aprendente.

¹⁸ Esta concepção de escola como organização aprendente será aprofundada ao longo desse capítulo e com maior ênfase a partir da página 49 desse mesmo capítulo.

3.1 A escola pública no Brasil: concepção burocrática ou organizacional?

Inicialmente optamos por fazer uma análise do termo *burocratizada* em seu sentido etimológico, acreditando assim ser possível compreender os limites e possibilidades de um estabelecimento de ensino funcionar e se organizar nessa perspectiva. No dicionário Larrouse o termo “*burocratizada*” significa exigir formalmente algo, dando ênfase a uma rotina de formalidades na execução das ações.

Se o sentido dado à escola é de um lugar onde se devem cumprir formalmente as ações definidas por meio de um processo organizado, então nos perguntamos: não seria a escola um local apenas para reproduzir ou prescrever determinados objetivos a serem cumpridos? Os sujeitos que trabalham nessa instituição não seriam apenas cumpridores de tarefas? Sem adentrar totalmente no campo das respostas, acredita-se que tais questionamentos podem contribuir para nortear nossas reflexões daqui por diante. Afinal, como já defendemos anteriormente nesse trabalho, o essencial da pesquisa não são as respostas, são as questões, as interrogações nela construídas. Por isso, como se pode observar, as perguntas nos acompanham constantemente, considerando que ao defendermos uma perspectiva de formação docente crítico-reflexiva, acreditamos que as perguntas são fundamentais para a concretização de tal concepção.

Sendo assim, se pensarmos sobre qual racionalidade rege as práticas em uma instituição burocratizada, pode-se afirmar que predomina neste espaço uma racionalidade instrumental¹⁹, considerando que as razões que dão sustentação as ações que nela ocorrem se baseiam em uma busca por coagir os sujeitos. A instituição burocratizada não considera a ação educativa como um ato comunicativo, construtivo, permeado por sujeitos que se relacionam e, que criam e recriam suas necessidades de aprendizagem constantemente.

O predomínio dessa racionalidade instrumental desencadeia dessa forma um entendimento sobre como devem ocorrer as relações, o conhecimento a ser trabalhado e, conseqüentemente, a função social do processo ensino e aprendizagem, por isso mesmo buscar na história, os motivos e de que forma as concepções de escola foram se constituindo é de grande relevância. Assim, faremos a seguir um levantamento histórico das concepções

¹⁹ A racionalidade instrumental segundo Habermas, (apud Aragão, 1997), é aquela carregada de subjetividade, porque se limita apenas ao campo teórico do objeto estudado, buscando com isso o domínio da natureza, o que leva a considerar válido, somente aquele conhecimento produzido pela ciência. O sujeito que busca conhecer e compreender a natureza age de forma isolada, valorizando apenas o conhecimento que ele possui. Dessa forma, esse sujeito trabalha de forma individual e solitária. Enfim é entendida como sendo uma racionalidade que busca o domínio do homem sobre a natureza e do próprio domínio do homem sobre o homem.

predominantes no contexto escolar brasileiro, evidenciando essa história dentro de um contexto de escola pública.

3.1.1 Gênese da escola pública no Brasil

A organização de uma educação de caráter público emerge basicamente por volta do século XIX, pois foi nesse período que se definiu a noção de instrução pública no Brasil, vinculada a iniciativa de organização dos sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população às competências básicas relacionadas ao ler, escrever e contar (SAVIANI, 2005). Emerge, portanto, a noção de uma educação estatal, ou seja, a escola deveria, portanto ser mantida pelo Estado. Essa idéia de educação pública chega ao século XX com toda a força.

No entanto, vale mencionar que o entendimento de uma escola pública no contexto educacional brasileiro passou por vários processos. O primeiro deles é que desde o início de nossa colonização até por volta de 1759, a educação fica a cargo dos jesuítas e, em certa medida, existia uma idéia de escola pública. Esses religiosos cumpriam ordens do rei de Portugal, o qual formulava os regimentos, ou a ordem de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Para Saviani (2005), podemos concluir que a primeira Política Educacional do Brasil foi construída nesse período, constituindo-se na efetivação de uma educação pública, não estatal, mas uma educação pública religiosa.

Dessa forma, dois aspectos marcam o entendimento de que esta educação promovida pela ordem jesuítica tinha uma dimensão pública. Primeiro, a manutenção feita pela coroa portuguesa, com seus subsídios e incentivos. Segundo, o seu caráter coletivo que também é considerado como elemento constitutivo do entendimento de escola pública.

No entanto, a ausência de alguns pressupostos importantes não é garantia que de fato essa escola fosse considerada totalmente pública, pois os prédios, materiais pedagógicos, os componentes curriculares, normas disciplinares, dentre outros, eram mantidos e definidos pelos jesuítas. Esses elementos contribuíram para que, ao analisarmos a história da implementação da escola pública no Brasil, chegássemos a conclusão de que, no período da educação jesuítica, existia apenas algumas características de uma escola pública, mas não em sua totalidade do entendimento que se tem atualmente sobre o que de fato é uma instituição educacional de caráter público.

Com a expulsão dos jesuítas, instaura-se a chamada pedagogia pombalina. É nesse período que emerge com força a idéia de uma escola pública nacional e estatal, longe das

influências religiosas. Perguntamo-nos o que se modificará, pelo menos, em termos de proposta para a escola pública diferente da educação pública religiosa dos jesuítas nesse período? Caberia a escola pública nacional e estatal, mantida pela coroa portuguesa, afastar-se das idéias religiosas e buscar inspiração nos ideais iluministas. Assim ganha força a idéia de escola pública estatal. No entanto, mesmo com essa perspectiva - de uma educação pública estatal - o que era de fato garantido pela coroa portuguesa, não foi suficiente para assegurar que este tipo de educação/escola pudesse ser considerado pública e estatal, já que o papel do estado se limitava assegurar o pagamento dos professores. A parte referente ao espaço físico e as condições materiais ficavam a cargo do próprio professor, que geralmente realizava o trabalho em sua residência.

Portanto, mesmo tendo sido defendida nesse período a idéia de uma escola pública, nacional e estatal, a realidade mostrava outra coisa. A participação do governo era bastante limitada. Sua preocupação estava voltada para a definição de regras e diretrizes para o ensino, deixando de lado a questão das condições materiais.

Como se percebe a escola pública estatal no Brasil, desde sua origem, enfrenta questões que ainda estão presentes no contexto atual. Um exemplo disso são as poucas condições de trabalho oferecidas aos professores.

Outro período se instala com a independência do Brasil em 1822. A educação passa a ser responsabilidade das províncias, deixando de lado a idéia de construir uma educação nacional, pública e estatal. Para Saviani:

Desse período de independência ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas, que nesse aspecto, adquiriram o caráter de instrução pública. Mas de fato essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores (SAVIANI, 2005, p. 10).

Nesse sentido, a escola pública entendida como um local aberto ao público, organizada e mantida pelo Estado em todas as suas necessidades, ainda não havia sido concretizada. Somente com o advento da República é que o Estado “assume” de forma integral todas as demandas dessa escola. A primeira iniciativa ocorre no Estado de São Paulo com a instalação dos primeiros grupos escolares, onde posteriormente se irradiou para o restante do país. Instauraram-se os serviços organizacionais na forma de sistema, criando os órgãos centrais de controle e disseminação das concepções de formação a serem exercidas pelas escolas, ou seja, as normas pedagógicas como inspeção, controle e coordenação das atividades educativas foram preocupações do Estado no que se referia a instauração dessa escola pública nacional e estatal. Superaram-se portanto, as salas de aula isoladas – na casa do

professor – através da instauração desses grupos escolares. Ficava mais fácil para o estado manter o controle sobre a educação pública estatal. Cria-se um espaço o qual deve agregar uma diversidade de alunos e professores.

No entanto, somente a partir dos anos 30 é que o país avança consideravelmente para a instauração de uma educação nacional, pública e estatal. A Constituição de 1934 aponta para a necessidade de fixação de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB) e para a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). A constituição seguinte de 1946 corrobora essa demanda e reafirma a necessidade de implementação de um sistema nacional de educação pública no Brasil, definindo para a União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Na verdade, essas discussões acerca da necessidade de fixar diretrizes levaram a escola brasileira para um processo de controle e de burocratização. E essa direção tomada, contribuiu para que as ações desenvolvidas nesse estabelecimento ocorressem sob uma regulamentação bastante forte do Estado. Prevalecendo políticas de caráter burocrático e nesse sentido, as relações nas instituições de ensino se dão mediante um processo de poder bem definido entre quem comanda e quem obedece. O sistema estabelece como os processos devem ocorrer, visando na verdade um forte controle das instituições escolares. Assim, vemos a predominância de uma racionalidade instrumental na história da escola pública no Brasil. Por isso, o traço burocrático e, não organizacional, é o que de fato predominou neste cenário.

3.1.2 A predominância da lógica burocrática

Um dos momentos em que a escola passou por um forte processo de burocratização no Brasil remete especialmente ao período em que o tecnicismo ganha força, mais precisamente dos anos 60 aos anos 70 (Século XX) com a expansão da indústria e a escola passa a ser responsável pela qualificação da mão de obra para ocupar as vagas nessas instituições.

Além disso, foi uma forma encontrada pelo Estado para controlar o que acontecia nos estabelecimentos escolares. Nesse período, os objetivos e metas traçados deveriam ser cumpridos pelos educadores, permanecendo dessa forma uma racionalidade instrumental, onde a escola é entendida como um local de legitimação de uma ideologia dominante, ou seja, um local de controle. Para Lima (2003), nessa direção a escola é concebida como um local onde todas as ações são claramente identificadas e presumíveis, um local onde devem ser afastados os erros, afetos e sentimentos.

Evidencia-se um modelo de organização escolar altamente normativo, acentuando a inevitabilidade da burocracia. É um tipo de modelo que desconsidera o inevitável o imprevisível. Usa uma referencia de clareza e estabilidade para se trabalhar. Busca o certo o estável. É possível prever tudo e decidir racionalmente sempre. Por isso, pode-se afirmar que a razão que norteia a concepção burocratizada é uma “racionalidade instrumental, ou seja, racionalidade técnica, que conforme afirma Lima (2003) atinge seu apogeu com o desenvolvimento do capitalismo industrial. A ênfase dada se dirige a formação do “*homo economicus*”.

Assim, no Brasil a lógica burocrática se fez/faz presente em nossas escolas por muito tempo. Essa lógica, segundo Thurler (2001) afeta diretamente o modo de funcionamento das instituições, ou seja, dos sujeitos que dela fazem parte, inclusive da sala de aula.

Thuler alerta ainda que:

A lógica burocrática é facilmente interiorizada pelos atores; ela influencia a maneira pela qual eles concebem seus papéis e seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos de mudança (...) em alguns casos os atores não conseguem imaginar outro tipo de organização. (THULER, 2001, p. 28)

Nessa direção, a escola é concebida apenas em uma de suas dimensões, a de controle. Deixa-se de lado outra perspectiva, mais ampla, de se conceber as instituições escolares, sobretudo, considerando o respeito pelas suas diferentes dimensões, a dimensão *macro* e a dimensão *micro*. A dimensão *macro* leva em consideração o entorno da escola e os diferentes sujeitos que a compõem. A dimensão *micro* considera algumas situações particulares dentro de seu próprio espaço físico. É essa compreensão que contribui para o entendimento da necessidade de se conceber a escola como uma organização que funciona com diferentes sujeitos e contextos, ou seja, a escola como uma unidade sociológica e pedagogicamente organizada.

3.1.3 A busca por uma lógica organizacional da escola

Estudar e compreender a escola como organização que aprende – como contexto formativo - é uma maneira de conceber de forma diferente tudo o que ocorre dentro e fora do seu espaço físico e que interfere diretamente em suas ações, inclusive na própria formação do professor. Essa visão desencadeia uma nova função para a escola e, conseqüentemente para os docentes. Um dos elementos centrais levantados por alguns estudos é a importância de

organizar a instituição escolar em uma outra perspectiva, . especialmente como um espaço de reflexão onde os seus sujeitos pensam a partir de suas peculiaridades. Para Alarcão:

Uma escola como espaço formativo acredita que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desenvolvimento das capacidades e das competências de cada um, permitindo assim um convívio em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com outros cidadãos (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Uma escola como lugar de produção de saberes, os sujeitos que nela atuam são considerados como produtores de história e de conhecimentos fundamentais para o exercício de suas funções. Na verdade, todos atuam de forma mais consciente. Dessa forma, uma escola que contemple as diferentes necessidades formativas dos sujeitos precisa repensar sobre as formas como organiza seu trabalho e seus espaços, como também a maneira de conceber as práticas e funções nela existentes. No caso dos professores, é uma nova forma de estar e viver a profissão docente que, circundada pela imprevisibilidade, requer uma formação que seja repensada constantemente, na e para a mudança.

Refletir sobre a importância da construção de outra escola e de outras práticas em seu contexto implica, antes de tudo, analisar suas formas de organização, em especial da sua cultura, indagando em que medida este elemento contribui ou não para a mudança. Para Canário:

(...) durante muito tempo a escola foi considerada apenas como unidade administrativa, porém o entendimento atual é de que esta seja concebida como organização social aprendente, inserida em um contexto com suas singularidades identidades e cultura própria, e assim pode se tornar uma unidade de mudança. (CANÁRIO, 2004, p. 4)

A mudança ocorre mediante as ações dos sujeitos que atuam nessa escola. Assim, uma unidade de mudança se consolida quando os sujeitos se mobilizam para tal. Portanto, criar espaços na escola que tematizem a mudança é essencial. Por isso, os espaços formativos organizados na instituição escolar podem ser grandes dispositivos a favor da construção de uma outra escola. No caso dos professores, estes somente poderão ter consciência do seu papel para a promoção de mudanças na escola, mediante um processo de formação de qualidade. Assim, a escola como organização aprendente precisa ser concebida como um lugar de formação para seus atores. Melhor dizendo um local onde todos aprendem.

