



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

ADENIR CARVALHO RODRIGUES

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE BONITO/BA.**

Jacobina - BA

2016

ADENIR CARVALHO RODRIGUES

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE BONITO/BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof Pós-Doutor. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

Jacobina - BA

2016

Rodrigues, Ademir Carvalho

R696c Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito-BA.

/ Ademir Carvalho Rodrigues. -- Jacobina, 2016.

255 fls. il.

Orientador: Prof. Pós-Doutor Jerônimo Jorge Cavalcante Silva
Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus IV. 2016.

Inclui Bibliografia e apêndice

1. Professores - Formação 2. Coordenação pedagógica 3. Educação- estudo e ensino
I. Silva, Jerônimo Jorge Cavalcante II. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

CDD 371.2013



FOLHA DE APROVAÇÃO

ADENIR CARVALHO RODRIGUES

**Coordenação Pedagógica eos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e
Desafios para a Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de
Bonito/BA**

Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva (Orientador)

Doutor em Calidad y Procesos de Innovación Educativa pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha (2004)

Prof.ª Dr.ª Emanuela Oliveira Carvalho Dourado (Membro interno)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.ª Dr.ª Giovana Cristina Zen (Membro externo)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Jacobina, 25 / 07 / 2016

AGRADECIMENTOS

Em nossa trajetória andamos por muitos caminhos, vivenciamos e experimentamos momentos inesquecíveis, muitos bons, muitos tensos, outros bem conflituosos, mas todos eles serviram como grandes lições de vida, de aprendizagem e de firmeza. Todos estes momentos só foram superados porque nunca estive sozinho. Mesmo nos momentos que julguei estar sozinho e sem rumo eu não estava, tinha sempre alguém, que mesmo de longe torcia e amparava-me. Por isso cheguei até aqui e não poderia deixar de agradecer a todos e todas que colaboraram imensamente. Uns diretamente, outros indiretamente, mas todos ajudaram da forma que puderam, mesmo supostamente atrapalhando, hoje eu sei, não atrapalharam, ajudaram-me!

Desse modo, mesmo correndo o risco de esquecer personagens importantes dessa história, optei por citar algumas dessas pessoas que estiveram mais presentes e por isso não seria capaz de esquecê-las.

As professoras e professores do Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas- campus IV, por todas as reflexões, pelos confrontos, pelas desconstruções das certezas e pelas muitas aprendizagens ao longo desta trajetória.

As secretárias Laíla e Normilda e ao digitador Paulo, do MPED pelo carinho, atenção e competência na realização das suas atividades e no compromisso e presteza a nós devotados nesses dois anos de estudos e pesquisa.

Aos colegas que compartilharam e vivenciaram comigo dúvidas, incertezas, conflitos, aprendizagens, e souberam ser resilientes, como eu, valentes, como nós, driblando as intempéries da jornada. Em especial a Nilcelio Sacramento por compartilharmos momentos de dúvidas e tecermos fecundos diálogos em busca de nos acharmos no processo.

Aos componentes da Banca, minhas queridas professoras Emanuela Dourado e Giovana Zen, pelas quais tenho uma admiração imensa. Para mim, é uma honra contar com a apreciação de vocês, a qual será de uma aprendizagem imensurável.

A professora Emanuela em especial, por sua generosidade em me guiar até que eu restabelecesse o equilíbrio após a mudança de foco investigativo.

Ao professor Jerônimo Jorge, pela confiança e tranquilidade na condução do trabalho e, principalmente, por entender o meu tempo e confiar em mim quando necessitei mudar de direção durante a caminhada.

Aos educadores e coordenadoras de Português e Matemática, supervisora técnica e demais membros da equipe técnica da escola Herbert de Souza, participantes desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar fatos e impressões sobre as contribuições e os desafios da formação continuada no município.

A Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação de Bonito, pela colaboração e apoio na minha liberação para a pesquisa, bem como no fomento e investimento à formação continuada no município.

Um destaque para Ildene Paiva, que teve a paciência e doou parte do seu tempo aos nossos diálogos enriquecedores que muito contribuíram para muitas reflexões.

A equipe do Colégio Estadual e aos meus alunos que compreenderam a minha ausência em muitos momentos.

A Zilma, Zenilda, minhas irmãs, a Estephane, minha sobrinha, a Eliana, minha amiga-irmã, e sua filha, Ana Mel, minha sobrinha. Ozéias e Rose, meus incansáveis amigos, e meus sobrinhos, Alexandre e Alessandro. A relação de confiança e de respeito que construímos juntos me faz ter a certeza de que nunca estarei sozinho.

A minha madrinha Adenildes Zilli e grande amiga, irmã e incentivadora. Obrigado pela nossa sincera amizade, que transcende a existência material e caminha para as especulações espirituais e filosóficas!

As minhas amigas Jacilma Freitas, Ana Paula Cunha e Elizelma Souza ex colegas do curso de História, e grandes incentivadoras que sempre acreditaram em mim e se fizeram presente mesmo quando eu precisei me fazer ausente.

A Agildo Silveira, meu parceiro, amigo, companheiro que esteve comigo nessa caminhada, apoiando-me em vários momentos difíceis e críticos. Sempre com uma palavra de fé e coragem.

A minha mãe, dona Otilia, e ao meu pai, seu Etelvino, que mesmo não sabendo o que significa de fato o meu curso, compreenderam a importância do meu sonho, e suportaram a minha ausência e respeitaram o meu silêncio em muitos momentos. Sem vocês dois eu não seria o que sou hoje.

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

O trabalho busca analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática. O caminho metodológico da investigação traz o tipo de estudo qualitativo, como método de abordagem o fenomenológico, tipo de pesquisa, o Estudo de Caso. Para a coleta de informações, usamos as técnicas da observação indireta com uso da pesquisa bibliográfica e documental, a observação direta intensiva, com o uso da observação e da entrevista, e a observação direta extensiva, com o uso do questionário. A análise e interpretação das informações baseando-se na Análise de Conteúdo de Bardin e Franco. Para as reflexões acerca da formação continuada e da coordenação pedagógica, nos referenciamos em autores como: Altet, Canário, Cavaco, Charlier, Esteve, Franco, Libâneo, Nóvoa, Orsolon, Perrenoud, Placco, Sacristán etc. Entendemos que o município avançou muito, mas precisa continuar avançando em outras frentes. Apesar de termos um processo articulado de formação continuada em termos de estrutura e organização da equipe técnica, dos Planos de Formações e suas concepções, acreditamos que o município precisa instituir de forma dialogada com a participação de todos os professores e professoras de todos os níveis, com a equipe técnica pedagógica, com o Conselho Municipal de Educação e com o Sindicato da categoria, uma política de formação continuada em forma de documento que traga em suas concepções os desejos e anseios de todos os envolvidos.

Palavras- chave: Formação Continuada de Professores. Coordenação Pedagógica. Ensino Fundamental II

ABSTRACT

This research aims to analyze how the pedagogical coordination may contribute to get Mathematics and Portuguese teachers to improve their pedagogical practices by means the continuing education provided to middle school and high-school final years teachers. The investigation methodological path applied the qualitative study type, the *Phenomenology* as the approach method, and case study as the research design. As data-collecting tool, we used indirect observation techniques along with bibliographical and documentary research, the intensive direct observation (applying the observation and interview), and the extensive direct observation (applying the questionnaire). The analysis and interpretation of data were based on Bardin's and Franco's Content Analysis. As for the reflections on Continuing Education and on pedagogical coordination, we referred to authors such as: Altet, Canário, Cavaco, Charlier, Esteve, Franco, Libâneo, Nóvoa, Orsolon, Perrenoud, Placco, Sacristán, etc. We acknowledged that the municipality improved much but it's necessary to continue making progresses in other areas. Although we have a well connected process of continuing education in terms of the structure and organization of the technical team, of the Formation Program and its conceptions, we believe that the municipality needs to establish, based on a debate having the participation of all teachers of all levels, of the pedagogical technical team, of the city's Education Council and of the teacher's labor union, a continuing education policy organized in a document set that conveys in its conceptions the goals and longings of all involved in this process.

KEYWORDS: Teachers' Continuing Education. Pedagogical Coordination. Elementary and Middle School Level II

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula da Educação Básica na rede pública em 2014.....	124
Tabela 2 – Matrícula na rede pública em Bonito no ano de 2014.....	125
Tabela 3- IDEB da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.....	127
Tabela 4- IDEB da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.....	127
Tabela 5- Prova Brasil da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.....	128
Tabela 6- Prova Brasil da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.....	128
Tabela 7- IDEB da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.....	129
Tabela 8- IDEB da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.....	129
Tabela 9- IDEB da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.....	129
Tabela 10- IDEB da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.....	129
Tabela 11- Prova Brasil da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.....	130
Tabela 12- Prova Brasil da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.....	130
Tabela 13- Prova Brasil da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.....	131
Tabela 14- Prova Brasil da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.....	131
Tabela 15- Resultado Acadêmico de Bonito em 2014.....	133
Tabela 16- Resultado Acadêmico de Bonito em 2015.....	133
Tabela 17- Estrutura do setor pedagógico de 2005 a 2014.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA E AS MUDANÇAS SOCIAIS: EXIGÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	18
2.1 Educação e mudanças sociais: novas exigências para a escola e para os professores.....	19
2.2 Formação continuada: atores, saberes e prática.....	42
2.3 Coordenação pedagógica: funções, contribuições e desafios.....	65
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO.....	87
3.1 Implicação e tomadas de decisão para com a investigação.....	88
3.2 A escolha do caminho.....	96
3.3 Caracterização dos sujeitos.....	100
3.4 Campo empírico.....	101
3.5 Delineamento da pesquisa.....	102
3.6 Análise e interpretação sistemática dos dados.....	111
4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	119
4.1 O Ensino Fundamental I e II: uma leitura dos indicadores de aprendizagem de Português e Matemática.....	120
4.2 Retrato da coordenação pedagógica no município: breve histórico, estrutura e organização.....	135
4.3 Práticas formativas: plano de formação da coordenação de Português e Matemática.....	140
4.3.1 Plano de Formação da coordenação de Português.....	140
4.3.2 Plano de formação da coordenação de Matemática.....	152
4.4 Contribuições e desafios da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores do fundamental II em Português e Matemática.....	160

4.4.1 Formação continuada: avanços e contribuições.....	161
4.4.1.1 A escolha da docência por falta de opção e por maiores chances de trabalho.....	162
4.4.1.2 A formação continuada como superação das lacunas deixadas pela formação inicial e qualificação das práticas pedagógicas	168
4.4.1.3 Melhoria das práticas pedagógicas por meio das trocas de experiências.....	171
4.4.1.4 A tematização da prática a partir das realidades vivenciadas pelos professores no cotidiano da escola.....	182
4.4.2 Formação continuada: desafios e possibilidades.....	189
4.4.2.1 Ausência da família na participação da escolarização dos filhos e a relação com a indisciplina.....	190
4.4.2.2 Os desafios do ensino de Português e de Matemática, tempo didático, objeto de ensino e transposição didática.....	197
4.4.2.3 A compreensão do desenvolvimento profissional a partir das praticas formativas	206

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	221
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	226
-----------------------	------------

Apêndice I- Questionário exploratório para professores do fundamental II.....	226
Apêndice II- Questionário exploratório para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Bonito.....	227
Apêndice III- Questionário semiestruturado para os docentes.....	229
Apêndice IV- Questionário semiestruturado para a coordenação.....	232
Apêndice V- Questionário semiestruturado para a supervisão.....	234
Apêndice VI- Termo de autorização institucional.....	237
Apêndice VII- Termo de autorização da instituição coparticipante.....	238
Apêndice VIII- Termo de autorização da instituição coparticipante escola.....	239
Apêndice IX- Declaração concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa.....	240
Apêndice X- Termo de compromisso do pesquisador.....	241

Apêndice XI- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	242
Apêndice XII- Proposta de intervenção.....	244

INTRODUÇÃO

As reflexões e ações para a formação continuada não são recentes, remetem as últimas décadas do século XX, quando do surgimento do movimento em defesa da educação permanente e no Brasil, especificamente, o Relatório Jacques Delors (2004), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o qual destaca o papel da educação para a aprendizagem ao longo da vida. Essa nova forma de conceber a educação orienta para o processo de formação contínua em todas as áreas com destaque para a profissionalização docente, campo de trabalho marcado pelas incertezas, pelas mudanças sociais mais gerais e específicas, pelo grau de complexidade e responsabilidade a que se vê a escola, bem como a lógica das formações iniciais e continuadas atualmente, que não atendem às necessidades exigidas pelos novos contextos sociais.

A partir desse contexto de mudanças e exigências por formação continuada, em 2005, o município de Bonito/BA aderiu à proposta do projeto Chapada¹, que mais tarde viria a ser o ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. O Projeto Chapada direcionou e sistematizou a formação continuada no município, articulada ao contexto de trabalho, com estruturação do setor pedagógico interno da secretaria. A partir daí, passou a contar com formações externas por meio dos formadores regionais do ICEP até 2014, quando resolveu seguir sem a parceria com o Instituto. Estas formações tinham o Ensino Fundamental I como foco de atenção. Já o Fundamental II, também foi organizado de forma semelhante, com formações que tinham o Fundamental I como modelo.

O problema desta pesquisa se insere dentro do contexto da formação continuada que o município vem desenvolvendo desde a parceria com o ICEP, até o momento. Desde a sua implantação, venho acompanhando uma onda de descontentamento dos docentes, principalmente do Fundamental II. As insatisfações

¹ **O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP)** começa em 1997, quando um grupo formado por educadores, profissionais liberais, membros de organizações da sociedade civil e gestores municipais lança o Projeto Chapada – iniciativa que combinava a formação continuada de coordenadores pedagógicos e ações de mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação pública na região da Chapada Diamantina, estado da Bahia.

Em 2006, os excelentes resultados gerados pelo Projeto dão origem ao Instituto, ampliando o raio de ação da tecnologia social desenvolvida ao longo de quase dez anos de trabalho.

Fonte: <http://www.institutochapada.org.br/onde-atuamos>. Acessado em 13.09.015.

ocorrem por meio de muitas queixas e inquietações nas jornadas pedagógicas e nos encontros de formação. As queixas e insatisfação são direcionadas às formações continuadas e demais ações pedagógicas, bem como o baixo nível de desempenho dos alunos oriundos do Fundamental I, principalmente em Português e Matemática.

Por estar à frente do Conselho Municipal de Educação, as queixas passaram a me angustiar, levando-me a pesquisar para compreender o que ocorria. Nesse sentido, minha intenção inicial foi pesquisar a formação continuada no Ensino Fundamental I, já que as queixas dos docentes do Ensino Fundamental II recaem sobre a formação continuada e o nível dos alunos oriundos do fundamental I. Mas, pelos motivos que explicitarei no Capítulo III, resolvi focar no Ensino Fundamental II, com o seguinte objeto de estudo: *coordenação pedagógica e os anos finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores.*

Diante do contexto de queixas e insatisfação dos docentes com a formação continuada no município, levantamos a seguinte questão investigativa: *Como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada de professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas nas disciplinas de Português e Matemática?*

Assim procuramos por meio do objetivo geral: *analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática.* Para isso, foi necessário elegermos objetivos mais específicos, onde buscou-se: 1) *Conhecer os desafios e as contribuições da formação continuada para os professores das séries finais do Fundamental II;* 2) *Identificar as contribuições e os desafios da coordenação pedagógica no desenvolvimento da formação continuada de professores de Português e Matemática;* 3) *Compreender como os professores percebem e pensam a formação continuada a partir das suas experiências profissionais;* 4) *Destacar juntos aos pares as qualidades e lacunas da formação continuada dos docentes de Português e Matemática com vista à proposição de melhorias dos processos formativos no município.*

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro – *Evolução Histórica da Escola e as mudanças Sociais: exigências e concepções de formação continuada de professores,* apresentamos as principais reflexões acerca das mudanças que afetam os sistemas escolares, a partir das várias reformas

empreendidas e das consequências para a imagem e valores sociais e profissionais dos professores, enfatizando o conceito, a evolução e as exigências dos processos formativos, com ênfase na formação continuada, suas concepções, estratégias e o papel das coordenadoras pedagógicas, responsáveis diretas pelas formações.

Para esta discussão foram utilizadas contribuições teóricas de autores como: Almeida (2001), Altet (2001), Batista (2001), Bruno (2001), Canário (2006), Cavaco (1999), Charlier (2001), Esteve (1999), Franco (2001), Fujikawa (2006), Garrido (2000), Libâneo (2013), Nóvoa (1999), Orsolon (2001), Perrenoud (2001), Placco (2003), Sacristán (1999), Torres (2001) entre outros.

No segundo capítulo – *Caminhos Percorridos na Investigação*, apresentamos a implicação e tomadas de decisão para com a investigação. Nesse tópico apresento a minha implicação com o campo de pesquisa e um breve histórico da investigação. Em seguida, a escolha do caminho, que traz o tipo de investigação, a abordagem metodológica. Na sequência apresentamos a caracterização dos sujeitos, o campo empírico, o delineamento da pesquisa com as técnicas de coletas de informações e respectivos instrumentos e, por último, a análise e interpretação das informações, as quais foram feitas tendo como fundamentos teóricos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com apoio, de forma mais técnica, em Franco (2008).

O último capítulo – *Coordenação Pedagógica: contribuições e desafios para a formação continuada de professores de Português e Matemática no Ensino Fundamental II*, apresentamos a parte empírica da pesquisa, dividida em quatro subtópicos. O primeiro analisa a situação do Ensino Fundamental II, dando ênfase aos indicadores de aprendizagens a partir das avaliações externas em Português e Matemática, além de outros fatores que marcam esse segmento no país e em nosso município. O segundo, apresentamos o retrato da coordenação pedagógica no município, breve histórico, estrutura e organização. O terceiro, as práticas formativas, por meio do plano de formação da coordenação de Português e Matemática. O último, consideramos a parte central da investigação, pois apresenta a análise feita por meio das concepções dos participantes acerca das contribuições e desafios da coordenação pedagógica para a formação continuada.

Desse modo, ressaltamos que este estudo, por se tratar de um Estudo de Caso, não pretende generalizar a situação de toda a rede de ensino do município, considerando a possibilidade das especificidades próprias do fazer humano e dos vários contextos a que a realidade se insere, mas, pelo resultado do estudo,

percebemos que as formações continuadas têm contribuído, auxiliando os docentes no planejamento, nos estudos para melhoria da didática, promovendo maior segurança e organização para selecionar conteúdos e preparar atividades de acordo a necessidade dos alunos. Possibilitou maior sistematização dos conteúdos e alinhamento ao tempo didático, bem como na ampliação da pesquisa para buscar melhores estratégias para o ensino e a aprendizagem. Assim, desde a sua parceria com o ICEP, o município tem avançado em sua proposta formativa, tendo a escola como local de formação docente.

Porém, entendemos que os desafios ainda são muitos. Apesar das contribuições apresentadas, ainda temos um número significativo de profissionais que não se deslocaram epistemologicamente para novas concepções de ensino que dialoguem com a proposta de formação em curso. Além das resistências às novas concepções de ensino, observamos que os docentes encontram dificuldades em dominar o objeto de ensino e conseqüentemente a didática específica para pensar estratégias didáticas relacionadas com o conteúdo, de modo que facilite a compreensão pelos alunos. Pois, além dos depoimentos denunciarem esta condição, os indicadores externos, como o IBEB e a Prova Brasil, confirmam a necessidade de avanços em todos os níveis, mas, no Fundamental II, a situação é bem mais crítica.

Portanto, a reflexão tecida nesse trabalho não pretende ser uma verdade, mas acima de tudo um convite à reflexão e à coparticipação dos profissionais envolvidos com os processos formativos, a fim de que se sintam corresponsáveis e se coloquem na condição de atores do processo coletivo de aprendizagem, inovação e experiências. Nesse sentido, promovendo a busca constante dos processos de profissionalização e afirmação da identidade docente.

Da mesma forma, espera-se que a pesquisa possa contribuir para que o sistema municipal repense e empreenda políticas públicas de educação, contemplando em seu Plano Municipal de Educação – PME ações e metas mais pontuais e contextuais capazes de olhar para o Ensino Fundamental II, canalizando atenção específica para os desafios presentes na formação continuada de professores, ouvindo suas queixas, inquietações e sugestão no sentido de aproveitar as experiências desses profissionais que vivenciam os dilemas presentes na sua atuação em contexto real do cotidiano escolar.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA E AS MUDANÇAS SOCIAIS: EXIGÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O contexto atual da educação formal ou institucionalizada é fruto de longo processo histórico marcados por tensões e interesses. Em cada sociedade, as transformações sociais, políticas e econômicas mudam substancialmente as concepções e os paradigmas educacionais, assim como também tem acompanhado esta mudança a visão e o valor que se dá aos agentes centrais do processo educativo, que são eles: a escola, os alunos, os saberes e os professores.

Neste capítulo abordamos esse processo de mudança que afeta os sistemas escolares, a partir das várias reformas empreendidas e das consequências para a imagem e valores sociais e profissionais dos professores, enfatizando o conceito, a evolução e as exigências dos processos formativos, com ênfase na formação continuada, suas concepções, estratégias e o papel dos responsáveis diretos pelas formações, quer realizadas diretamente na escola ou em outros espaços de formações. Estes formadores são aqui denominados de coordenadores pedagógicos.

Discutimos no bojo desses processos as seguintes questões: o que é a formação continuada e como ela pode contribuir para melhoria da prática do professor? Como os professores constroem suas aprendizagens para lidar com o ofício de professor e construir sua identidade profissional? Quais habilidades e competências precisam ter os professores para desenvolverem bem o seu trabalho diante do contexto de mudanças aceleradas na sociedade e na própria atividade docente? Quem são os profissionais responsáveis pelas formações continuadas? Quais habilidades e competências precisam desenvolver para contribuir com a formação do professor? Afinal quem é responsável pela formação do formador? Como a coordenação pedagógica e os professores de uma maneira geral têm enfrentado ou não o “*mal-estar docente*”

Esta última expressão será bastante usada no texto a seguir, por ser considerado o reflexo das mudanças sociais que acarretaram à escola exigências de várias ordens. Ela é usada atualmente por vários autores, entre eles Esteve (1999), para resumir o conjunto de reações desajustadas dos professores frente às demandas da educação escolar atual, ocasionadas pela mudança social.

Esse conceito de *mal-estar docente* leva-nos a justamente pensar as questões que de forma direta ou indiretamente são responsáveis pelas instalações dessas reações desajustadas que têm marcados a profissão docente, fruto desta nova configuração do universo da educação escolar.

Dessa forma, a seguir revolveremos o solo, em busca de identificar as sementes que germinaram e trazem consigo um pouco da história da gênese da escola como a conhecemos hoje, as ideias que a tornaram a instituição da instrução, bem como as mudanças sociais que imprimiram nela exigências e responsabilidades as quais sobrecarregaram os professores de várias formas, entre elas o *mal-estar docente*, que passa a exigir novas competências que requerem reflexões importantes no campo da formação e conseqüentemente da profissionalização.

2.1 Educação e mudanças sociais: novas exigências para a escola e para os professores

Nós seres humanos somos seres históricos, por isso nossos pensamentos e ações mudam ao longo do tempo, a partir do enfrentamento das condições materiais e espirituais da existência, seja no universo individual ou no coletivo. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura. Vamos ao longo do tempo assimilando, transformando, criando e recriando a partir da herança cultural recebida, e por meio dela empreendendo novos projetos de mudanças que sejam capazes de fazer com que sobrevivamos às próprias exigências criadas por nós a partir da interação com o meio, com o outro e consigo mesmo. Reafirmamos nossa condição humana nessa interação mútua, sempre sujeita a rupturas e continuidades. Para Aranha (2006, p. 19), “não nos compreendemos fora da nossa prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto”. São nas ações concretas que nós criamos e aperfeiçoamos nossos instrumentos de trabalho, criamos as instituições sociais, e nestas, e por meio destas, os modelos de comportamento, regras, valores e todos os tipos de saberes.

A educação é a maneira pela qual a humanidade encontrou para fazer com que o conhecimento seja transmitido de uma geração a outra, mantendo vivas as formas de comportamentos valorizados (ou suprimindo os valores considerados inferiores) e o aperfeiçoamento das atividades responsáveis pela produção da existência. É por meio dela que a memória de um povo permanece viva e dá as condições da sobrevivência material e espiritual. Ela é fundamental para a

socialização e humanização do ser humano. Segundo Aranha (1996, p. 18), “trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história”.

Como podemos perceber, a educação é inerente à humanidade e se configura como condição de humanização, não apenas pelos processos conscientes e sistematizados de transmissão dos conhecimentos, mas também, e talvez bem mais, pelas formas inconscientes de interação entre os membros de um grupo, por representar um modo de vida, onde um aprende com o outro de forma espontânea e involuntária, ou pelo simples desejo de viver e sobreviver às intempéries do mundo físico e as exigências coercitivas impostas pelo universo social.

Para Brandão (1981):

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história das espécies, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evolui em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1981, p. 13).

A educação como processo de aprender e ensinar acontece em todos os espaços e se configura como uma das características mais natural da humanidade, como afirma o autor: “a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida”. Todavia, ela representa o ponto de humanização mais necessário, onde o ser humano aprende com a educação e a educação projeta sua auto-imagem no devir construindo as representações de mundo, os símbolos, os valores, as formas de trabalho e toda teia de significados inerente ao universo humano. Sem a educação em sentido amplo não se pode pensar em evolução, em socialização e conseqüentemente em humanização e hominização.

Como a educação é a expressão mais autêntica de socialização, onde os seres humanos aprendem e ensinam, e, por meio dessa interação e troca, cria as mais variadas formas de representação para estar e sentir-se no mundo, adaptando-o, modificando-o e projetando novas formas de viver neste mundo num devir permanente. É nesse sentido que corroboramos com Aranha (1996, p. 50), quando

afirma que “a educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e ruptura com o velho”.

Assim é a educação, expressão legítima da própria humanidade, que muda com ela ou é o motor da própria mudança. Essa mudança encontra em grau variado alguma resistência quando se tratam das sociedades estáveis ou dinâmicas. As primitivas, devido ao caráter divino das suas crenças, permanecem resistentes a determinadas mudanças. Mas a decisão de mudar ou não é determinado pelos vários contextos que imprimem os graus de necessidades variados na busca pela sobrevivência e por seu lugar no mundo. Portanto, a decisão da mudança deve sempre partir do interior para o exterior, muito embora fatores externos de pressões tentassem imprimir mudanças nas várias sociedades, quase sempre usando a força e a opressão.

Nesse contexto de educação em sentido amplo, nos referimos primeiramente à educação informal, mas também entraremos na discussão da educação formal ou institucionalizada, sendo esta a que nos interessa refletir mais pontualmente dentro do processo de mudanças.

A primeira forma de educação se dá pelo processo inicial de socialização, pois desde que nascemos somos submetidos a um rigoroso sistema de aprendizagens que só termina com a morte. Esse processo acontece de forma não sistematizada ou mesmo inconsciente e de forma espontânea. Esse tipo de educação é empírica, casual e exercida a partir das vivências e com base no bom senso e na sobrevivência da espécie. Acontece pela apreensão de aprendizagens e comportamento exterior, que em seguida é interiorizada pelo indivíduo, se tornando um comportamento apreendido e novamente repassado a outros membros do grupo. Essa é a educação informal, que, por não ser organizada e sistematizada com a finalidade de ensinar, muito embora em muitas situações se tenha a intenção de ensinar um comportamento, mas o mesmo não é feito de forma sistematizada usando instrumentos que facilitem a aprendizagem, acontece de forma espontânea normalmente pela imitação do comportamento dos outros.

Já a educação formal é sistematizada e institucionalizada com a finalidade de ensinar usando um corpus de conteúdo eleito para este fim e que presta a atender as necessidades de uma dada sociedade, normalmente a elite dominante, seja ela religiosa, política, econômica, entre outras. Ela se organiza por um conjunto de

método ou técnicas com profissionais destinando a este fim. Além do mais institui-se um local que se destina exclusivamente a esta tarefa, esse lugar é a escola, que desde o seu nascimento passa a ser a forma hegemônica do processo de transmissão sistematizada e oficializada dos conhecimentos das sociedades e das suas respectivas culturas.

A educação em qualquer sentido, informal e formal, pressupõe o ato de educar, que em latim se escreve *educare*, e significa conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação, de aprendizagem de transmissão e ressignificação. Para Aranha (1996), o ato pedagógico pode ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível intrapessoal como na interação com o meio, uma ação exercida sobre o sujeito ou grupos de sujeitos visando provocar mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos da própria ação exercida. Dessa forma, pressupõe a interligação no ato pedagógico de três componentes: um agente, que pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas ou o meio social; uma mensagem transmitida, que pode ser um conteúdo, uma informação, um método, habilidade, etc. E por último um educando, que pode ser um aluno, um grupo de pessoas ou uma geração.