Pensar em uma escola como um local propício para a qualificação docente é colocá-la na perspectiva de unidade de mudança. É instaurar as condições para que seus atores pensem a partir de uma perspectiva reflexiva, ou seja, uma escola de “cara mudada”, conforme afirma Alarcão:

Tenho designado por escola reflexiva uma organização escolar que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (...). Como mencionou Habermas só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se *coisa* e de obter a autonomia. Eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente assim a escola mudará o seu rosto. (ALARCÃO, 2001, p.10).

O ponto fundamental para uma formação docente de qualidade e também para refletir sobre os muitos entraves presentes na sua concretização é pensar o processo formativo dos educadores a partir das organizações e, isso implica na criação de espaços mediados e centrados na organização escolar e na busca pela profissionalização do professor. Nesse sentido, buscando compreender em que medida a escola e sua organização podem contribuir para a consolidação de práticas formativas, trabalharemos com alguns elementos os quais são fundamentais para entendermos os desafios e possibilidades de uma escola concebida como organização aprendente. Ou seja, entender o que pode favorecer a transformação de uma instituição escolar que tem seus pressupostos fixados em uma dimensão estritamente burocrática.

Para compreender a importância de a escola operar a partir de uma perspectiva de organização que aprende Bolívar esclarece que:

(...) o estabelecimento de ensino para além de um lugar de trabalho, só será unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizacional (...), o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização como conjunto aprende a partir da sua própria história e memória como instituição (...), não se pode esperar que as mudanças ocorram por prescrições externas, parece que só quando a escola se converter em uma organização que aprende e, produzir uma aprendizagem organizacional, essa repercutirá na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na aprendizagem dos professores. (BOLIVAR, 2003, p.83)

Uma escola que procura instaurar espaços de formação para seus professores somente alcançará esse fim quando desenvolver uma aprendizagem organizacional a qual toma por base uma prática reflexiva para assim promover mudanças em sua própria cultura. Como afirma Argreaves e Schön:

Os sujeitos aprendem como parte de suas atividades diárias, especialmente quando entram em interação com os outros e com o meio exterior. Os grupos aprendem quando os seus membros cooperam para atingir objetivos comuns. O sistema na sua globalidade aprende ao obter retroalimentação do ambiente e antecipa mudanças posteriores. (*apud*, BOLIVAR, 2003, p.83)

Alguns conceitos foram formulados sobre o que caracteriza uma organização que aprende. Bolívar (2003) aponta construções feitas por estudiosos sobre o conceito de escola como organização aprendente. Uma organização que aprende pode ser caracterizada como um local onde:

- 📖 desenvolve-se um processo de aprendizagem organizacional onde se obtém e utilizam novos conhecimentos, habilidades, condutas e valores (Argreaves & Schön, 1978);
- 📖 encontram-se contextos de aprendizagem que estabelecem inferências da sua própria história e de sua ação definindo assim para onde caminhar (Lewith & March, 1988);
- 📖 procura-se mudar o âmbito da ação mediante seu processo de informação (Huber, 1991);
- 📖 expande-se continuamente a sua capacidade em criar, adquirir e transferir conhecimento e modificar a sua ação para refletir os novos conhecimentos e compreensões (Garvin, 1993);
- 📖 desenrola-se um fenômeno coletivo de aquisição e de elaboração de competências que, mais ou menos de forma profunda e permanente, modifica a gestão das situações e as próprias situações (Koenig, 1994);
- 📖 perseguem-se metas comuns (incluindo aí os objetivos pessoais) com um compromisso coletivo de rever regularmente os valores dos referidos objetivos, modificá-los e desenvolver continuamente modos mais efetivos e eficientes para atingi-los (Leithwood e Aitken, 1995).

O desafio, portanto, é superar a perspectiva de uma escola que funciona apenas a partir de uma influência externa, construindo um caminho que faça com que as instituições escolares produzam os seus parâmetros de mudança e de inovação a partir da aprendizagem organizacional. No entanto, é fundamental buscar uma alteração nos seus valores, crenças e cultura subjacentes em seu contexto. Sobretudo, é essencial a instauração de uma cultura da coletividade.

A cultura, por sua vez, precisa ser analisada considerando que ela pode favorecer, ou não, as mudanças nas organizações. Assim, é fundamental analisar quando esse fenômeno - a cultura - favorece a busca por mudanças.

3.2 Cultura organizacional: elemento de mudança?

Consideramos fundamental analisar a cultura das organizações escolares como uma forma de perceber como ela pode contribuir para a configuração dos espaços de formação na escola. Vimos, junto aos entrevistados, que a cultura é um dos elementos que

mais interfere na organização dos encontros formativos nas escolas da Rede Municipal de São Luís. No início da implementação do PSLTQLE percebia-se claramente que alguns professores e coordenadores pedagógicos mencionavam que tudo aquilo era passageiro, que na escola não há tempo para formação. A compreensão que tinham do processo de formação era bem distante da proposta daquele momento. Alguns profissionais mencionavam que queriam a escola funcionando como sempre funcionou. Era uma demonstração de que a cultura da resistência à mudança era algo a ser enfrentado com muita seriedade.

Por tudo isso, analisaremos em que medida essa cultura pode ser usada a favor ou contra as mudanças nas organizações, mudança aqui entendida como uma nova forma de organizar e conceber os espaços escolares já existentes. Quando mencionamos a importância de mudanças para a escola, partimos da história que foi/vem sendo construída ao longo de anos.

Vimos que a escola esteve sempre a favor de uma concepção burocrática de controle e imposição. Na verdade não pensamos em criar mais funções para a escola, mas dar um novo sentido aos espaços que ela já possui, espaços estes, que se organizam quase sempre em uma perspectiva burocrática. Um exemplo disso são os momentos reservados ao planejamento quinzenal da escola. Quando perguntamos aos coordenadores como organizam esses encontros, mencionam que, antes da implementação do PSLTQLE, este dia funcionava como momento de folga para os professores de 5ª a 8ª série – atualmente 6º ao 9º ano do ensino fundamental - e os que resolviam planejar, faziam de forma isolada, apenas cumprindo uma exigência feita pela coordenação e direção da escola. No entanto, atualmente, os professores concebem esse planejamento em outra perspectiva, passando a ser visto, nas palavras de uma das coordenadoras entrevistadas, como um momento de formação. Esta mesma coordenadora afirmou mais adiante que: *“buscamos enquanto coordenadora pedagógica transformar aquela cultura que se havia construído frente ao planejamento. Buscamos também legitimá-lo como um momento privilegiado de formação para que assim não o vissemos como uma obrigação rotineira”*.

Dessa forma, imaginamos que se as culturas existentes no interior da escola não fossem tão cristalizadas, esses momentos de planejamento poderiam estar sendo utilizados apenas como norma – como ainda ocorre em parte das escolas da Rede. Contudo, através do trabalho da Coordenação pedagógica e da Secretaria de Educação de apoiar a instituição dos espaços de formação na escola, essa cultura de caráter burocrático tem sido enfrentada por alguns profissionais bastante comprometidos com uma escola pública de qualidade. Portanto, a cultura institucional – constituída por diferentes culturas - pode favorecer a cristalização de

práticas burocráticas ou, diferentemente desta, promover caminhos para a mudança, ou seja, para a constituição de uma escola como organização aprendente.

Entendemos que a cultura por si só não deve ser responsabilizada pela promoção das necessárias transformações nas escolas, mas a reflexão crítica pode ser um bom começo para se buscar esse objetivo. Afinal, ela influencia significativamente os rumos dado ao trabalho, especialmente quando entendida como um sistema de valores compartilhados pelos membros de uma organização. Ela é geradora da identidade institucional. É um sistema de características-chaves que faz com que um lugar seja diferente de outro. É a partir dessa cultura que os funcionários de uma instituição estabelecem seus vínculos e, conseqüentemente, um sentido de pertinência (Robbins, 2002).

A cultura é algo tão forte que pode fazer com que os sujeitos nem se dêem conta de que operam a partir dela. As regras são delineadas a partir dessa cultura e também as concepções que passam a fazer parte da prática dos professores. A cultura tem, portanto o potencial de promover, ou não, a mudança. Isso pode ser analisado através da seguinte indagação: quando a cultura pode promover a mudança?

Segundo Thurler (2002) há que se ter um cuidado em relação à dosagem que deve exercer essa dimensão – cultura - sobre a instituição escolar. A autora afirma que a cultura pode estar para a mudança quando:

- a) os sujeitos da instituição consideram que há necessidade de mudança;
- b) o sistema não impõe o que é ideal, ou seja, o certo ou o errado, mas costuma discutir as ações a serem desenvolvidas na escola com os sujeitos que nela atuam;
- c) a cultura de uma instituição situa-se no eixo da utopia/realismo. onde a cultura é mais idealista cada proposta é vista com mais esperança;
- d) a cultura deve valorizar a diversidade, ou seja, as diferenças existentes na escola;
- e) alguns sujeitos exercem influências positivas sobre outros que não acreditam na mudança;
- f) busca vencer a individualidade;
- g) há espaços para diálogo e troca de saberes e dos não-saberes;
- h) relação estreita entre sistema e sujeitos escolares;
- i) valoriza outras culturas e, outros, contextos;
- j) valoriza os problemas, as dificuldades como elementos de mudança;
- k) valoriza a cooperação a colaboração entre instituições.

Essas características apontam a importância de uma mudança que deve ocorrer a partir do estabelecimento escolar, para que assim se pense em instaurar projetos, programas etc. Acreditamos que toda e qualquer política educacional que visa à qualidade do processo ensino e aprendizagem deve, antes de tudo, pensar em como tem sido o funcionamento da escola, como operam seus sujeitos, a partir de quais valores e de qual cultura. Se analisarmos a história da escola no Brasil, alguns elementos são possíveis de antecipar. Se pensarmos a escola como um espaço de formação para os professores, então é fundamental pensarmos inicialmente sobre qual a cultura que esta escola possui, ou qual, o tipo/tipos de cultura/sub-culturas um formador terá que enfrentar, ou melhor, trabalhar com os educadores para conseguir desenvolver um espaço formativo de qualidade e consolidar o seu papel de formador. Nesse sentido, é fundamental o formador se perguntar: como os professores concebem o trabalho do coordenador pedagógico? Como eles concebem a escola e o seu processo de formação? Para os professores é possível fazer a formação na escola de modo a favorecer uma reflexão sobre a prática? Se as respostas a estas questões forem positivas, há um caminho aberto para a instauração de práticas formativas na escola.

Caso a cultura institucional não seja considerada por parte do Sistema quando implementam seus programas e políticas, ou por parte de um formador que busca mobilizar os professores para os espaços de formação na escola, com certeza a probabilidade dessa formação se tornar um problema em vez de uma solução é bem grande.

Ao considerarmos, portanto, a escola em uma perspectiva de organização aprendente, vislumbramos a instauração de ações coletivas, de espaços coletivos de decisão. Como vimos anteriormente, a marca cultural de uma organização que aprende pode ser identificada como uma cultura colaborativa, onde os sujeitos partilham suas crenças, se apóiam mutuamente e enfrentam os problemas, buscando saídas de forma conjunta. Estimula-se a discussão aberta, compartilham-se os acertos e erros, compromete-se com a aprendizagem e diversidade dos seus alunos e professores, criando um clima favorável para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Uma escola como organização precisa antes de tudo entender a importância do trabalho coletivo. Para Vicentini:

O trabalho coletivo tem se delineado como uma ferramenta essencial rumo aos caminhos que vislumbramos serem importantes na escola (...) trabalhar coletivamente é muito mais do que reunir pessoas, é na verdade construir algo juntos. Construção que se faz, na interação, no estudo, no diálogo, na (re)invenção cotidiana do ser professor, do ser coordenador e de todos que permitem transformar e transformar-se. (VICENTINI, 2005, p.139)

3.3 A formação docente centrada na escola: por um desenvolvimento organizacional e profissional

A escola por muito tempo não foi considerada como *locus* privilegiado da formação docente. As situações pensadas para qualificar os professores em serviço resumiam-se em retirar os professores da escola para realização de cursos de atualização. Fusari (2005), durante realização de um trabalho de pesquisa junto aos professores da rede pública de São Paulo que participaram do projeto ‘Grupos de Formação’ (1990), perguntou aos docentes sobre o que achavam de retirarem-se da escola durante as atividades de formação, e eles apontaram que não gostavam muito desse processo. Consideravam que em geral, os momentos formativos distantes da escola sempre trataram de questões que pouco tinham relação com as suas necessidades reais de sala de aula e ao contexto escolar como um todo.

Para Fusari (2005), há um movimento forte valorizando a escola como *locus* privilegiado da formação continuada de professores, exatamente pela possibilidade de se realizar uma formação centrada nas necessidades vigentes da profissão docente. Esta formação cria as condições necessárias para que os professores pensem, reflitam sobre sua ação pedagógica a partir de situações reais.

Contudo, é importante ressaltar que a formação do professor não pode ser reduzida ao ambiente escolar e as suas necessidades imediatas de sala de aula. Ao tematizarmos a questão, da importância da institucionalização de espaços formativos centrados na escola, não temos a pretensão de reduzir a formação do educador a este espaço. O intuito é de promover uma reflexão sobre o que significa uma formação centrada na escola e, assim compreender de que maneira o coordenador pedagógico, ou os formadores na escola, podem organizar e conduzir os espaços formativos dos professores. Ou seja, buscamos compreender a formação na escola para assim entender melhor o papel de um formador nesse contexto.

Desse modo, defendemos a escola como um local privilegiado da formação docente, por conta de que, neste espaço, é possível consolidarmos uma formação reflexiva sobre a prática, embora a escola não seja o único espaço em que a formação pode se desenvolver a partir de uma reflexividade.

Essa visão a cerca da escola é uma discussão bem recente, por isso esperamos que esse processo ganhe força por todo o potencial formativo que tem esta instituição, potencial este, que pode favorecer, dentre outros aspectos, o desenvolvimento profissional do professores.

O desenvolvimento profissional diz respeito ao domínio que os professores precisam obter sobre o ensino e as atitudes face ao ato educativo, envolvendo o seu papel e o do aluno. É nessa construção em busca da profissionalização dos professores, que fica evidente quais as competências que envolvem o processo pedagógico e, sobretudo, o processo de reflexão sobre a prática docente.

É fundamental que as políticas de formação docente centrem na perspectiva de um desenvolvimento profissional dos professores. Seria um caminho para valorização do ato de ser educador, encarando essa ação não como sacerdócio, mas como profissão que requer o desenvolvimento de algumas dimensões apontadas a seguir por Oliveira (1997):

Uma vertente do *saber*, que envolve conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialidade do ensino; Outra vertente é a do *saber-fazer* que tem relação com as atitudes face ao ato educativo, com o papel do professor e do aluno e com a implementação das atividades e estratégias de ensino; Por fim a terceira vertente que é a do *saber ser e saber tornar-se*, ou seja, a dimensão afetiva que envolve as percepções sobre o próprio professor e a sua atuação profissional que envolve um componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e a sua formação (OLIVEIRA, 1997, p.96).

A busca por um desenvolvimento profissional do professor é sem sombra de dúvidas um componente que deve ser priorizado nos espaços de formação – inicial e continuada – pois assim é possível articular as diferentes vertentes analisadas anteriormente.

É importante ressaltar que a busca por uma formação de qualidade para os professores envolve a garantia do seu desenvolvimento profissional. Embora sabendo que nos últimos anos o tema da profissionalização tenha assumido lugar de destaque nas discussões sobre a formação e valorização do magistério, no entanto, os avanços nessa direção ainda são poucos.

As discussões têm caminhado no sentido de que a formação para o desenvolvimento profissional tem relação íntima com a formação continuada, já que esta se caracteriza por ser um processo de desenvolvimento permanente. Canário alerta sobre esta questão ao afirmar:

No quadro da educação permanente, a formação profissional, não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício, mas pelo contrário, como um processo que é inerente a globalidade do percurso profissional. Tendem, portanto a esbater-se as fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação continuada (CANÁRIO, 2001, p.4).

Nesse sentido, é pertinente afirmar que a formação profissional deve ser o objetivo primordial das instituições formadoras. Essa formação deve ser pensada a partir dos desafios da profissão docente marcada por contextos de imprevisibilidade. Afinal, o mundo do trabalho se modifica constantemente e a profissão professor precisa ser concebida dentro de

um contexto de/para a mudança. Assim, é possível pensar em uma formação que articule teoria e prática, ou seja, formação e trabalho.

Pensar em percurso de formação profissional do professor é bastante pertinente se imaginarmos que a mobilidade profissional vem se intensificando nos últimos anos. Hoje em vez de se afirmar que as pessoas aprendem uma profissão, será cada vez mais pertinente pensar na diversidade de atividades que cada sujeito tem que desenvolver no quadro de sua trajetória profissional.

Dessa forma, a formação precisa atender às demandas da profissão professor. Deve definir objetivos para o desenvolvimento pessoal e profissional e para isso é fundamental definir práticas e espaços de formação que assegurem o alcance desses objetivos. Sem sombra de dúvidas, possibilitar uma organização da instituição escolar é um caminho a ser buscado por toda e qualquer proposta de formação continuada. A formação para um desenvolvimento profissional contribuirá também para a construção da identidade do professor. Segundo os Referencias para a Formação de Professores (BRASIL/MEC,1999), há uma presença marcante no debate atual sobre a crise e a reconstrução da identidade do professor e que a dimensão profissional do trabalho desse professor é que garantirá um processo formativo de qualidade que conduzirá a sua profissionalização. Ainda sobre a profissionalização esse documento afirma:

O caminho rumo à profissionalização exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence(...) ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola(...) Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual o ponto de partida e de chegada da formação é a ação docente. (BRASIL/MEC, 1999, p.61)

No referido documento o conceito de competência é entendido não como acúmulo de informação em uma concepção behaviorista: trata-se de uma competência que se define em ato, num *saber agir*, que necessita ser reconhecido pelos pares e, pelos outros e cuja constituição deve ser promovida em termos coletivos. Não se trata de instaurar um modelo único de professor (BRASIL/MEC, 1999, p.61-62). Assim, uma formação para a profissionalização está atrelada à ação do professor e, com isso pode-se afirmar que a formação centrada na reflexão sobre a prática favorece o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente a construção da identidade do educador. São apontadas nestes Referenciais algumas exigências que favorecerão o desenvolvimento profissional do professor, a saber:

- 📖 o avanço nas investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;
- 📖 o processo de desenvolvimento pessoal do professor, que o leva a transformar seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão;
- 📖 a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção dos modelos econômicos, políticos e sociais;
- 📖 o incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar.

A formação continuada deve ser pensada em movimento constante, conectada com a dimensão da profissionalização, que se baseia em uma perspectiva de construção e reconstrução de conhecimentos e competências. É fundamental, portanto, assegurar a relação entre formação e exercício profissional. É nessa direção que caminharemos rumo à profissionalização dos professores.

Percebemos assim que a formação na escola pode se desenvolver rumo a uma profissionalização do educador, sobretudo quando desenvolvida em um processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

3.4 A concepção reflexiva e a valorização da escola como lugar da formação docente

A valorização da escola como um dos locais privilegiados da formação docente emerge especialmente a partir das reflexões feitas inicialmente pelo pesquisador Donald Schön que enfoca a importância do aprendizado organizacional e da profissionalização por meio da reflexão na, e sobre, a ação. Para este autor, somente o sujeito, através de sua própria experiência vivida, apropria-se verdadeiramente dos saberes e o principal instrumento para essa apropriação é a reflexão.

Schön (1992) concebe o *practicum reflexivo* centrado em três dimensões, as quais são a base de sua teoria, a saber:

- 📖 **o conhecimento-na-ação** – um processo tácito que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona proporcionando os resultados

pretendidos enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal;

📖 **a reflexão-na-ação** – processo que coloca a reflexão em relação direta com a ação presente, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos;

📖 **a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação** – onde podemos refletir sobre a ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Nesse caso, nossa reflexão não tem conexão direta com a ação presente. Quando produzimos uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

Em resumo, a atitude reflexiva para Schön deve preceder a ação, ser-lhe concomitante e também suceder a própria ação, num movimento de avaliação e possível reformulação do contexto de ação prospectivo. Nesse percurso, o autor acredita que a incerteza, a confusão e o erro não se constituem em obstáculos para a aprendizagem, mas sim, como possibilidade para uma reorientação da prática educativa, ocasionando assim, um maior sentido para a ação educativa.

As idéias do *Practicum reflexivo* são analisadas nesse estudo com maior ênfase, pois estão na base da política de formação de professores da Rede Municipal de São Luís-MA, onde realizamos nosso trabalho de campo. Além de buscar respaldo nas idéias do professor reflexivo, a Rede tomou como parâmetro para elaboração de sua proposta de formação os Referenciais Nacionais para Formação de Professores – das séries iniciais do Ensino Fundamental – aprovado em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como finalidade fornecer parâmetros para Secretarias de Educação e instituições formadoras organizarem o processo formativo dos professores. Nestes Referenciais, a formação continuada é concebida como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos, propiciando atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa.

Portanto, a partir da teoria do *practicum reflexivo* desenvolve-se um forte movimento de valorização da prática do professor como mecanismo potencializador para o

desenvolvimento profissional dos mesmos. Com isso, insere-se no cenário educacional o conceito de reflexão sobre a prática, ou seja, de uma epistemologia da prática, pois alguns educadores ficaram com receio de se cair em um praticismo exagerado, o qual conduziria na verdade a uma alienação dos professores, pois a prática em si mesma não pode produzir nos professores nenhuma tomada de consciência sobre sua ação. A partir dessa crítica inicia-se uma nova discussão sobre a busca pela consolidação de uma Epistemologia da Práxis, julgando assim que a formação seria conduzida de forma mais crítica, considerando os professores como produtores de saberes, como sujeitos de seu processo de formação e de reflexão. Nessa direção o processo de reflexão tem por objetivo proporcionar aos professores as condições teóricas e práticas para produzirem um conhecimento na e para a profissionalização.

As críticas formuladas a partir idéias de Schön têm surgido em alguns estudos como nos de Zeichner (1995), Nóvoa (1995), Tardif (2002, 2005), Alarcão (2002), dentre outros. No Brasil, também algumas críticas acerca do pensamento de Schön são formuladas por Markert (2007) quando tematiza a instituição de um professor crítico-reflexivo-transformativo. Este pesquisador aponta para a necessidade de uma análise da concepção reflexiva na formação do educador a luz da Teoria Crítica. Também Libâneo, Pimenta & Ghedin (2002) oferecem uma crítica à concepção reflexiva, apontando para a necessidade de questionar sobre o que de fato significa formar professores reflexivos, o que deve refletir esse profissional e, o que deve ser garantido para que tal concepção se efetive. É nesse sentido que se formulou uma crítica que traz à tona a importância de uma perspectiva de formação com base em uma *epistemologia da práxis*²⁰.

Vê-se nesse sentido a Prática Pedagógica²¹ como um elemento crucial para a formação docente, como também um alerta para não reduzir a concepção reflexiva a um praticismo exagerado. Busca-se a importância de sairmos de uma epistemologia da prática para a consolidação de uma epistemologia da práxis.

A construção de uma crítica acerca da concepção reflexiva tem seu sentido e significado, pois alguns chegaram a confundi-la com praticismo, ou seja, a considerar que a prática seria suficiente para o professor construir os seus saberes profissionais. No entanto, Pimenta alerta sobre isso ao afirmar que:

²⁰ Quando a construção do conhecimento do professor ocorre a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)

²¹ Prática Pedagógica entendida como ação consciente permeada por elementos teóricos e práticos com objetivos a serem alcançados, ou seja, uma ação carregada de intencionalidades e de consciência.

O saber docente não é formado de prática sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada (PIMENTA, 2002, p. 22).

De uma construção crítica sobre a concepção reflexiva, alerta-se para outra questão: a importância de uma reflexão crítica que conduza à transformação das ações nas instituições escolares. As construções caminham no sentido de consolidar uma epistemologia da práxis que conduza a uma emancipação dos sujeitos. Para Markert (2007) “o homem emancipado” não é colocado como um ideal orientador, mas como uma idéia de emancipação que precisa estar presente no pensamento e na prática educacional.

Markert (2007) afirma que é fundamental que os homens sejam capazes de assumir uma postura crítico-reflexiva diante do mundo que os cerca para desenvolverem a capacidade de se tornarem mais humanos, como também capazes de assumirem o seu papel de sujeitos no mundo, construindo assim sua autonomia.

O processo reflexivo - de grande importância para uma nova prática profissional dos professores - pode ser caracterizado em duas perspectivas, a saber: uma que se pauta na reflexão isolada e solitária da prática docente, e outra que considera as diferentes dimensões da prática do professor, inclusive a importância de um espaço dialógico para a promoção dessa reflexividade.

Markert (2007) alerta ainda que a autonomia nesse processo de reflexão é fundamental, autonomia esta que não deve se pautar no isolamento ou na formação de um professor reflexivo individualizado, mas buscar uma qualificação que considere o professor como um sujeito de relações sociais, mediadas principalmente pela linguagem, pela comunicação.

Habermas fornece as bases para a instituição de espaços formativos mais comunicativos, ou seja, pautados no diálogo, o que por sua vez possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre a prática, e proporciona uma tomada de consciência que conduza à emancipação, uma emancipação que ocorre mediante a formação de um ser integral, formado para a comunicação e pelo pensar reflexivo.

Uma proposta de formação de um professor crítico-reflexivo deve ser subsidiada por uma concepção que ajude os professores a - a partir de sua prática e de uma boa fundamentação teórica - pensarem sobre quais os saberes e fazeres necessários ao exercício da profissão. Para Markert (2007)

Cabe aos professores, desenvolverem “simultaneamente” as capacidades da apropriação teórico-crítica das realidades que abrangem sua profissão, ou melhor, suas práticas de ensino, conforme esta reflexão sobre as práticas pedagógicas e

situar seu agir na reflexão crítica “dos contextos sociais”, políticos e institucionais. (MARKERT, 2007, p.7.)

O desenvolvimento de uma capacidade crítico-reflexiva por parte dos professores possibilitará que estes construam uma compreensão acerca de todos os processos imbricados no ato de educar, ou melhor, como afirma Pimenta (*apud.* Markert, 2007), será possível aos professores compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nela intervir transformando-a.