Esses elementos do ato pedagógico configuram o cerne do processo educativo e ambos estão sujeitos às mudanças sociais. O agente é o resultado das interações sociais e ambientais determinado pelos contextos históricos em que está inserido, bem como imbricado nas relações de poder que vai estabelecendo sua atuação no mundo. A mensagem é contextual, fruto das produções da linguagem, da ciência, da técnica e de todo tipo de saberes construído, reconstruído e ressignificado pelos agentes sociais e, por último o educando ou sujeito a ser educado, seja um indivíduo ou um grupo, este é sempre o que se espera do ser individual a ser inserido na sociedade como membro dela que precisa se adequar (ou contestar) às normas, aos valores e desenvolver determinados comportamentos aceitos e valorizados para a continuidade e manutenção da sociedade pretendida.

A educação, como já mencionamos, atravessa a vida dos indivíduos do nascimento à morte, bem como a função de educar não está restrita a uma pessoa, mas a várias instâncias, como a família, a igreja, o trabalho, o lazer, os meios de comunicação, as várias interações com o meio social mais amplo, com meio físico e consigo mesmo. Porém, à medida que as sociedades foram se tornando mais complexas, com o acúmulo de excedentes da produção e com a divisão de tarefas,

ocorre alteração na estrutura social, gerando as divisões sociais e conseqüentemente mudando as relações de poder. Essa mudança faz nascer ricos e pobres, e o saber passa a ser moeda de privilégios, nascendo nesse contexto a *escola* como instrumento de transmissão do saber acumulado, agora restrito a poucos.

Essa divisão social e das formas e maneiras de saber é fundamental para entender em que contexto a escola surge e a partir de que alicerces se desenvolve para tornar-se a maneira exclusiva de sistematização das formas de ensinar e aprender. Dessa forma, Brandão nos ajuda a compreender que a escola aparece na história como a responsável pela divisão, especialização e hierarquização do saber, pois que:

Então é começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialista sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” em educador. [...] em todo tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de práticas social separada das outras. (BRANDÃO, 1981, p. 27, 32).

Embora a escola tenha se transformado na responsável pela formação integral do educando e detentora de praticamente todos os processos que estão ligados ao ato educativo e seus agentes, nos conta Aranha (1996) que na Antiguidade e Idade Média, a escola exerceu influência partilhada com a família, onde a escola está restrita mais à instrução que à formação integral do aluno. Portanto, a escola não se constituía um mecanismo de ação educacional preponderante. Da mesma forma, afirma Aranha (1996, p. 72): “a instituição escolar não existiu sempre, e sua natureza e importância variaram no tempo, dependendo das necessidades socioeconômicas dos grupos em que esteve inserida”. Assim como do tipo de ser humano e de sociedade que começou a se idealizar, sendo a escola a partir de dado momento a responsável por essa tarefa de criação de um modelo de homem para uma sociedade a se desenvolver plenamente.

Como vimos, a escola surge muito antigamente, junto com os processos sociais de divisão de tarefas, com a especialização dos saberes e hierarquização desses saberes para conquista, manutenção e ampliação de poderes. Porém, a

escola institucionalizada como conhecemos hoje é uma criação burguesa do século XVI. Este século presenciou a efervescência das mudanças ocasionadas pelo Renascimento em muitas frentes: na economia temos a queda do feudalismo e o surgimento de novas atividades produtivas e conseqüente intensificação do comércio; na política, a ascensão burguesa provocada pelo enriquecimento permite alianças com os reis que vão desembocar na criação dos Estados nacionais, fortalecendo as monarquias absolutistas. Por último, a visão desse novo homem que, segundo Aranha (2006), é o cortês, o mundano, o gentil-homem que se pretendia formar. Nessa perspectiva, o olhar humano desviava-se do céu para a terra, com atenção às questões do cotidiano, aguçando a curiosidade e tendo a natureza como fonte de inspiração e experimentação. Por fim, seria a busca da individualidade caracterizada pela confiança no poder da razão para estabelecer os próprios caminhos.

Dentro dessa concepção de individualidade humana e da nova racionalidade, surgem novas ideias acerca da noção de infância e da família. Essa mudança na forma de ver a criança leva conseqüentemente à separação entre o adulto e a criança. A criança agora precisa ser separada do adulto e protegida das influências do mundo. Portanto, caberá à escola, não só instruir, como também educar, já que, anterior a esta nova ideia, a criança convivia com a família sem separação do universo infantil do universo do adulto. Como afirma Ghiraldelli Júnior (2006, p. 11), “a "teoria do homúnculo", ou seja, a ideia de que a criança é apenas um homem pequeno, começa a perder espaço para uma ideia mais qualitativa a respeito da singularidade da vida mental e afetiva da criança”.

Nesse mesmo contexto, Ghiraldelli Júnior (2006) enfatiza que a partir do século XVI se acentuou as alterações dos sentimentos dos adultos para com as crianças, as quais eram tratadas com indiferença ou com paparicação. A partir daí os teóricos da época advertiam e tentavam convencer os pais e a sociedade a abandonar as velhas atitudes em favor de um comportamento mais racional. Denunciavam, portanto, a paparicação, a qual deveria ser extirpada em nome do reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto, com tratamento racional e disciplinar para que este se tornasse um adulto responsável. Nesse contexto, a escola torna-se algo parecido ao que é hoje: um local com divisões internas para o estudo e para o lazer, regradas por discriminação de séries a partir das diferenças de idades e do grau de dificuldade do conteúdo do ensino etc.

A partir desse momento histórico e seguindo em direção ao século XVII e XVIII, a escola passa a ter essa finalidade, a de disciplinar e formar um novo homem para uma nova sociedade, além de outras características e funções que neste período deu a ela o status de reprodutora de privilégios e perpetuadora da desigualdade social.

Em linhas gerais, Aranha (1996) afirma que a formação passa a se dar nos colégios fundados pelas ordens religiosas, sendo os jesuítas responsáveis por essa concepção de escola. Tem como função absorver a disponibilidade de tempo das crianças, convivendo apenas com os colegas de mesma idade, separando-as do mundo para não sucumbir aos vícios. Do mesmo modo, nem todos tinham direito à escola, pois se destinava à nobreza e à burguesia ascendente. Esta última com o objetivo de ocupar cargos na administração pública, desejava ver seus filhos preparados para ascender social e politicamente.

Além da rígida formação moral, o regime de trabalho é rigoroso e extenso. Há uma valorização dos estudos humanísticos, cultura greco-latina e respectivas línguas, superando inclusive as vernáculas. Vale lembrar que toda essa formação rígida baseada principalmente na moral vigente é defendida pela Companhia de Jesus, a qual possui um sistema de formação do mestre de forma sólida ao lado de uniformização da ação educativa. A formação do educando era uniforme, disciplinar e moral. A escola não era laica, já que os colégios foram criados e mantidos sob a guarda da ordem. Existiam umas poucas escolas leigas, que só mais tarde ampliou-se e a educação ganhou novos contornos em termos de interesse e conteúdo trabalhado.

Com o advento da Revolução Industrial iniciada no século XVIII, altera alguns aspectos da exigência da escola burguesa, entre elas a formação acadêmica predominantemente humanística, se contrapõe a necessidade de formação técnica especializada, bem como os estudos de ciências.

Essa mudança e atenção dada aos novos conteúdos sugerem o pleno triunfo da burguesia capitalista e do desenvolvimento e consolidação da ciência, que adentra o século XIX, com o objetivo de laicizar a educação, torná-la pública e gratuita, já que até o momento não era, e se configurava como privilegio de poucos. Aranha (1996) chama atenção para o fato de que no século XIX os países desenvolvidos conseguiram a universalização do ensino básico, enquanto no Brasil, nem no século XX, se conseguiu superar as dificuldades de acesso à escola.

De maneira geral, a escola do século XIX no Brasil foi marcada pela presença da elite com um ensino secundarista propedêutico que preparava os ricos para o nível superior e a instrução primária não consegue sair para além das poucas legislações e garantir de fato o acesso à população menos favorecida.

Como sabemos, a história da educação no Brasil é extensa e careceria de muito tempo para debatê-la. No entanto, o que se pretende aqui é mostrar como a escola se insere dentro do contexto das transformações sociais afetando e sendo afetada por estas.

O século XX foi marcado por transformações cruciais em todos os segmentos: social, político, econômico e cultural, além de ser introduzido na sociedade da informação. Tivemos forte elaboração teórica, mesmo que sobre a influência de correntes pedagógicas europeias e norte-americanas, mas contamos também com reflexões originais que trouxeram para o centro nosso contexto histórico e a busca de resolução dos desafios e das dificuldades próprias de um país periférico.

O século XXI é herdeiro das mudanças iniciadas no século XX e ampliada nesse início de século, o que caracteriza uma sociedade em transição e se depara com as mudanças em todos os setores cada vez mais aceleradas e móveis. Vivemos atualmente o que muitos teóricos denominam de pós-modernidade. Embora não seja o nosso objetivo debater essa categoria, mas defini-la resumidamente, se faz importante para entendermos em que contexto está inserida a escola do presente, bem como as exigências que a ela é posta pela sociedade, que tem responsabilizado a escola, e com ela seus agentes, em especial o professor, que vive numa encruzilhada pelas cobranças por resultados positivos em favor desta sociedade e de um tipo de ser humano que se adapte a ela, se é que essa sociedade em plena e acelerada transformação tem um projeto bem delimitado como já se teve no passado, quando o ritmo das mudanças era bem mais lento. Mas de uma forma ou de outra as mudanças estão em curso e as exigências por uma escola que atenda a ela também.

Para definirmos o paradigma da pós-modernidade e compreendermos o que ele significa em linhas gerais, é necessário elencarmos o que caracterizou então a modernidade. Didaticamente a história costuma marcar como início da Idade Moderna o século XVII, este marcado na Filosofia pelas ideias de René Descartes, Francis Bacon e Locke, entre outros. Nas ciências, Galileu, Kepler e Newton, que possibilitaram a inauguração de uma nova racionalidade humana desenvolvendo o

método científico e a ideia da supremacia na razão humana. Supremacia que fora intensificada com o advento do Iluminismo no século XVIII, o qual transforma a razão humana como instrumento capaz de chegar ao conhecimento e orientador de toda a ação. Assim, só por meio da razão o ser humano conseguiria chegar ao que Kant chamou de maioridade do espírito humano, o que resume a pretensão humana em favor de sua racionalidade, a qual será racionalidade teórica e razão prática que desenvolve e amplia o desenvolvimento da tecnologia.

Essa racionalidade intensificada pelo iluminismo se configurou em vários aspectos, com ênfase no reconhecimento da subjetividade humana. Sobre eles Aranha (2006) sistematiza e os apresenta como:

1. Valorização da subjetividade, garantia da autonomia do sujeito, tolerância religiosa, ética laica;
2. Valorização da ciência como modelo privilegiado de conhecimento, que resultou no desenvolvimento da tecnologia; pretendia-se assim, expulsar as credências, superstições, e cumprir o prognóstico de Bacon “Saber é poder”; o corolário do binômio ciência- técnica é o progresso, expressão das promessas da modernidade;
3. Elaboração do conceito de Estado representativo, sustentado nas noções de cidadania e participação, em oposição ao absolutismo dos reis; essas ideias frutificaram no anseio de liberdade e igualdade, metas da democracia;
4. Oposição ao arbítrio e exigência de um estado de direitos- porque fundados em leis – cuja expansão busca a garantia dos direitos humanos;
5. Economia de mercado, livre de entraves com o modelo liberal (ARANHA, 2006, p. 359).

Olhando pela indicação dos aspectos que caracterizou a modernidade, podemos concluir, com ajuda da autora, inclusive, que a pós- modernidade, mesmo sem consenso entre os teóricos que a define representa a tentativa de interpretação e de superação da crise instalada pela modernidade. Pois, como bem nos coloca a par a história, a modernidade foi um projeto que não se concretizou, justamente por levar à crise a sociedade e suas principais instituições, a saber: o Estado- nação, a família e a escola.

As conquistas da modernidade que chegam ao século XXI se apresentam hoje sob a forma de inovação, do domínio da tecnologia da informação, do domínio da razão instrumental, aquela que recorremos para determinar o que fazer e como fazer sobre a razão vital, que determina as relações humanas afetivas para a sobrevivência de valores que coloquem a vida no centro de toda existência. Esses valores construídos na modernidade, e que somos herdeiros, ameaçam a própria vida e nos coloca diante de paradoxos difíceis de resolver, pois se de um lado o

homem busca o desenvolvimento desenfreado por meio do domínio da natureza, onde, o que deveria ser meio e instrumento, passam a ser princípio e fim. E do outro lado a ameaça da própria existência humana provocada por estas próprias inovações e progressos.

Convivemos hoje com o contraponto entre o progresso e a ameaça nuclear, degradação do meio ambiente provocada pela poluição industrial, desertificação, destruição da flora e da fauna, efeito estufa, buraco na camada de ozônio. No campo do conhecimento temos a ampliação da especialização, ou seja, da tecnocracia, que coloca o poder do saber na mão do especialista, que por ter um conhecimento fragmentado perde a noção do todo, provocando assim problemas de ordem ética e epistemológica. Embora sem desconsiderá-la, já que a ciência e a técnica evoluíram e possibilitaram tal especialização, mas o excesso é prejudicial e limitante de um saber menos fragmentado e mais humanizado da realidade.

Na economia aumenta a contradição entre os países ricos do Norte e os pobres do Sul, concentrando riqueza na mão dos primeiros, que acabam por sofrer as próprias conseqüências da injusta distribuição desta riqueza, o que tem feito com que os movimentos migratórios em direção aos países centrais criem um sentimento de xenofobia. Mas as condições que fizeram o mundo presenciar os grandes surtos de refugiados para a Europa tem relação direta com as políticas imperialistas que fizeram vítimas nações inteiras pela disputa de poder e que hoje eles pagam o preço da própria ganância.

Nesse contexto, houve mudanças significativas no mundo do trabalho, provocadas pela intensificação do capitalismo e suas relações, as quais desde o seu surgimento só aumentou, com as devidas, mas insuficientes contestações, e aliando as mudanças nessa relação, a informatização provocou a prevalência do setor terciário. Já o secundário tornou-se mais flexível com preponderância da atividade intelectual, com exigência de maior iniciativa e competências várias, que dada a fluidez dos processos de trabalho, está cada vez mais difícil uma pessoa passar a vida toda na mesma atividade sem qualquer mudança no posto ou na forma de conduzir o posto de trabalho. Dentro dessas mudanças temos cada vez mais a redução das jornadas de trabalho e tempo livre para serem geridos com sabedoria e não sucumbir ao tédio ou reproduzir práticas da moda e do consumismo exacerbado.

A sociedade da informação muda as relações entre os seres humanos, volatilizando e tornando as relações mais efêmeras, na mesma velocidade com que as informações chegam e vão embora sem às vezes serem absorvidas, interpretadas e assimiladas cedendo lugar a outra gama de informações e novidades que nos deixam atordoados e muitas vezes paralisados. Essas mudanças impressas e impostas de forma rápida, desde o surgimento do computador e da internet, vem criando novas e variadas formas de comunicação com alto uso de imagens, sons e mídias.

Essa e tantas outras mudanças que a sociedade atual vivencia adentraram a escola e mudaram sua face mais tradicional exigindo novas posturas, tanto no que se refere aos conteúdos da aprendizagem, a relação entre seus agentes, professor, aluno e principalmente sobre qual seria o seu papel dentro desse contexto de mudanças de paradigmas. Já que a invenção de novos se faz tão urgentes e fluídos ao mesmo tempo. Pois, não temos a garantia e nem podemos assegurar que um modelo seja o ideal (se é que um dia tivemos modelo ideal/real), para garantir o sucesso do educando dentro de uma conjuntura social de culturas que presencia uma fluidez nunca vista antes. Nesse aspecto, nos referimos ao que Bauman (2013, p. 23) denominou de mundo Líquido moderno, onde “a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte”. Nessa direção é compreensível que o mundo o qual se conheceu não existe mais, o que era antes hoje não é mais e dessa forma as mudanças são repentinas e nos levará rumo ao desconhecido, ao efêmero e ao descartável. Nesse modo de viver contemporâneo, onde as identidades são plásticas e instáveis, as relações se encontram também estremecidas e a escola recebe e tem que lidar com todas essas questões e ainda é cobrada a dar respostas, como a única responsável por reverter o curso desenfreado da história.

Mas o que se questiona é o porquê da escola ter se tornado a única forma de educação valorizada chamando para si tarefas que antes pertenciam à família e a outras instâncias educadoras e socializadora de variados conhecimentos e saberes. Canário (2006) nos chama atenção para o fato de que a escola vive atualmente uma situação contraditória e paradoxal, já que as promessas iniciadas com o Iluminismo que identificava ou associava escola, razão e progresso, não se cumpriram. A escola que era a depositária de todo esse projeto, motivo pelo qual chama para si a responsabilidade de instrumentalizar os seres humanos por meio da razão, fracassa

ou não atinge seu fim, como pretendiam os teóricos do iluminismo. Nesse contexto, ela passa da euforia ao desencanto e nesse ponto o paradoxo se acentua, já que todo o projeto da modernidade o qual somos herdeiros não conseguiu resolver os impasses de ordem social e ambiental. Além do mais, há um desequilíbrio entre conhecimento científico e técnico, onde ambos convivem com a imaturidade social e política que não conseguem resolver as consequências nocivas do progresso.

Nessa direção, Canário (2006) é enfático ao afirmar que esta forma escolar de conceber o processo de aprender foi, passo a passo e com intenção ideológica, se tornando a única forma de conceber a educação e que teve duas consequências fundamentais: conceber o monopólio quase que exclusivo à escola da ação educativa, desvalorizando os saberes adquiridos de forma não-escolar, e por outro lado contaminou todas as outras formas de educação não escolar a sua imagem e semelhança. Segundo o autor, isso teve como consequência um empobrecimento do campo e do pensamento educativos, que privou a própria escola de buscar referenciais exteriores que lhes permitisse criticar-se e se transformar.

Portanto, Canário (2006) faz um balanço da educação no século XX e conclui que é

Quase inevitável um balanço da educação escolar, na medida em que a instituição escolar foi, progressivamente tornando-se o único ponto de referência de toda a ação educativa. A partir daí, o século XX é marcado por três fatores principais: por um lado, a hegemonia da forma escolar; por outro lado, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; por último, as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou, sucessivamente, de uma modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, um terceiro, marcado pela incerteza (CANÁRIO, 2006, p. 13).

O que procuramos tecer acerca da sociedade, suas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, e justificando o momento em que a escola nasce e daí se desenvolve até tomar a dimensão que possui hoje como única responsável pela ação educativa do ser humano. Brandão (1981) nos ajuda a enfatizar o fato de a educação, e portanto a escola, é uma exigência social de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. Afirma Brandão (1981, p. 71): “o que ocorre é que ela inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais”. Sendo uma prática social ela não escapa aos desígnios dos interesses políticos e econômicos e se tece dentro da teia das relações de poder entre os humanos.

Nesse viés de prática social e analisando os modelos propostos por Canário (2006), a escola se tornou a responsável por atender o anseio da sociedade, que num primeiro momento respondeu positivamente gerando a certeza, por ser considerada a fábrica de cidadãos, fornecendo as bases para uma inserção na divisão social do trabalho, constituindo um pilar central do Estado-nação. Despreocupada com questões sociais e mantendo o status da elite, ela se apresentava como uma instituição justa num mundo injusto. Na sequência foi chamada a atender a todos, com o crescente número de escola, com a promessa e otimismo associando mais escola a desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Vimos que em parte ela conseguiu cumprir o acesso, mas deparamos atualmente com o fato da escola reproduzir muito mais desigualdade que o seu contrário. A emergência de qualificação, acréscimo de desigualdade, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares levou a escola a perder suas funções de certezas que era gerar cidadãos bem sucedidos para ascenderem socialmente. Além desses elementos, a escola convive atualmente com muitos desafios. Pois não basta o acesso, é necessário assegurar permanência, qualidade e condições sociais de competitividade. Enfim, o que se coloca é a incerteza diante do cumprimento por parte dos sistemas educacionais do sucesso e adaptação do ser humano em um mundo cada vez mais mutante, incerto e inseguro para as gerações do presente e mais fortemente para as futuras gerações.

Esses três modelos: o da certeza, o das promessas e o da incerteza, apontados por Canário (2006), que caracterizam o que viveu e vive a escola, com suas funções enquanto prática social responsável pela formação do ser humano, são apontados por Nóvoa ao sintetizar as ideias de Perrenoud acerca do cenário desanimador em que se encontra a educação neste contexto de mudanças. O texto do qual faz referência tem como título: *A escola deve seguir ou antecipar as mudanças de sociedade?* Apontando as ideias sobre o texto, Nóvoa (1999) relata:

Que o sistema educativo sendo um componente da administração está sujeito as leis, as políticas públicas estão nas mãos do parlamento que pouco tempo tem para pensar a educação, estão mais preocupado com as eleições e a luta pelo poder. Da mesma forma, os partidos políticos que eram lugares de doutrinas utópicas, transformaram-se em máquina eleitorais, preocupados com a participação no poder e nas instituições políticas, mesmo os partidos de esquerda empenhados que eram com uma nova sociedade encontram-se desinteressados com a educação e cultura. Os sindicatos deixaram de serem forças utópicas, dinamizadas pela idéia de

uma sociedade diferente, já que as crises econômicas e as incertezas mobilizam mais os aparelhos do que os projetos de sociedade. Os meios de comunicação social antes exerciam papel fundamental na doutrinação, hoje esta divide esta preocupação com a competição pelo mercado publicitário. Os intelectuais se deixam apanhar pela sociedade do espetáculo, que estimulam as ideias na moda, em vez de um pensamento rigoroso sobre as evoluções possíveis no decurso das próximas décadas os investigadores são cada vez mais numerosos, mas são raros os que possuem uma cultura filosófica e conhecedores de várias disciplinas, acentuando cada vez a fragmentação do conhecimento científico com a especialização, mesmo nas ciências humanas (PERRENOUD apud NÓVOA, 1999, p. 30).

Esse cenário desanimador nos coloca alerta pela realidade dura e sem muitas perspectivas de melhora diante das mudanças sociais e suposta inércia de alteração desse quadro, tornando-o cada vez mais grave. Mas o próprio Nóvoa (1999) nos chama atenção para o fato de que mesmo diante desse cenário, a escola é o local onde se concentra hoje o maior número de pessoas altamente qualificadas e relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias. Dessa forma, acredita que seja justamente na escola que esteja a possibilidade para pensar o futuro.

É justamente nesse ponto que entramos, pois coloca os docentes em sua situação desafiadora. Já que somos considerados qualificados e de maior número entre todos os profissionais, somos responsabilizados quase que exclusivamente pelas mudanças que se espera na sociedade. Essa situação é sem dúvida o que tem ocasionado o que denominamos acima como *mal-estar docente*, acompanhado de um conjunto de mudanças sociais que alteraram o status da profissão docente, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação.

Para Esteve (1999), a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas aumentou significativamente o número de professores e alunos, e com eles novos problemas qualitativos que exigem uma reflexão profunda. Pois há uma diferença significativa entre trabalhar com um grupo pequeno e homogêneo pela seleção que trabalhar com alunos vindos de todas as classes sociais trazendo consigo seus problemas. Daí a frustração e desencanto da maioria dos professores que não souberam redefinir seu papel diante dessa nova realidade. Há um desajustamento neste momento de incerteza, pela perda de referências culturais provocado pelo choque do devir incerto. Assim, certamente, o sentimento de insegurança que afeta os professores está na origem do ceticismo e da recusa em relação às novas políticas de reformas educativas. Até porque na sua maioria

elas são impostas de cima para baixo sem a devida participação de quem vive o cotidiano da escola, os professores.

O *mal-estar docente* decorrente das mudanças sociais que lhes impõe uma culpabilização pelo fracasso das reformas educativas, e conseqüentemente pelo ensino, não deve ser visto como exercício de autocomplacência. Mas, segundo Esteve (1999), tem três funções básicas:

ajudar os professores a eliminar o desajustamento, se a situação social mudou, faz-se necessário uma análise precisa da situação, para dá respostas adequadas às novas interrogações, seja de forma individual ou coletivamente; o estudo da influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamada de atenção à sociedade para que compreenda as novas dificuldades enfrentadas pelos professores. Portanto, a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativa, responsabilizando unicamente o professor pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sócias que requerem soluções sociais; por fim, só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o *mal-estar docente* é possível traçar estratégias de ação coerente que supere a mera sugestão (ESTEVE, 1999, p.98).

Para isso, é preciso atuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação (responsabilidade – horário de trabalho, salário e valorização profissional como todo). Como percebemos, as mudanças pelas quais passam a escola atualmente têm ocasionado desajustamentos, principalmente nos professores que, segundo Canário (2006), é o reflexo da queda de algumas das crenças fundadoras dos sistemas escolares que nos últimos 30 anos aumentou o descontentamento em relação à escola que repercutiu negativamente no modo como é socialmente vista a profissão docente. A escolarização massiva e o crescimento exponencial do número de professores conduziu à desvalorização do seu estatuto profissional. Novas formas de regulação nos diferentes níveis dos sistemas escolares, a divisão do trabalho que traduziu em proletarização tendencial do ofício do professor. Finalmente, a democratização e heterogeneidade dos públicos escolares fizeram com que a escola fosse invadida pelos problemas sociais que antes lhe eram estranhos, acarretando problemas aos professores de difícil solução.

Sendo assim, corroborando com Esteve, ele acrescenta:

o *mal-estar docente* se manifesta em diversas modalidade de desmotivação e absenteísmo , falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas (“construção de estratégias de sobrevivência”) e em um sentimento de nostalgia em relação a “pretensos anos dourados” da escola, situada em algum lugar do passado.

[...] Entre a retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que critica e o culpabiliza, o exercício da profissão de professor é atravessado por uma ambiguidade que o faz oscilar entre a visão da “mais bela profissão do mundo” e a realidade de uma profissão “desgastante, esgotante ou mesmo perigosa (CANÁRIO, 2006, p. 21,22)

Esses elementos que marcam as condições da profissão docente é sem dúvida algo que tem afetado substancialmente a autoestima e a autoimagem docente, alterando a relação com a escola, com a sociedade e consigo mesmo. As alterações provocadas pelas mudanças de paradigmas na educação estão atreladas a fatores que promoveram a mudança da sociedade, como já apontamos, e conseqüentemente da escola. Segundo Esteve (1999), as investigações costumam apontar dois grupos de fatores para estudar a pressão e influência da mudança social sobre a função docente. O primeiro fator, considerado de primeira ordem, são aqueles que incidem diretamente sobre a ação e prática do professor em sala de aula, alterando as condições de realização do seu trabalho. O segundo refere-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência, e possui ação indireta, afetando a motivação, bem como a implicação do professor para com a sua função.

As pressões sobre o trabalho do professor leva em consideração os fatores contextuais, onde os problemas na sala de aula são encarados como atribuição do professor e cai sobre ele toda responsabilidade, gerando desajustamento e impotência. Essa condição influencia a imagem que o professor tem de si, do seu trabalho profissional, já que muitos professores não têm sabido adaptar-se a essas mudanças, nem as autoridades políticas e educativas têm traçado estratégias de ação e adaptação, sobretudo em nível de formação inicial e continuada.

Apresentamos sucintamente 12 indicadores básicos que Esteve (1999) resume as mudanças na área da educação que afetam direta ou indiretamente o trabalho do professor, provocando o *mal-estar docente*. São eles:

1. Aumento das exigências em relação ao professor – o aumento de tarefas a serem desenvolvidas aumentou a responsabilidade do professor com os aspectos cognitivos, afetivos, da educação especial, de gerir trabalhos em grupo e da integridade física e social dos alunos. Aumentou as exigências das atividades do professor, mas o processo de formação dos professores do primário continua o modelo normativo antigo, juntando-se ao processo apenas conhecimento de psicologia da aprendizagem. Os professores do secundário são formados em

universidades que mais preparam investigadores especializados em detrimento da formação pedagógica para serem professores

2. Inibição educativa de outros agentes de socialização – paralelo ao aumento de responsabilidade ao professor, houve a diminuição da participação de outras instituições na tarefa de educar. A família é o caso mais notório com a incorporação da mulher no mercado de trabalho, com redução do número dos seus membros e com a redução do convívio. A escola recebeu a missão de transmitir valores básicos que antes era atribuição da família.