O educador Paulo Freire, também ressalta a importância de uma formação reflexiva sobre a prática, mas em uma dimensão crítica.

A prática docente crítica, envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, *desarmada*, indiscutivelmente, produz na verdade é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (...). Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

È então possível dizer que uma formação que vai ao encontro do desenvolvimento da capacidade de pensar e agir “sobre”, é uma forma de atender às demandas da profissão docente. É fundamental possibilitar uma formação inicial e continuada que associe teoria e prática, ou seja, a condição de pensar –refletir – e agir sobre determinada situação.

Em meio a estas discussões sobre a importância da formação do professor reflexivo, é importante também analisar a idéia associada a outros elementos que podem vir a garantir a concretização, pelo menos em parte, de tal concepção, como por exemplo, sairmos da dimensão do pensar e partirmos para o campo das possibilidades no que concerne a efetivação de tais práticas formativas para os professores. Cada vez que discutimos elementos como a formação docente distanciada de outras frentes que garantem sua concretização, continuaremos apenas na dimensão do pensar.

Perguntamos-nos então: como analisar a formação sem discutir a questão da importância do formador de professores? Como analisar a concepção de formação sem aprofundar as discussões sobre a questão dos conteúdos das metodologias que podem ser tematizadas nos espaços formativos? Em que medida pode ser desenvolvida na escola uma formação crítico-reflexiva? Quem forma o professor reflexivo? Seria então a formação na escola uma das possibilidades para que os professores trabalhem a relação entre teoria e prática? O que precisa ser garantido para que a formação continuada de professores ocorra na e para a escola?

Consideramos fundamental que a formação na escola seja concebida como projeto organizacional e profissional. É fundamental concebermos a escola não como um local de cursos e palestras apenas, mas também como um local onde possa se desenvolver uma formação contínua como projeto educativo. Canário afirma:

Pensar a formação em articulação com situações vividas e, em contexto de trabalho constitui, a nosso ver, um tema atual e relevante (...). A descoberta desse potencial formativo da escola, propicia a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de auto-construção como pessoa e como profissional. (CANÁRIO, 2004, p. 4)

É importante ainda ressaltar que ao trazermos para o centro das discussões a importância do coordenador pedagógico legitimar-se como um formador na escola não significa que este profissional tenha que assumir todo o processo formativo dos professores. O que se pretende é deixar evidentes os limites e possibilidades desse profissional ao assumir tal função. Por isso, a importância de deixar evidente o que se entende por formação e qual o sentido a ela atribuído.

Para Placco e Silva (2000), a formação do professor é concebida como processo multideterminado, mediado por práticas relacionais que mobilizam conhecimentos teóricos e experienciais. É nesse sentido que uma formação na direção de um desenvolvimento profissional e pessoal que invista na consciência da sincronicidade dos aspectos políticos, humano-interacionais e técnicos da ação do professor pode fornecer as bases para a compreensão do papel de um formador de professores no contexto de trabalho. Perguntamos então: como desenvolver uma formação nessa direção?

Esclarecer o que de fato é a formação docente e seus desafios é fundamental, no entanto, alargar essa preocupação é importante para pensarmos na concretização das muitas idéias disseminadas sobre a temática: pensar sobre “formação de professores” implica necessariamente refletir sobre o papel de quem forma esse profissional.

Dentre as muitas razões que poderiam justificar a importância de se refletir sobre o papel de quem forma, destacamos um dos argumentos utilizados por Pacheco (2006), o qual menciona que a forma como o professor aprende implica diretamente no seu trabalho em sala de aula; se é assegurado na formação docente práticas formativas reflexivas, possivelmente este professor conduzirá sua ação com os alunos na mesma perspectiva.

Venho recordando o princípio do isomorfismo na formação, isto é, o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina (...) devo dizer que o tipo de trabalho que ocorre na formação do professor determina a reprodução de formas de trabalho escolar obsoletas, ou não. (PACHECO, 2006, p.24)

A articulação entre a formação e situações de trabalho representa atualmente um tema em larga discussão especialmente em Portugal com os estudos de Canário (2003, 2004, 2005), Nóvoa (1995), Formosinho (2002). No Brasil, mencionamos principalmente as contribuições de Pimenta (2002). Estes estudos passaram a refletir sobre a importância da prática do educador como um elemento que contribui consideravelmente para com a sua profissionalização. Trata-se de considerar o fazer docente como elemento balizador da formação, quer seja da formação inicial ou continuada. Para Pimenta (2002), tudo isso significa uma reinvenção dos saberes pedagógicos com base na prática social da educação.

Pimenta (2002), Tardiff (2002), Nóvoa (1997), Alarcão (2001), dentre outros, consideram a prática pedagógica como elemento norteador da formação docente, ou seja, como recurso formativo condizente com as reais necessidades postas à profissão professor. Nesse sentido, a prática tem forte relação com a práxis²², uma vez que esta pressupõe uma relação dialética, não linear, não apenas no que diz respeito à prática como também no que se refere aos conhecimentos científicos. É estabelecida uma relação de troca reflexiva interativa do sujeito com o objeto de conhecimento. Lima (2003) comenta:

(...) a forma interativo-reflexiva encontra-se presente nas iniciativas de formação voltadas para a redução de problemas reais, no contexto de trabalho. Os saberes postos em prática e a reflexividade da ação docente constituem uma característica marcante no processo de formação. (LIMA, 2003, p.59)

Esta discussão em torno de uma formação pautada na prática pedagógica tem procurado ressaltar que esta pode ser uma alternativa que garantirá uma formação de qualidade para o professor. Admitindo que a formação seja um processo multideterminado, que acontece em vários espaços e em circunstâncias formais e informais, a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência, valorizar a formação centrada na escola não significa desprestigiar outros espaços formativos; ao contrário, aponta a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto.

Segundo Canário, a experiência portuguesa de pensar uma formação na e para a escola teve como elemento fundamental a busca por realizar a passagem do enfoque em resultados apenas para uma perspectiva de busca pela melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, por meio da construção de ofertas formativas articuladas aos contextos locais, num quadro de crescente autonomia das escolas.

²² Práxis – termo grego usado por Marx para designar relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (JAPIASSU E MARCONDIS 1993, P.99 (Apud Lima 2003, p.60).

Nesse sentido é importante esclarecer o significado da “formação centrada na escola” para não se correr o risco de apenas reluzi-la ao espaço físico. Segundo Formosinho (2002) existem cinco vertentes que explicitam o entendimento sobre este tipo de formação. Para esse autor uma formação centrada na escola precisa levar em conta:

- 5 a dimensão física;
- 6 a dimensão organizacional (necessidades da escola);
- 7 o papel do professor como sujeito do processo;
- 8 a ênfase nos saberes práticos;
- 9 a esfera institucional que apela para a auto-organização dos professores para a promoção de sua própria formação.

A concepção tematizada neste trabalho está centrada na perspectiva da formação que ocorre na escola (espaço físico) enfatizando a gestão de sala de aula, ou seja, as práticas dos professores com ações que são definidas em parte pelo órgão gestor (Secretaria de Educação) e pela própria escola (professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e comunidade), dando espaço para certa autonomia em relação a condução da formação dos professores. É nesse espaço que se situa de fato a atuação do coordenador-formador. Este profissional deve saber portanto articular as demandas da escola, da comunidade e do órgão gestor.

Nos trabalhos de Oliveira (1997), Formozinho (2002), bem como, nos de Canário (2000), percebe-se que o movimento de formação centrada na escola, com ênfase no desenvolvimento profissional que valoriza os contextos de trabalho, tem suas raízes na suposta ineficácia da formação acadêmica e na necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores, buscando romper com a distância entre o que se estuda e o que se realiza, fugindo, portanto da perspectiva tradicional que distancia a teoria da prática.

Ao se analisar neste trabalho, a importância, de uma formação centrada na prática docente e na organização escolar buscamos na verdade evidenciar a importância de refletirmos sobre as muitas possibilidades de redirecionamento da formação docente, quer seja a inicial ou a continuada.

Incertezas pertinentes e novas coerências produzidas na escola permitem afirmar que a escola, anteriormente pensada como o lugar onde os alunos aprendem e onde os professores ensinam, é também o lugar onde os professores aprendem: é o lugar onde eles aprendem a sua profissão. Nesse sentido, é importante destacar o argumento de Canário

(2004) o qual menciona que os professores aprendem a sua profissão na escola, mas não só nela. Aprendem, evidentemente, em outros contextos.

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo, formalizar o informal, conferindo um caráter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho (CANÁRIO, 2004, p.137).

Ao trazermos para essa análise a importância de a escola tornar-se uma organização aprendente - um lugar onde os professores aprendem sobre sua profissão - queremos tematizar a função dos sujeitos que nela atuam. Isso fará com que essa escola mude de cara, atuando em outra perspectiva. Diretores, professores, alunos, administrativos, comunidade, enfim, todos esses sujeitos são peças fundamentais para a mudança na escola.

Vejamos então o que caracterizaria uma atuação do coordenador pedagógico/formador no contexto de uma escola que prima pela aprendizagem dos seus professores.

3.5 Coordenador-formador: quais desafios?

Como mencionamos anteriormente, há que se ter a clareza de que a qualidade de nossa educação será alcançada quando houver investimento de forma articulada em infraestrutura material, em uma política de cargos e salários dos profissionais e em um processo de formação de qualidade dos educadores. Sem sombra de dúvidas, esta última talvez seja uma das mais urgentes e necessárias frentes de investimento, que, embora não sendo uma discussão atual, nunca esteve tão em pauta como nos últimos anos, especialmente com a abertura democrática brasileira e com a expansão do acesso à escola para as camadas populares.

Passamos agora a discutir a formação associada a questão do formador. Como no caso de São Luís o formador é o coordenador pedagógico, analisamos então a função desse profissional no contexto escolar.

No dicionário Aurélio (1998), *coordenar* é “dispor segundo certa ordem ou método (...) organizar, arranjar, ligar, ajuntar por coordenação”. Essa primeira aproximação com o termo nos faz entender que quem coordena deve ser capaz de mobilizar grupos, pessoas, para um determinado trabalho ou atividade.

Nesse sentido, a coordenação só é necessária quando há mais de um elemento (pessoas). Por isso, está em contato com grupos de pessoas e geri-los pode ser caracterizado como uma das funções principais do coordenador pedagógico. Esta é a primeira descrição para a função desse profissional.

Ao ter que coordenar grupos, é preciso que sejam valorizadas as relações interpessoais em seus aspectos éticos, pois só quando há comunicação e integração entre atores do processo educativo, emerge a possibilidade de uma nova prática docente na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam ao lado de uma nova forma de gestão e de prática docente (Placco, 2005).

Assim, refletir sobre a função do coordenador pedagógico na escola envolve, antes de tudo, uma análise sobre os inúmeros desafios a enfrentar, tendo em vista a complexidade do contexto escolar. Placco (2005) aponta alguns elementos indispensáveis para que se compreendam as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico na escola. A saber:

- a) responsabilidade partilhada – Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional na escola tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos resultados não for partilhada;
- b) interlocução participada – O planejamento e os movimentos de formação dos professores para uma melhor prática docente precisam ser equacionados pelo coordenador pedagógico, mediante a construção de uma interlocução participada, de uma ampliação da comunicação entre os sujeitos escolares, compartilhando perdas e ganhos;
- c) confronto cotidiano – Nesse confronto com o cotidiano aparece a complexidade do ser humano: o confronto consigo mesmo, com os outros sujeitos escolares e com a mudança. Nesse processo, é possível surgir um movimento que conduza a um repensar e reposicionar a consciência e a sincronicidade de quem coordena. É importante aprender a lidar com um movimento de idas e vindas, saltos, evoluções e até retrocessos;
- d) tempo e movimento – O coordenador pedagógico precisa ter claro que nem sempre as transformações na escola irão ocorrer de maneira contínua e regular e na direção previamente estabelecida;
- e) os olhares – Este é um exercício necessário ao coordenador pedagógico, exercitar o olhar. O olhar da constatação; da investigação, da análise e reflexão; da ação; de re-olhar; da avaliação; de curiosidade e invenção; olhar de respeito. Acima de tudo estes olhares precisam estar intermediados pelo ato reflexivo.

- f) formação do próprio coordenador pedagógico – Esta dimensão é fundamental e o próprio exercício da função pode ser um ato altamente formativo. É possível por meio do ato de organizar, planejar e avaliar formar sua consciência crítica, como ponto de partida para a efetivação de uma atuação prática, condizente com a construção de um projeto coletivo com compromissos sociais: formação de educadores conscientes de si, da sua própria prática e da prática vigente, capazes de tomar decisões e agir com base nessa consciência;
- g) integração entre ações da escola em seu projeto político-pedagógico (PPP), a comunidade e a prática social-profissional docente. Ao auxiliar os professores a estabelecerem relação entre sua prática social e a prática docente, o coordenador pedagógico estará possibilitando a inserção das ações da escola à realidade social. Assim é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos educadores que possibilite a estes estabelecerem relação entre a escola e a realidade social.

Pensar a função do coordenador pedagógico a partir dos pressupostos acima mencionados possibilita uma reflexão sobre os desafios de assumir, dentre outras atribuições, a formação docente na escola, atuação esta bastante complexa, mas dotada de vários elementos potencializadores para a qualificação docente. Segundo Placco (2005), a importância que ganhou o coordenador pedagógico na escola se deu pela clareza que se foi construindo acerca da idéia de que seu papel primordial é formar os professores e contribuir para com o desenvolvimento profissional, processo esse que envolve uma multiplicidade de saberes e de práticas. Garrido (2005) afirma que:

O trabalho do coordenador é por si só complexo e essencial e como formador mais ainda, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construindo assim, alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os sujeitos escolares (...), propondo um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras (...). Essa tarefa articuladora, formadora é difícil, primeiro porque não há formulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos (GARRIDO, 2005. P.9).