3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola – os meios de comunicação de massa obrigam o professor a alterar seu papel de transmissor de conhecimento. Cada dia se torna necessário integrar estes meios de comunicação aproveitando a sua enorme força de penetração. O professor que pretende manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimento perde a batalha. O professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.

4. Ruptura do consenso social sobre a educação - nos últimos 20 anos desfez o consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar. A educação reproduzia núcleos de valores amplamente aceitos, tendentes a uma socialização convergente, ou seja, à integração das crianças na cultura dominante. Hoje vivemos num contexto onde grupos opostos defendem outras ideias de educação, fazendo uso de potentes meios de comunicação a seu favor. Por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue nos obriga a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino. Da mesma maneira, a diversidade de alunos de contextos sociais distintos faz com que os professores tenham que assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação das funções docentes.

5. Aumento das contradições no exercício da docência – a educação sempre exigiu a procura de um equilíbrio entre aspirações opostas. Assim, o professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos. Se por um lado lhe é exigido socialmente que desempenhe um papel de amigo, de

companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletiva e avaliadoras que também lhe pertence, o desenvolvimento da autonomia de cada aluno pode ser incompatível com as exigências de integração social, quando esta implica o predomínio das regras do grupo, ou quando a instituição escolar funciona de acordo com certas lógicas sociais, políticas ou econômicas.

6. Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo – nos últimos 20 anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, porém incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Assim, reduziu as motivações dos alunos para estudar e a valorização social do sistema educativo também. As desvalorizações dos estudos acadêmicos que garantiam status social e as compensações econômicas de acordo com o nível obtido hoje já não garantem quase nada, mantendo-se outros mecanismos seletivos que dependem das empresas privadas, das relações sociais da família ou obtenção de conhecimentos extracurriculares que não fazem parte do sistema regular de ensino, como idioma, informática, serviços, entre outros.

7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo – os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro lado, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos, como há 20 anos se esperava. O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor. Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também responsáveis diretos de todas as lacunas, fracasso, imperfeições e males que nele existem.

8. Menor valorização social do professor – atualmente o status social do professor é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma atividade profissional onde ganhe mais dinheiro. Assim, o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores. Paralelamente à desvalorização salarial, produziu-se uma

desvalorização social da profissão docente. Caso não promova melhoras em termos de salários, os professores que se encontram efetivamente no ensino e se não se melhorar a sua imagem social, a batalha das reformas dos sistemas de ensino ocidentais será perdida por um exército desmoralizado.

9. Mudanças dos conteúdos curriculares – o extraordinário avanço das ciências e a transformação das exigências sociais requerem uma mudança profunda dos conteúdos curriculares. O desejo de incluir novos conteúdos que se apresentam como imprescindíveis para a sociedade do futuro tem como limite a necessidade de selecionar e de abandonar alguns dos conteúdos tradicionalmente transmitidos pelas instituições escolares. Com isso não é estranho que os professores manifestam receio, insegurança e desconfiança perante às mudanças dos conteúdos curriculares. Alguns se opõem à mudança por preguiça, numa atitude imobilista, sem estar disposto a abandonar materiais que há anos ensinam. Outros encaram com receio, temendo que se acabe por descurar o estudo das humanidades, convertendo o sistema de ensino num servidor submisso das exigências econômicas e profissionais do sistema de produção.

10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho – a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. O ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo docente do que conseqüências das condições de trabalho adequado às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem. A médio prazo, esta situação provoca inibição do professor. As condições de trabalho, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras. A ação cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horário, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.

11. Mudanças nas relações professor-aluno – há vinte anos, verificava-se uma situação injusta em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Atualmente se vivencia o contrário em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na

prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existente. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina.

12. Fragmentação do trabalho do professor – muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem simultaneamente um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas administrativas, reservar tempo para programar, avaliar, atualizar-se, orientar os alunos e atender aos pais, organizar atividades várias, assistir a seminário e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, etc. a fragmentação do trabalho do professor é um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização. Esteve (1999).

A reflexão e principalmente o conhecimento aprofundado desses indicadores são indispensáveis para uma reforma educativa que se queira realmente efetiva e eficaz. Não é possível pensar melhorias na qualidade do ensino sem analisar as mudanças sociais que afetam todas as instituições sociais, principalmente a escola, que a depender da tendência ideológica tende a responsabilizá-la pela redenção, reprodução ou libertação desta mesma sociedade em mudanças aceleradas. Não dá para menosprezar o aumento das exigências em relação ao professor, falta de participação efetiva da família e de outras instituições socializadoras, as inovações da informática e das comunicações de massa, a dúvida no valor da educação, as contradições que envolvem a docência e mudanças na forma de conceber o sistema educativo e principalmente a valorização social do professor, associado à alteração curricular, falta de material didático, péssimas condições de trabalho e desrespeito pelo professor em sala ocasionando fragmentação do seu trabalho, desmotivação e muitas desistências da profissão, ou seja, causando o *mal-estar docente*. Todos estes aspectos que configuram hoje o universo da escola, e conseqüentemente da docência, devem ser profundamente estudados para que se criem estratégias de ações concretas para o devido resgate do valor da escola. Numa perspectiva mais emancipadora dos sujeitos, mais democrática, e redução das desigualdades sociais e justiça social.

Nessa mesma perspectiva, porém, de forma mais enfática, Canário (2006) propõe a construção de uma “outra educação”, o que representaria uma saída possível para as dificuldades atuais. Dessa forma, ele

supõe a nossa capacidade de agir em dois sentidos que, já na aparência, são contraditórios. Por um lado, agir no sentido de superar a forma escolar, e, por outro, agir no sentido de reinventar a organização escolar, o que implica um terceiro eixo de ação, o de construir uma nova legitimidade para a educação escolar (CANÁRIO, 2006, p. 17).

Desde o início do texto, a intenção é tratar da educação em sua forma escolarizada dos percursos trilhados por ela desde sua origem até os dias atuais. Referimo-nos à escola como a conhecemos hoje como sendo uma criação burguesa dos séculos XVI ao XVIII. Hoje vivemos a crise da escola, bem colocada por Canário (2006), que sinaliza estes três pontos que são orientadores da mudança que a escola precisa. Visto que os propósitos pelos quais ela fora criada não se enquadram na atual conjuntura de mudanças acelerada.

O autor propõe superar a forma escolar emergida a partir de uma nova forma de conceber a educação, a qual se inicia com o movimento da educação permanente surgida no início da década de 1970, onde o que se está em jogo é o aprender contínuo, o qual se identifica com a própria vida. Nessa direção aparece como uma nova concepção de educação, a qual tem a forma escolarizada como uma parte pequena do processo educativo, atentando nessa perspectiva para a emergência da pessoa como sujeito da formação e se embasa em três pressupostos principais: “o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade” (CANÁRIO, 2006, p.18). Assim, a ideia da educação permanente é transferir a ideia centrada no ensino para a aprendizagem, ou seja, considerar a experiência de que aprende como principal instrumento para a sua formação.

No que se refere ao processo de reinvenção da organização escolar, Canário (2006) denuncia que as políticas educativas foram realizadas com metodologia vertical e autoritária, de forma analítica, fragmentada e não considerando o caráter global e sistêmico do sistema de ensino. O que se almeja nessa perspectiva é que a escola evolua na direção de um funcionamento como comunidades de aprendizagens, ou seja, que o trabalho do professor seja mais colaborativo, evitando a atitude de isolamento que tem caracterizado o trabalho do professor, onde cada um em sua disciplina e com sua sala se torna um mundo à parte, sem contato com

os demais mundos. Atenta-se a isso o fato do professor ser o principal inovador buscando caminhos fecundos a partir do seu exercício profissional, da produção de mudanças com a dimensão da pesquisa e da formação. Portanto, a inovação em cada escola deverá ser um empreendimento de aprendizagem coletiva.

Para que a escola seja reinventada, necessariamente precisa de uma ação estratégica que incida em pontos críticos. Canário (2006) aponta três eixos estratégicos de intervenção:

1. Romper com a ideia de que a inovação depende da existência de um acréscimo de recursos. A produção de mudanças qualitativa em um estabelecimento de ensino corresponde fundamentalmente à capacidade de organizar os recursos existentes de modo diferente.

2. Corresponde a associar a produção de mudanças à ruptura com aquilo que tem sido as invariantes organizacionais da escola como os modos de gestão do tempo, do espaço, dos grupos de alunos, etc. A intervenção de modos alternativos de gerir o tempo e os espaços, novas formas de articulação dos saberes disciplinares e modalidades de trabalho colaborativo dos professores são condições para fazer evoluir a escola de um sistema de repetição de informação para um sistema de produção de saberes, multiplicando as oportunidades de aprendizagem baseada em uma pedagogia ativa e interativa.

3. O último eixo consiste em conceber e praticar uma ação educativa globalizada, onde sua referência seja um território educativo, ou seja, entendido num sentido triplo: primeiro, globalizando a ação educativa no próprio estabelecimento de ensino e promovendo uma multiplicidade diversa de oportunidade de aprendizagem; segundo, estabelecendo uma conexão privilegiada entre escola de uma mesma área e criando modalidades de colaboração e de utilização recíproca de recursos; e em terceiro, inserindo a ação da escola em um processo de globalização da ação educativa no quadro de um território, sob uma perspectiva de educação permanente e de desenvolvimento local integrado Canário (2006).

O último elemento de ação para mudança da escola que aí está é construir uma nova legitimidade para ela, a qual consiste em linhas gerais na interpretação real da situação da crise da escola como a erosão dos fundamentos de uma visão otimista desta. Nesse sentido, superar a atual crise passa por recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolar, o que para tal o autor apresenta três

orientações fundamentais: “estimular gosto pelo ato intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra” (CANÁRIO, 2006, p. 21).

A escola precisa se tornar um local onde se possa desenvolver e estimular o gosto pelo aprender. Já que somos seres intrinsecamente curiosos condenados a aprender continuamente. Isso significa que a aprendizagem deve valer pelo seu valor de uso enquanto forma de conhecer e intervir no mundo e não pelo seu valor de troca como recompensas materiais e simbólicas. É na escola que se precisa aprender pelo trabalho, entendido como uma expressão de si. Enquanto continuarmos aprendendo para o trabalho, teremos uma forma alienada de viver o trabalho escolar. Dessa forma, precisamos que o aluno passe da condição de reprodutor a produtor de saberes. Sendo necessário que a escola fomente o gosto pela política para que se viva verdadeiramente a democracia e sejamos intolerantes com as injustiças e principalmente exercer direito á palavra. Enfim, que os alunos aprendam a ser críticos, pensantes e atuantes.

Essa tentativa de síntese do sistema escolar e das mudanças pelas quais ele vem sofrendo desde sua origem, leva-nos a pensar as questões da educação de forma muito ampla, que perpassa obrigatoriamente pelas figuras do professor e do aluno como principais sujeitos desse processo, o que se torna, por isso, um impedimento para uma análise mais geral, sendo necessário recortar elementos de análise e discussão, a fim de poder olhar mais cuidadosamente para uma das dimensões do processo educativo.

Dentro desse contexto de mudanças pelas quais vivem as sociedades, os quais envolvem diretamente a escola e todos que fazem parte dela, destacamos com ênfase a situação atual do professor, pois sobre ele recai grande parte dos problemas que acometem a escolarização atual. Esses problemas afetam diretamente a identidade profissional do professor, o que tem ocasionado o *mal-estar docente*.

Diante de tudo que envolve esse mal-estar como mencionado, não poderíamos abraçar nesse texto todas as dimensões que afetam a escola, por isso mesmo focaremos na formação do professor, restringindo um pouco mais as contribuições e os desafios da formação continuada frente a todo conjunto de mudanças sociais que afetaram a escola e o professor. Todavia, temos consciência que as mudanças da atual conjuntura educacional exigem posturas, estratégias e ações complexas, amplas e variadas. Por isso, uma das frentes de reflexão para as

adaptações a estas mudanças é, sem dúvida, pensar e direcionar as formações iniciais e continuadas para contribuir com processos formativos qualificados e consistentes.

A formação continuada precisa ser pensada levando em consideração o contexto em que a escola está situada hoje. Sem o olhar sistêmico para esses elementos, dificilmente as mudanças ocorrerão e mais uma vez o professor será o bode expiatório do conjunto de reformas que se empreende e se pretende empreender na educação, sem o devido sucesso que se esperava. Nesse sentido, tendo em vista o momento em que a educação escolar vive hoje é que discutiremos a formação continuada a partir de algumas perguntas básicas e direcionadoras da discussão: o que é a formação continuada e como ela pode contribuir para melhoria da prática do professor? Como os professores constroem suas aprendizagens para lidar com o ofício de professor e construir sua identidade profissional? Quais habilidades e competências precisam ter os professores para desenvolverem bem o seu trabalho diante do contexto de mudanças aceleradas na sociedade e na própria atividade docente? Quem são os profissionais responsáveis pelas formações continuadas? Quais habilidades e competências precisam desenvolver para contribuir com a formação do professor? Afinal, quem é responsável pela formação do formador? Estas e outras questões que poderão surgir a partir de agora na tecitura desse texto serão analisadas sob as valiosas contribuições teóricas de autores como Altet (2001), Canário (2006), Cavaco (1999), Charlier (2001), Esteve (1999), Libâneo (2013), Nóvoa (1999), Perrenoud (2001), Sacristán (1999), entre outros.

2.2 Formação continuada: atores, saberes e prática

Tecemos considerações sintéticas acerca da escola e um pouco da sua história enquanto instituição de escolarização que surge em um dado momento histórico e a partir daí passa a sofrer o revés das mudanças sociais, que ora exige mudanças interna e externa, ora a imobiliza. Após situarmos a escola do presente em um contexto de mudanças sociais aceleradas que passam a exigir reformas educativas conjunturais, em âmbito interno e externo, discutiremos agora um dos elementos dessa reforma que é a formação continuada de professores. Nesse texto nos esforçamos em conhecer as contribuições e os desafios dessas formações para

a prática dos professores. Afinal a formação acontece num processo interrelacional de múltiplas trocas, onde uns contribuem e fomentam a formação dos outros.

A emergência da reflexão e ações para a formação continuada não é recente, remete às últimas décadas do século XX, quando do surgimento do movimento em defesa da educação permanente e no Brasil, especificamente o Relatório Jacques Delors (2004), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o qual destaca o papel da educação ao longo da vida baseando-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa nova forma de conceber a educação orienta para o processo de formação contínua em todas as áreas com destaque para a profissionalização docente, campo de trabalho marcado pelas incertezas, pelas mudanças sociais mais gerais e específicas, pelo grau de complexidade e responsabilidade a que se vê a escola, bem como a lógica das formações iniciais e continuadas atualmente que não atendem às necessidades exigidas pelos novos contextos sociais.

Aliás, não dá para falar em formação continuada sem antes tocar nos pontos que suscitam discussões em torno da formação inicial dos professores. Embora essa discussão seja ampla e complexa, porque além de diferentes concepções, requer discutir reformas urgentes no formato da formação, nos currículos, atentando para a relação teoria e prática entre outras questões. O que sabemos atualmente em torno destas questões é a quase unanimidade dos teóricos que apontam para a urgência de pensar outro modelo de formação inicial de professores que atendam às necessidades formativas destes profissionais, já que temos presenciado um fosso entre esta formação e a prática cotidiana dos professores.

É neste contexto que Mello (2004) aponta para uma ação política urgente de reformas no sistema escolar brasileiro, com destaque para a formação inicial dos professores. Chega a apontar que a falta de qualidade na formação de professores exige virar pelos avessos a teoria e a prática da formação do docente da educação básica, o que requer uma mudança estrutural completa nas universidades e agências de formação. A denúncia é feita em nome dos cursos de licenciatura que não são capazes de preparar o futuro professor para o exercício profissional, mantendo uma distância entre a teoria e a prática. Na verdade, os cursos de licenciatura preparam muito mais para o exercício da investigação e muito menos para o ensino. Já os cursos para professores polivalentes chegam a preparar para a transposição didática, mas incorre em esvaziamento dos conteúdos específicos e

necessários ao ensino. Dito de outra forma, os cursos de preparação de professores não conseguem de uma forma ou de outra preparar o futuro professor para enfrentar todas as complexidades inerentes ao contexto da sala de aula. Sobre esse aspecto, Gatti & Barreto confirmam:

A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica. (...) A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI & BARRETO, 2009, p. 257).

Essa é sem dúvida a lógica da formação a que se tem denunciado. Acrescenta-se a isso tantos outros aspectos que precisam ser modificados no contexto da formação docente, sob penas das reformas educativas a serem empreendidas correrem o mesmo risco de não ter sucessos como as de outrora. Essa característica da formação inicial tem como histórico o que Canário (2006) aponta como sendo defeituosa, pois a formação tem se orientado exclusivamente para a capacitação individual. Em segundo lugar, a formação precede a ação, sendo vista como uma aplicação, com base em uma transferência linear da formação para o exercício profissional. Nesse sentido, propõe novas formas de pensar a formação de professores a partir da passagem de um modelo baseado na qualificação para um modelo baseado na competência, da formação centrada na capacitação individual para uma formação centrada na capacitação coletiva e a transição de um paradigma referente à racionalidade técnica, científica e prática para um paradigma referente ao conceito de alternância.

Sobre esse processo de alternância, Canário (2006) faz considerações importantes, pois considera que a articulação ou a coincidência entre situações de formação e situação de trabalho precisa ser uma preocupação comum à formação inicial e continuada. Só assim o exercício da prática profissional deixará de ser visto como um simples momento de aplicação, do qual antecedeu um longo período de formação desarticulada para se constituir enquanto um dos pólos do processo formativo baseado na alternância. Este processo de alternância consiste na articulação entre teoria e prática, entre situações de formação e situação de trabalho, entre lugares físicos, entre momentos de formalização de aprendizagens

adquiridas pela experiência e momentos de mobilidade dos saberes formais construídos em situação de formação.

Com base nesse pressuposto da articulação entre a formação e o trabalho, torna-se necessário que as instituições responsáveis pela missão de formar os professores conjuguem e articulem as vertentes da formação inicial e da formação contínua, assumindo-se como instituições de formação permanente. Assim concebido, o currículo de formação inicial de professores pode instituir-se como um processo de intervenção nas escolas, na tentativa de evitar ou mesmo diminuir a distância entre a formação inicial recebida pelos professores e a realidade cotidiana nas escolas.

Outra questão que merece destaque acerca da desarticulação entre a formação inicial e a continuada se refere ao fato das universidades responsáveis por ambas as formações não conseguirem essa articulação e ainda recebem duas vezes pela formação por meio de programas e projetos de formação continuada, mais uma vez distante da realidade das escolas. Sobre isso Mello (2004) acrescenta que:

A distorção é ainda maior quando se considera que os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam volumes consideráveis de recursos em capacitação de professores, que são anualmente pagos às mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas, para refazerem um trabalho que não foi bem-feito durante a formação inicial dos professores (MELLO, 2004, p. 77).

O que presenciamos no Brasil é a insuficiência dos programas de formação inicial e continuada, marcadamente pelo divórcio entre a formação e a realidade das escolas. Além do mais a formação continuada acaba por ter a função muitas vezes de reparar muitas distorções deixadas pela formação inicial deficitária, ou seja, o que deveria ser momento de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos frente às demandas, que a cada dia surge no contexto do trabalho docente, passa a ser uma reparação de competências básicas e propedêuticas que o professor precisaria ter antes mesmo de ingressar na carreira de Magistério. A mesma autora denuncia também o fato de que, se tivéssemos professores bem preparados, a educação continuada poderia se restringir à escola, sem que fossem necessários os grandes encontros de massa que a tornam mais lucrativa para a rede hoteleira do que propriamente para a educação. A defesa de Mello (2004) consiste em atribuir à

formação inicial o pontapé para alavancar qualquer reforma do sistema educacional, o que para isso as políticas públicas de formação deveriam estabelecer critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismo de avaliação e acompanhamento. Faço uma breve ressalva que esses mecanismos precisam ser sistêmicos e levar em consideração todos os conjuntos de variantes que asseguram a profissionalidade docente, sob pena de acarretar ao professor maiores responsabilidades sem o devido retorno profissional.

Percebemos que a formação inicial da maneira como tem ocorrido não tem garantido de forma satisfatória as aprendizagens necessárias ao exercício do futuro professor. As competências desenvolvidas se relacionam mais com os conhecimentos disciplinares, faltando-lhes maior aprofundamento no conhecimento pedagógico ou o que é adquirido nos cursos de formação inicial não garante ao docente as competências necessárias para realizar a devida articulação entre a teoria e a prática. Essa realidade tem dado às formações continuadas o peso e a responsabilidade de procurar, dentro do contexto da educação permanente, contribuir para o processo de desenvolvimento da profissão docente levando em consideração os processos adaptativos e a continuidade das aprendizagens necessárias ao exercício profissional.

Para pensar a formação continuada e a sua condução como possibilidades de ressignificação da prática e dos saberes que entram em jogo na situação de ensino, depararam com a necessidade de entendermos em que consiste essa formação, bem como as competências construídas na e pela formação. Procuramos entender também a articulação entre a profissão professor, as competências necessárias ao exercício profissional e a construção da identidade docente, entre eles a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade. Entendemos que estes elementos são essenciais para pensar a formação docente, já que esta, por seu curso, envolve um conjunto de comportamentos referentes às condutas e aos valores pessoais e profissionais individuais e coletivos em jogo na profissão. Nessa direção, Sacristán (1999) afirma que:

a formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalização docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas. A mudança da profissionalidade não é apenas do foro individual, remetendo para decisões coletivas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no

quadro do desenvolvimento pessoal e profissional (SACRISTÁN, 1999, p. 75).

A partir do conhecimento que se tem acerca da necessidade da formação contínua, vale nos perguntarmos quais competências devem ser desenvolvidas pelos professores para garantirem melhorias no ensino e conseqüentemente nas aprendizagens dos alunos? Quais competências devem ter os formadores para ajudarem os professores a desenvolverem as suas competências? Quais mecanismos formativos devem ser acionados para a condução dessas formações? Sabemos que as respostas a estas questões não são fáceis de serem respondidas, e talvez nem sejam respondidas, porém, a necessidade de compreendê-las vale o sacrifício do empreendimento. Nesse sentido, comecemos, pois, conceituando a formação continuada a partir da sua natureza e finalidade.

A formação continuada se insere dentro da formação permanente, que se prolonga por toda vida. Ainda mais numa profissão como a de professor, que lida com a mediação e internalização de saberes, com a formação humana em contexto de aceleradas mudanças sociais que altera todas as dimensões do processo educativo. Portanto, nesses termos, a formação continuada, segundo Libâneo (2013, p. 187), “é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Além da sua natureza enquanto processo de aperfeiçoamento permanente, “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanas como práticas que se transformam constantemente”, de acordo com Christov (1998, p.9). Por isso, a formação continuada em si é um processo contínuo de aprender em qualquer profissão. Na educação, ela se torna imperativa, uma exigência inerente ao próprio estatuto da profissão de professor. Com todas as mudanças sociais presenciadas na contemporaneidade, a formação continuada passa a ser encarada de forma ampla abrangendo processos educativos para além da formação cognitiva do professor. Segundo Gatti & Barreto (2009), ela:

recentemente, assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Como percebemos, a formação continuada é entendida como uma dimensão ampla do processo de aprender do professor, indo muito além do aprender os aspectos práticos da tarefa de ensinar. Ela lida com elementos da profissionalização do professor que compreende aspectos técnicos, metodológicos, axiológicos e político da profissão, os quais vão se constituindo ao longo da profissão. Nesse sentido, Mello (2004, p. 113) considera que “os sujeitos constroem tantos conhecimentos acerca de diferentes objetos quanto representações, conceitos e valores sobre o papel da escola, do professor e da relação ensino-aprendizagem”. Nesses aspectos a formação se dá num processo dialético entre o ser do professor e o seu fazer, no qual ao longo do tempo vai tomando consciência dos processos que envolvem a sua profissão, a partir do processo contínuo de formação e, portanto, de profissionalização da profissão.

Além do movimento de reconceitualização da formação contínua, outra questão que entra em pauta são as ações que são caracterizadas como formação continuada e os espaços onde ela ocorre, e quais destes espaços são mais recomendados, dado os fins a que ela se propõe, tendo em vista a finalidade do ato formativo enquanto dispositivos de formação e profissionalização do professor. Assim, de modos diferentes, ela se caracteriza por um conjunto de ações ou estratégias formativas compreendendo um leque enorme de possibilidades.

Dessa forma, ela pode ocorrer no interior das escolas ou em outros espaços considerados formativos ou informativos a depender dos fins a que se propõe envolvendo os processos educativos. Sendo assim, Libâneo (2013) classificam-na em: as que ocorrem fora da escola por meio de cursos, congressos, seminários, colóquios, jornadas de educação, grupos de estudos e pesquisa, etc; e as que ocorrem no universo da escola, como as participações no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientações, grupos de estudos, seminários internos, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisa, minicursos de atualização, estudos de caso, conselho de classe, programa de educação a distância, etc.

Como vimos são muitas as formas de ações que se configuram enquanto formação continuada dos profissionais da educação em exercício e que por isso precisam de atualização constantes. Mas, para além da atualização e da informação, estes profissionais necessitam de processos de formação mais sólidos,

com dispositivos formativos que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades várias, que ultrapassem o campo do mero formalismo ou certificações pontuais para avançar em direção a resoluções e o enfrentamento de problemas cotidianos que o campo de trabalho lhes impõem de forma imperativa. Por esse motivo é que reconhecemos a importância de todos os tempos e espaços em que a formação continuada pode ocorrer. Embora, como nos diz Fusari (2000, p. 19): “o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado, fora e dentro da escola”. Mesmo ciente dessa articulação focamos e elegemos a escola como o local privilegiado da formação contínua baseada em algumas reflexões acerca dessa defesa, as quais teceremos com o auxílio de autores como Canário (2006), Libâneo (2013) e Mello (2004).

Como o objeto dessa reflexão é a formação continuada, contribuições e desafios para a formação dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, a discussão da formação continuada se identifica com a realização desta formação centrada na escola e no espaço específico para estas formações. Mas ressaltamos que, embora nos detemos aos tempos e espaços destinados pela escola como propósito formativo, entendemos que a formação não está restrita a estes momentos, ela vai além desses momentos e representa várias dimensões dos sujeitos em formação entre eles a profissionalização.

Assim como as defesas de muitos autores é que a formação aconteça na escola, na Rede municipal de Educação em estudo, a formação continuada é preconizada dentro da escola, por meio de formações com os professores por área do conhecimento em jornada semanal de quatro horas aulas destinada ao processo de reflexão da prática sob a orientação do coordenador pedagógico da área. Essa atividade é entendida como momentos formativos internos, o que não tem excluído outros dispositivos de formação externa como qualificação profissional e participação em eventos formativos. A argumentação teórica da escola como local privilegiado de formação é concebida por Canário (2006) ao defender que a formação em contexto de trabalho, ou seja, formação na ação, ocupa hoje lugar central na formação profissional continuada de adultos, com destaque para a formação de professor. A valorização e potencialização das formações nas organizações de trabalho consistem em modalidades específicas de socialização profissional, onde a escola se torna uma organização capaz de, coletiva e individualmente, aprender com a sua própria experiência e instituir processo

permanente de aprendizagem para os seus profissionais. Assim, a capacitação individual prévia para ocupação dos postos de trabalho cede lugar às aprendizagens permanentes nas situações profissionais e por intermédio delas, ou seja, formação aberta integrada ao trabalho, de forma participativa, favorecendo uma autoformação eficiente, aumentando seu sucesso pela dimensão coletiva e interativa. Este potencial formador dos contextos de trabalho passa pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras, onde as experiências vividas no cotidiano profissional transformam-se em aprendizagens a partir do processo de autoformação marcado pela reflexão e pela pesquisa, em níveis individual e coletivo. Esse processo de formação centrado no local de trabalho facilita a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Pois é certo que os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham num processo dialético de mudar a si por meio da mudança do meio. A formação centrada na escola passa a ser vista como um processo individual e coletivo, em contexto de transformação e representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores, que coletivamente aprendem produzindo novas formas de ação individual e grupal. Assim substitui a cultura individualista por outra coletiva baseada na colaboração e no trabalho de equipe, possível desde que haja um plano de autonomia e lógica de projeto. O projeto educativo da escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica, cuja construção e avaliação, nas diferentes formas, configuram-se como eixo fundamental de um processo de formação contínua de professores. É um plano mais global, direcionado pelo projeto educativo, onde o plano de formação deve ser pensado e executado.