A formação docente na escola somente se concretizará com qualidade se o coordenador/formador for capaz de acolher as mudanças, as quais, somente ocorrerão se os sujeitos envolvidos no processo compreenderem que mudar envolve:

- a) reconhecer os limites do próprio trabalho;
- b) lançar olhares questionadores e de estranhamento para aquilo que nos é familiar e rotineiro;

- c) alterar valores e hábitos;
- d) gerir conflitos nos diferentes âmbitos;
- e) intervir nas formas de relacionamento;
- f) empreender transformações em toda a cultura organizacional;
- g) enfrentar resistências.

No caso de São Luís-MA, há certa dificuldade por parte de alguns professores em reconhecerem a importância do trabalho do coordenador como formador e da própria escola como um local de formação por conta do forte traço burocrático que sempre permeou a função desse profissional. Ter claro tais problemas não tem sido suficiente para que parte das escolas avance em seu processo formativo, porém há alguns profissionais que conseguem desenvolver a tarefa a contento. Isso nos motivou a analisar então o que faz com que tais profissionais desenvolvam o trabalho de formação com qualidade na escola. Analisamos boas situações não para reproduzi-las, mas para tematizá-las e resignificá-las em outras escolas.

Fazendo parte de uma mesma rede, com as mesmas condições de trabalho e tendo acesso a um mesmo processo de formação de formadores, questionamos então: quais as ações desses coordenadores-formadores que têm contribuído para que os professores considerem a formação e o formador na escola como elementos importantes para sua prática profissional? Quais os saberes necessários a essa atuação? Se é importante formar professores crítico, quem forma esse professor? Quais os desafios e possibilidades para um coordenador-formador exercer sua função no contexto escolar segundo uma concepção crítico-reflexiva?

3.6 A função do coordenador pedagógico como formador de professores na escola

Tentando elucidar as questões aqui levantadas vamos nos remeter a Perrenoud (2003), Parquay (2003) Altet (2003), Snoeckx (2003), dentre outros que afirmam a necessidade de se pensar com mais profundidade sobre a importância dos formadores de professores, sobretudo aqueles que realizam a formação continuada. Tal reflexão parece ser um tema ainda sem relevância. Ou seria omissão? Constatamos isso quando buscamos um referencial teórico para subsidiar esse trabalho e percebemos que grande parte desse referencial tem sido construído por autores estrangeiros.

Em países como Suíça, Bélgica e França tem sido feita algumas reflexões sobre o papel dos formadores. Perrenoud (2003), Parquay (2003) levantam algumas indagações sobre os motivos ou a importância de em meio às discussões sobre a formação continuada de que também se reflita sobre o papel de quem estará conduzindo esses processos formativos.

As reflexões aqui trazidas sobre o papel do formador de professores em contexto de trabalho são feitas com o intuito de se pensar em uma perspectiva da profissionalização desses formadores – no caso de São Luís-MA, a profissionalização do coordenador pedagógico como formador - tendo em vista que se pretendemos que a formação dos contribua para com a profissionalização dos professores, não seria então também importante a profissionalização de quem forma o professor? Não se trata de defender a agregação de mais uma função ao coordenador na escola, mas de refletir sobre a necessidade de delinear alguns pressupostos em relação aos seus saberes e fazeres necessários ao exercício da profissão.

Até hoje os trabalhos sobre a profissionalização docente tratam pouco do papel dos formadores de professores, a não ser para assinalar que aqueles profissionais que já trabalhavam na escola e passaram a desenvolver a formação docente só tiveram a ganhar, ressaltando isso como uma evolução, evolução essa entendida como *status* e não como profissionalização (SNOECKX, 2003). Se os professores são fundamentais para as mudanças educacionais, evidentemente que os formadores desses profissionais também devem ser considerados como fundamentais para a mudança acontecer. Se aos professores é importante garantir um processo de formação de qualidade, aos formadores de professores também deve ser garantido esse direito. Como também, se aos professores é essencial a sua profissionalização, aos formadores também se deve assegurar essa profissionalização.

É importante ressaltar que a garantia de uma formação crítico-reflexiva na escola só será possível se for assegurado que este espaço seja conduzido por um formador reflexivo. Para tanto, é fundamental ter claro que esse profissional, precisa ser visto como um sujeito que deve reunir um conjunto de valores, atitudes e conhecimentos. Dentre os quais vale mencionar: postura reflexiva, atitude reflexiva, ação formadora reflexiva, metodologias e encaminhamentos formativos reflexivos. Afinal só podemos esperar professores reflexivos à medida que haja metodologias reflexivas e formadores reflexivos. Nos Referenciais para Formação de Professores encontramos a afirmação que ajuda a explicitar a importância que tem os formadores para as mudanças na educação. Vejamos então:

(...) Como operar uma transformação radical nos programas de formação em serviço se os formadores de professores também não passarem por um processo de atualização inserido em programas de desenvolvimento profissional permanente? (BRASIL/MEC, 1999, p.45)

No mesmo documento aponta-se que aos formadores de professores cabe enfrentar duas situações distintas: o processo de formação dos professores e a realidade em que estes irão atuar. Sobre a importância do papel do formador aponta que:

Os formadores precisam não apenas compreender as questões da formação de professores como também conhecer e dominar questões das salas de aula e escolas de educação básica nas quais trabalham os professores. A capacidade do formador passa fundamentalmente pela capacidade de analisar o trabalho dos professores com vistas a uma constante revisão e desvelamento das crenças subjacentes as ações dos professores de modo a intervir com sucesso no desenvolvimento da competência profissional (BRASIL/MEC 1999, p.45).

Nesse sentido, construir um novo modelo de formação requer uma reflexão crítica sobre a própria prática dos formadores, para isso é preciso considerar a ação formativa e, os contextos em que se desenvolvem esses processos, como elementos carregados de valor e de significados. É preciso caminhar no sentido de se concretizar uma reflexão sobre a *práxis*, a *práxis formadora*.

A partir dos dados colhidos junto aos coordenadores nos propusemos a apontar uma série de saberes que julgamos necessários ao exercício da função, inclusive os critérios utilizados para a definição da função dos formadores de professores, ou seja, como as secretarias de educação, escolas e outras instituições formadoras, estão definindo critérios para escolha dos profissionais que estarão conduzindo a formação docente. Ouçamos então o que tem a dizer nossos entrevistados que estão desenvolvendo o trabalho na escola. Afinal, ninguém melhor do que eles para, apontar o que é possível e, também, os limites dessa função.

CAPÍTULO IV

4 ANALISANDO OS DADOS: o que revelam os coordenadores-formadores de professores?

Para sistematização dos dados colhidos, escolhemos como opção a Análise de Conteúdo, considerando que esta abordagem toma como ponto de partida a mensagem oral ou escrita dos sujeitos em todas as suas formas. Busca-se, com isso, dar um sentido e um significado para as falas dos sujeitos da pesquisa.

Um fato importante que não deve ser esquecido nesse momento da pesquisa é que dois tipos de conteúdo devem ser considerados: aquele que está explícito nas falas dos entrevistados, como também aquele que fica implícito, que é percebido pelo pesquisador durante as entrevistas. Nesse momento também pode ocorrer uma retomada das entrevistas, em especial quando após a sistematização percebe-se que as informações não respondem em sua totalidade a todas as questões da pesquisa.

A análise da comunicação é feita de forma sistemática, já que esta é uma das características a serem garantidas nesse processo, conforme esclarece Franco, 2003, a seguir.

A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) a intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores - quantitativos ou não. (FRANCO, 2003, p. 20)

No entanto, é fundamental considerarmos que nesse momento da pesquisa podem ocorrer algumas dificuldades. É o que alerta Minayo (1994) que aponta três possíveis obstáculos relacionados ao momento de análise dos dados:

O primeiro obstáculo diz respeito a ilusão do pesquisador em ver as conclusões, a primeira vista como “transparentes”, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida aos seus olhos. Quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação aquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser a ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão(...) O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados (...) Um terceiro obstáculo diz respeito ao fato de que o pesquisador pode ter dificuldade em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimento mais amplo ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa. (MINAYO, 1994, p.68)

O processo de sistematização dos dados foi feito a partir da análise das entrevistas, onde fomos buscando ver o que era mais recorrente nas falas dos respondentes. A meta inicial foi construir uma resposta às seguintes indagações: quais são os desafios que um

coordenador-formador terá que enfrentar no contexto escolar? Quais são os saberes e fazeres necessários ao exercício da função de formador na escola? A concepção reflexiva atende as demandas da profissão professor? É possível desenvolver uma formação reflexiva na escola?

Para os entrevistados é fundamental que todo e qualquer coordenador pedagógico atue no contexto escolar junto aos professores em uma perspectiva avaliativa, formativa e articuladora buscando instaurar ações voltadas para:

- 📖 a criação de um clima favorável entre professores, coordenadores pedagógicos e o gestor escolar;
- 📖 a consolidação de uma relação de confiança e respeito entre a escola e a Secretaria de Educação;
- 📖 a tematização de situações reais e contextualizadas;
- 📖 a organização de conteúdos formativos a partir de um processo de negociação entre professores, formadores e o órgão gestor;
- 📖 a reorganização – quando necessário – dos tempos e espaços escolares.

A partir das respostas às entrevistas foi possível construir um conjunto de saberes e fazeres necessários ao formador de professores na escola dentre os quais destacamos:

- a) atuar em uma perspectiva reflexiva;
- b) acompanhar a gestão de sala de aula concebendo-a como elemento norteador da formação continuada na escola;
- c) atuar em uma perspectiva dialógico-coletiva e não burocratizada;
- d) participar de espaços coletivos de formação.

Esses são basicamente alguns dos principais saberes-fazeres que julgamos importantes para todo e qualquer formador de professores em contexto escolar, os quais foram sinalizados pelos formadores durante as entrevistas. Busquemos agora identificar o que pode favorecer a concretização dos saberes-fazeres aqui expressos.

4.1 Por qual formação? Por qual formador?

Vimos até então que possivelmente a perspectiva de formação docente pautada em uma concepção crítico-reflexiva atende as demandas da profissão-professor, pois esta, quando concebida como instrumento de transformação, pode favorecer a formação de um professor autônomo e atuante em meio aos desafios educacionais atuais. Nesse sentido, é importante analisar o papel do formador em meio a uma concepção reflexiva.

O que os respondentes sinalizaram durante a realização das entrevistas é que os órgãos gestores - no caso a SEMED – precisam colocar no devido lugar a figura do formador (coordenadores pedagógicos), para que a formação se concretize na escola com qualidade. Apontaram ainda que, quando se considera que há saberes que são específicos a um formador, é possível então, fazer com que se identifique melhor como e porque a formação na escola se desenvolve a contento. Segundo os entrevistados, quando o formador está munido desses saberes, faz diferença nos espaços de formação.

Vejamos então o que apontou o **Formador 2**:

Para realizar a formação na escola é fundamental que o coordenador tenha um perfil para tal. Não basta apenas saber trabalhar com grupos, ou se dar bem com os professores. É preciso que esse coordenador desenvolva o perfil de formador, que envolve um conjunto de elementos, dentre tantos a competência técnica, humana e política e, sobretudo a capacidade de mobilização dos professores para reconhecerem a importância da formação na escola (F2).

Nessa fala fica evidenciado a importância que os próprios formadores dão ao desenvolvimento de algumas competências²³ como a técnica, a humana e política entendidas como um conjunto de saberes necessários ao exercício da função. A competência técnica entendida como aquela constituída de conhecimentos específicos de uma determinada área. A competência humana pode ser entendida como aquela constituída dos saberes ligados a capacidade de relacionamento interpessoal. E a competência política pode ser entendida como aquela que se constitui dos saberes técnicos, humanos utilizados de forma consciente em prol dos valores democráticos com vistas à construção da cidadania. Além desses saberes, ou competências, esta fala revela ainda a importância de que esse coordenador formador possa mobilizar os professores para a formação. Mobilização pode ser entendida como a capacidade de exercer liderança sobre o grupo. Segundo Tannenbaum, Weschler & Massarik, (1970) liderança é a influência interpessoal exercida numa situação, por intermédio do processo de comunicação, para que seja atingida um meta ou metas específicas. Portanto mobilizar e liderar são ações que devem ser desenvolvidas não pela imposição, mas através de um processo de negociação que toma por base o diálogo.

Fica evidente ainda nas falas dos coordenadores-formadores entrevistados que o não desenvolvimento do perfil de formador – que envolve dentre outros elementos os saberes apontados anteriormente - pode ser um grande impasse para a não consolidação da formação na escola. Apontam que a formação para os coordenadores-formadores que vem sendo

²³ Competência em Educação para Perrenoud (1999, p.7), é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos mas sem se limitar a eles.

desenvolvida na Rede Municipal de São Luís contribuiu muito para o desenvolvimento desse perfil. Porém, somente quem se disponibiliza para tal, consegue desenvolver um bom trabalho na escola. Assim, há uma dimensão pessoal, que envolve compromisso e disponibilidade para realizar a ação de formador ou qualquer outra que seja. Assim, o profissional faz a diferença.