Tendo como direcionamento o plano de formação, Canário (2006) elenca cinco questões estratégicas, pois ele entende que a formação centrada na escola não é a mera transferência das ações tradicionais de formação para o espaço físico da escola. Antes são necessárias outras concepções que façam da formação uma oportunidade coletiva de aprendizagem. Dessa forma, seguem abaixo as cinco questões estratégicas pensadas por ele, para que a formação centrada na escola possibilite o desenvolvimento de competências profissionais adequada aos novos contextos educativos.

A primeira questão estratégica consiste em pensar a escala da organização, que no caso da escola, a formação aparece fundamentalmente como processo de mudança de representações dos atores em especial dos professores e do modo

dominante como são estruturados as interações entre os mesmos. Nesse sentido, a passagem da lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista, para cultura colaborativa e para uma visão global da escola, entendida em sua totalidade organizacional, é imprescindível para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovadores. Essa transição implica um acréscimo de lucidez da parte dos professores para dominar variáveis organizacionais que transcendem o seu espaço, a sala de aula, apelando para as competências de natureza coletiva. Dessa forma, uma das dimensões da formação centrada na escola consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente à escala do estabelecimento de ensino.

A segunda consiste em construir um projeto de formação que possa acompanhar e servir a um processo dinâmico de mudança organizacional, concebida em relação a um contexto e a um público determinado. O que significa instituir modalidades de intervenção social facilitadora da produção de mudanças individuais e coletivas. Essa forma de conceber a formação continuada é incompatível com a dominante ideia de uma capacitação individual para agir em sala de aula. Essa ausência de finalidade clara, relativamente aos contextos organizacionais é que determina a sua dupla exterioridade, relativo às pessoas e às organizações. A essa exteriorização estão associados o caráter estandardizado das formações propostas e sua tendencial autonomia e relação aos públicos. Nesses termos, a formação tende a assumir a forma conhecida de catálogo, de ação de formação destinada a um público anônimo de consumidores. Nesse sentido, está em discussão a passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projeto de formação em que os planos de formações se articulam com um plano estratégico para o futuro da escola.

A terceira estratégia consiste em problematizar situações para resolver problemas, pois as práticas de formação continuada que pretendem ter um caráter essencialmente instrumental, por meio de estratégias verticais de mudanças, apoia-se em duas ideias fundamentais: a primeira é que por meio da formação os professores são ensinados a pôr em prática soluções exportadas do centro; a segunda, a formação se constitui em uma resposta a necessidades reais, suscetíveis de serem conhecidas a partir de procedimentos técnicos.

O planejamento da formação centrada na escola supõe a revisão crítica destas duas ideias. Só a passagem de uma lógica na qual domina a procura de soluções para outra lógica que atribui prioridade à construção dos problemas permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões em contextos singulares e marcado pelas incertezas, que equacionam problemas e que inventam soluções originais. Já que os problemas de ordem social não são passíveis de resolução por meio de uma única solução é que surge o conceito de problema em substituição ao de necessidade, na construção de uma proposta formativa. A formação é sempre um processo social que implica um confronto de pontos de vista entre o pólo dos formadores, o dos formandos e o de quem encomenda a formação. A lógica da problematização das situações feitas em contexto pelos vários atores no processo formativo poderá constituir a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola.

A quarta questão estratégica consiste em privilegiar recursos endógenos, pois a concepção que continua a dominar o mundo da formação profissional continuada tende a reduzi-la a situações formais e assimétricas em que alguém que sabe transfere o que sabe para alguém que não sabe. É necessário fazer emergir também a pessoa como sujeito de sua própria formação, integrando diferentes vivências e apropriando-se das influências externas que são exercidas sobre si, refletindo sobre o seu próprio percurso experiencial. Assim, transferimos o enfoque no ensinar para o enfoque no aprender. Assim propõe-se que, a este modelo, contraponha-se uma concepção endógena da formação que leve a escola à utilização das situações de trabalho como material formativo por excelência e a organizar trabalho de forma a permitir que ela se transforme em uma organização qualificadora, que, por sua vez, facilite as aprendizagens individuais e coletivas.

A quinta e última questão estratégica consiste em inserir a escola em uma rede de formação, já que a valorização da aprendizagem por via experiencial supõe o reconhecimento da importância das interações, entre colegas, formais e informais nos processos de formação. O mesmo é válido para as organizações, pois, isoladas, elas não têm pontos de referência para comparar e avaliar seu funcionamento. A criação de redes de estabelecimentos de ensino que se comuniquem entre si, trocando informações e experiências que facilitem a disseminação de inovações por meio de processos de reapropriação em que se transfiram métodos e não produtos. A formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação nem

dispensa apoio exterior. Pelo contrário, o apoio externo e as suas funções de crítica, de facilitação, de informação e de catalização podem contribuir para que as escolas encetem um ciclo de resolução de problemas e o conduzam de modo adequado (CANÁRIO, 2006, p. 75-80).

Na mesma linha de Canário, estudiosos como Libâneo e Mello, entre tantos outros, defendem uma formação centrada na escola, dado as novas concepções de conceber a formação a partir da articulação direta e imediata entre a teoria e a prática e acima de tudo a exigências dos novos contextos educativos marcado pela concepção da educação permanente onde o campo profissional passa a ser o local privilegiado onde se aprende para e por meio deste. Nesse sentido, Mello (2004) afirma que estudos sobre capacitação docente têm revelado que projetos de formação eficazes foram desenvolvidos a partir das demandas dos profissionais envolvidos diretamente no trabalho escolar. Vejamos as ideias base desse modelo, a partir das suas características:

1. Oferecer formação dirigida à equipe de professores, e não aos professores individualmente;
2. Ter como eixo norteador a demanda concreta e contextualizada dos professores que participam da formação;
3. Ser realizada em horário de trabalho, pois faz parte da atuação docente;
4. Conceder um papel protagonista à equipe no planejamento e na realização das atividades de formação, evitando ações estereotipadas e elaboradas externamente;
5. Reconhecer que as tarefas de formação permanente são um instrumento básico para garantir o desenvolvimento profissional;
6. Reconhecer a relevância da autogestão na formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e trabalho (MELLO, 2004, p. 92-93).

Percebemos que a defesa por uma formação que favoreça as trocas de experiências individuais e coletivas, com supremacia da interação entre os professores, é algo marcante entre as concepções de formação centrada na escola. Da mesma forma, podemos dizer da tematização da prática, com foco na realidade contextualizada tanto da prática de ensino como da formação em si. Todavia, algo primordial ao pensar as estratégias de formação é promover a participação ativa dos sujeitos imbricados no processo, evitando que o planejamento e a realização sejam feitos de forma verticalizada e do exterior para o interior das escolas.

Nessa linha de raciocínio, tão importante quanto esses elementos mencionados é, sem dúvida, a existência do projeto de formação que contemple o desenvolvimento profissional por meio da autogestão e de garantir que os

professores possam empreender projetos pessoais e profissionais que contribuam para todo o processo de identidade docente e profissionalização. Ressaltando que este projeto de formação precisa estar contido no Projeto Político Pedagógico da escola como estratégia *sine qua non* do plano de desenvolvimento da instituição como um todo, pois, como já fora dito, não dá pra acreditar no sucesso de qualquer reforma educativa sem passar pela formação e valorização docente. Nesse sentido, acrescenta Mello (2004, p. 93): “esta é uma postura que favorece o desenvolvimento profissional, pois tem como objetivo o aperfeiçoamento da prática educativa e o crescimento profissional”.

Nessa direção, Libâneo (2013) considera que a organização da escola está intimamente ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, considerando a escola como lugar de aprendizagem, onde as pessoas podem mudar aprendendo com a organização e a organização pode mudar aprendendo com as pessoas que dela fazem parte. Todavia, as escolas têm traços culturais próprios a partir de significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem. Assim, ela é formada por seus membros e pelo conjunto de comportamento e valores a eles inerentes. Dessa forma, nela se pode criar um espaço de aprendizagem, produtividade e prazer, como também pode ocorrer o contrário, caso não seja atentado a estas condições materiais e afetivas. Nesse sentido, a dialética consiste justamente nesse embate entre o conflito e a negociação, caracterizando por isso mesmo o caráter formativo da escola.

Ainda pensando na escola como contexto de formação, ela deve planejar as atividades de acordo com as necessidades de seus professores, o que requer uma variedade de meios e conteúdos. Nessa direção, Mello (2004) lista algumas possibilidades para tal, são elas:

- grupos de estudos e seminários sobre LDB, Diretrizes e parâmetros curriculares, com objetivo de ler, analisar, interpretar e contextualizar as ideias;
- visita, pelo grupo de professores, a uma escola onde esteja sendo realizada uma experiência interessante;
- dois colegas observam-se mutuamente e discutem a observação feita;
- colegas de uma mesma série, área ou da mesma disciplina da mesma escola ou de escola diferente, discutem um projeto, um tema,, um conteúdo e tipos de atividade;
- convite a outras escolas para apresentação e discussão de seus projetos pedagógicos;
- observador externo (especialista) participa da alguma atividade da escola (aula, reunião de pais, etc (MELLO, 2004, p. 93).

Vimos aqui como os novos contextos das mudanças sociais imputadas à escola têm exigido que esta se reinvente em todas as direções, entre elas num projeto de desenvolvimento institucional que promova a garantia da preparação contínua dos seus quadros profissionais, com destaque para os professores que têm recebido o peso da responsabilidade da qualidade da educação atual, gerando o que já discorremos, que é o *mal-estar docente*. Dentro dessa nova conjuntura, a formação continuada pensada para esta nova escola precisa ser parte integrante de um Plano Institucional que contemple um projeto de formação que colabore para que os professores ampliem ou desenvolvam determinadas competências profissionais necessárias ao atual cenário educacional. Para isso ocorrer, é necessário que fique claro e determinado quais competências estamos nos referindo e como podem ser adquiridas ou não por meio das formações continuadas. Porém, antes de listarmos um conjunto de competências e a forma como são adquiridas pelos professores, vejamos o que se entende por competências.

Ao definir competências profissionais dos professores, não dá para dissociar a prática pedagógica destes em contexto real de sala de aula. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlie (2001) apresentam resumidamente um conjunto de competências mais gerais, segundo vários modelos, dentre eles os de Donnay e Charlie, (1990). Portanto, o professor profissional deve ser capaz de:

1. analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
2. Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
3. Escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
4. Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
5. Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
6. Enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (PERRENOUD, PAQUAY, ALTET & CHARLIER, 2001, p. 12).

Essas são competências baseadas em um modelo de ação bastante racionalista, o qual não é suficiente para explicar o funcionamento real dos professores especialistas em interação na sala com seus alunos. Ela serve para mostrar que o profissionalismo de um professor vai além dos conhecimentos profissionais diversos, como os conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relacionados aos procedimentos de ensino, entre outros. Todavia, estes conhecimentos vão muito além, compondo essa lista os esquemas

de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros que permitem ao professor mobilizar esses e outros conhecimentos em uma determinada situação. Além do mais, o profissional competente precisa possuir algumas convicções, dentre elas acreditar na educabilidade, respeito ao outro, conhecimento das próprias representações, controle das suas emoções, abertura à colaboração e cooperação, e estar engajado profissionalmente.

Da mesma forma, Charlier (2001) apresenta comportamentos do professor profissional, também baseado nas perspectivas acima mencionadas. Elas, porém, em função de um projeto claro de formação do educando. A autora acredita que o professor deve levar em consideração de maneira deliberada o maior número de parâmetros possíveis da situação de formação em sala de aula. Esses parâmetros precisam ser articulados de maneira crítica, o que deve fazer com a ajuda de teorias pessoais ou coletivas. O professor precisa considerar as várias possibilidades de condutas, tomar decisões de planejamento de sua ação, pôr em prática as situações concretas recorrendo a rotinas para assegurar a eficácia desta ação, ou seja, ajustar a sua ação de imediato, caso pense ser necessário, o que significa refletir na ação. E, por último, tirar lição de sua prática, o que significa refletir sobre a ação.

Em síntese, para esses autores, as competências são formadas por um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de postura que são mobilizados no exercício da profissão docente. Dessa forma, as competências assim colocadas são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Aliás, essa última é a mais referenciada quando o assunto é a competência profissional do professor, visto que ela é a ação docente na situação de ensino.

Mas, especificando melhor o que significa as competências dos professores profissionais, Charlier (2001, p. 90) afirma que: “são articulação de três registros de variáveis: saberes, esquema de ação, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis”. Estas três variáveis são inerentes ao fazer docente, onde cada uma representa uma dimensão do ser e do fazer do professor em sua profissão.

A primeira variável, os saberes, podem ser de dois tipos: os saberes do professor, os quais são construídos pelo próprio professor, são transformados e construídos a partir de sua prática ou das várias experiências ao longo da carreira. Esse conjunto de representações e teorias pessoais servirá inclusive para avaliar a pertinência de saberes de variadas fontes. Já o segundo são os saberes para o

professor, estes são elaborados por outras instâncias, os quais sofrem várias modificações para serem, então, utilizados pelos professores em contexto particular.

A segunda variável, os esquemas de ação, se desdobram em esquema de percepção, de avaliação e de decisão (PERRENOUD, 2001). Estes permitem mobilizar e efetivar saberes que os transformam em competência. É por meio deles que os saberes são ativados para que a ação ocorra. Pois o profissional utiliza representações e saberes de fontes distintas. Caso não haja essa ativação e mobilização de saberes, onde o profissional utiliza como ferramentas estes esquemas de ação, não teremos competências, apenas conhecimento. Nessa perspectiva, Charlier (2001, p. 91) considera que a “formação de professores deveria visar não apenas ao desenvolvimento de representações e de teorias do professor, mas também ao enriquecimento dos esquemas de ação”.

A terceira variável, o repertório de condutas disponível, que ocorre de forma automatizada que podem ser mobilizadas pelos esquemas de ação para que o professor possa agir em uma situação particular. As condutas são as rotinas que são acionadas durante a fase de ação, já que são as respostas possíveis aos estímulos percebidos no meio, ou seja, são os atos do professor a partir das decisões tomadas ainda na fase de planejamento.

Como vimos, essas três variáveis formam a base da prática do professor, pois é necessário que o professor possua um conjunto de teorias pessoais adquiridas com a experiência e a decisão de quais saberes serão necessários, inclusive os advindos das fontes externas e ressignificadas por este, a partir da decisão de usá-los em contexto real de ensino. A partir desse conjunto de saberes, os professores utilizam seu repertório de condutas ou rotinas, tendo como instrumento de mobilização dos saberes e rotinas os esquemas de ação, que conjuntamente formam o que estamos denominando de competências profissionais do professor. Essas competências são adquiridas por meio desta articulação mobilizadora, justamente,

Por serem da ordem do “saber mobilizar” que as competências não são independentes de sujeitos e de contextos concretos, o que determina que se lhes negue um caráter de universalização e que não encarem como atributos de que os sujeitos seriam portadores. A competência não corresponde a um estado nem a uma conquista da formação, mas corresponde, sim a algo que só pode ser compreendido e produzido “em ato” e que, por isso, tem um caráter finalizado, contextual e contingente. As competências profissionais não são, portanto, algo previamente construído

durante o exercício profissional é, pelo contrário, emergentes de processos de mobilização e confronto de saberes na ação, ou seja, no contexto do exercício profissional (CANÁRIO, 2006, p. 65).

Percebemos, assim, que as competências não são adquiridas a priori e advindas da formação em si para estarem aptos a exercerem a docência cientes de que a formação inicial lhes garantiu um conjunto de saberes, esquemas e rotinas para serem aplicadas em sala. Da mesma forma, a formação continuada deve contemplar as reflexões necessárias para que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre a ação e ao mesmo tempo compreendam que os seus saberes só se transformarão em competências quando confrontarem com os esquemas de ação em ato, modificando ou consolidando rotinas, caso o contexto assim exija. Sobre essa ação, Charlie (2001, p. 92) afirma que “considerar os esquemas de partida do professor, dar-lhes oportunidade de manifestá-los, de testá-los, de pô-los em questão, constitui uma condição de articulação da formação com a prática”. Nesse sentido, a formação consistiria em organizar as interações com o meio para oportunizar uma modificação de esquemas de partida do professor e dar-lhes a possibilidade de testar os novos esquemas postos em prática na ação.

Nessa perspectiva, Charlier (2001) cita Shon (1987), o qual debruça sobre o aprendizado profissional dos professores e os define na interação com a prática. É na prática e a partir desta que o profissional desenvolve suas competências. Sendo assim, distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação. É em seu local de trabalho que o professor aprende na ação em diferentes momentos. Aprende ao emitir uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação; se surpreende com os resultados da sua ação, já que o ocorrido foi diferente do imaginado; reflete sobre o ocorrido e experimenta uma nova ação para resolver problemas e, caso tenha êxito, ele memoriza a resolução. Portanto, é a prática que suscita e valida a nova conduta experimentada. Pois esse aprendizado na ação supõe um posicionamento por parte do professor, onde ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, o que requer atitudes particulares como aceitar cometer erros, considerar o erro como inerente ao aprendizado, assumir riscos e administrar incertezas.

Charlier (2001) destaca dois fatores de influências no desenvolvimento do aprendizado do professor e são primordiais de serem geridos na formação contínua. São eles:

- as redes de colegas que oferecem ao professor oportunidades de trocas e de discussão da experiência vivida;
- a necessidade de poder experimentar soluções “arranjadas” com uma relativa segurança (CHARLIER, 2001, p. 93)

É fundamental no local de trabalho condições que permitam ao professor desenvolver suas competências profissionais em rede de colaboração, na qual se aprenda trocando experiências com seus pares. Essa experiência certamente dará ao professor maior segurança para a resolução de problemas novos que tendem a surgir a cada nova situação. Nessa perspectiva, Canário (2006) vem reforçando a importância da aprendizagem dos professores, tendo como referência o local de trabalho e o papel das comunidades de aprendizagens por meio do trabalho colaborativo, sendo a escola um local de produções de inovações, assumindo a forma de um empreendimento de aprendizagem coletiva. Para que essa aprendizagem seja possível, o professor precisa desenvolver suas competências profissionais “a partir de, através de e para a prática” (CHARLIER, 2001, p. 93).

Para que a aprendizagem a partir da prática ocorra será necessário que o professor a tome como ponto de partida e o suporte de sua reflexão, da reflexão sobre a ação, seja da sua prática ou a dos seus colegas. Daí a importância da formação em rede de colaboração. No tocante ao aprender através da prática, significa confrontar a realidade que se apresenta, colocando-se como autor vencendo as interferências dadas a cada situação, experimentando condutas novas a fim de descobrir soluções adequadas a estas situações. Por último, aprender para a prática significa dizer que, se o professor aprende na ação, tendo-a como ponto de partida, seu desfecho também está na ação, na medida em que ele valoriza essencialmente os aprendizados que têm incidência direta sobre sua vida profissional e contribuem para o aperfeiçoamento desta.

Nessa perspectiva, a formação contínua deve ser concebida de modo a alternar momentos de formação e de prática, o que possibilita a ligação formação-prática. Os professores terão a oportunidade de, no local de trabalho, experimentar o trabalho que fora desenvolvido na formação e, por outro lado, formalizar na formação as experimentações realizadas na sala de aula, aperfeiçoá-las, modificá-las e preparar outras. Nesse sentido, uma formação que se propõe a essa aprendizagem a partir de, através de e para a prática precisa contemplar as

seguintes premissas de formação Charlier (2001): uma formação organizada em torno de um projeto de grupo; ambiente de formação aberto; formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional e articulada ao projeto pedagógico da instituição, bem como um profissionalismo ampliado do formador.

Antes de falarmos do papel do formador nessa concepção de formação continuada onde o professor aprende por meio da prática num processo contínuo de reflexão a partir da, na e para a prática, vamos conceituar e discorrer mesmo que de forma sucinta sobre profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente. Pois, a formação continua possibilitará a reflexão ampla dos processos de construção e fortalecimento da identidade docente e corrobora para o desenvolvimento de competências profissionais, para além da prática de sala de aula. Nesse sentido, afirma Libâneo (2013), que o curso de formação inicial tem papel importante da construção dos conhecimentos, atitudes e convicção, necessário à identificação com a profissão docente. “Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho” (2013, p. 71).

Segundo Libâneo (2013), a profissionalização é o processo que garante o exercício profissional de qualidade. Para que isso ocorra, a formação inicial e continuada é importante para que o professor aprenda e desenvolva as competências, habilidades e atitudes profissionais. Para isso se faz necessário remuneração compatível com a natureza e exigências da profissão; condições de trabalho com recursos materiais, físicos, ambiente de trabalho adequado, prática de organização e gestão.

Já acerca do profissionalismo, Libâneo (2013) se refere ao desempenho das atividades docentes com competência e compromisso dos deveres de forma responsável, o que constitui a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. O que significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, à participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, ou seja, o compromisso com um projeto político democrático para a escola.

Essas duas noções se complementam, pois o profissionalismo requer profissionalização e vice-versa. Nesse sentido, ambas formam o que Libâneo (2013) e Sacristán (1999) denominam de profissionalidade. Pois esta é entendida como o

conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora. Assim, a conquista da profissionalidade está intimamente ligada à profissionalização e ao profissionalismo. Desse modo, profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 2013, p. 65). Portanto, a profissionalidade docente está relacionada aos fins e às práticas do sistema escolar, ligado ao tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente.

A profissionalidade está ligada também por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. Mas há de se dizer que mesmo que a função docente seja quase sempre responsabilizada pela qualidade da educação, pelo desenvolvimento e eficácia das práticas pedagógicas, no geral ele não detém esta exclusiva responsabilidade, devido à existência de influências mais gerais, como os fatores políticos, econômicos e culturais, que muito contribuem para a desprofissionalização do professorado, provocado pela imagem social e demais regulações externas da profissão. Acerca disso, nos chama a atenção Sacristán (1999, p. 68): “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a produzir, nem determinam as estratégias práticas de ação”. Dessa forma, se faz necessário analisar o significado das práticas educativas e compreender o resultado no plano da formação e do estatuto da profissão, sob pena de responsabilizar os professores por tudo e ocultar os fatores determinantes de alienação e dos entraves à inovação das práticas educativas.

Para ajudar a fundamentar essa questão, Sacristán (1999) acrescenta:

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos dos agentes e forças culturais que necessitam de uma outra educação e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. Por isso, toda mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

Por outro lado, o trabalho do professor depende de decisões individuais, mas está sujeito a regras e normas coletivas adotadas por outros professores e pela regulação das organizações a que pertence. Como sabemos, a cultura da instituição é importante, tanto quanto as determinações burocráticas da escola. Portanto, faz-se

necessário compreender a dialética entre as exigências externas e os projetos internos para evitar afirmação ingênua acerca da autonomia e criatividade profissional dos professores como sendo as únicas responsáveis pelas mudanças que se espera da escola. Por outro lado, pode aí residir o princípio de irresponsabilidade em relação à prática docente, ou seja, é preciso compreender que muito do que se exige em termos de inovação das práticas educativas está preso a processos extraescolares mais amplos. Alia-se a isso o acarretamento do professor com a intensificação de atividades relacionadas direta ou indiretamente com o ensino, como avaliações, gestão entre outras, o que tem contribuído para a desprofissionalização docente.

A compreensão da profissionalização docente precisa ser relacionada com todos os contextos que definem a prática educativa, já que o professor é responsável por dar à prática seu formato, porém dentro da intersecção com variados e diferentes contextos. “O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (SACRISTÁN, 1999, p. 74). Assim, a profissionalidade consiste na relação dialética que através do professor se pode difundir, como o conhecimento, as destrezas profissionais e os diferentes contextos práticos. Portanto, seu profissionalismo pode ser uma adaptação às condições e variáveis impostas pelos referidos contextos preestabelecidos, ou de outra forma pode também assumir uma perspectiva crítica, criatividade, estímulo ao seu pensamento e capacidade para gerir os saberes, os esquemas, as rotinas ou condutas de forma a intervir e até mudar estes contextos.

Sobre esses elementos, acrescenta Sacristán (1999):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisado, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Com relação à prática do professor e sua experiência profissional, Sacristán (1999) desenvolve o conceito de práticas aninhadas, considerando que a prática não se limita às ações dos professores, indo muito além dos aspectos metodológicos e ao espaço escolar. Portanto, considera o sistema de práticas aninhadas da seguinte forma:

- a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralelo à escolarização própria de uma determinada sociedade ou cultura;
- b) Nesse ambiente cultural desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:
 - práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura.
 - práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas;
 - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos.
- c) Além disso, fora do sistema escola educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares (SACRISTÁN, 1999, p.69).

Dessa maneira, as práticas educativas se subordinam a elementos culturais formando o sistema de práticas sociais, que corresponde aos elementos sociais da educação sem necessariamente serem formalizados, mas que regem o sistema de valores culturais a serem considerados nas práticas educativas. Estas, por sua vez, adentram o sistema educativo e ditam as formas de organização e ideologia que este sistema irá atender. De todo esse movimento, a escola receberá as regras e condicionará de certo modo as práticas didáticas e educativas a que todo sistema institucionalizado se submeterá.

O conhecimento desse sistema de práticas aninhadas que se caracteriza por uma interdependência sistêmica é fundamental para pensar as formações continuadas e os elementos da profissionalidade docente, os quais precisam se mover dentro deste contexto, para que seja possível o desvelar dos vários interesses concorrentes no sistema educativo, e conseqüentemente sobreviver a eles.

Para tanto, citamos algumas conseqüências que, para Sacristán (1999), servem para explicar o conteúdo da profissionalidade dentro do sistema de práticas aninhadas. Em primeiro lugar, é evidente que a realidade escolar escapa a estreita margem do observável nas aulas, já que os aspectos invisíveis são muito determinantes. Isso leva a abertura do que se considera o conhecimento legítimo em educação, assim como o desenvolvimento de novos processos de formação que contemple essa informação.

A segunda aponta para a necessidade de relativizar a ênfase atribuída ao papel do professor na determinação das práticas e dos efeitos educativos. Pois a profissionalidade incorpora condicionalismos provenientes de padrões em que o

professorado foi socializando esses condicionantes, onde medeiam quase todos os processos pedagógicos, mas não deixam de ser reprodutores e veículos de outras determinações da prática. Por outro lado, o professor tem de intervir em todos os domínios que influencia a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional.

A definição dos campos de ação do professor consagra uma decisão ético-política sobre o estatuto da profissão. A imagem libertadora do professor investigador deve aplicar-se ao conjunto do trabalho, e não apenas à atividade pedagógica na sala de aula com os alunos. Portanto, é preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didáticos. Aqui reiteramos a importância da formação continuada como espaço de reflexão para além da prática, por meio de um currículo de formação mais completo que não se restrinja às dimensões didáticas, ampliando a discussão para todos os elementos da profissionalidade docente.

Nessa linha, acreditamos que a profissionalidade é condição indispensável de afirmação da identidade docente, a qual precisa ser considerada em ações e programas de formação, sem deixar de levar em conta os contextos em que a prática se configura e se produzem determinações para iniciativas dos professores. Assim, as formações devem incidir em quatro grandes campos, que, para Sacristán (1999), deve-se levar em consideração: o professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; o docente participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor, participando e alterando as condições da escola, bem como na mudança do contexto extraescolar.

Parte do que discorremos aqui está colocado nos argumentos de Libâneo e Pimenta (2004):

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimento específico configurado em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdo didático pedagógico diretamente relacionado ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E Identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social –

não é qualquer um que pode ser professor (LIBÂNEO & PIMENTA, 2004, p. 41).

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, contribui para que a profissão de professor vá se consolidando num processo contínuo de constituição da identidade profissional em constante reelaboração envolvendo as três dimensões da identidade docente: a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade. Esses requisitos profissionais tornam alguém um profissional da educação, e como bem situou Libâneo (2013), essa tarefa não é para qualquer um, pois envolve competências, habilidades, saberes e um conjunto enorme de valores e condutas que direcionam o ser professor, o ser professora.

Procuramos responder algumas questões acerca de como os professores constroem suas aprendizagens para lidar com o ofício de professor e construir sua identidade profissional, as competências e habilidades que precisam desenvolver a partir das formações. Essas questões foram tratadas no contexto da formação continuada, da sua importância e função nos processos formativos a partir do entendimento de como se constitui a identidade profissional do professor a partir da noção de profissionalidade. Agora, faz-se necessário conhecer as funções, contribuições e desafios da coordenação pedagógica, a qual é responsável por articular os processos de formação na escola.

2.3 Coordenação pedagógica: funções, contribuições e desafios

Agora precisamos tentar responder uma das questões que diz respeito aos formadores ou coordenadores pedagógicos, que no âmbito de nossa pesquisa utilizaremos a segunda expressão, embora em outras literaturas sejam denominados de formadores, o que torna uma generalização que incluiria também os formadores nas instituições responsáveis pela formação inicial. Dessa forma, neste estudo, trataremos dos coordenadores pedagógicos, que além de tantas outras funções que lhes são atribuídas, são eles os responsáveis diretos nas escolas por coordenar as formações continuadas dos professores sob sua responsabilidade.

Teorizaremos sobre a função deste profissional de forma mais geral, considerando as competências e habilidades que precisam desenvolver para ser um coordenador ou coordenadora e desenvolver juntos aos docentes um trabalho colaborativo de parceria pedagógica. Vale ressaltar que na pesquisa em questão

temos como objetivo geral: analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática. Dito isso, somos cientes que nessa teorização não faremos distinção com relação à especificidade da coordenação por área, Português e Matemática, mas as estudaremos como ofício de coordenação no geral. Primeiro lugar por entendermos que a função de coordenador tem as mesmas prerrogativas técnicas, se diferenciando apenas no trato com o objeto específico da área. Em segundo lugar, só faremos a devida diferenciação no estudo empírico. Pois, por questões metodológicas, delimitamos o espectro da pesquisa nessas duas áreas, para podermos aprofundar o estudo e viabilizar o processo investigativo, dado ao tempo e demais questões metodológicas.

Para que a formação continuada e demais ações pedagógicas de acompanhamento e auxílio ao professor ocorram na escola e centrem nos problemas e desafios desta, faz-se necessário a figura do coordenador Pedagógico e, sobre este, o projeto de formação do município de Bonito/BA (2015) considera o seguinte:

Sendo a formação centrada na escola uma prioridade da formação continuada de educadores desta rede municipal de educação, a figura do coordenador pedagógico é essencial para a garantia dessa premissa, uma vez que esse é o profissional responsável pela formação dos professores. Neste sentido, é essencial que os mesmos tenham assegurada a sua formação no contexto de trabalho, tendo a sua prática formativa como eixo central da formação. (BONITO/PFC, 2015, p. 2)

A discussão sobre o coordenador pedagógico é interessante, visto que ainda é um profissional que tem a sua identidade profissional a ser delimitada e compreendida em termos da sua profissionalidade. Todavia, ele precisa ser visto e valorizado, a partir da importância que merece pelo trabalho que tem desempenhado e a desempenhar nas unidades escolares. Principalmente tendo como uma das principais atribuições da sua atuação a formação continuada dos professores e a função de coordenar e articular os vários segmentos dentro da escola.

A figura do coordenador pedagógico nas escolas não é nova, porém a partir da nova reconceitualização da formação docente, em especial a formação continuada nos moldes que temos discutido, ele aparece como um novo profissional que deixa de ser “o fiscal das práticas educativas”, o gerente responsável pelas

atividades burocráticas e administrativas, se colocando neste contexto atual como responsável pela coordenação das discussões pedagógicas, colaborando com os professores para a melhoria do seu trabalho, além de manter parceria com a gestão e demais funcionários da escola, tendo sempre como foco a aprendizagem de alunos e de professores e, conseqüentemente, pelo seu próprio desenvolvimento profissional e afirmação da sua profissionalidade.

Não é nossa pretensão fazer uma análise histórica do surgimento da função de coordenação pedagógica, embora reconhecemos que se trata de uma função recente nos moldes que existe atualmente. Porém, na legislação educacional do país, ela recebeu outras denominações e atribuições que foram ao longo do tempo sofrendo modificações até chegar ao que temos hoje, os coordenadores pedagógicos. Vejamos como a legislação versou sobre esse profissional com recorte da década de 60 para cá.

Sabe-se que desde o período jesuítico já existia nas escolas a função do supervisor escolar e ou orientador de estudos, talvez não necessariamente com estas denominações. Porém, é a partir da Lei 4.024/61 que aparecem as denominações no seu Art. 52. Onde determina que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. No Art. 62, menciona que “a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam”.

Da mesma forma segue os Art. 63, 64 e 65 que versam sobre a formação destes profissionais, onde as faculdades de filosofia criarão, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais. Já os orientadores do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação. O Art. 65 refere-se ao inspetor de ensino, o qual deveria ser escolhido por concurso público de títulos e provas, deveria possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

No ano de 1968 é decretada a Lei Nº 5.564 que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Em seu Art. 1º define:

A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (BRASIL, 1968, Art. 1º)

Já o Art. 5º traz as funções deste profissional, onde: “constituem atribuições do orientador educacional além do aconselhamento dos alunos e outras que lhe são peculiares, como lecionarem as disciplinas das áreas da orientação educacional”.

A LDB de Nº 5.692/71 em seu Art. 33 refere-se à formação de profissionais como os administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, que será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

A matéria, torna-se mais específica quando da homologação do Decreto nº 72.846/73, que regulamenta a Lei 5.564/68, provendo mais uma vez sobre o exercício da profissão do orientador de educacional, porém não menciona as outras denominações citadas acima, apenas deste profissional que parece ganhar importância salutar. Desta forma, o Art. 5º traz claramente que:

A profissão de Orientador Educacional, observadas as condições previstas neste regulamento, se exerce na órbita pública ou privada, por meio de planejamento, coordenação, supervisão, execução, aconselhamento e acompanhamento relativos às atividades de orientação educacional, bem como por meio de estudos, pesquisas, análises, pareceres compreendidos no seu campo profissional (BRASIL, 1973, Ar. 5º).

Os demais artigos trazem referência à formação, a importância deste profissional nas escolas por ser ele o responsável pela orientação geral do educando. O destaque vai para os Art. 8º e 9ª, ambos se referindo às atribuições deste profissional, como planejar e coordenar a implantação e funcionamento dos Serviços de Orientação Educacional em nível de escola e de comunidade. O artigo 8º traz uma série de funções deste profissional que englobava tudo que se referia a planejar, coordenar, orientar, sistematizar, acompanhar, supervisionar, emitir parecer etc. Todas essas atribuições ligadas ao serviço de orientação aos educandos

zelando pelo ajustamento dos alunos aos sistemas de regras da escola. O Art. 9º menciona outras atribuições que vão da identificação das características da comunidade até as da clientela escolar. Bem como participar da elaboração do currículo pleno da escola, participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos, do processo de avaliação e recuperação dos alunos, do processo de encaminhamento dos alunos estagiários, no processo de integração escola- família- comunidade, e realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional.

Como vimos, a orientação educacional era realizada pelo profissional específico que foi dividindo espaço com a administração escolar e com a supervisão. Ora se complementavam ora se diferenciavam. Os supervisores que se restringiam mais a fiscalizar o trabalho do professor existiram em nosso município até pouco tempo, quando então começou a aparecer a figura do coordenador pedagógico. Data o final dessa atividade no município o ano de 2005, quando se inicia de fato uma sistemática de acompanhamento pedagógico propriamente dito.

Mas, se tratando do surgimento da figura coordenador pedagógico, como conhecemos atualmente no país, se atribui as décadas de 80 e 90, com as reformas educacionais. Primeiro com a Constituição de 1988 e em seguida com a promulgação da LDBEN 9394/96. Mas há registro que a cidade de São Paulo é a primeira onde surge o cargo de Coordenador Pedagógico em 1985, através do Regimento Comum das Escolas Municipais. Já o Rio de Janeiro veio depois no início da década de 90, mediante a reestruturação dos cargos de profissionais da educação que exerciam funções administrativas dentro da escola, através da Lei Municipal 2.619/98. Na maioria dos municípios, este cargo faz parte dos planos de carreira do magistério, como é o caso do município de Bonito/BA, porém, ainda como cargo em comissão e função gratificada. Em outras cidades já se realiza concurso público para ingresso no cargo.

No caso onde se exige para ingresso no cargo o concurso público, temos pré-requisitos como a formação em Pedagogia ou mesmo licenciatura específica, a depender da área de atuação a que se destinará. No município onde esta pesquisa foi realizada, o ingresso no cargo está previsto no Estatuto do Magistério municipal, como função do quadro do magistério, porém não especifica concurso público, já que é uma função gratificada. Os coordenadores são convidados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, porém os critérios não eram tão claros, se é que

tinha algum critério, já que até o momento o cargo é comissionado. Embora, do ano de 2015 para cá, a Secretaria passou a compor sua equipe técnica com coordenadores por área de conhecimento, ainda assim, temos professores coordenadores pedagógicos que não têm sua formação dentro da área específica a qual coordena, salvo no caso da coordenadora da área de Matemática, participante desta pesquisa, a qual é licenciada em Matemática. Já a de Linguagem é pedagoga, mas não tem formação na área a qual coordena. Hoje o coordenador pedagógico tem presença marcante dentro de muitas escolas públicas municipais e estaduais e também em muitas escolas privadas. Embora tenha um conjunto de funções e atribuições definidas pelas orientações teóricas, ele ainda tem que conviver com a busca constante de se afirmar enquanto profissional que tem a função de coordenar os processos de ensino e aprendizagens dos alunos juntos aos colegas professores.

O coordenador pedagógico, como já mencionado, é um profissional que diante do contexto da educação permanente tem a sua importância redobrada. Pois, diante das mudanças sociais aceleradas, que têm levado à escola um conjunto de novas exigências no campo da gestão das aulas, da administração, dos processos pedagógicos e da coordenação das ações educativas como um todo, sua atuação profissional é imprescindível para intermediar todo esse processo. Assim, dado a sua importância, vamos de forma breve revisar algumas de suas funções e desafios diante do trabalho de coordenar um grupo de professores no contexto da formação continuada, dos trabalhos de acompanhamentos pedagógicos e demais funções desempenhadas por este profissional, tendo como foco a escola.

Antes de elencarmos um conjunto de atribuições do coordenador pedagógico, precisamos apresentar alguns fatores que são imprescindíveis para o exercício de direção e coordenação. Estes fatores, segundo Libâneo (2013), são: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa.

Quem coordena tem sobre suas mãos o poder delegado para dirigir decisões tomadas coletivamente, o que implica determinadas qualidades e conhecimentos de suas funções. Para isso, faz-se necessário que esse poder seja descentralizado para poder delegar as tarefas aos demais membros da equipe escolar. Da mesma forma, a responsabilidade é uma exigência da autoridade, pois mesmo que as decisões sejam tomadas coletivamente pelo processo de descentralização, no final, a responsabilidade é de quem está à frente da direção ou coordenação.

O fator decisão é fundamental, por ter a capacidade de selecionar diante de várias situações as medidas mais adequadas e concretas. Diante do plano de trabalho, dos objetivos traçados e das tarefas delegadas mediante a participação da equipe, o coordenador e o diretor terão que tomar as decisões necessárias ao andamento do plano proposto. Daí a decisão ser um elemento imprescindível para quem ocupa estas funções. Nesse sentido, a disciplina deve estar implícita na autoridade, na responsabilidade e na decisão, pois implicam compatibilizar a conduta individual com as normas, regulamentos, interesse da vida social e escolar, assumidos coletivamente.

O último fator inerente às funções de direção e coordenação é a iniciativa, considerada a capacidade crítica e criadora para encontrar soluções aos problemas e desafios que se apresentam no processo de tomada de decisão, implicando a capacidade de lidar com os imprevistos e embaraços em situações inusitadas. Esses são fatores que perpassam a função de quem está à frente de uma coordenação e de direção. Pois, como bem nos diz Libâneo (2013, p. 177), “a coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir os objetivos”. Assim, quem coordena tem em suas mãos a responsabilidade de reunir, integrar, liderar e harmonizar o trabalho de diversas pessoas visando os mesmos fins.

Tecendo a discussão acerca das funções de coordenação na escola, vejamos o que Libâneo elenca como sendo em linhas gerais esta função. Ressaltando que a função de coordenar é inerente também à direção ou gestão, por isso, o autor apresenta uma série de funções que é próprio de quem coordena e outras específicas do coordenador pedagógico. Neste caso, elencaremos as funções próprias do coordenador pedagógico. São elas:

1. Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussão para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola;
2. Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos;
3. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios especialmente em relação a:
 - Elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino.

- Desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensino específico da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos.
 - Prática de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajudar na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente.
 - Apoio na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagens dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão.
 - Realização de projetos conjuntos entre os professores.
 - Desenvolvimento de competências crítico-reflexiva.
 - Práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos.
4. Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino, supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planeamento e coordenação do conselho de classe, organização e conservação de material didático e equipamentos e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem;
5. Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante:
- Exercício de liderança democrático-participativa.
 - Criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe.
 - Identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola.
6. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de trocas de experiências e cooperação entre os docentes;
7. Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma;
8. Organizar formas de atendimento a alunos com necessidade educativas especiais, identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.
9. Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões etc.
10. Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural;
11. Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores;
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas. (LIBÂNEO, 2013, p. 181-183).

Como vimos são muitas as atribuições de um coordenador pedagógico dentro da unidade escola. Podemos em síntese dizer que essas atividades todas acima se

resumem em: planejar, coordenar, gerir e acompanhar, avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir os objetivos propostos, e prezando sempre pelos processos cognitivos, operativos, sócio-afetivos para promover melhorias nas aprendizagens dos alunos.

Outro fator a ser considerado dentro do conjunto destas atribuições é o fato de algumas dessas atividades não serem desempenhadas exclusivamente pelo coordenador pedagógico. Dito de outra forma, algumas delas, a depender dos sistemas de ensino, do município ou mesmo da escola, poderão não ser realizadas ou ser realizadas pela direção ou por outro agente educacional. Assim como, mesmo considerando o número de atividades exaustivas, outras atividades poderão fazer parte da rotina de coordenadores que não estejam aí elencadas. Como sabemos, a realidade da educação é variada e complexa quando adentra os espaços da escola, cabendo certa dose de imprevistos, sobressaltos e fuga aos possíveis padrões e espectros teóricos justificados pelos investigadores.

Precisamos, diante desse conjunto de atividades do coordenador pedagógico, analisar e propor saídas para os desafios de coordenar seus pares. Esse precisa lidar o tempo todo com questões delicadas dentro da escola, inclusive com a resistência dos professores, que em muitos casos ainda o vê como o antigo supervisor que tinha a função de acompanhar e fiscalizar o seu trabalho. Além do mais, muitos coordenadores pedagógicos são professores que passam a ser nomeados ao cargo, salvo nos casos em que existe o concurso público, com muita ou pouca experiência profissional. Esse fato pode contribuir para a adesão dos professores, ou mesmo, dificultar o seu trabalho por já ter sido colega de regência, passando agora a uma posição hierárquica “dita superior”.

O coordenador pedagógico tem diante de si uma atividade complexa, ao liderar pessoas, mediar conflitos, propor estratégias de mudança dentro da escola, construir coletivamente o projeto político pedagógico. Além de ser referência para a formação continuada dos professores, ele media grande parte das relações internas e externas da escola. Muitas vezes realiza esse processo conjuntamente com a direção ou, quando a direção é omissa, carrega pra si tamanha responsabilidade, entre tantas outras.

Um dos grandes desafios da atividade de coordenar é a elaboração de diagnósticos, os quais se desdobram em tantas outras dimensões dentro da escola. Temos o diagnóstico geral da escola como conhecimento das suas peculiaridades

locais, entre elas, conhecer seu público: professor, aluno, direção, e demais membros da comunidade escolar, suas manifestações culturais, o desenvolvimento econômico e social da comunidade. Enfim, conhecer a cultura escolar e também a cultura da escola. Além desse diagnóstico, outros são necessários, como aqueles que são realizados para conhecer o nível cognitivo dos alunos, os principais problemas e desafios da escola, outras questões relacionadas aos professores, como os percursos formativos e experiências profissionais, a relação interpessoal dentro da escola, etc.

Estes elementos constituirão desafios para a construção de outro instrumento carro-chefe da escola, o PPP – Projeto Político Pedagógico. Este documento direcionador da política educacional da escola, como o próprio nome já diz, traz em seus aspectos pedagógicos e políticos toda a filosofia da escola. Este documento se configura como um dos mais importantes por ser por meio dele que a escola cria sua identidade e passa a pensar, agir e refletir a partir desse instrumento. Aqui entra umas das funções primordiais da coordenação pedagógica, cabendo a ela e a direção, a mediação tanto para a construção coletiva deste documento como para a efetivação do mesmo. Aqui também se diz que profissional se pretende ter, quais desafios precisa vencer e que processos de formação e desenvolvimento profissional pretende fomentar e garantir, tanto para os professores, como para o próprio coordenador e também para os demais profissionais da educação. Daí a importância da coordenação, pois:

Pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (BATISTA, 2001, p. 110).

Dessa forma, o coordenador é visto como um agente que poderá ou não impulsionar o processo de mudanças na escola, nas práticas dos professores e quem sabe nas práticas sociais mais amplas. O coordenador precisa saber transitar entre os diferentes espaços, mediando o diálogo entre seus pares e para isso precisa desenvolver algumas ações/attitudes que precisam ser contempladas tanto no processo de formação continuada como em outras ações dentro do contexto escolar. Estas attitudes são apresentadas por Orsolon (2001) como capazes de desencadear mudanças no professor. São elas:

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar – quando os professores percebem que há um movimento de organização e gestão escolar direcionados para a mudança de determinados aspectos da sua prática, essa ação se torna um fator sensibilizador para a mudança. É necessário que os professores e demais membros da comunidade se sintam partícipes da construção do PPP, de forma participativa, tornando-os co-responsáveis pela mudança e inovação que a escola democraticamente propõe.
- Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares – o coordenador como um dos articuladores deste trabalho coletivo precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades de todos e, assim, introduzir inovações, onde todos possam se comprometer com o projeto. Assim, sendo um projeto discutido e implementado coletivamente, certamente contará com a adesão de todos os envolvidos no processo.
- Mediar a competência docente - o coordenador media o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa mediação só será possível se este considerar o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como abrir espaço para os questionamentos da sua prática e disponibilizar recursos e condições para isso. Assim, será possível a implementação de propostas curriculares contextualizadas, inovadoras e voltado para o desenvolvimento das múltiplas dimensões, tanto da formação continuada como das competências dos docentes.
- Desvelar a sincronicidade² do professor e torná-la consciente – a ação do coordenador em forma de intervenção pode ocorrer no sentido da manutenção ou da transformação da prática do professor. A transformação ocorrerá à medida que o professor tomar consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade. Dessa forma a sincronicidade possibilitará ao professor fazer novas leituras sobre o seu fazer, possibilitando um ressignificar do seu saber e do seu fazer de forma crítica e reflexiva.

² Para Placco (2003) este conceito pode ser descrito como a ocorrência crítica de componentes políticos, humano- interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor- aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes.

- Incentivar práticas curriculares inovadoras – propor propostas inovadoras é um desafio para o coordenador, porque conduz a momentos de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria. É um processo de reflexão na ação, durante o qual professor e coordenador vivenciam juntos novos jeitos de ensinar e aprender, revendo também suas maneiras de ser e fazer. Vale ressaltar que ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador as integre com as aspirações, convicções, anseios e o modo de pensar, agir e ser do professor, para que faça sentido para este e tenha a adesão do grupo.
- Estabelecer parceria com alunos, incluindo no processo de planejamento do trabalho docente – o aluno é um agente mobilizador de mudanças no professor. Por isso, é importante o planejamento de atividades curriculares que conte efetivamente com sua participação. É necessário criar estratégias e situações em que os estudantes participem dando opinião, sugestão e avaliando o trabalho do professor e a sua atuação enquanto aluno. Isso certamente fará com que o trabalho se torne mais significativo para ambos. O olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo, produzindo conhecimentos sobre os alunos e vivenciando posturas de flexibilidade e mudança.
- Criar oportunidade para o professor integrar sua pessoa à escola – evitar a fragmentação do conhecimento e também do professor é fundamental para a construção do perfil profissional docente, o qual se constrói no entrecruzamento das trajetórias pessoal e profissional, ou seja, o que ele é com o que ele faz. O que o professor diz e faz são mediatizado pelo seu corpo, pelos seus afetos, seus sonhos, convicções e por suas frustrações. Daí a necessidade de a escola criar espaços de compartilhamento das experiências para que o professor se posicione enquanto homem, cidadão e profissional.
- Procurar atender as necessidades reveladas pelo desejo do professor – para que isso ocorra faz-se necessário que o coordenador esteja sintonizado com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola em que atua. Esta contextualização permite ao coordenador planejar de acordo com as necessidades e anseios dos professores, propiciando a

adesão destes ao projeto de formação e à mudança da sua prática quando necessário.

- Estabelecer parceria de trabalho com o professor – sem dúvida que essa parceria aparece implícita nas diversas ações apontadas, porém, se explicitado, ambos se comprometem com as tomadas de decisão capazes de garantir o sucesso e alcance das metas, bem como a efetividade de todo o processo que envolve o projeto da escola. A função do coordenador historicamente de supervisionar passa a ter a possibilidade do fazer juntos, compartilhando experiências, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada.
- Propiciar situações desafiadoras para o professor – como sabemos o desafio aos professores pode ser provocado pelas expectativas dos alunos em relação ao curso ou à disciplina –, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador, pelas interrogações advindas do seu trabalho entre tantas outras situações. Essas situações o desestabilizam, provocando novos olhares, gerando novas ações. Pois cada desafio traz em si o germe da mudança, exigindo do coordenador um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimentando e motivando-o para a mudança, enquanto pesquisador da sua própria prática a partir da problematização nela e por ela suscitada.
- Investir na formação continuada do professor na própria escola – esse é um tópico que defendemos ao longo desse texto sobre a formação continuada, onde o coordenador assume as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta de transformação faz parte do projeto da escola, propiciando que ele faça da sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a escola e a si próprio. Orsolon (2001).

Essas ações e atitudes estão sempre atreladas a outras dentro da função de coordenador pedagógico, ou seja, dentro da escola elas se entrelaçam numa teia complexa onde a cada dia, ao coordenar o grupo de professores, vai construindo sua experiência profissional, tornando-se mais confiante, e a adesão dos pares vai possibilitando melhores condições de trabalho, motivando a continuar a enredar os

fos dessa complexa teia de relações intersubjetivas que é o universo da escola, da qual é convidado a participar ativamente como mediador e articulador do grupo.

Dentre as atividades de coordenar, a que mais chama nossa atenção é a relacionada à formação dos professores na escola. Essa formação denominada de formação continuada, como já explicitada anteriormente é a que agrega o maior tempo do coordenador e a nosso ver é por meio da formação continuada que o coordenador discute grande parte das atividades e ações da escola com o grupo de professores. Existem algumas denominações para o espaço/tempo, onde ocorrem essas formações. Alguns denominam de reuniões pedagógicas, como Torres (2001) e Fujikawa (2006), e outros denominam de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), é o caso de Almeida (2001), Bruno (2001), Franco (2001) Garrido (2000) e Placco (2003). Esses autores escrevem a partir do estado de São Paulo, onde a denominação corrente é HTPC. Já a Secretaria Estadual da Educação da Bahia, além de denominar algumas reuniões de reuniões pedagógicas de professor, comumente se diz AC – Atividade Complementar.

Não importando muito o nome que se dá, o fato é que essas reuniões pedagógicas ou horários de trabalhos pedagógicos coletivos ocorrem na escola com o coletivo de professores ou individualmente, quando o coordenador precisa mediar questões específicas de um professor ou situação específica. Esse espaço tanto individual e coletivo representa parte significativa da rotina do coordenador pedagógico, tanto em espaço/tempo como em importância para a reflexão da teoria e da prática pedagógica dos professores, do próprio coordenador e do desenvolvimento do PPP da escola. Todavia, mesmo sendo tarefa principal, outras tantas se entrelaçam no cotidiano do coordenador pedagógico, como já mencionamos. Porém, nossa preocupação é o espaço de formação continuada, onde ocorre o planejamento das atividades dos professores, a reflexão da prática, a discussão dos resultados das aprendizagens dos alunos e demais atividades e ações que dizem respeito a toda vida da escola. Lidar com o ser humano não é fácil e exige aperfeiçoamento constante, reflexão profunda do pensar, agir e do ser. Por isso, veremos algumas questões relacionadas com estas questões que, por vez, se configuram como desafios para a atuação do coordenador pedagógico.

Sobre essas reuniões pedagógicas ou HTPC, Torres (2001) traz a discussão acerca das críticas e descrédito que estas têm recebido pelos professores, por mostrar um distanciamento entre o desejado e o real, mesmo considerando este um

espaço privilegiado de ações partilhadas como já colocamos. Certamente, o distanciamento ocorre quando os propósitos não são cumpridos e acarreta a desmotivação dos envolvidos. Pois, segundo o autor, “se, de um lado, esses encontros indicam temas vinculados a questões pedagógicas, como disciplina, avaliação, planejamento, metodologias e problemas de aprendizagem, por outro agrupam-se assuntos do dia-a-dia ou institucionais” (2001, p. 47). Nas reuniões pedagógicas ocorrem as duas ações, além de outras, como informes, distribuição de materiais didáticos, etc. Todavia, é necessário que esses encontros coletivos sejam aproveitados e direcionados para a reflexão da prática dos professores de forma ampla. Ressalvas precisam ser feitas. É necessário considerar a importância das questões administrativas que fazem parte do projeto maior da escola, mas que precisa ter espaço próprio de discussão não competindo com as de formação dos docentes.

Após analisar a prática de formação continuada de professores realizada pelos coordenadores, Christov (2001) conclui que é essencial planejar e viabilizar a oportunidade para que professores:

analise teorias de ensino e de educação; elabore suas próprias teorias de ensino e educação; avalie e replaneje suas práticas; viva a experiência da divergência, da diferença entre concepções e situe seus modos de ver a escola, os alunos e a profissão” (CHRISTOV, 2001, p. 43).

Nesse ponto, a formação deve servir para que professores e coordenadores discutam, analisem e planejem, tendo como fundamentos metodológicos e teóricos a reflexão centrada na ação, sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação, como nos diz Schön (1992). Para que isso ocorra de forma partilhada e possa ser tematizada em reuniões com os professores, Clementi (2001) julga necessário que o coordenador pedagógico conheça como ocorrem nas salas de aula as relações de ensino e aprendizagem, principalmente, no que se refere ao modo como o professor encaminha a interação dos alunos com o conhecimento. Pois, “a prática de assistir às aulas permite ao coordenador o reconhecimento das mudanças pelas quais passam ou não o professor e o aluno” (CLEMENTI, 2001, p. 57). Porém, é bom que se diga que não é uma tarefa fácil. Primeiro porque o coordenador se encontra atropelado por uma infinidade de atividades e, segundo, porque é preciso que os laços de confiança e parceria por parte do professor estejam estabelecidos, sob pena deste se sentir constrangido e a ação não ter êxito.

Para essas e demais atividades, mesmo as reuniões pedagógicas para planejamento e para a formação continuada de forma geral, é necessário alguns elementos próprios das relações intersubjetivas e de trabalho em equipe que se configuram como desafios ao trabalho do coordenador pedagógico, que está diretamente à frente mediando e articulando o grupo.

Um desses desafios são as relações interpessoais, já que tanto o professor como o coordenador desenvolve a profissão que tem como prática as inter-relações pessoais. Esta se dá com o outro, com os saberes, com a experiência e consigo mesmo. Assim, precisam desenvolver relações calorosas e autênticas, que lhe permita desenvolver como pessoa que se relaciona com pessoas. Segundo Almeida (2001, p. 70), “o coordenador precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: o olhar, ouvir, falar, prezar”.

Almeida (2001) considera o olhar muito importante. Na tarefa de coordenador é importante um olhar ativo, que preste atenção no outro, em seus saberes, seus não saberes, dificuldades, angústias, inquietações, em seus momentos. Um olhar acolhedor sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças, um olhar que capte antes de agir. Porém, há que se dizer que nosso olhar está quase sempre pautado em valores, concepções, tendências, crenças teóricas, etc. Por isso, é preciso ter clareza disso para despir-se de um olhar carregado de prejuízos e preconceitos. Além do mais, o coordenador precisa ter atenção a amplitude do olhar, pois existe aquele olhar imediato de curto alcance preso às pessoas e atividades do cotidiano e um olhar para longo alcance, para o futuro que desejamos construir a médio e longo prazo.

O ouvir, da mesma forma que o olhar, marca a empatia nas relações interpessoais. O ouvir ativo é fundamental para professor com relação aos alunos, e do coordenador pedagógico para os professores, pois ouvir é se colocar no lugar do outro para que se sinta os sentimentos e as emoções que o outro quer passar por meio das verbalizações. O ouvir ativo pressupõe uma resposta por parte de quem ouve da mesma forma, que esclarece para quem fala e para quem ouve os pontos de convergência e divergência tornando o diálogo possível e respeitador.