É o que apontou o **Formador 3**:

O que se percebe é que mesmo que a Secretaria Municipal de Educação ofereça – como tem oferecido – as condições para que o coordenador se capacite como formador, somente o faz quem tem compromisso com o seu trabalho e quer melhorá-lo. Há coordenadores pedagógicos recém-nomeados que estão mais antenados do que os antigos. Tudo depende também, do esforço de cada um. Só sei que a Rede Municipal de São Luís tem oferecido muitas oportunidades e poucos têm respondido positivamente. (F3)

Desse modo, além das resistências dos professores, alguns coordenadores também passaram a resistir em assumir a função de formar o grupo de professores na escola. Na maioria das falas, os coordenadores-formadores expressaram que o compromisso com a escola pública, a identidade com a função e ainda, a disponibilidade para aprender foram decisivas para o desenvolvimento do perfil de formador.

Nunca me senti satisfeita com o fato dos professores não estarem disponíveis em participar da formação na escola. A minha vontade de mudar essa situação ajudou bastante na conquista dos professores. Vejo que a disponibilidade que eu tinha para aprender fez com que os professores acreditassem em meu trabalho. (F1).

O que mais contribuiu para que conseguisse desenvolver a formação na escola foi que abracei a formação para coordenadores-formadores como algo bom para o desenvolvimento do meu perfil de formador. Como foi importante eu me dar a oportunidade de arriscar e errar e poder acertar, me colocando na condição de alguém que podia errar. Isso fez com que os professores me respeitassem. Hoje acredito que quem é disponível consegue aprender e fazer cada vez melhor. (F3).

No início do processo de institucionalização do PSLTQLE – Política educacional da rede municipal de São Luís – quando se definiu como função para o coordenador pedagógico, a de formar os professores, confesso que fiquei assustada, mas via como tudo aquilo seria importante para desencadearmos mudanças na escola, especialmente no que diz respeito à gestão de sala de aula. Muitos resistiram, porém a vontade de aprender e de mudar falaram mais alto em mim e dessa vontade de acertar e de mudar fui desenvolvendo a formação na escola com o apoio dos professores. (F4).

Todos os formadores reconhecem que são muitos os desafios a enfrentar na função de coordenador-formador na escola. Para os entrevistados, só é possível mobilizar o grupo de professores na escola para a formação, se o formador for capaz de: tematizar boas situações nos encontros, transformar as situações cotidianas em conteúdos formativos, ter clareza da concepção teórica que deve estar na base de sua ação, problematizar as situações reais que interferem diretamente na gestão de sala de aula, estabelecer a relação entre teoria e prática e

priorizar o conhecimento didático²⁴ como um dos conteúdos da formação a ser trabalhado pelo coordenador-formador, afinal a postura de quem lida com uma diversidade de professores é estabelecer o campo de atuação de um coordenador-formador, deixando claros os limites e possibilidades de sua função.

O espaço de formação continuada para coordenadores formadores ajudou muito a estabelecer e definir o papel do coordenador como formador. Foi possível enxergar que eu não precisava saber tudo, como muitos professores pensavam. Não preciso saber Português, Matemática, História, etc. O conhecimento que cabe a um coordenador-formador trabalhar é o conhecimento didático e quando isso ficou claro para mim e para os professores a formação começou a ser mais aceita pelos professores. Eles passaram a entender que a formação na escola conduzida por mim não era para sanar todas as suas necessidades, ou seja, existe um limite para um coordenador ser um formador. (F4)

É nesse sentido que deixamos evidente que a formação na escola é fundamental, porém não é o único espaço formativo para os educadores. Assim, há um limite para o desenvolvimento dessa formação, ou seja, há que se garantir a existência de outros espaços de formação aos professores.

Dentre os limites que foram apontados pelos formadores durante as entrevistas, a resistência dos professores à formação foi sinalizada como sendo um dos principais limites.

Constatamos isso nas palavras do **Formador 4**:

Acredito que o fator que mais tem dificultado a formação é a resistência de alguns professores ao novo e a dificuldade em reconhecer que a sua prática precisa ser melhorada em benefício da aprendizagem dos alunos, pois esse é sem sombra de dúvidas um dos objetivos da formação na escola. (F4)

No entanto, a resistência não foi considerada como impossibilidade, mas como um fenômeno a ser enfrentado. Foi vista como uma possibilidade e como um conteúdo a ser trabalhado na formação. Essa tomada de decisão por parte de alguns formadores, foi decisiva para a consolidação da formação em algumas escolas.

Para alguns coordenadores-formadores, o fato da Secretaria de Educação de São Luís ter definido uma política de formação tanto para os professores como também para os formadores foi decisivo para uma redefinição da atuação do coordenador pedagógico na escola. Inclusive os professores passaram a respeitá-los ainda mais. Passaram a vê-los como alguém que está na escola para contribuir com o trabalho pedagógico e não para ser um fiscal,

²⁴ O conhecimento didático não deve ser entendido e reduzido a um conhecimento voltado apenas para o *como fazer*, na verdade, este tipo de conhecimento dá subsídios para resolver problemas relacionados a comunicação do conhecimento. Em geral nas licenciaturas os futuros professores saem achando que ter o conhecimento específico de sua área é suficiente para atuar bem e não compreendem que o conhecimento didático tem sua importância para a função, pois é ele que os ajudará a pensar sobre a melhor forma de ensinar Matemática, Português, História, enfim, a comunicar melhor os saberes específicos das diferentes áreas. Com o conhecimento didático é possível entender como os alunos aprendem em determinada época, idade, como organizar melhor o tempo de aprendizagem, etc.

como pensavam antes. Sobre a importância da instituição de espaços formativos aos formadores de professores foi expresso o seguinte:

Mesmo com a vontade e disposição que tinha para desenvolver um bom trabalho na escola, se não tivéssemos acesso a um processo de formação para nós coordenadores-formadores acho que seria impossível fazer o trabalho que faço hoje na escola. Confesso que ainda precisa mudar muita coisa, mas avançamos muito na rede municipal. Atualmente tenho a capacidade de sentar com os professores, de definir temáticas para a formação e compartilhar também responsabilidades nestes espaços formativos. (F2)

Mais uma vez o trabalho compartilhado assentado no diálogo aparece como um ponto forte no processo de desenvolvimento da formação dos professores na escola. Parece-nos que esta foi uma postura assumida por todos aqueles formadores que conseguiram mobilizar ou articular os professores para a formação.

A seguir algumas das condições apontadas pelos formadores como indispensáveis para uma formação de qualidade, bem como para a atuação de um formador no contexto da escola. Traremos, então, uma explicitação maior dos saberes apontados anteriormente.

A primeira condição ou saber identificado tem a ver com *a atuação em uma perspectiva reflexiva*. A formação na escola, como foi mencionado anteriormente, precisa ser entendida como um processo contínuo e não pontual, com vistas a uma análise das situações enfrentadas pelos professores. Para tanto, é fundamental a instauração de metodologias que tenham como princípio a resolução de situações problemas, o que requer que o formador tenha essa capacidade de problematização, de transformar determinadas situações em conteúdos centrais dos encontros formativos.

Esse é um dos grandes desafios postos pelos formadores, mas também apontam que é por meio de uma ação reflexiva que será possível perceber para que serve a teoria e assim a prática vai sendo aperfeiçoada: é uma relação de complementaridade.

A formação reflexiva só faz com que se perceba que a teoria e a prática de fato são inseparáveis. Para mim atuar tomando por base a concepção reflexiva só contribuiu para que os professores percebessem que a ação deles produz conhecimento se bem orientada e fundamentada e que uma boa base teórica favorece uma atuação crítica do professor. (F3)

É possível estabelecer uma formação pautada no diálogo e no respeito das necessidades da profissão. Para Ghedin (2002), a reflexão sobre a prática leva a um questionamento sobre a ação e isso conduz evidentemente para um processo de mudança. Isso foi confirmado por um dos formadores.

Quando um professor consegue perceber que sua prática é carregada de conhecimento e que dela pode-se provocar as necessárias mudanças teremos aí uma grande possibilidade de mudarmos a escola que temos hoje, com dados de aprendizagem dos alunos vergonhosos. Por isso o formador tem que saber fazer o professor refletir sobre essa importância.(F1)

Poderíamos então afirmar, a partir de tais considerações, que o formador na escola precisa planejar as ações pautadas na problematização das situações vivenciadas pelos professores, concebendo-as como dispositivos carregados de saberes. A grande importância da instauração de uma formação pautada na concepção reflexiva é que esta favorece, dentre outras coisas, a articulação entre teoria e prática. Como pode ser constatado abaixo:

Desde que iniciou a formação continuada para nós coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de São Luís fui percebendo que a metodologia utilizada por minhas formadoras, tanto a de fora como atualmente as da própria SEMED, deixa bem claro para que serve aquilo que estudamos. Hoje consigo encaminhar bem o horário de planejamento. Antes teoricamente tinha tudo na cabeça, sabia falar bem como tinha que ser o planejamento, mas não sabia como ajudar os professores na prática. Mas hoje, tenho toda segurança para fazer o planejamento de forma bem interessante. É possível ver com clareza para que serve toda a teoria estudada. A formação continuada favorece isso. (F1)

A segunda condição ou saber tem a ver com o *acompanhamento à gestão de sala de aula, concebendo-a como elemento norteador da formação continuada na escola.* Este é um saber a ser desenvolvido por todo e qualquer formador que pretende desenvolver uma formação na escola que esteja próxima de fato das necessidades de sala de aula.

Atualmente, se observarmos os dados educacionais vemos que em certa medida, a atuação dos professores não tem contribuído para a qualidade do processo ensino e aprendizagem. A nosso ver, dentre outros elementos que contribuem para isso está a distância entre a formação e o contexto de sala de aula.

No entanto, saber analisar a gestão de sala de aula e transformar algumas situações em conteúdos de formação é uma situação bastante desafiadora. Primeiro, porque acompanhar as diferentes situações que ocorrem em sala de aula depende muito da disponibilidade do professor. É preciso que haja uma relação de confiança entre coordenador-formador e professor para um efetivo acompanhamento dessas situações. Depois, é fundamental que o formador saiba desenvolver um olhar formativo diante das inúmeras questões vivenciadas pelos professores. É essencial identificar quais as situações que valem a pena tematizar na formação. As palavras de um dos formadores explicitam bem esse desafio:

O mais difícil, foi estabelecer uma relação de confiança entre nós e os professores. Trabalhei muito para que isso acontecesse, foi preciso inclusive tematizar na formação com os professores a importância do formador estar acompanhando o trabalho de sala de aula. Fiquei inclusive surpresa quando pela primeira vez um professor me convidou para planejarmos juntos e depois analisar a aula dele. Para mim aquele dia foi muito marcante. Daí, comecei a me preocupar em ser um parceiro mais experiente e, apurar o meu olhar de formador, para tudo que ocorresse na sala de aula (F3).

Em uma concepção de formação crítico-reflexiva é fundamental deixar claro para os professores e formadores que a sala de aula e a escola geram necessidades formativas, bastando que tenhamos um olhar qualificado sobre estes espaços para que possamos desencadear processos reflexivos contextualizados e significativos, ou seja, problematizar situações junto aos professores fazendo delas situações carregadas de significado para sua prática. Atuar como formador significa intervir muitas vezes diante de algumas certezas já construídas, desestabilizar sujeitos, desprovê-los daquilo que muitas vezes parecia ser verdade absoluta. No entanto, ao desestabilizar, é importante apontar perspectivas, pois dizer aos professores o que eles não devem fazer é o que mais se tem feito nos últimos anos. Apontar saídas é o que pouco tem acontecido. As saídas aqui tratadas não são de dar receitas prontas aos problemas, mas dentre outras coisas, saber identificar continuamente as necessidades dos professores, necessidades estas nem sempre tão claras como imaginamos, ou até mesmo como os professores pensam ser.

Como formadora de professores foi possível identificar que nem sempre os professores têm claro suas necessidades de formação. Por isso, é papel de um formador desencadear situações onde os educadores reflitam sobre essa questão. Quando isso é feito é possível identificar com maior clareza os limites e possibilidades da atuação do formador na escola, e sem sombra de dúvidas uma das principais funções de um formador é deixar claro seu campo de atuação.

A problematização de situações reais é um mecanismo de formação que favorece a relação teoria e prática bem como a consolidação de espaços reflexivos, uma reflexão sobre a realidade social, a escola com seu entorno e seus sujeitos. É possível assim estabelecer os papéis dos sujeitos que fazem a escola, inclusive as responsabilidades do próprio sistema.

Quem problematiza necessita estar munido de uma base teórica para ler as situações com bastante propriedade. Há que se ter uma observação criteriosa, onde se deve aliar o saber escutar, o saber problematizar e o saber atuar. Vejamos a seguir o que afirmou um dos formadores entrevistados:

Um formador de verdade precisa atuar com uma postura de quem sabe respeitar o professor. Deve saber escutá-lo em suas dificuldades, mostrando sempre que está ao seu lado como um parceiro. Um parceiro, que sabe para onde caminhar. Que mesmo em meio a suas limitações busca fazer sempre o melhor. Um formador têm que se qualificar sempre. Na minha rotina semanal há espaço para horário de estudo e preparação da formação, mas isso só ocorre se a direção da escola compreender e apoiar esse processo de organização, pois caso contrário, você é engolido pela rotina diária. Planejar meu trabalho na escola é essencial para a formação dar certo e para isso preciso estudar sempre. (F3)

A terceira condição ou Saber tem a ver com *a atuação em uma perspectiva dialógico-coletiva e não burocratizada*. Vimos que uma dos problemas que todos apontaram haver vivenciado na escolar refere-se à resistência dos professores em participar dos espaços formativos e ainda de conceber o coordenador pedagógico como um formador.