A fala da mesma forma que o ouvir é imprescindível, pois as formas de comunicação comumente passam pelo texto escrito ou oral. O professor tem muitas expectativas na fala do coordenador, porque sabe que este tanto pode ajudar,

tranqüilizar, dar segurança, oferecer pista, como também, a depender do tom da fala do coordenador e de como o professor recebe e entende esta fala, pode tornar-se ameaçadoras, causando tensões e conflitos no grupo. A fala pode ser organizadora, sistematizadora do pensamento, como também pode bloqueá-lo. Assim, pode contribuir para fortalecer uma relação ou comprometê-la. Nesse sentido, o coordenador precisa ter alguns cuidados, entre eles: o cuidado para que a sua fala seja acessível, já que os professores podem ter referências diferentes das suas. É necessário encontrar um ponto de equilíbrio da fala, para evitar também o coloquialismo que descaracterize o conteúdo.

Da mesma forma, é necessário conhecer as formas de comunicação, conteúdos, dialetos e jargões que o grupo de professores usa entre si, pois, tanto a aceitação como a rejeição às propostas e ideias são fortalecidas pelo entendimento que estes terão ou não dos códigos de comunicação. O coordenador precisa estar atento às falas de corredores, em reuniões informais que realizam para trocar experiências e nas salas dos professores. Esses momentos são importantes porque os professores desabafam e falam espontaneamente dos seus medos, problemas, desafios e aspirações. Os conteúdos desses momentos precisam ser levados para as reuniões de formação para serem discutidas, refletidas e sistematizadas.

Nessa mesma linha do ouvir, do olhar e do falar, temos a questão dos vícios, julgamentos e status. Clementi (2001) observa que os coordenadores acumulam alguns vícios que interferem no seu fazer e no seu lidar com o grupo. Alguns apresentam posturas mais técnicas, mais românticas, protecionistas, autoritárias, ou seja, vícios que são frutos de teorias ou tendências, reais ou distorcidas, que foram incutidas ao longo da experiência. É fundamental que os coordenadores evitem ser autoritários, evitem julgamentos como se fossem juízes, avaliando o que o professor sabe, ou o que não sabe e em que precisa melhorar, avaliando o trabalho por critério de organização da sala e resultado finais. Agindo assim, ele desconsidera o processo, o conteúdo e a intencionalidade do que foi desenvolvido e esquece que a autoridade é conquistada pela competência, pela construção diária e pela relação de parceria e não pela imposição.

Muitas vezes o comportamento autoritário do coordenador está ligado à natureza própria da função que, segundo Souza e Placco (2006), é complexa, ainda mal delimitada pelas regulações das profissões, pouco explorada ou discutida na formação inicial. Porém, estes fatores não minimizam a responsabilidade do

coordenador pedagógico em promover espaços para a construção de relações que tenham em seus pilares a formação de valores positivos, como o respeito, a responsabilidade, a admiração e a autonomia.

Uma atitude/ação bastante significativa no trabalho do coordenador e que deve se estender aos professores é o registro. Este pode instrumentalizar e fortalecer o papel de reflexão, de planejamento, da ação e avaliação. Ele é um instrumento de reflexão e uma oportunidade formativa, por permitir a revisão das práticas, possibilitar estabelecer vínculos e parcerias e pode ser realizado nos mais diferentes contextos de reflexão educativa. Entre os registros, temos: em diários, os relatórios de alunos individuais e em grupo, os relatórios e síntese das reuniões pedagógicas e o relatório de avaliação de todo o trabalho realizado, tanto do professor como do coordenador. Sobre a importância do registro, Fujikawa (2006) diz que:

Ao reconstruir e organizar os fatos, fenômenos, situações e sentimentos de sua prática para registrá-lo por meio da escrita, professores e coordenadores lançam um novo olhar sobre sua ação pedagógica. Nesse processo a narração pode desdobrar-se em reflexão. O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou o que se pensa que se faz). [...] As situações de confronto (dos diferentes pontos de vista, das atuações, das concepções) ampliam o referencial de análise e de interpretação das práticas educativas, na medida em que expõem formas diferentes de agir em e pensar a educação (FUJIKAWA, 2006, p. 128-129).

A escrita dá a oportunidade de confrontarmos aquilo que pensamos que fizemos e o que realmente fizemos por meio da reflexão crítica daquilo que foi materializado no discurso escrito. É oportunizado ao professor e ao coordenador o confronto dos pontos de vistas, gerando boas oportunidades para que cada um apreenda a leitura da realidade na perspectiva do outro e ambos ampliem a compreensão do ambiente social e educacional que os envolvem. A escrita contribui também para a construção da autoria do trabalho realizado. Fujikawa (2006) acredita que a contribuição ocorre quando o autor atribui sentido a essa escrita, assumindo seu posicionamento e comprometendo-se com ela, o que o leva a refletir sobre a escrita elaborada para apropriar-se do seu próprio pensamento. No momento que há a possibilidade de socialização entre os pares, amplia-se seu potencial formativo, desde que considere a importância do outro para que nosso olhar receba outro reflexo, favorecendo a revisão e o fortalecimento de nossas posições e aumentando o reconhecimento do contexto social em que nossas ações se efetivam.

Portanto, o registro é de fundamental importância, não para cristalizar tendências, teorias e opiniões escritas. Mas, sobretudo, para que os momentos de socialização destes registros evidenciem contradições, expectativas, necessidades, faltas, conquistas e avanços que emergem do confronto com a realidade vivida no cotidiano da escola. Nesse sentido, é necessário trazer para o centro das discussões essas análises para serem discutidas e debatidas coletivamente.

Falamos um pouco da complexidade, de alguns desafios e da responsabilidade que é atribuído ao coordenador pedagógico como mediador e articulador dentro da escola, entre os profissionais, bem como o projeto mais amplo da instituição escolar ao qual pertence. Pois, embora neste estudo optamos por eleger os pontos principais da função do coordenador como destaque para a formação continuada dos professores, sabemos que ele lida com questões outras, como a indisciplina, a relação com as famílias, o atendimento à diversidade e à educação especial, as novas tecnologias e vários diagnósticos, etc. Muito embora sabemos que muitas destas questões já são contempladas dentro do Projeto Político Pedagógico, mas reconhecemos que dado a complexidade de muitas delas, requerem um estudo à parte, o que não será possível fazer aqui, até mesmo por opção, deixando que elas sejam contempladas quando for oportuno.

Sabemos que o processo de formação continuada dos professores acontece com maior frequência na escola, tendo o coordenador pedagógico como seu mediador, cabe-nos perguntar: E a formação continuada do coordenador pedagógico, como ocorre? Em que tempo/espço? Com que frequência? Quem são seus formadores? Essa reflexão é fundamental para entender a importância do seu trabalho ao mesmo tempo em que evidencia as lacunas da institucionalização desta profissão.

Sobre a formação do coordenador pedagógico, Clementi (2001) considera que a falta de formação interfere em sua prática. Pois, como sabemos, para que o profissional desenvolva um trabalho com segurança e consciente, ele precisa se aprofundar nos estudos. Nesse sentido, a autora constata que a formação continuada deste profissional tem dependido mais de uma mobilização pessoal do que um investimento por parte da escola. Como já mencionamos, muitos coordenadores entram por meio do concurso público, neste caso, os requisitos para a investidura no cargo requer uma formação inicial condizente com a função, como ser habilitado em Pedagogia. Quando não é por concurso e sim por indicação das

secretarias, ele nem precisa ser Pedagogo. Na maioria das vezes são professores considerados experientes, detentores de determinados prestígios profissionais na área de atuação ou outros critérios, inclusive a escolha muitas vezes envolve questões de indicação política.

Uma saída pode ser a reforma do curso de Pedagogia, com possibilidades de ampliação das habilitações para atender a esta função. Visto que essa função é hegemonicamente desenvolvida por profissional da Pedagogia. Porém, penso que poucos cursos de formação inicial contemplam conteúdos diretamente relacionados a esta função. Muitos coordenadores para suprir essas lacunas manifestam iniciativas pessoais de aprofundamento teórico, de envolvimento com suas práticas nas escolas, enquanto outros assumem uma atitude de conformismo, mesmo diante da insatisfação que sentem e comprometem o seu trabalho.

Dado a importância do trabalho do coordenador dentro da escola, a sua função e a sua profissionalização precisa ser objeto de discussão e investimento de políticas públicas de Estado que garantam a sua formação continuada, com tempo, espaço e condições. Como observamos anteriormente, este profissional é acarretado com muitas das funções que não são da sua competência, o que tem lhe sobrecarregado e diminuído o tempo para o seu próprio planejamento, quiçá para a sua formação. O investimento do estado se faz necessário e de forma permanente. Temos presenciado, tanto para professores e, muito pouco para coordenadores, programas de formação continuada esporádicos e marcado pela fragmentação e descontinuidade. Por isso que as escolas precisam que em seus Projetos Políticos Pedagógicos estejam contemplados e garantam tempo e espaço para as formações de seus profissionais.

É fundamental que haja o incentivo e as condições para a profissionalização, mas é preciso também que o profissional se comprometa com o seu desenvolvimento profissional e queira melhorar sua prática. Sobre este aspecto, Fusari (2000) considera que

Não pode relegar a formação continua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminho percorrer. Não há políticas ou programas de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (FUSARI, 2000, p. 23).

Concordamos em parte com Fusari, porque acreditamos que em primeiro lugar o profissional precisa querer crescer e se ver dentro do processo de reflexão da prática e constituição da sua identidade profissional no movimento de consolidação da sua profissionalidade. Mas precisamos questionar o que está na raiz deste não querer. Será mesmo um não querer? O que tem levado muitos profissionais ao absentismo e a autodepreciação profissional?

Muitas vezes no jogo de acharmos os culpados, penalizamos os professores pelos mais diversos problemas da educação e esquecemo-nos de investigar a fundo o jogo da alienação que historicamente tem marcado a nossa profissão e tem contribuído, inclusive, para a descrença e desânimos nos próprios processos formativos, principalmente o inicial, que é responsável por não desenvolver as competências e habilidades capazes de promover a auto-reflexão, o reconhecimento da importância e do valor dos processos de construção individual e coletiva.

Por outro lado, é bom que se diga que muitos programas compostos por vários projetos de formação continuada, mesmo os dentro da rede escolar de um município, estado ou da união, chegam de forma verticalizada, sem a devida discussão com os professores, para que estes digam o que é facultativo e o que é obrigatório no processo que verdadeiramente dialogue com as suas necessidades formativas, de forma teórica e prática para a melhoria do seu trabalho.

Refletindo sobre como se dá a formação continuada do coordenador, Geglio (2003) compreende que a formação continuada acontece de forma acentuada no próprio movimento de constituição de seu papel na formação continuada do professor. Nesse sentido, ao contribuir para a formação do docente em serviço, ele reflete sobre a sua atuação e, inevitavelmente, estará realizando a sua autoformação. Nesse movimento, tanto a formação continuada como a profissionalização vai se dando a partir do confronto com a realidade e seus desafios, o que exige a busca de soluções, e nessa busca as experiências, os saberes, o contato com referenciais teóricos diversos brotam o desejo de compreensão e de respostas para as perguntas e angústias geradas nos espaços de trabalho.

O que pudemos perceber é que a formação continuada para coordenadores ainda é incipiente do ponto de vista das políticas públicas e conseqüentemente das suas efetividades na escola, mas que ela precisa ser buscada das mais diversas formas e condições para que o trabalho deste profissional seja ressignificado e

ganhe potência de atuação qualificada e reconhecida. Mas vale dizer que as experiências que estão sendo geradas a partir das diferenças culturais de cada região/escola em meio a enfrentamentos, lutas, discussão e também por meio do diálogo solidário, têm produzido processos formativos autênticos que muito têm contribuído para o desenvolvimento profissional de coordenadores e professores, mesmo reconhecendo que muito ainda se tem por fazer.

A reflexão acerca da gênese da escola, das mudanças sociais, e da importância da formação continuada e do coordenador pedagógico foi fundamental e necessária, para melhor compreensão e aprofundamento teórico de forma contextualizada a partir de estudos que estão sendo realizados na contemporaneidade. Dessa forma, as discussões aqui tecidas são fios condutores que direcionam teoricamente este trabalho.

As discussões tecidas e alinhavadas pelos fios das teorias defendidas se estendem aos procedimentos metodológicos que direcionaram o caminho percorrido, os instrumentos e a forma como foram utilizadas para que pudéssemos chegar ao lugar pretendido, embora provisório, pois a cada novo lugar uma nova busca e assim se segue sempre e não para. Portanto, o capítulo seguinte, tem esta função, a de narrar os caminhos trilhados, ou seja, contar a história da investigação e seus desdobramentos metodológicos.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Ao planejar esta viagem, tínhamos a noção de onde chegaríamos, mas jamais certeza do que iríamos encontrar. Por isso, foi necessário traçar um itinerário e organizar muito bem todo o processo da viagem. É justamente sobre este processo que este capítulo se propõe. Portanto, apresentaremos a nossa implicação com a viagem, os caminhos seguidos, os instrumentos usados para desbravar o percurso, os companheiros que seguiram conosco na jornada e demais procedimentos que foram necessários para chegarmos ao nosso objetivo.

Sabe-se que a pesquisa é uma viagem longa, complexa, cheia de incertezas e percalços que surgem no meio do caminho, por isso exigiu de nós um planejamento cuidadoso. E este envolveu etapas sucessivas desde a escolha do objeto de estudo, até as análises e a interpretação das informações.

Em qualquer empreendimento e, principalmente em uma pesquisa, exige-se a tomada de decisões que envolvem conhecimentos teóricos e metodológicos condizentes com o objeto e suas especificidades, e requer ainda mais, quando este objeto pertence à área de Ciências Sociais e, nesse caso, à Educação, uma vez que as exigências, o rigor metodológico e a análise das informações tendem a causar no pesquisador maiores preocupações e inseguranças. Isso por que os caminhos são mais arenosos, e quiçá, mais instáveis.

Isto não quer dizer que as ciências das demais áreas não necessitem de rigor, no entanto, a ciência em questão denota os fenômenos que submergem aos aspectos que lidam diretamente com as emoções, valores, subjetividades e intersubjetividades. “Portanto, as ciências sociais devem se preocupar com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de leis generalizantes, como fazem as ciências naturais” (GOLDENBERG, 2002, p. 19).

No que se refere aos objetos de estudo, a pesquisa educacional tem suas singularidades, principalmente porque, na sua grande maioria, elas não são passíveis de quantificações, como os objetos das ciências físicas e da matemática. Mas ao contrário, a educação como ciência social mantém contato direto com pessoas, que se tornam participantes dos processos investigativos. Nesse caso, os sujeitos da pesquisa são professores, coordenadores e supervisores técnicos, com suas experiências, valores, representações, história e saberes, portanto com seus universos subjetivos.

Dessa maneira, decidimos escolher abordagens metodológicas capazes de agregar as várias técnicas e instrumentos de coleta das informações. Isto possibilitou análise e interpretação mais próximas da realidade. Pois, conforme Ludké (2013), é fato que na atualidade

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 6)

Como podemos ver, a pesquisa educacional é revestida de alto grau de complexidade por estar inserida dentro de uma realidade dinâmica e histórica. Sendo assim, é fácil percebermos que a escolha dos pressupostos metodológicos levou em consideração todas essas especificidades próprias do universo das Ciências Sociais. Portanto, para que a realidade estudada pudesse ser da melhor forma compreendida, apresentamos a seguir o empreendimento da viagem e os caminhos trilhados.

3.1 Implicação e tomadas de decisão mediante a investigação

Esse momento é muito importante para elucidar as minhas afinidades com o campo de pesquisa, o que gerou o interesse pela viagem que propus fazer assumindo o objeto desta investigação, bem como as circunstâncias das quais ele surge e passa a ser um objetivo a ser alcançado por mim. Além destas inter-relações que apontam os pontos de convergência do pesquisador com a temática, também serve para compreendermos que num processo investigativo precisamos ter sabedoria e serenidade para fazer as escolhas mais coerentes, além de recuar quando for necessário e traçar novas linhas de ação, se esta for uma exigência do contexto, o que se aplica ao percurso desta investigação.

Começamos então por minha entrada no magistério, a qual não foi feita num curso normal de linearidade. Tiveram altos e baixos, mas também muito aprendizado, o qual me serviu de alicerce para a construção de conhecimentos, enquanto processo contínuo, na formação da minha identidade profissional atuante na docência da Educação Básica.

Iniciei minha vida como funcionário público em 2001, como Agente Comunitário de Saúde - ACS, momento que coincide com a minha entrada como participante do controle social, fazendo parte do Conselho Municipal de Saúde-CMS, até 2009, e, a partir deste, de tantos outros conselhos, inclusive o Conselho Municipal de Educação – CME, a partir de 2009. Neste mesmo ano, elaborei um projeto da criação da Coordenação do Controle Social, da qual passei a ser o seu coordenador. A partir desta coordenação os conselhos passaram a ter uma sede própria, descentralizada das secretarias, gozando de maior autonomia para exercer sua função de controle das políticas públicas. Embora com alguns problemas, podia ser considerado um começo importante.

Esta rápida contextualização serve para que eu possa abordar a minha afinidade com a formação e desenvolvimento humano, seja na educação, seja na saúde ou em qualquer outro lugar que forme gente para ser gente e viver melhor. Nesta conjuntura, iniciei o curso de Licenciatura em Filosofia em fevereiro de 2004, mas foi em 2005 que comecei a lecionar uma disciplina da base diversificada do município, denominada Educação em Saúde. A entrada desta disciplina na grade curricular do município marcou o início da minha trajetória de luta por melhores condições de educação e saúde para a comunidade, e também a minha entrada na docência. Pois foi à frente do Conselho Municipal de Saúde- CMS que propus a alteração da grade curricular da base diversificada para a inserção da referida disciplina em substituição a outras, que naquele contexto estavam ultrapassadas. Desse modo, ela entrou em vigor no ano de 2005, após apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação

A proposta de alteração da grade curricular foi motivada pela minha experiência como ACS de 2001 a 2003, e também de 2003 até 2009, quando estive à frente de alguns programas na Secretaria Municipal de Saúde – SMS. Estes me fizeram ver a importância da sensibilização pela educação para que a população se conscientizasse a respeito dos cuidados com sua própria saúde. A adesão ao projeto de alteração da grade curricular para a inclusão de Educação em Saúde nas escolas encontrou espaço naquele momento, pois, além da divulgação promovida junto aos conselhos, ela foi acolhida, graças à descontextualização das disciplinas que estão em vigor e foram substituídas. Eram cinco disciplinas ofertadas, da 5ª à 8ª série, com o objetivo de dar iniciação às temáticas a serem discutidas no curso

técnico em Agropecuária, curso que já se encontrava em fase de extinção e, por esta razão, as disciplinas perderam sua função inicial.

A proposta aprovada tinha algo diferenciado: foi pensado para implantar uma disciplina originária da Secretaria Municipal de Saúde, o que traria a possibilidade de se manter o princípio da intersetorialidade. Pensando nisso, foi decidido pelo conselho que o grupo de professores que iria lecioná-la deveria ser formado por profissionais da saúde e por professores que já ensinavam no Fundamental II nas escolas onde ela foi implantada. Nesse sentido, mantinha a integração entre as duas secretarias, pois a intenção foi fazer com que os professores com maior experiência didática ajudassem aos novos professores advindos da Secretaria de Saúde. Estes últimos, por sua vez, ajudariam os professores sem o conhecimento das noções de prevenção de doenças e cuidados com a saúde a se aproximarem do objeto a ser mediado em sala.

A proposta encontrou alguns obstáculos para ser aceita e aprovada pelo CME, mas com muito debate e discussão foi aprovado, entrando em vigor a partir do ano letivo de 2005. Vale ressaltar que o obstáculo mais contundente estava relacionado à operacionalização da intersetorialidade e também à preocupação pela formação mínima em Magistério dos professores que viriam da SMS. Este impasse só foi resolvido porque eu e dois colegas tínhamos iniciado a licenciatura um ano antes da proposta.

A partir desse momento iniciei minha carreira docente: sendo aprovado em concurso para professor em 2008 e desde então estou sempre à frente do controle social, especificamente, ao CME, ora como membro, ora como presidente. Essa minha afinidade com projetos e políticas públicas no município sempre me acompanhou e está presente nas minhas preocupações, principalmente com todo e qualquer processo formativo, seja para os alunos, seja para os professores e também para a comunidade em geral.

O município começa a realizar processos formativos após a parceria feita com o ICEP, acreditando na metodologia e no trabalho desenvolvido pelo instituto no Fundamental I, mas colaborando também para o Fundamental II, como veremos no próximo capítulo. À frente do Conselho Municipal de Educação comecei a observar que desde o início da parceria começaram a surgir pontos de tensões e divergências entre os docentes: uns aceitaram muito bem e incorporaram a forma de trabalho e as propostas, outros não tão bem. Este movimento de não aceitação se concentra

majoritariamente entre os professores do Fundamental II, onde se ouve muitas queixas e inquietações nas jornadas pedagógicas e outros encontros. As queixas e insatisfações estão relacionadas à formação continuada e acompanhamentos pedagógicos direcionados pelo ICEP. Grande parte dos professores não acredita na metodologia e concepção empregada para direcionamentos dos trabalhos pedagógicos.

Mais uma vez, a vontade de contribuir com a educação municipal me motivou e instigou a pesquisar sobre o que ocorria. Pensei em fazer algo, mas precisava ser mais sistematizado e corroborado por pesquisa de cunho científico. Nasce então a ideia de um projeto de pesquisa suscitado a partir das reclamações e insatisfação destes professores. No início, a intenção foi pesquisar sobre a formação continuada no Fundamental I, no entanto, para reforçar esse propósito e desenhar a problemática do projeto, partiu-se para algo mais formal e não apenas com base nas queixas ouvidas nos corredores das escolas, nas rodas de conversas de professores e nas jornadas pedagógicas.

Para tal fim, foi decidida a aplicação de um questionário aberto que teve como objetivo materializar através de um documento, as inquietações desses professores. No que se refere às orientações pedagógicas e o resultado do nível dos alunos recém-chegados do Ensino Fundamental I. Este momento foi de grande importância para pensar os caminhos da investigação, justamente pela possibilidade de ter o primeiro diálogo com os docentes, conhecendo as angústias para poder traçar outros passos. Sem partir, exclusivamente, das minhas concepções, mas dos indicativos que o campo oferecia.

O referido questionário (APÊNDICE I) fez parte do momento inicial de exploração do problema de pesquisa, em que as perguntas serviram para registrar as principais queixas dos professores do Fundamental II, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O motivo pela escolha destas disciplinas foi pelo fato de serem delas as maiores queixas. As perguntas foram elaboradas com o intuito de saber como os professores avaliavam os alunos recém-chegados do Fundamental I e desta forma pôde-se fazer uma melhor delimitação do objeto e do problema da pesquisa.

Como síntese deste questionário, destacamos as principais afirmações feitas pelos professores que responderam às questões. Eles acreditam que uma boa parte dos alunos chega a 5ª série ou 6º ano sem saber ler e escrever, ou seja, com a

proficiência leitora abaixo do esperado para a série; um número significativo de alunos não dominam cálculos simples correspondentes ao seu nível de escolaridade. Segundo estes professores, o município enfrenta o desafio de fazer com que os alunos concluintes do Ensino Fundamental I deem continuidade ao processo de leitura e de escrita com proficiência necessária e correspondente ao seu nível. Restando aos professores do Fundamental II, a tarefa de dar continuidade a esse processo, tentando fazê-los alcançarem as competências e habilidades que deveriam ter conseguido na etapa anterior.

Os outros itens analisados dizem respeito às formações e orientações pedagógicas, as quais percebemos que alguns professores demonstraram estar satisfeitos com as formações, apontando pequenas mudanças, mas a maioria acredita que o formato poderia ser outro, embora não sugerissem qual formato seria o mais ideal. Apresentaram críticas contundentes, principalmente ao formato da jornada pedagógica e aos dispositivos de avaliação diagnóstica entre outras atividades. E julgaram como demasiados os diagnósticos aplicados, uma vez que não há tempo suficiente para a reflexão e amadurecimento, nem por parte do aluno nem pelo professor, favorecendo a tomada de decisão ou aperfeiçoamento das mesmas. Esse quadro de rejeição/aceitação atribuído às formações oriundo dos docentes das séries finais do Ensino Fundamental foi o quadro inicial pelo qual procurei no primeiro momento investigar a formação continuada no Fundamental I, tendo como objeto de estudo “A formação continuada do coordenador pedagógico e a formação docente do 1º ao 5º ano na Rede Municipal de Educação de Bonito/BA”.

Com este objeto delimitado elegemos como questão central de investigação: De que maneira ocorre o processo de formação continuada dos docentes do 1º ao 5º no município de Bonito-BA, tendo em vista a formação do coordenador pedagógico?

A partir dessa questão central formulamos outras questões necessárias para direcionar o processo de investigação, foram elas: O que tem levado os professores a sentirem resistência/aceitação pela formação continuada? Que relação pode haver entre a formação inicial dos professores e a resistência/aceitação ao processo de formação continuada desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos do município? Quais as possibilidades de ressignificação da formação continuada para professores do 1º ao 5º ano?

Depois de refletir sobre estas indagações e do problema proposto inicialmente, pontuamos como objetivo central da investigação: problematizar o processo da formação continuada dos docentes no município de Bonito-BA, tendo em vista a formação do coordenador pedagógico e suas contribuições para a formação docente no 1º ao 5º ano para melhoria da qualidade da educação municipal.

Diante deste objetivo geral, formulamos os mais específicos para termos condições de escolhermos os instrumentos mais adequados à investigação e as possíveis respostas que se pretendia ter. Tivemos os seguintes objetivos específicos: 1. Investigar o processo da formação do coordenador pedagógico; 2. Investigar o processo da formação continuada do professor do 1º ao 5º ano, acompanhado pelo coordenador pedagógico; 3. Identificar a adequação dos planos de formação continuada dos professores do município ao Referencial de Formação de Professores; 4. Compreender os sentidos da formação inicial dos professores e seus desafios no processo de formação continuada desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos do município e; 5. Construir, coletivamente, um plano de intervenção pedagógica que contribua para o fortalecimento dos processos de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do município.

Este foi o plano inicial de investigação, o qual foi escrito baseando-se nesse objeto e com estes objetivos. Assim, como toda investigação é processo de descoberta, ao passo que as ideias vão amadurecendo, o convívio com as pessoas no campo, com a literatura e com as informações iniciais do problema, muitos juízos vão se formando, ficando às claras ou também mais confusos que antes. Para solucionar esse impasse, foi necessário o contato e aprofundamento em novas fontes, bem como a análise das contribuições de pesquisadores especialistas na temática. Isso possibilitou a abertura de novos horizontes e novos olhares para repensar a problemática. Destarte, mudamos o foco investigativo e nos parágrafos abaixo serão abordados os motivos dessa mudança e o caminho percorrido.

Todo o projeto inicial mencionado foi pensado e construído com o foco investigativo no Ensino Fundamental I, porém algo não estava claro e algumas inquietações me intrigavam. Uma delas foi o fato de a pesquisa ser realizada com o Fundamental I. Estaria eu direcionando o processo investigativo para o foco certo? Eu encontraria as melhores respostas nesta etapa? Uma vez que o levantamento de informações para a primeira versão do projeto apontava melhores resultados nas

avaliações externas e internas para fundamental I, enquanto o Fundamental II apresentava resultados inferiores. Deveria levar em consideração estes e outros dados que me eram indicativas da necessidade de mudança do foco ou eu permaneceria nessa etapa, pois as queixas feitas pelos docentes do Fundamental II recaiam no Fundamental I?

Essas foram as minhas inquietações, que se tornaram mais claras só após o processo de qualificação do projeto realizado em 27.06.2015, promovido pelo mestrado. Tendo como membros da banca qualificadora as professoras doutoras: Emanuela Dourado e Giovana Zen, com grande experiência na temática, levando-me a pensar melhor sobre estas inquietações que já permeavam minhas reflexões. Assim, as orientações da banca validaram as minhas inquietações, aliando-se a isso, outras questões também contribuíram para fundamentar a minha escolha. Entre elas temos: Baseando-se em que os docentes do Fundamental II acusavam os docentes do Fundamental I e a formação continuada? Os problemas enfrentados pelos professores no Ensino Fundamental II no Bonito são diferentes dos problemas enfrentados no restante do país nesta etapa? Que compreensão tem os docentes do fundamental II do processo de continuidade do letramento aliado às especificidades dos alunos que se encontram nessa etapa vivendo a faixa etária dos 11 aos 14 anos na efervescência da puberdade

Esses questionamentos levantados na banca de qualificação, em consonância aos meus próprios questionamentos, foram importantes para tornar claros os pontos que me deixaram intrigado e inseguro. Desse modo, as contribuições da banca de qualificação nos fizeram repensar a direção do projeto e as reflexões foram feitas cuidadosamente, levando-me a mudar o foco da investigação. Com base nas reflexões, foi possível inferir que as queixas e inquietações dos docentes precisariam ser investigadas e analisadas para além dessa realidade local. Assim, era muito restrito pensar o quadro da problemática em questão, apenas pelas insatisfações, atribuindo a culpa pelo fracasso aos professores do Fundamental I e seu processo de formação continuada orientada pelo ICEP no município. Contudo, os problemas que são originados no município, na maioria das vezes, têm suas causas em conjunturas muito mais amplas e envolvem os Estados e a União, já que as políticas públicas de educação são mal gerenciadas e impostas de forma verticalizada, desconsiderando as realidades regionais e locais.

Nesse sentido, todas as reflexões feitas e as indicações da banca de qualificação serviram para mudança do foco de investigação, antes na formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, agora nas séries finais deste segmento. Como já salientamos, são muitas as questões que envolvem esse nível de ensino, que vão além das insatisfações que os docentes apresentaram no município. Mas que são indicativos da situação que vive o fundamental II em todo o país, como veremos no capítulo a seguir.

Pelas razões mencionadas anteriormente, entendemos que as contribuições da investigação no fundamental II se faria mais profícua do que no Fundamental I, em função da atual conjuntura da educação do município e, de certa forma, das condições que a mesma se apresenta em nível nacional. Nesse sentido, precisamos investigá-la para compreendermos melhor as raízes dessas questões levantadas pelos docentes do município e demais questões pesquisadas para o desenho da nova problemática, os quais serão apresentados no próximo capítulo, no subtema: O Ensino Fundamental I e II: uma leitura dos indicadores de aprendizagem de Português e Matemática.

A minha implicação com o campo de pesquisa está intimamente relacionada à minha trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, desde muito tempo, o desejo de poder contribuir com a educação municipal, como profissional e como cidadão, preocupado com a seriedade das políticas públicas municipais, com destaque para a minha atuação junto as SMS e a SME.

Desse modo, sinto-me corresponsável pela melhoria da educação no município, não só por estar à frente do Conselho Municipal de Educação, mas na condição de docente e cidadão. Nesse sentido, ainda mais comprometido na investigação, pelo desejo de contribuir com todo o sistema de educação municipal na proposição de ideias junto aos pares, pensando em políticas de educação que garantam o direito das nossas crianças aprenderem com qualidade.

Portanto, esta pesquisa pretende, dentro dos limites propostos, levarmos a conhecer as contribuições e os desafios postos junto à formação continuada dos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental do município. Sentimos que nesta etapa temos poucos estudos realizados e também pouca implementação de políticas públicas. Certo que temos presenciado uma maior atenção em estudos, políticas e programas governamentais e não governamentais incidirem muito mais na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental

e no Ensino Médio. Como podemos perceber: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o Pacto pelo Ensino Médio (MEC, 2015), e nenhum pacto para as séries finais do Fundamental.

Vale ressaltar que não corroboramos que está errado dar atenção especial a estas etapas, mas deve se prezar pela integralidade das políticas públicas, de forma que a Educação Básica seja beneficiada e olhada com a mesma atenção de que necessita. Quanto a situação atual do país, no que se refere às avaliações externas nacionais e internacionais, percebe-se o grande desafio enfrentado para que a educação brasileira alcance índices melhores e possa garantir as aprendizagens necessárias. Visando que nossos alunos se desenvolvam ativamente e possam conquistar um espaço na sociedade com trabalho, cidadania e dignidade plena.

Espera-se que este breve relato sirva para mostrar a minha atuação profissional e pessoal, a implicação desta atuação com o campo investigado, bem como mostrar o percurso trilhado na proposição do objeto de investigação até os recuos que foram necessários para avançar na direção mais condizente com os anseios e objetivos maiores desta pesquisa. Segue-se no próximo tópico, apresentando os demais passos que nos ajudaram a chegar ao resultado desta investigação. Traçaremos os caminhos metodológicos escolhidos para a viagem, citando os instrumentos utilizados para a coleta das informações e denotando a análise e interpretação das informações que puderam contribuir para compreensão do objeto investigado.

3.2 A escolha do caminho

Neste tópico, apresentaremos a escolha do caminho, em que as opções feitas se justificam pela dificuldade de se trabalhar com o objeto das ciências sociais. Por isso, as escolhas metodológicas feitas estão suscetíveis das mesmas dificuldades. Nesse sentido, a nossa decisão pelo tipo de pesquisa, métodos, técnicas e instrumentos de coletas das informações e construção dos dados se justificam pela natureza epistemológica da temática.

Portanto, apresentaremos as linhas gerais de ações e seus respectivos instrumentos, que nos possibilitou a compreensão dos desafios e as contribuições da formação continuada nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, trilhamos os

caminhos necessários para que ao final da caminhada pudéssemos repousar provisoriamente no lugar que objetivamos chegar.

Na literatura atual sobre metodologia da pesquisa científica são muito confusas as conceituações das pesquisas quanto às definições e classificações com relação a pressupostos metodológicos, método, técnicas e instrumentos. Por esse motivo, as terminologias e classificações aqui usadas seguem a linha de perspectiva teórica usada por Bogdan e Biklen (1982), Gil (2008), Goldenberg (2002), Lüdke e André (2013), Marconi e Lakatos (2003), Triviños (1987), entre outros.

Seguindo a linha de raciocínio de Bogdan e Biklen (1982, p. 48-49) a investigação que foi desenvolvida neste estudo é qualitativa e também descritiva. Já que para esses autores a descrição é uma das cinco características da pesquisa qualitativa como nos mostra a citação abaixo:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

A partir dos elementos que caracterizam a investigação qualitativa como caracterizada por Bogdan e Biklen (1982), tenho condições de apresentar meu objeto de estudo dentro dessa perspectiva, evitando o cartesianismo e procurando a melhor elucidação didática da adequação.

Como bem enfatizado em tópicos anteriores, o objeto deste estudo é a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Bonito-BA. Desse modo, corroborando com as características número um, apresentada pelos autores supracitados, à pesquisa ocorreu no local de trabalho dos participantes em condições naturais, como fonte direta de informações, no qual o pesquisador teve papel relevante na coleta de informações e interpretação

da realidade por levar em consideração os vários contextos. Isso por estar presente em algumas formações e na escola onde os professores ministram suas aulas, a partir das formações que recebem dos coordenadores e, em segundo, por ser o pesquisador-observador e intérprete da situação vivenciada nesses espaços.

As características da investigação descritiva e/ou qualitativa, descritas na segunda característica, foram essenciais para realização desta investigação. Sobre seu conteúdo, e reafirmando seu conteúdo, Gil (2002, p. 42), nos ajuda a compreender e contextualizar melhor, pois considera que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

As práticas dos sujeitos foram descritas de forma detalhada, por meio dos instrumentos utilizados, pois todas as informações sobre a realidade foram consideradas importantes e passíveis de serem analisadas, descritas e interpretadas. Vale ressaltar que em quase sua totalidade, ao estudarmos um fenômeno social, nesse caso a formação continuada dos professores, fizemos no nível da descrição. Ressaltando que o termo descrição foi tomado aqui como sinônimo de qualitativa.

Como nos mostra a terceira característica, uma das preocupações nesse tipo de investigação está relacionada muito mais com o processo que com o produto propriamente dito. Como forma de contribuir para a reflexão contextualizada das relações que se estabelecem no contexto real das práticas efetivas dos coordenadores pedagógicos com o grupo de professores sob sua responsabilidade.

Para finalizar a análise da adequação do meu objeto com as características da pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1982), podemos considerar que a quarta e quinta características respectivamente, se fizeram presentes neste estudo por meio da forma de condução da investigação, que além de ser qualitativa, também foi indutiva. Isso justifica a ausência de preocupação com a comprovação de hipóteses previamente estabelecidas, mas com cuidado e atenção aos significados atribuídos a cada participante da pesquisa às suas práticas e experiências formativas. Portanto, a preocupação foi compreender descritivamente como os fenômenos em questão ocorrem.

A pesquisa qualitativa e descritiva, as quais sustentam este trabalho tem sua perspectiva teórica calçada na fenomenologia. Sobre isso Bogdan e Biklen (1982, p. 52) corroboram que “a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se, de uma ou de outra forma, com a perspectiva fenomenológica”. Para Gil (2008, p. 9) “são, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações.”

A escolha do método de abordagem fenomenológica está fundamentada na inclinação e postura filosófica que direcionou o meu olhar para a realidade estudada, por meio dos princípios do referido método. No entanto,

Do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. Não há, pois, para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações. [...] A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada. (GIL, 2008, p. 14).

Com base nessa perspectiva, a formação continuada dos professores foi estudada e compreendida a partir da forma como ela ocorre no lócus de formação, qual seja o cotidiano escolar onde professores e coordenadores desenvolvem suas atividades educativas. Por isso, o foco esteve o tempo todo nas contribuições e desafios da formação continuada realizada pelas coordenações pedagógicas no universo da escola, bem como os vários significados atribuídos a esta experiência formativa. Assim, a ação primordial do pesquisador foi procurar da melhor forma possível compreender e comunicar as possíveis interpretações emergidas da investigação, usando para isso os métodos de procedimentos técnicos que foram utilizados para a coleta e interpretação das informações, os quais pertinentes e adequados à investigação fenomenológica que fundamentou este estudo. Portanto, para as identificações das categorias de análises empíricas levamos em consideração a forma como elas apareceram nas respostas enquanto fenômenos fruto da experiência e vivências dos participantes.

3.3 Caracterização dos sujeitos

A pesquisa qualitativa e descritiva, presente neste trabalho, teve como objetivo central analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das aprendizagens e aumento dos indicadores acadêmicos internos e externos tendo como foco central as disciplinas de Português e Matemática. Assim, apresentamos de forma genérica os sujeitos desta pesquisa, já que detalharemos melhor as suas formações e experiências profissionais no tópico reservado para este fim, dado a sua necessidade contextual. Nesse sentido, estes participantes deram a esta investigação o tom e o colorido que engrandeceu este trabalho e a eles somos gratos.

A Secretaria Municipal de Educação de Bonito, em seu setor pedagógico interno, como apresentamos a seguir, dispõe em sua estrutura de uma diretora pedagógica, três supervisoras técnicas, uma para educação Infantil, uma para o Ensino fundamental I e a outra para o Ensino Fundamental II.

Como o foco deste trabalho é o fundamental II, nossa atenção se voltou para os participantes desse nível de ensino. Porém, como o tipo de estudo, dentro da abordagem qualitativa, foi o estudo de caso, estabelecemos uma unidade de estudo que estivesse dentro das exigências e especificidade do mesmo. Ressalto, inclusive, que a opção por este tipo de estudo e seus procedimentos metodológicos se deu justamente por acreditar que não teria fôlego para empreender outro tipo de estudo que exigisse tempo, espaço amostral e variedade de técnicas de coleta de informação maiores que os eleitos nesse estudo.

Por esse motivo, os participantes da pesquisa foram quatro docentes de Língua Portuguesa e cinco de Matemática do Ensino Fundamental II, duas coordenadoras pedagógicas, uma da área de linguagem e a outra de Matemática, e a supervisora técnica. O critério para a escolha das disciplinas e de seus respectivos docentes foi feito com base na problemática desta investigação a qual está relacionada também aos desafios desta etapa de ensino de forma geral, mas centrando atenção especial ao 6º ano, que além de marcar a passagem das séries iniciais às finais, concentrou e ainda concentra o foco das queixas dos professores do Fundamental II, ao atribuírem o baixo nível da maioria dos alunos recém-chegados do Fundamental I, tanto em Português, quanto em Matemática.

Sobre os participantes na análise e interpretação das informações, utilizaremos a denominação professor de Português ou Matemática com a letra inicial da disciplina, acrescido de um número para sua identificação anônima, já que segundo regras do comitê e dos termos assinados os nomes reais dos participantes não serão divulgados.

3.4 Campo empírico

A Secretaria Municipal de Educação do município de Bonito possui uma sistemática de formação continuada com o corpo técnico pedagógico o qual é responsável pelas formações dos coordenadores e professores. Dessa forma, o local de formação para os coordenadores pedagógicos é a sala da coordenação dentro da escola. E, quando precisa-se de um espaço maior, utiliza-se o prédio onde funciona o curso de pedagogia do PARFOR. Nesse sentido, meu primeiro campo empírico foi o espaço onde ocorrem as formações continuadas para as coordenadoras de Português e Matemática do Ensino Fundamental II. As formações ocorrem semanalmente com duração de oito horas aulas.

Após as formações das coordenadoras pedagógicas realizadas pela supervisora técnica, estas realizam as formações com seus docentes em suas escolas coletivamente com os professores por áreas. Em relação à escola estudada, a coordenadora realiza as formações com os professores da área de Linguagens todas as terças-feiras pela manhã. E a coordenadora de Matemática, todas as sextas-feiras pela manhã. Ambas as formações são semanais e têm duração de quatro horas.

A escola escolhida foi o Educandário Herbert de Souza, escola onde trabalham no Fundamental II quatro professores de Língua Portuguesa e cinco de Matemática, duas coordenadoras pedagógicas, uma para cada disciplina. As coordenadoras trabalham em duas escolas diferentes, porém com as mesmas disciplinas. A instituição é de médio porte e funciona nos dois turnos, atendendo alunos do 6º ano à 8ª série. No município, a passagem para o Ensino Fundamental de nove anos vem sendo feita gradualmente, convivendo com os dois formatos, indo com o formato antigo de oito anos de duração até 2019, quando em 2020 teremos apenas a modalidade de nove anos. É importante ressaltar que há mais duas

coordenadoras na escola: uma para a área de Ciências da Natureza e a outra para Ciências Humanas.

Para a escolha da referida escola levou-se em consideração o fato desta estar localizada na sede e ser constituída por professores que não mantém vínculos com o pesquisador, favorecendo um melhor distanciamento emocional. Dessa forma, configurou-se como um lócus de pesquisa que muito contribuiu para o desenvolvimento da investigação.

3.5 Delineamento da pesquisa

Este momento consistiu-se tecnicamente no planejamento dos passos práticos para a imersão em campo, tendo em vista o tipo de pesquisa ou estudo, as técnicas, os instrumentos, a forma e a previsão de análise das informações que foram utilizadas na investigação para que se desse o confronto entre a visão teórica do problema e as informações da realidade empírica estudada. Segundo Gil (2008, p. 48-49), esse momento se faz necessário e compreende que:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. Esta classificação não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo.

Os autores utilizam definições variadas para este momento do trabalho, mas com o mesmo objetivo de traçar o caminho metodológico que foi seguido. Assim, inspirado na concepção de Gil (2008), por considerar que esta definição desenha melhor o histórico da investigação, tratamos este momento como o delineamento da pesquisa, e neste tivemos como tipo de pesquisa principal o estudo de caso, o qual nos possibilitou a imersão aprofundada em campo, norteador as demais etapas da investigação: as técnicas, os instrumentos e a análise e interpretação das informações.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 222), as técnicas estão agrupadas em dois grandes grupos, são eles: "documentação indireta, abrangendo a pesquisa

documental e a bibliográfica e documentação direta”. Esta última subdivide em observação direta intensiva, com as técnicas de observação e entrevista; e a observação direta extensiva com as técnicas de questionário, formulário, medidas de opinião e de atitudes, testes, sociometria, análise de conteúdo, história de vida e pesquisa de mercado.

Pela natureza da investigação e por se tratar do estudo de caso como tipo de estudo qualitativo, foram utilizadas as técnicas da observação indireta com uso da análise documental e a pesquisa bibliográfica se configurou neste estudo como uma revisão bibliográfica; e da observação direta intensiva com o uso da observação e da entrevista, bem como a observação direta extensiva com o uso do questionário. A escolha destas técnicas se deu por considerar que juntas cumprem o propósito da coleta das informações necessárias ao aprofundamento do estudo em questão.

A escolha do estudo de caso para a delimitação do estudo investigativo realizado e, conseqüentemente do uso das técnicas a ele associado, está relacionada às suas principais características básicas, as quais possibilitam uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido, Lüdke e André (2013, p. 20-27) apresentam as características do estudo de caso naturalístico, afirmando que:

1. Os Estudos de caso visam à descoberta;
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”;
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
5. Os estudos de caso revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas;
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social;
7. Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Ao debruçar sobre a formação continuada dos professores das séries finais do Ensino Fundamental no município de Bonito-BA, veio a preocupação de não poder estudá-la em sua totalidade, já que o município tem uma sistemática de formação para o Ensino Fundamental II, como veremos no próximo capítulo. O foco deste estudo é muito amplo: composta de um supervisor técnico que realiza as formações com 12 coordenadores, os quais são responsáveis pela formação dos 12 professores nas escolas do município. Além disso, o tempo estipulado para esta pesquisa não suportaria citar todos estes sujeitos, uma vez que estão espalhados

em sete escolas de médio porte e 22 de pequeno porte, totalizando 29 escolas, localizadas na sede e na zona rural do município.

Nesse sentido, o estudo de caso pelas características mencionadas anteriormente me possibilitou o estudo e a compreensão do processo de formação continuada em escala reduzida, sendo estudado e interpretado com profundidade a partir do seu contexto real. Já que o mesmo nos permitiu fazer uso de fontes variadas de informações a partir da técnica de triangulação, que, segundo Triviños (1987), compreende três dimensões: a) Os processos e produtos centrados no sujeito; b) Elementos produzidos pelo meio do sujeito e; c) Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito. A referida técnica relacionou as três dimensões e as formas que cada uma dela reverteu em informações captadas pelos vários instrumentos que foram utilizados aqui.

A partir da técnica da triangulação fomos dando ao estudo de caso as bases técnicas para a coleta das informações por meio dos vários instrumentos, onde em cada fase do seu desenvolvimento passamos a retroalimentar as fontes necessárias para sua efetivação enquanto tipo de pesquisa.

Para Lüdke e André (2013, p. 24-25), o estudo de caso passa pelas seguintes fases: “a primeira aberta ou exploratória; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de informações; e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática das informações e na elaboração do relatório da pesquisa”. Ressaltamos com isso que estas fases não foram estanques, pois a todo o momento precisamos avançar para as fases seguintes, mas em dado momento também foi preciso retornar e rever momentos que já tinham sido realizados para avançar em seguida com novas proposições.

A partir dessas noções básicas sobre o tipo de pesquisa em questão passamos nesse momento para a descrição do processo de forma mais direta acerca do caminho escolhido e percorrido. Isto se desdobrou em procedimentos práticos e efetivos para alcançar o objetivo proposto nesse trabalho, levando em consideração as etapas do estudo de caso citados pelas autoras acima e pela técnica de triangulação realizada.

A fase aberta ou exploratória foi contemplada na primeira fase do estudo de caso, o qual consiste na aproximação com o lócus a ser investigado, contato primário com os participantes, bem como a sondagem das principais fontes de

informação que tive acesso. Sendo assim, o contato inicial do pesquisador foi com a Secretaria Municipal de Educação e equipe técnica, a fim de coletar as informações iniciais sobre a organização, estrutura interna e externa e documentos produzidos pelo setor pedagógico. Como o objeto de estudo é a formação continuada de professores das séries finais do Fundamental II, minha ênfase foi no setor pedagógico, seu funcionamento em termo de estrutura, bem como, o acesso aos referenciais e as produções bibliográficas e documentais que direcionam o trabalho da equipe técnica à frente deste setor para posterior estudo e apreciação.

Para esta primeira aproximação, usei uma das definições da técnica da triangulação que consiste nos processos e produtos elaborados pelo pesquisador para averiguar as percepções do sujeito acerca do problema da pesquisa. Para tanto fiz uso dos questionários abertos (APÊNDICE I e II). O questionário I foi utilizado para coletar informações com o intuito de subsidiar a escrita da problemática envolvendo os professores do Fundamental II das disciplinas de Português e Matemática. Entretanto, quando o objeto da pesquisa ainda estava direcionado para o Fundamental I, porém, serviu da mesma forma para montar as novas proposições do objeto para o Fundamental II. Este questionário serviu para que os professores registrassem, formalmente, as suas queixas sobre o nível de aprendizagens dos alunos e sobre a formação continuada.

O segundo questionário serviu para ouvir a equipe técnica, conhecer melhor o funcionamento do setor pedagógico e identificar as várias fontes de informação, convindo tanto para desenhar a problemática quanto para direcionar as etapas seguintes à pesquisa. Estes primeiros questionários foram importantíssimos para construir uma visão geral do problema a ser estudado, do lócus, dos sujeitos e da noção das fontes disponíveis que tive acesso, quando imergi no campo desde as primeiras imersões até as demais fases. Ressaltamos, porém, que a aplicação dos questionários não ficou restrita a esta fase, mas foi utilizada como instrumento principal na etapa seguinte.

A segunda fase do estudo de caso foi a mais sistemática em termos de coleta de informações e, por isso, a de contato direto e aprofundado com o campo empírico e com os participantes da investigação. Considerando a técnica da triangulação, sendo esta a segunda dimensão, a qual está centrada nos elementos produzidos pelo meio em que os participantes estão inseridos. Os instrumentos para a coleta das informações incidiram diretamente no lócus da pesquisa com coordenadoras

pedagógicas e professores do Fundamental II em suas atuações nas formações continuadas. Também foi utilizado os referenciais e ou documentos na condução e orientação das referidas formações como elementos para subsidiarem as práticas pedagógicas dos professores em sala. Assim, seguimos a descrição dos instrumentos de coleta de informação e como cada um foi utilizado no decorrer dessa fase da pesquisa. Foram eles:

- **Análise documental** – inspirado em Lakatos e Marconi (2003), foi analisada aqui a documentação indireta, formando o conjunto de fontes de informação por meio dos documentos produzidos no município. Com o propósito de organizar o setor pedagógico, os indicadores acadêmicos internos e externos, o plano de formação continuada, os referenciais teóricos sobre a temática, etc. Essa análise foi utilizada para formar o quadro da problemática, as fundamentações teóricas e metodológicas. Além destes documentos, foram consultados outros de fontes secundárias como livros, teses e artigos. Essa fase começou desde o início deste estudo, portanto, não ocorreu em momentos pontuais, essa descrição foi o indicativo para que esse procedimento se fizesse necessário compondo os passos técnicos da investigação. Essa fase foi muito importante pois perpassa todas as demais etapas e procedimentos de coleta e análise das informações. Assim, para aplicação dos questionários e realização das entrevistas os documentos precisaram ser consultados, analisados e revistos para que estes fossem bem feitos e cumprissem com seus propósitos dentro do estudo.
- **Questionário semiestruturado** – com já mencionamos, o questionário, segundo Lakatos e Marconi (2003), faz parte da observação direta extensiva, juntamente com outras técnicas como o formulário, medidas de opinião e de atitudes, testes, entre outros.

O questionário foi nosso instrumento de coleta de informação principal, iniciando com a fase exploratória, até a entrada no campo de pesquisa com os participantes. Suas perguntas foram elaboradas de forma clara e precisa, baseadas nos objetivos da pesquisa e em consonância com a literatura defendida na fundamentação teórica do capítulo 1.

As perguntas foram agrupadas em dois temas: o primeiro sobre informações profissionais, e o segundo sobre a experiência profissional e da formação

continuada enquanto professor, coordenador e supervisora técnica (APÊNDICE III, IV e V). As perguntas foram fechadas, algumas com múltiplas escolhas e outras abertas para o primeiro tema; enquanto, para o segundo tema todas as perguntas foram abertas. Assim, como a indicação orienta, foram feitas questões das mais gerais às mais específicas, das mais simples às mais complexas e numa sequência lógica de progressão do assunto na ordem das respostas. Também tivemos o cuidado de acrescentar questões que, de certa forma, seria a confirmação de alguma questão já respondida, porém de forma implícita para o participante. Ressaltamos que elas não foram colocadas em seguida para evitar a contaminação ou distorção.

Quanto aos elementos das vantagens e desvantagens, entre uma e outra, as vantagens apresentadas para esta pesquisa superaram as desvantagens. Até porque muitas das desvantagens não ocorreram, como por exemplo: todos foram respondidos completamente; os participantes tinham alto grau de instrução; facilidade na compreensão das perguntas; proximidade geográfica do pesquisador com os participantes; devolução em tempo hábil; universo homogêneo dos participantes; e as condições e características das respostas condiziam com seus respondentes (este item foi confirmado pela entrevista realizada após questionário).

Pela aproximação geográfica dos participantes, a entrega dos questionários foi feita pessoalmente, tendo a possibilidade de explicar alguns elementos, como a nota explicativa no início do mesmo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de poder sensibilizá-los para a importância e seriedade das respostas, como também garantir a pontualidade na entrega.

Os questionários foram entregues a duas coordenadoras pedagógicas, nove professores e uma supervisora técnica. Todos responderam no prazo estipulado, as respostas foram conforme os contextos de trabalho e características das suas funções. As respostas de cada questionário subsidiaram a entrevista semiestruturada para cada participante, como veremos no tópico a seguir.

- **Entrevista semi-estruturada** – a entrevista é considerada uma das técnicas mais completas de coleta de informações em pesquisas sociais, mesmo levando em consideração todas as desvantagens próprias da sua natureza

enquanto técnica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), podemos considerar que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Considerando estas características básicas das entrevistas, ela foi utilizada dentro da técnica da triangulação, consistindo em mais uma fonte de coleta de informações, servindo ao propósito de validar, reiterar e ampliar o universo de informações ligadas ao objeto investigado. Embora a entrevista, na maioria das vezes, se mostre mais completa que o questionário, a forma como ela foi elaborada e aplicada não diminuiu seu poder de alcance investigativo.

Os questionários semiestruturados, por sua vez, foram pensados e elaborados de forma a atender os objetivos da pesquisa. Porém, esperava-se que as questões abertas trouxessem elementos que precisariam ser esclarecidos. Então surgiu a ideia das entrevistas serem realizadas após a entrega dos questionários.

A partir das dúvidas nas questões e maior aprofundamento na leitura do material, foram, então, elaboradas as perguntas de cada entrevista de forma individualizada. Porém, como a entrevista proposta foi a semiestruturada, tivemos as questões que nasceram das respostas de cada participante e duas questões iguais para todos, assim como outras questões que surgiram no momento da entrevista, fato que a tornou a entrevista mais flexível baseando-se nas necessidades de cada questionário. Evitamos assim, um conjunto de perguntas rígidas e uniformes para os participantes. Uma questão extremamente importante foi o relacionamento com os participantes, pois os entrevistados foram avisados, no momento do recebimento do questionário, que participariam de entrevistas para maiores esclarecimentos.

Com relação à aplicação junto aos participantes, tivemos o cuidado de procurá-los antecipadamente e fazer o agendamento para os dias e horários em que estavam disponíveis, em locais que garantiram a tranquilidade e sigilo das informações sem a interferência de terceiros. Sobre o instrumento de codificação da entrevista, foi autorizada a gravação do áudio para posterior

transcrição e aval do entrevistado. Esse procedimento foi usado apenas para as entrevistas que foram realizadas presencialmente com o pesquisador e o entrevistado no mesmo tempo/espaço.

Para as entrevistas tivemos outra forma de aplicação sugerida por alguns participantes, que foi a entrevista por meio da rede social WhatsApp. A argumentação dos participantes é própria do contexto atual em que vivemos, como a falta de tempo, a comodidade e a praticidade, aliados ao bom uso dos recursos tecnológicos que estão a nossa disposição como o celular e as redes móveis.

Alguns autores, como Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003), defendem que a entrevista diferentemente do questionário tem como função permitir o contato direto com o entrevistado, evitando que as respostas sofram interferência de terceiro, que sejam consultadas em fontes diversas, etc. Assim, o contato direto entre o pesquisador e o entrevistado faz com que as respostas tenham outras características, como maior flexibilidade, possibilitar captar a expressão corporal, tonalidade da voz e ênfase nas respostas, entre outras. Mas também trazem como desvantagem a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado, a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Neste caso, podemos considerar que a entrevista com este formato funcionou muito bem, porque ocorreram simultaneamente. Após a pergunta ser feita via áudio no aplicativo, era respondida em seguida, mantendo a interação virtual entre entrevistador e entrevistado. Nesse sentido, avaliamos que tanto as vantagens como as desvantagens não foram alteradas em função da forma de aplicação. Pelo contrário, talvez tenha reduzido à ação da presença do entrevistado dando maior flexibilidade e espontaneidade, mesmo que os gestos e expressões corporais não pudessem ser observados, não os consideramos como fatores negativos no contexto desta pesquisa.