Esta situação revela algumas questões importantes. Uma delas é que se os professores têm dificuldade em reconhecer o coordenador como formador significa dizer que a imagem que possuem desse profissional na escola está representada de outra forma. É preciso que este coordenador tenha legitimidade para atuar como tal, que este seja um interlocutor autêntico, que segundo Habermas (Apud Moraes, 2003), um interlocutor autêntico, legítimo é aquele que é reconhecido pelo saber e pela posição alcançada por mérito e competência; a esse não será oferecida nenhuma resistência.

Muitos professores ainda concebem o coordenador pedagógico como um vigia do diretor, como um regulador burocrático. Esta foi uma das questões explicitadas por um dos formadores:

Alguns professores me viam como um vigia e não como alguém que poderia ajudá-los. Imaginavam que eu estava convocando para a formação apenas para ler textos, dar avisos e o diretor exigir algo deles e eu também. Essa era a forma como me viam. Penso que por conta de experiências que tiveram anteriormente. Mudar essa idéia levou tempo e o que foi decisivo para isso, foi minha postura nos espaços de formação, procurei fazer com que não transformássemos a formação em local de cobrança, de avisos e de lamurias. Até porque era isso que ocorria antes. Qualquer reunião na escola servia apenas para muitas vezes cobrarmos os professores e, estes, por sua vez, aproveitavam para se queixarem do Sistema, enfim, era um verdadeiro muro de lamentações. (F4)

Essas questões levantadas acerca das representações dos professores são bastante comuns. Na escola, há espaços para a qualificação docente, no entanto, é fundamental perceber como está sendo conduzido esse processo. Vasconcellos (1996) faz um alerta sobre essa questão ao afirmar que: “não basta ter espaço, ele deve ser bem ocupado. Há um perigo, por exemplo, de virar espaço para avisos, para a direção dar sermões, para ‘eterno’ estudo, ou ainda, para a coordenação pedagógica dizer o que tem que ser feito”. Um local pode ser considerado formativo quando de fato atende às necessidades do grupo. Para tanto é fundamental trazer sempre à tona o Projeto Pedagógico da escola, pois as necessidades devem girar em torno desse projeto, que por sua vez deve ser construído de forma coletiva através de um processo que unifique três dimensões fundamentais: *o que deve de fato acontecer na escola, o resultado da discussão coletiva dos educadores sobre suas concepções e o que pretendem implementar e, por fim, a elaboração do documento* (Soligo, 2004).

Há, portanto, que se garantir um diálogo constante entre o real e o que se pretende desenvolver na escola e isso precisa estar expresso no Projeto Político Pedagógico (PPP). A

perspectiva dialógica que defendemos nesse item não se apóia em discursos vagos, ou naqueles que buscam agradar aos professores, mas sobretudo em um diálogo que se apóia em objetivos traçados de forma consciente e clara. Nas palavras dos formadores observamos como o diálogo tem sido fundamental para a concretização da formação na escola.

Só consegui mobilizar os professores para a formação, porque dialoguei muito com eles. Muitas formações tirei para escutar os professores. Explicitaram o que pensavam sobre aquele momento, sobre o que esperavam que fosse nossos encontros. Daí foi possível dizer para eles o que poderia ser feito por mim como formador. Foi nesse diálogo que compreenderam que a formação na escola não dar para suprir tudo que eles precisam de formação. (F1)

Parti inicialmente para a conquista dos professores, pois foram muitos os problemas enfrentados. Fui conquistando a confiança de cada um me colocando na condição de aprendiz. Esclarecia que como formador na escola não podia responder a todas as necessidades. Fiz então uma reflexão sobre a formação na escola e suas possibilidades, bem como sobre o meu papel. Se não tivesse feito isso dificilmente os professores participariam da formação. No início quando partíamos para o levantamento das necessidades formativas muitas coisas eram trazidas, inclusive algumas que eu não poderia tematizar com eles. Passei então a analisar o que poderíamos trabalhar naquele espaço da escola tendo eu como formadora e aquelas situações que teriam que ser estudadas em outros momentos, com outros formadores, com outras competências e com outros saberes.(F2)

Para que a formação ocorra na escola é fundamental que o formador tenha a capacidade de estabelecer um diálogo franco com os professores. Sobretudo, conquistar a confiança deles. Acho que nesse diálogo inclusive é importante esclarecer que quando vamos, por exemplo, definir os temas a serem discutidos na formação, é fundamental esclarecer que estes temas devem estar relacionados às dificuldades identificadas, as quais devem ser trabalhadas com vistas a melhoria da aprendizagem dos alunos. Também é importante fazer a relação das demandas de formação com o PPP da escola, se não a formação fica sem um foco e se passa a tematizar assuntos pontuais, esporádicos e que muitas vezes não vão contribuir com a qualidade da ação docente. (F3)

Para esses formadores, é fundamental deixar claro para os professores a função que ele tem diante do processo de formação continuada na escola. Deve explicitar que um formador no contexto escolar não poderá suprir todas as necessidades formativas dos docentes. Isso é decisivo para o sucesso da formação deve ser feito com diálogo e não impondo idéias e convicções.

Sabemos que instaurar espaços de diálogo entre os professores na escola não se constitui como uma tarefa fácil; afinal esta não foi por muito tempo a base do trabalho escolar. Como afirma Vasconcellos:

O imaginário do professor está muito marcado pelo trabalho individual: é cada um na sala de aula na sua lida. O isolamento acaba favorecendo o desajuste do professor face às mudanças que vem ocorrendo na escola e na sociedade (...) devemos considerar que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva. (VASCONCELLOS, 1996, p. 78)

Nas falas analisadas anteriormente dos formadores (F1, F2, F3) está expressa a importância de se ter claro os limites e possibilidades do formador e da formação na escola. Afinal, a escola não deve ser considerada como o único espaço para realização da formação docente, nem tão pouco os coordenadores pedagógicos são os únicos a serem considerados formadores neste espaço.

Acreditamos e defendemos o potencial da escola e dos formadores que nela atuam. Sobretudo, vemos que esta escola ainda precisa ser reconhecida como *locus* privilegiado da formação docente. Um caminho para se construir esse novo jeito de fazer e ver a escola é pelo diálogo entre os sujeitos que nela atuam. É no espaço de reflexão coletiva sobre a ação educativa que tomamos consciência de que a prática é um momento de produção de saberes. Nesse sentido Vasconcellos afirma que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Negar este espaço de trabalho na escola é negar o saber e o 'poder' do professor. (VASCONCELLOS, 1996, p. 79)

É importante lembrar que uma das grandes referências que o professor tem especialmente no início da carreira são os colegas de trabalho, confirmando-se assim a importância dos saberes experienciais, saberes estes que, segundo Tardif (2002), são importantes e desempenham um papel crucial para o processo de profissionalização do professor. Este autor afirma ainda que o processo de construção desses saberes é fundamental de ser entendido.

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p. 39).

Como quarta condição ou saber enfocamos um elemento fundamental para os formadores de professores que é *participar de espaços coletivos de formação para formadores*. Vimos anteriormente que os saberes experienciais são fundamentais para a profissionalização do professor e este também é um saber que contribui significativamente para o desenvolvimento do perfil de formador.

Na voz de todos os coordenadores-formadores entrevistados, foi possível identificar que defendem e dão grande importância ao espaço coletivo de formação mensal. Apontam que foi nesse espaço que conseguiram perceber de fato a importância do papel que tinham que desempenhar na escola. Para eles, se a formação dos professores possibilita a

profissionalização, ao formador também deve ser oferecida as condições para sua profissionalização. Na voz do **Formador 3** é possível identificar a importância que tem os encontros coletivos.

Para mim o que mais me ajudou a ir conseguindo fazer a formação na escola foi os professores perceberem que eu tinha condição de contribuir com o trabalho deles. Isso aconteceu devido a minha participação nos encontros de formação para nós coordenadores pedagógicos. Nessa formação foi possível perceber como de fato o meu trabalho é importante na escola. A formação inicial nunca me possibilitou isso, pensar sobre minha função como um formador de professores na escola. Além disso, é possível ir aprendendo sobre a formação na escola com nossas formadoras e, ainda com as experiências dos outros colegas, que trazem para discutir em nosso grupo de formação. (F3)

Essa afirmação revela que os espaços formativos destinados aos formadores são, sem sombra de dúvidas, essenciais para o desenvolvimento do perfil de formador, pois além de possibilitar a compreensão do seu papel na escola, promove também o aprendizado em rede, ou seja, aprender a partir das experiências dos outros.

Nas palavras a seguir vemos mais um comentário que reafirma a importância da garantia dos espaços de formação. **Formador 4:**

Participar dos encontros mensais de formação para os coordenadores pedagógicos fez com que aprendesse muito sobre meu papel na escola. Fez também com que eu aprendesse a partir das experiências dos colegas. Penso que a Secretaria de Educação acertou em assegurar momentos como estes para nós coordenadores, pois caso contrário é muito difícil permanecermos firmes diante dos desafios de formar os professores na escola. Na formação para formadores nos abastecemos de forças e coragem para enfrentar esse desafio. (F4)

Observamos a partir das falas dos formadores entrevistados que o conhecimento de quem forma os professores é construído de forma contínua e de forma coletiva. **Formador 1** revela isso quando afirma que aprendeu muito com sua formadora e com o grupo que participava.:


À minha formadora devo parte daquilo que sou hoje. Sou mais formador por conta da formadora que me serviu de modelo de referência para construir a minha capacidade de formar os professores na escola. Como é importante ter parceiros mais experientes ao nosso lado para nos ajudar a pensar sobre a nossa profissão. (F1)


A participação em espaços coletivos de formação é uma das condições que são apontadas pelos coordenadores como fundamentais para a construção do perfil profissional. Se há consenso em torno da ideia de que é fundamental uma aprendizagem grupal - pois esta contribui para a profissionalização e reflexão sobre a prática - consideramos também que essa mesma ideia de aprendizagem coletiva deve ser consolidada nas discussões dos formadores de professores.

4.2 Desafios a enfrentar


No processo de construção dos dados aqui elaborados, onde buscamos enfatizar aquelas experiências em que os coordenadores-formadores têm conseguido mobilizar os professores para a formação na escola, foi possível perceber em suas falas alguns desafios que enfrentam diante dessa função.


Constatamos que eles ainda não se sentem valorizados como deveriam, ou seja, acreditam que, pela importância de seu trabalho na escola, necessitam receber mais incentivos para tal: a aprovação de uma política de cargos e salários condizentes com o exercício de uma profissão que requer atualizações constantes e que envolve investimentos em cursos, compra de livros, enfim, em dispositivos que contribuam para serem cada vez mais reconhecidos por seus pares. Outros desafios estão relacionados aqueles problemas já conhecidos, tais como: trabalhar com um grupo de professores que tem tripla jornada de trabalho, conseguir fazer com que o diretor participe da formação, o fato de ter que lidar com muitas demandas. Vejamos o que revelaram como maiores desafios a serem enfrentados em suas falas:

 **Formador 1** - revelou como um dos principais desafios, o fato de ter que lidar ainda com uma rotina escolar que às vezes demanda muitos fazeres e cabe a necessidade de saber lidar com todos eles. Em sua fala mencionou: *no início não sabia como lidar com as muitas demandas que surgiam no dia-a-dia na escola, às vezes me sentia engolida por ela. Era aluno que o professor mandava para que eu resolvesse o problema da indisciplina na sala de aula, outras vezes os pais chegavam a qualquer hora para serem atendidos. Esse foi, e continua sendo para alguns colegas um grande desafio. Ou seja, organizar o trabalho de modo a não se deixar levar pelo imprevisto.*

 **Formador 2** - revelou que um dos grandes desafios aos formadores de 5^a a 8^a séries é lidar com a diversidade de temas para esses professores. Mencionou que por serem de diferentes áreas de conhecimento ainda é um grande desafio planejarem juntos. Para os professores da área de exatas, por exemplo, é muito difícil respeitar a importância das outras disciplinas. Em sua fala mencionou: *Acredito que para muitos coordenadores pedagógicos um dos maiores desafios é lidar com os professores de 5^a a 8^a séries. Eu passei por isso. No início me olhavam como alguém que queria só enrolar na formação. No entanto, o que fiz foi demonstrar que o meu papel como formadora não era saber matemática, português etc. O que eu tinha que fazer era trabalhar em outra direção e mostrá-*

los que o conhecimento que tínhamos que discutir em nossa formação era outro. Um conhecimento que era também importante para eles. Nosso foco tem sido o conhecimento didático. Esse ainda é um desafio a ser enfrentado.

 **Formador 3** – Aponta como maior desafio a escolha dos conteúdos da formação, ou seja, ajustar as sugestões dos professores as suas possibilidades de formador. Na sua fala mencionou: *É importante que quando formos definir as temáticas de formação, em conjunto com os professores, devemos mostrar que nós formadores não podemos dar conta de todas as demandas. Existe um limite para nossa atuação. Para os professores isso nem sempre está claro. Pedem para estudarmos coisas que eu não tenho como atender. É nessa hora que temos que deixar claro o papel da formação na escola e o nosso como formador. É fundamental articularmos três tipos de demandas: uma primeira que vem da Secretaria e que tem relação com a Política educacional, uma outra que diz respeito ao que observamos a partir do contexto escolar, da gestão de sala de aula e, por fim, uma que os professores demandam. Esse é um grande desafio.*

 **Formador 4** – Aponta que a cada formação nasce um novo desafio. O fato de trabalhar com um grupo de professores, que em sua maioria tem tripla jornada de trabalho faz com que haja uma preocupação constante em fazer do horário de formação um momento interessante e significativo para todos. Em sua fala afirmou que: *sempre que vou planejar a formação me preocupo em trabalhar com questões significativas para eles e que também contribuam para a gestão de sala de aula avançar. Sempre me preocupo em não trazer textos cansativos, em não utilizar metodologias fatigantes, afinal, os professores têm uma jornada de trabalho enorme e muitas vezes chegam para a formação bastante cansados. Acho que os formadores devem se preocupar com isso. Com a vida de seus professores. Isso garante um trabalho que respeita a realidade de cada um e também da própria escola.*

Observamos que a capacidade de atuarem de forma crítico-reflexiva contribui significativamente para que esses coordenadores-formadores superassem/superem seus limites, vençam dificuldades e acima de tudo trabalhem em contextos incertos, instáveis e bastante desafiadores. Seria esse um dos papéis de um formador que pretende atuar na escola em uma perspectiva crítico-reflexiva? A nosso ver sim, pois desenvolver uma formação nessa direção requer que o formador tenha clareza de que o desenvolvimento do seu perfil se dá no

contexto da ação, no fazer reflexivo, o qual deve impulsionar a uma tomada de consciência de aspectos importantes para a sua atuação de formador.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse momento a nosso ver se constitui como um dos mais difíceis de ser formulado, afinal com o desenvolvimento do trabalho foi possível perceber algumas pistas acerca das perguntas que nos acompanharam durante esse estudo, mas também outras questões surgiram e nos fizeram constatar que na verdade as considerações aqui feitas não são propriamente finais, mas provisórias. No processo de construção do conhecimento não existem certezas eternas, nem verdades absolutas, o que há é uma grande provisoriedade.

No entanto, é importante ressaltar quais pistas conseguimos construir, mesmo que provisoriamente, em relação ao tema em questão. Estas pistas nos levaram às seguintes constatações: (i) A formação de professores apesar de estar em pauta nos discursos e documentos oficiais há algum tempo, ainda requer maior atenção por parte daqueles que concebem as políticas nessa área; (ii) É fundamental atrelar às discussões sobre a formação docente alguns elementos fundamentais como as condições para sua realização e ainda as concepções norteadoras de cada espaço e sua função; (iii) Dar a devida atenção aos formadores de professores, já que são estes profissionais que assegurarão em grande parte a qualidade da formação.

Se a formação docente é uma questão complexa, a questão do formador é ainda muito mais. Primeiro porque a análise do papel de quem forma o professor, especialmente aqueles responsáveis pela formação continuada, ainda é insipiente no Brasil. Segundo porque ao analisarmos nesse trabalho a formação continuada na escola, vimos o quanto ainda é difícil instaurar espaços formativos nesse contexto.

Dessa forma, consideramos que os coordenadores-formadores por nós entrevistados - apesar de não representarem a maioria – são profissionais que podem ser considerados como aqueles que decidiram assumir a função sem medo de errar e sem medo de expor os seus saberes e os não-saberes. Por isso, atuam em meio às incertezas e ao imprevisível e consideram tais situações como parte constituinte do seu trabalho. Outra característica marcante, é que os entrevistados conseguem se colocar na condição de parceiros mais experientes dos professores sem, no entanto se apresentarem como aqueles que sabem tudo, mas sim como aprendizes da função.

A produção desse trabalho possibilitou a compreensão de que tornar-se formador é um processo contínuo, o que implica dizer que para ser um bom profissional, antes de mais nada é preciso ter disponibilidade para aprender, reconhecer-se como aprendiz e, ainda, refletir sobre a prática constantemente. Atrelando a tudo isso, é fundamental a garantia de que esses profissionais possam participar constantemente de espaços destinados a sua formação. A vontade de aprender é uma característica que todo formador deve carregar consigo, demonstrando inclusive aos professores que quem está nessa função também aprende com os professores, com os alunos, enfim, com o contexto escolar, com alguns contextos externos à escola e com a própria prática.

No ato de ser formador não há como se esperar que estes estejam com todos os seus saberes construídos de forma pontual, pois para atuar com competência é preciso a clareza de que não será necessário apenas aprender técnicas e metodologias de formação mas, é preciso fazer sempre uma análise de suas práticas de formação, reorientando e avaliando sempre o que está fazendo, para que assim cada escola e cada formador descubra o seu jeito próprio de caminhar, sem esquecer que a eles seja dada a oportunidade de compartilhar seu aprendizado, idéias e dificuldades com seus pares.

Todas essas condições conduzem a afirmar que é fundamental que este profissional desenvolva a capacidade de reflexão sobre a prática. Essa capacidade deve ser entendida não como um processo isolado, mas como uma perspectiva que produza na formação docente e, conseqüentemente, na atuação do professor, uma prática mais consciente e mais comprometida com a emancipação da escola.

A prática reflexiva é defendida não como adjetivo, mas como prática consciente, historicamente situada, considerando que a escola, os professores, os alunos estão inseridos em um contexto social, político e econômico. É nesse sentido que julgamos fundamental a garantia de uma formação que se concretize em espaços como a escola, pois em seu contexto abrem-se muitas possibilidades para que de fato se reflita sobre a ação.

Vale mencionar que ao apontarmos nesse trabalho algumas condições necessárias para um coordenador atuar como formador na escola, temos a convicção de que, ao tematizarmos boas situações, vimos que estas são práticas que trazem grandes contribuições para os avanços da formação docente na escola. É possível fazer da escola um lugar onde os professores aprendem.

No entanto, sabemos que muito ainda precisa ser feito para avançarmos frente a qualidade da formação oferecida aos professores. Muitas perguntas ainda precisam ser feitas por todos aqueles que têm buscado contribuir com a qualidade desse processo.

No que se refere ao contexto aqui investigado – Rede Municipal de Educação de São Luís – outras perguntas além daquelas que formulamos precisam ser construídas, especialmente frente às escolas onde a formação continuada ainda não se concretizou. Consideramos que um desafio que temos pela frente é buscar identificar o porquê de alguns coordenadores-formadores não conseguirem articular os professores para a formação na escola. Julgamos esse passo como um desafio a enfrentar, ou seja, como um forte elemento para uma futura pesquisa a ser desenvolvida, o que poderá contribuir para que a Rede Municipal de São Luís possa intervir de forma mais profunda e consciente diante da questão dos desafios que ainda têm que enfrentar frente ao processo de formação que implementou desde o ano de 2002, especialmente frente à resistência à formação na escola.

Buscamos até então tirar as luvas das mãos e sair do campo das constatações. Vimos que os coordenadores-formadores que desenvolvem o seu papel de formador na escola com qualidade têm algumas características peculiares, especialmente a vontade de acertar e o medo de não errar. Arriscam, estudam, e demonstram compromisso com a escola pública. Procuram estabelecer uma forte relação entre aquilo que falam e o que fazem, buscando assim serem “bons modelos²⁵” para os professores com quem trabalham. Vimos que o formador comprometido tem como fundamento o seguinte provérbio: façam aos outros o que gostariam que fizessem com você. Assim o fazer pode em alguns momentos ser muito mais formativo do que, o falar.

Esses coordenadores-formadores resolveram sair do campo das constatações. Agiram e saíram da acomodação para intervir em suas realidades. Acreditamos que leram muito Paulo Freire e se depararam com o texto a seguir, texto o qual também nos motivou a continuar estudando sobre o tema por nós pesquisado.

[...] Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (...) Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e, que, nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar, descomprometidamente, como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e, nós, dele (...). Paulo Freire (Apud, Cunha, 2007, p.204)

Que esta fala do educador Paulo Freire também nos impulse como pesquisadores a não atuarmos apenas no campo das constatações, mas a pesquisar

²⁵ Bons modelos aqui entendido não como cópias a serem reproduzidas, mas como referências para cada um construir o seu jeito próprio de caminhar. Um bom modelo é aquele(a) que mantém coerência entre o que fala e o que faz.

comprometidamente com o mundo, com a educação brasileira, com a escola pública e sobretudo, com os educandos que dela fazem parte.

Assim, chegamos a etapa final desse trabalho com a certeza de que conseguimos cumprir com aquilo que nos propusemos desde o início que era, de promover uma reflexão sobre o trabalho de alguns formadores de professores, que atuam na rede municipal de São Luís, e que por sua vez, conseguem desenvolver um trabalho formativo de qualidade nas escolas. Analisamos, boas situações formativas para que estas, possam sinalizar para aqueles formadores que tem encontrado dificuldades em realizar a formação na escola, algumas possibilidades. Possibilidade de re-pensar sobre suas práticas, possibilidade de analisar com algum referencial o que é possível realizar em cada contexto em cada escola e, sobretudo, a possibilidade de acreditar e conceber a escola como um espaço de formação para todos os educadores.

A maior lição aprendida ao final desse trabalho é a certeza de que é possível fazer da escola pública um local onde os professores podem aprender sobre o ato de ser e tornar-se um professor cada vez mais profissional. Da mesma forma, esse contexto é também favorável para a construção da identidade de quem estará à frente desse processo formativo, ou seja, dos formadores de professores, pois como vimos, a função de formador além de ser desenvolvida nos espaços formativos destinados para tal, é também construída no próprio ato de ser e tornar-se formador, ou seja, na ação, na e pela práxis.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. In: MACIEL, L. S. Bomura & ALEXANDRE, S. Neto (orgs). São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAGÃO, Lúcia M. de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1997.
- BOLIVAR, Antonio. **A escola como organização que aprende**. In: CANÁRIO, Rui. Formação e situações de trabalho. Portugal: Porto editora, 2003.
- CANDAU, V. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Em Aberto: INEP, Brasília, ago. 1982.
- CANÁRIO, Rui. **A formação em contexto de trabalho**. In. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de inovação, 2004.
- _____. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Portugal: Porto editora, 2005.
- _____. **Fazer da Formação um projeto: mudar as escolas ou os centro de formação**. Lisboa: IEE, 2001b.
- CHRISTOV, Luiza H. da Silva. **Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica**. In: ALMEIDA, L. Ramalho & PLACCO, Vera M. Nigro (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- CUNHA, Reanata Barrichelo & PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. (Orgs). Campinas: Alínea, 2007.
- FORMOZINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.
- FRANCO M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Série Pesquisa em Educação, Brasília, Plano, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações**. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRUNO, Eliane B. Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena. (org) O coordenador pedagógico a e formação docente. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individualização e formação.** São Paulo: Paulus, 2003.

GARRIDO, Elza. **Espaço de formação continuada para professor-coordenador.** In: In ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRUNO, Eliane B. Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena. (org) O coordenador pedagógico a e formação docente. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2005

GIROUX, Henri. **O currículo como política cultural.** In SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teoria do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs) Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

GÓMEZ. A. P. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo.** In: NOVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GUSMÃO, N.M.M. **Projetos e pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas...** In: LANG, A. B. S. G. (org) Desafios da pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: CERU, 2001.

KLEIMAN, Angela B. & MORAES, Sílvia Elisabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LESSARD, Claude & TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido. EVANDRO, Ghedin (Orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARKERT, Werner. **Ação Comunicativa e reflexividade dialética: formação de professores à luz da teoria crítica.** EPENN: UFC/CNPq, 2007.

MENDONÇA, Ana W. P. C.(...). Pragmatismo e desenvolvimento no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação.** Vol.11, N.31, Jan/Abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

MORAES, Silvia Elisabeth. Habermas e ação comunicativa na escola. In: CUNHA, Marisa O. & MACHADO, Nilson J. (Orgs.) **Linguagem, conhecimento e ação: ensaios de epistemologia e didática**. São Paulo: Escrituras editora, 2003.

_____. **O currículo do diálogo**. Campinas-SP, Faculdade de Educação, 1995.

NETO, Otavio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **As organizações escolares em análise**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa** In: FAZENDA I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento, Campinas, Papirus 1995 reimpressão 2002.

OLIVEIRA, Lúcia. **A ação investigação e o desenvolvimento profissional dos professores**. In: CHAVES, Idália (org.) Percursos da formação e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto Editora, 1997.

PACHECO, José. A Formação de Professores. In: **Revista Pátio**, ano X, nº 40, p.23-26, Nov.2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

PERRENOUD, Philippe. (Org). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. EVANDRO, Ghedin (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo Cortez, 2002.

PLACCO, Vera M. Nigro. Sousa & SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In BRUNO, E. ALMEIDA & L. CHRISTOV, L. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Edições Loyola, 2005

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: ALMEIDA E PLACCO. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento organizacional**. Trad. Marcondes Reynaldo. 9. ed. – São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas** – São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS, L. L. de C. P. **Problemas e Alternativas no campo da formação de Professores**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 72, n. 172, p 318-334, set/dez.1991.

SAVIANI, Demerval. História da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria I. M (Orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005

SCARPA, R. **Era assim, agora não... – uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: PERRENOUD, P. (org.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLIGO, Rosaura. A formação de professores. In: **Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para educação**. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria de educação. São Luís-MA: SEMED, 2004.

TANNENBAUM, Robert, Weschler, Irving R. & Massarik, Fred. **Liderança e Organização - Abordagem à Ciência do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 1970.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertard, 1996.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VICENTINI, Adriana Alves F. (et all). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimento**. Campinas: Graf. FE, 2005.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Orientadora - Prof^a Dr^a Silvia Elisabeth Moraes

E-mail –

ERROR: undefinedresource
OFFENDING COMMAND: findresource

STACK:

/2
/CSA
/2
/CSA
-mark-