A entrevista foi realizada com a supervisora técnica do Fundamental II, com duas coordenadoras pedagógicas, uma de Português e a outra de Matemática, e nove professores também das referidas disciplinas.

- **Observação direta** – para Lüdke e André (2013), do ponto de vista do papel do observador, podemos enumerar pelo menos quatro tipos básicos. 1. Participante total; 2. Participante como observador; 3. Observador como participante; e 4. Observador total.

Nesse trabalho, optei pelo número três, pela característica da observação que foi de “observador participante”. Pela definição, o observador tem sua identidade e os objetivos do estudo revelados ao grupo pesquisado desde o início. As poucas observações que foram feitas, os participantes já foram informados sobre os propósitos do meu trabalho, desde as primeiras indagações para a delimitação e desenho da problemática, bem como pela Secretaria Municipal de Educação e sua equipe técnica, especialmente, a supervisora técnica do Ensino Fundamental II.

A observação não seguiu rigorosamente os passos defendidos pela literatura, pois a mesma foi utilizada como recurso complementar de coleta de informações. A observação foi utilizada como um recurso a mais para conhecer os locais em que as formações continuadas ocorrem. Tanto as formações das coordenadoras pedagógicas com seus professores, quanto da supervisora técnica do Fundamental II, com seus coordenadores e coordenadoras. Foi observado, além disso, o setor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, sua estrutura e funcionamento.

Algumas das formações continuadas, a Jornada Pedagógica do ano de 2015, e alguns planejamentos, durante a imersão no campo, foram realizados com o propósito de conhecer as organizações, estruturas e funcionamentos para termos mais subsídios para fundamentar as análises e contextualizações da falas dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, as observações nos possibilitaram conhecer um pouco o espaço, o tempo e os conteúdos, as temáticas e as metodologias usadas para a realização das formações e planejamentos.

Sobre os conteúdos das observações, Bogdan e Biklen (1994) dividem em duas partes: uma mais descritiva e outra mais reflexiva. Pela secundarização das observações e pelos seus propósitos já mencionados realizamos apenas a parte descritiva, para descrição dos aspectos físicos do local, estrutura, organização e apontamento dos demais elementos. Atenção especial foi dada

ao meu comportamento enquanto observador, as minhas atitudes, ações e conversas com os participantes durante as poucas observações que realizei. Os registros foram escritos nos locais e no momento da ação observada. O material utilizado para codificar as observações foi bloco de papel discreto, para não chamar muito a atenção dos observados, mesmo que eles já soubessem do meu papel de observador.

Após a realização destes procedimentos metodológicos, passamos para a terceira fase, a qual é definida pelo estudo de caso como o momento de análise e interpretação sistemática dos dados, elaboração do relatório da pesquisa e do produto de intervenção. E, para isso, a técnica da triangulação foi extremamente importante, visto que uma das maiores vantagens foi possibilitar o uso de vários instrumentos de coleta de informações, tirados das três dimensões citadas, o que auxiliou a última fase do estudo de caso.

Assim, a análise e interpretação das informações foram mais sistemáticas e confiáveis por ser colhidos por mais de um instrumento de coleta como já mencionado. Seguimos então para outro tópico, com a descrição metodológica da análise e interpretação das informações, usando como fundamentos teóricos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com apoio de forma mais técnica em Franco (2008).

3.6 Análise e interpretação das informações

Entramos na terceira e última fase do estudo de caso, momento muito importante e delicado, pois o seu desfecho culminou com a escrita do relatório final. A forma como a análise e interpretação foram conduzidas ressoou na qualidade do relatório final e, este por sua vez, apontou os encaminhamentos para o Projeto de intervenção prática. O Trabalho de Conclusão de Curso está pautado nos direcionamentos do mestrado profissional, o qual preconiza em seus objetivos que o resultado da pesquisa pode se tornar um produto de intervenção prática, com a intenção de contribuir com a realidade estudada de forma efetiva e colaborativa.

Lembramos que, embora esta seja a última fase, segundo Lüdke e André (2013), isso não quer dizer que análises e interpretações não tenham ocorridos em outros momentos necessários, para avançar em outras frentes e perspectivas. Portanto, não ocorreu de forma arbitrária, e nem no final da coleta de informações,

pelo contrário, ela foi feita sempre que tivemos em mão elementos que fossem passíveis de análise e interpretação, como as referências teóricas e todas as demais informações levantadas do seu início até este momento, que é o mais denso da investigação. Isso por dois motivos importantes e necessários: o primeiro teve como base o próprio andamento da pesquisa, já que as decisões tomadas em cada etapa foram condicionadas ao que já tinha sido realizado em passos anteriores. Haja vista que este avanço só foi possível porque as informações coletadas foram sistematicamente organizadas, analisadas e interpretadas preliminarmente, subsidiando novas posições, ações e tomadas de decisões para o progresso da pesquisa.

O segundo motivo esteve relacionado à própria estrutura e andamento da pesquisa, pois, como sabemos, se as informações não fossem analisadas e interpretadas a cada coleta, seria difícil saber em que ponto a pesquisa estava, se cumpriu com os objetivos propostos, se tomou novo direcionamento ou se continuava na linha pensada a partir dos novos achados. Assim como possibilitou evitar que ao término da pesquisa tivéssemos um amontoado de informações difusas e desorganizadas. Portanto, essas análises e interpretações foram necessárias e constantes, porém só foram concluídas totalmente nesta última fase.

Como o objetivo geral da pesquisa foi analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática, significou que, as informações coletadas por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, das fontes documentais, das poucas observações em lócus foram analisadas e interpretadas, à luz da redução fenomenológica, pressuposto metodológico que sustentou a condução deste trabalho, o que possibilitou que os fenômenos estudados fossem se revelando de forma pura e autêntica, sem a interferência subjetiva do pesquisador.

Assim, a redução fenomenológica consistiu em deixar que o fenômeno se apresentasse puro e livre dos elementos subjetivos, evitando a parcialidade das opiniões, inclinações pessoais e ideologias sociais, para que pudéssemos chegar a um nível de apreensão dos fenômenos denominado de essência. Pois, segundo Triviños (1987), a fenomenologia apresentou-se como um "método" e como um "modo de ver" a informação tal qual ela apareceu, depois analisada e interpretada pelos procedimentos da Análise de Conteúdo.

Por essa direção fenomenológica, as informações foram analisadas da forma como eles apareceram ao investigador, procurando minimizar ao máximo as interferências de concepções pré-estabelecidas. Pois segundo Lüdke e André (2013, p. 53) deve-se organizar todo o material, “dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar neles tendências e padrões relevantes”. Vale ressaltar que as autoras utilizam os termos tendências e padrões, aqui entendido como a emergência de categorias empíricas, às quais surgiram após o estudo realizado em campo. Da mesma forma, evitamos impregnar de tendências e conceitos teóricos que estão em mim, pelas minhas concepções subjetivas acerca do problema, para que as deixassem ser reveladas pela investigação.

Nisso consistiu a postura fenomenológica, deixar que estes aparecessem como realmente o são. Isso não significa que fui capaz de manter completamente a neutralidade já superada na contemporaneidade, mas tive o maior cuidado para que as informações surgissem dos seus contextos naturais a partir da realidade empírica estudada, minimizando na medida do possível os meus julgamentos. Corroborando com essa assertiva, Goldenberg (2002, p. 45) afirma que “quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o bias³, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas”.

A partir destes posicionamentos e posturas metodológicas mais gerais acerca dos métodos, descrevemos agora os pressupostos que orientaram a organização e interpretação das informações colhidas. Através dos questionários, entrevistas semiestruturadas, e demais fontes, foram realizadas as análises. Valendo-se do método de Análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 95) e Franco (2008), apontando as três etapas seguidas ao escolher esse método: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

As três fases foram utilizadas no decorrer da pesquisa, mas a última delas foi a que cortou transversalmente a investigação e culminou com o resultado final da pesquisa. Assim, a primeira etapa “pré-análise” consistiu na organização do material, permitindo o controle do conjunto de informações que tive para proceder à segunda etapa, a “exploração do material ou descrição analítica”. Esta, por sua vez, teve como principal objetivo explorar o material de forma mais densa e demorada para a

³ Para Goldenberg (2002. P. 45) a utilização do termo em inglês é comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito.

tomada de decisão acerca da codificação, do recorte, da enumeração e classificação de categorias empíricas que emergiram no decorrer da investigação empírica.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foi a última fase, sendo o momento em que debrucei sobre as informações para serem analisadas e interpretadas, com vistas a torná-las válidas e significativas. Nesse sentido, Gil (2008, p. 153) afirma que: “à medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações”. A generalização a que o autor se refere, foi tratada aqui como o momento de confronto entre as análises das categorias teóricas que sustenta a investigação e as categorias empíricas emergidas do campo. Haja vista por se tratar de um estudo de caso, que, por sua natureza epistemológica, não visa a generalizações dos resultados, por dificuldade inerente às suas próprias bases teóricas conceituais. Mas, ainda segundo o mesmo autor, “no entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim o de expandir ou generalizar proposições teóricas”, que contribuam para pensar outras situações problemas semelhantes às estudadas.

É importante observar dentro da Análise de Conteúdo, a contextualização, a natureza e a interação dos conteúdos advindos das várias fontes, nesse caso, a análise documental, o questionário e a entrevista. Nesse sentido, temos dois tipos de conteúdos, o manifesto e o latente. Para Triviños (1987, p. 162) “não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem”. O conteúdo manifesto compreendeu neste estudo, aquilo que se pode quantificar, caracterizar apenas pelos conteúdos que aparecem de forma explícita, sem levar em consideração, contextos mais específicos como as ideologias, as tendências, os contextos históricos que os originaram. Por outro lado, estes elementos foram observados por meio do conteúdo latente. Esse procedimento foi sem dúvida, muito importante para que a análise fosse mais ampla e mais confiável do ponto de vista da cientificidade. Pois, segundo Franco (2008, p. 16) é preciso “estipular, como parâmetros, os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidos”.

Feito estas considerações gerais dos pressupostos teóricos que sustentaram a Análise de Conteúdo, apresentamos mais tecnicamente os passos percorridos para esta última fase, que diz respeito ao tratamento, inferência e a interpretação das informações. Então, começamos organizando todo o material colhido em campo por meio dos questionários semiestruturados, das entrevistas e dos Planos de Formações das coordenadoras pedagógicas. Primeiramente digitamos cada questionário e entrevista agrupando por grupos, assim, separamos o grupo de professores de Português dos de Matemática, grupo das coordenadoras pedagógicas e da supervisora técnica para posterior exploração dos seus conteúdos. Vale ressaltar que a categorização, no caso de professores, foi separada do das coordenadoras, já que compreendemos que os contextos se diferenciam e suas produções tendem a seguir a ordem hierárquica das suas funções.

Iniciando a última etapa já com todo o material em mãos, ou seja, as respostas dos questionários e das entrevistas, os Plano de Formações das coordenadoras do ano de 2015, onde procedemos à escola da Unidade de Análise, às quais, segundo Bardin (1977), se dividem em duas: Unidade de Registro e Unidade de Contexto. Partimos da Unidade de Registro, sendo escolhido entre elas o Tema, que, segundo Franco (2008, p. 43), é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. “Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos e crenças”.

Essa unidade se aplicou neste estudo, principalmente por sua definição e capacidade de mostrar elementos ligados à própria proposta da investigação. Nesse sentido, escolhemos para direcionar a análise e a interpretação, dois temas maiores ou categorias a priori, pois estão contidos no objetivo da investigação, a saber: contribuições e desafios da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores de Português e Matemática do Fundamental II. Portanto, “contribuições e desafios da coordenação foram os dois temas principais, aos quais foram agrupados os subtemas”. Estes por sua vez, tiveram suas gêneses nas respostas dos participantes, os quais tornaram nossas categorias empíricas, sendo resultantes das suas recorrências nos questionários e entrevistas. Da mesma forma, os tópicos que antecedem o tópico final que analisa as falas dos participantes são subtemas ou categorias empíricas e foram incluídos na parte empírica da investigação por se constituírem como elementos do campo de pesquisa que dá sustentação às análises posteriores.

A segunda Unidade de Análise considerada, após a escolha da anterior, foi a Unidade de Contexto. Segundo Franco (2008), ela é considerada o “pano de fundo” da análise por ser a responsável por imprimir significado às unidades. É por meio dela que levamos em consideração a caracterização dos participantes, suas condições de subsistência, a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados, ou seja, levamos em consideração o contexto específico e o mais amplo em relação aos participantes e suas concepções, as quais estão embasadas em contextos variados. Esse é o registro contextual em que analisamos os significados e os sentidos atribuídos pelos participantes a sua vida profissional e pessoal. Procuramos identificar na análise a relação entre seus contextos sócio-profissionais, o teor e a origem das suas afirmações.

Escolhidas as unidades de registro e a de contextos usados neste trabalho, começamos a pré-análise, que segundo Franco (2008) consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidos, deixando invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Essa fase, embora já tenha ocorrido em outros momentos, neste contexto foi mais profunda, pois configurou como o momento das leituras gerais e específicas com a função de identificar as categorias empíricas e sua análise, interpretadas e dialogadas com as categorias teóricas defendidas nesse trabalho.

Na pré-análise, atentamos para os vários momentos da leitura do material, como algumas regras, entre elas a que mais nos interessou, que foi a regra da exaustividade, a qual consistiu em analisar todo o corpus dos instrumentos, procurando esclarecer elementos que ficaram confusos, como respostas ambíguas, etc. E a regra da homogeneidade, esta foi eleita desde o início, porque consiste em evitar a variação de critérios para as perguntas e para os participantes. O que não ocorreu nesta investigação, visto que os participantes da pesquisa têm características comuns, são todos professores, mesmo estando em funções distintas, as perguntas foram feitas seguindo o mesmo critério para captar elementos do tema, nesse caso, das contribuições e dos desafios da coordenação pedagógica para a formação dos professores do Fundamental II. Assim, “esta regra é, sobretudo, utilizada quando se deseja obter resultados globais e ou comparar entre si resultados individuais” (BARDIN, 1977, p. 101).

Uma regra muito importante foi usada: a referência aos índices, que consiste na elaboração de indicadores. Segundo Franco (2008, p. 57), “o índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem”. O indicador foi usado para mostrar a frequência em que um subtema aparece nas mensagens, ou seja, nas respostas aos questionários e entrevistas. Vale lembrar que o indicador da ocorrência de um tema ou de um subtema vale pela frequência em que são citados nas mensagens explicitamente pelos participantes. E também pela não ocorrência explícita, mas que estejam subjacentes às respostas, levando-os ou não a concluir sua existência pelas evidências contextuais.

O último passo do processo para a análise e interpretação, e consequente escrita do texto analisado, foi a identificação das categorias de análise, denominadas categorias empíricas. Ressaltamos que os temas maiores também são categorias de análise, porém, escolhida aprioristicamente como forma de melhor conduzir a escrita do texto, permitindo uma maior aproximação com a teoria e com os objetivos da investigação. Na sequência, o que denominamos de subtemas que foram identificados e agrupados nos temas são as nossas categorias de análises empíricas.

Para Franco (2008, p. 59), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Os critérios utilizados foi o da categorização semântica, ao qual agrupamos nos dois temas maiores os subtemas que tinham seus significados relacionados com um ou com outro tema. Desta forma, os dois temas foram tirados, a priori, do objeto da investigação; enquanto os subtemas são as nossas categorias empíricas, ou seja, categorias temáticas, identificadas a partir das recorrências em que aparecem nas falas dos participantes e se agruparam semanticamente em um ou no outro tema. Enfatizamos que ao longo do texto em que a análise e a interpretação foram materializadas, o leitor acompanhará e entenderá a indicação destes procedimentos.

Estas foram as metodologias que trilhamos para chegarmos ao resultado da nossa investigação. Assim, as análises feitas nesta última parte se concretizam no último capítulo. Embora todo o caminho trilhado para chegarmos à viagem pretendida se iniciou desde a escolha do lugar, passando pelas escolhas dos instrumentos e de toda bagagem que trouxemos nessa longa jornada. Acreditamos não ter encerrado uma etapa, mas apenas um provisório repouso para continuarmos

corajosamente, por meio do conhecimento, empreendendo novas e bonitas jornadas rumo às transformações da realidade naturalizada.

4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Como já ressaltamos ao longo deste trabalho, o nosso objeto de investigação é a coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores das séries finais do Ensino Fundamental das disciplinas de Português e Matemática em Bonito/BA, demandando por isso, uma análise acerca das contribuições e dos desafios desta coordenação para estes professores por meio da formação continuada.

Para tanto, realizamos observações em lócus, questionário e entrevista semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas de Português e Matemática, com a supervisora técnica do Ensino Fundamental II e com os professores das referidas disciplinas para analisar as contribuições e desafios da formação continuada para os professores e conseqüentemente melhoria das suas práticas pedagógicas neste segmento de ensino.

No decorrer desse capítulo, apresentamos a nossa pesquisa empírica, na qual analisamos a situação do Ensino Fundamental II, dando ênfase aos indicadores de aprendizagens a partir das avaliações externas em Português e Matemática, além de outros fatores que marcam esse segmento no país e em nosso município. Vale ressaltar que a ênfase dada aos indicadores de aprendizagem se deu pelo fato das disciplinas escolhidas serem objetos das avaliações externas gerando indicadores de aprendizagem. Por outro lado, são os professores destas disciplinas que apresentam as maiores queixas com relação ao nível baixo dos alunos oriundos do Fundamental I. Dessa forma, a categoria aprendizagem não foi eleita como categoria teórica discutida no aporte teórico deste trabalho. Optou-se para trabalhar com ela empiricamente aqui, transformada em indicador de avaliação e, na última parte deste capítulo, como reflexão subjacente às falas dos professores.

Após analisarmos o Ensino Fundamental II, seguimos com a apresentação da estrutura da coordenação pedagógica desenhada no município, a partir da qual a formação continuada e demais atividades de orientação pedagógica se realizam. Na sequência, analisamos os Planos de Formação da coordenação pedagógica de Português e de Matemática. Como veremos, estes planos direcionam as formações semanais no município, realizadas pelas coordenadoras com os docentes. Por

último, analisamos a partir das concepções dos professores, das coordenadoras e supervisora técnica, as contribuições e desafios da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental II nas disciplinas de Português e Matemática.

Com já discutimos no capítulo metodológico, a análise das informações coletadas em campo por meio dos instrumentos escolhidos neste trabalho, é fundamentada nos procedimentos da Análise de Conteúdo, pautada na discussão de Bardin (1977) e de forma mais técnica em Franco (2008).

A análise foi delineada a partir dos objetivos da pesquisa, dos pressupostos teóricos que sustentam as discussões aqui levantadas, as quais direcionaram a coleta das informações, que por sua vez originaram as categorias empíricas, fruto da pesquisa de campo. Pois, segundo Franco (2008), é necessário um bom plano de pesquisa que garanta que teoria, coleta, análise e interpretação de informação estejam integradas.

Outro elemento bastante importante na interpretação das informações colhidas, tanto documentais como por meio dos depoimentos dos participantes, diz respeito ao contexto em que estes estão inseridos, através dos quais podemos fazer as inferências necessárias ao entendimento dos sentidos atribuídos por estes ao dar as suas respostas. Como afirma Franco (2008, p. 27), “os resultados da análise de conteúdo deve refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”.

Além do mais, as análises e interpretações aqui realizadas levaram em consideração a contextualização a partir do qual os participantes atribuem sentido a tudo que está ao seu redor, como teias complexas que se inter-relacionam por meio da prática social e que se manifestam a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais.

4.1 O Ensino Fundamental I e II: uma leitura dos indicadores de aprendizagem de Português e Matemática

O Ensino Fundamental é um nível de ensino que, atualmente, com a mudança para os nove anos de duração, começa-se aos seis anos de idade. Embora seja um nível intermediário entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, ele apresenta uma divisão interna entre Fundamental I e II, que não passa despercebida na organização e funcionamento nas escolas em todo o país, apresentando, cada

um, características distintas quanto à estrutura curricular, corpo docente, indicadores de aprendizagem e principalmente pelas especificidades do seu público, além, claro, de outras características didáticas e pedagógicas.

São muitas as questões que envolvem esse nível de ensino que está para além das insatisfações que os docentes apresentam no município. Mas que são indicativos da situação que vive o fundamental II em todo o país, como veremos a seguir, e, por essa razão entendemos que a contextualização e o conhecimento deste nível de ensino contribuem para que a formação continuada leve em consideração os desafios que os docentes enfrentam na atual conjuntura da educação do país e no município em questão.

A nossa contextualização e análise dessa etapa será feita baseando-se nos indicadores apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 e o Sexto relatório de monitoramento das cinco metas publicado em 2015, realizado pelo Movimento Todos pela Educação e a Editora Moderna. O estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita, publicado em 2012, com o título: *Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual*. Além de documentos do Ministério da Educação.

Para contextualizarmos, faz-se necessário lembrar que o Ensino Fundamental só passou a ser obrigatório a partir da Lei 5.692, em 1971 (BRASIL, 1971), que institui o ensino de 1º grau. Antes desta lei a Educação Básica era composta pelo Ensino Primário obrigatório e o Ensino Secundário não obrigatório, estes últimos divididos entre Ginásio e Colegial. O primeiro equivalendo ao Ensino Fundamental II e o segundo ao Ensino Médio atual.

Para se chegar ao Ginásio o aluno precisava passar pelo exame de admissão, que requeria desse aluno a comprovação que tinha a escolaridade suficiente para galgar essa nova etapa. Essa barreira foi determinada e regulamentada pela Lei 4.024/61, o que representava uma impossibilidade de articulação entre esses dois segmentos que, pela legislação, tinha como objetivo ser fase de um mesmo processo de formação geral. Vale ressaltar que do Primário para o Ginásio havia uma redução significativa do número de alunos, pois poucos eram os que continuavam. Os que davam continuidade eram alunos advindos das classes com mais condições econômicas e sociais.

As matrículas efetivas em 1941, no primário, foram 2.777.944, já o secundário⁴ foram 172.358. O total dos que concluíam respectivamente cada segmento foi 252.502 no primário e 23.225 no secundário (BRASIL, 1941, p. 388). Como podemos perceber a diferença entre o número de matriculados e de concluinte entre um segmento e outro é muito grande, o que confirma algo que é presente até hoje quando nos referimos aos números dos que concluem seus estudos na dita idade certa. Porém, atualmente se discute muito mais as questões relacionadas à permanência, e muito menos ao acesso, já que as políticas públicas de educação têm investido na democratização do ensino e muito pouco nas condições referente à qualidade efetivamente.

Com a LDB 5.692/71, foi determinado que o Ensino de 1º grau seria uma instituição escolar única e contínua de oito anos. Segundo o Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2012, p. 108), “essa meta nunca foi realizada: não se alcançaram nem a necessária integração curricular nem a almejada integração do Ginásio com o Primário, que permaneceram realidades distintas”.

O estudo realizado pela fundação Carlos Chagas (2012) teve como objetivos, obter um panorama amplo sobre como se constitui os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do país; subsidiar novos estudos sobre essa fase da escolarização básica e apontar algumas de suas especificidades e desafios.

Ele será a principal fonte de análise da situação do Ensino Fundamental II que nos auxilia na apresentação geral da contextualização em questão, tanto pela amplitude da discussão, quanto pela relevância dos dados apresentados. Apesar de sua publicação em 2012, seus dados são atuais e refletem ainda a situação do Ensino Fundamental II em todo o país, ressaltando as devidas especificidades regionais e locais. Assim, sintetizaremos os principais pontos destacados pelo referido estudo e que serve de parâmetro para pensarmos as questões que envolvem os desafios dos docentes e da coordenação pedagógica no trato com estas questões nas formações continuadas.

⁴ Segundo o próprio anuário Estatístico do Brasil, 1941, esclarece em nota de rodapé que o ensino primário compreende o pré-primário (maternal e infantil), o ensino primário geral fundamental (comum e supletivo) e o ensino primário geral complementar. O ensino secundário geral comum (fundamental e complementar). Vale lembrar que essa forma de divisão dos níveis de ensino foi mantido até a Reforma Capanema em 1942, quando dividiu o secundário em ginásial e colegial, sendo o primeiro de 5 anos e o último de 3 anos, permanecendo dessa forma até 1971.

No primeiro ponto faz uma reflexão e estudo teórico sobre os aspectos e especificidade do público do Ensino Fundamental II, os quais não são mais crianças e nem tão pouco adultos, por isso precisam ser vistos em seus aspectos de transição social, emocional, biológica e cognitiva. Assim, surge a necessidade de se considerar as concepções psicológicas e sociológicas para que a adolescência seja vista como condição de vida e não apenas como um trampolim para a fase adulta.

O segundo ponto refere-se à legislação, segundo o estudo na LDB 9.394/96, não há desagregação do Fundamental para fins de concepção e organização. Mas a organização vigente pode ocultar especificidades. Assim como a presença do regime de cooperação entre União, estados e municípios, até a tensão entre o papel do MEC e a autonomia de estados e municípios.

No terceiro ponto apresenta as rupturas na organização do conhecimento escolar com o aumento do número de professores, interação com professores especialistas, níveis de exigência distintos, demandas por maior responsabilidade e diferentes estilos de organização e didática das aulas. Com relação às questões relativas à prática docente temos tendência dos professores perceberem os alunos como “imaturos, indisciplinados e sem base”, queixa generalizada de que os alunos chegam ao 6º ano sem os conhecimentos mínimos esperados, formação inicial e continuada dos professores: pouco contato com as questões pedagógicas e desconhecimento das peculiaridades dessa faixa etária.

O quarto ponto se refere ao currículo prescrito, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), que afirmam em seus artigos 18 § 2º “a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequenciais que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas”. O artigo 20, prega:

o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar. (DCNGEB, Art. 20)

Esse é o que reza as orientações nacionais, mas o estudo demonstra que o currículo real desenvolvido nas escolas é pautado pelos livros didáticos e pelas avaliações de rendimento escolar realizadas no nível municipal, estadual e federal, sem a devida preocupação com a organização articulada para promover a

sequenciação entre um nível e outro, possibilitando olhar para os educandos com as devidas especificidades que lhes são próprias, principalmente para as últimas séries do Ensino Fundamental, idade crítica de busca e afirmação identitária entre tantas outras questões.

No último ponto, o estudo analisa os programas e projetos do MEC, direcionado para as últimas séries do Ensino Fundamental. Os programas descritos foram o Gestar II, que oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais do EF II e Coleção Explorando o Ensino, que apoia o trabalho dos professores em sala de aula, disponibilizando material científico-pedagógico para fundamentação teórica e metodológica nas áreas de conhecimento envolvidas na Educação Básica.

Na conclusão do estudo, perceberam que os currículos possuíam singularidades inerentes às realidades estudadas, como: poucos documentos referentes ao currículo fazem menção explícita às diferentes fases do desenvolvimento do aluno; especificidade difícil de ser compreendida pelos professores, formados em cursos de Licenciatura que não tem, necessariamente, foco para essa idade intermediária entre a criança e o adolescente; dificuldades de articulação entre o que foi ensinado nos anos iniciais para uma criança e o que será ensinado para pré-adolescentes e adolescentes nos anos finais.

Esses foram em síntese os pontos que o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Victor Civita, publicado em 2012, teve ao analisar os dados do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação dos 26 estados, referente a essa fase de ensino. Para completar a análise feita, faz-se necessário observarmos alguns dados estatísticos que muito têm a nos dizer sobre o Ensino Fundamental, especificamente o fundamental II.

Analizamos dados referentes basicamente à matrícula e aos indicadores de aprendizagem da Educação Básica, com o propósito de percebermos avanços e retrocessos a partir desses indicadores e reiterarmos por meio de estatísticas o que já foi dito acerca dessa etapa de ensino pelo relatório analisado.

Tabela 1 – Matrícula da Educação Básica na rede pública em 2014

NÍVEIS	BAHIA	BRASIL
Matrículas em creches	129.060	2.891.976

Matrículas em pré-escolas	375.503	4.964.015
Matrículas anos iniciais	1.199.476	15.699.483
Matrículas anos finais	988.848	12.760.184
Matrículas ensino médio	566.321	8.628.714
Matrículas EJA	396.544	3.592.908
Matrículas educação especial	3.693	188.047

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Na tabela 1, ao apresentar os dados de matrícula do estado da Bahia e do Brasil, notamos rapidamente uma progressão significativa do número de alunos matriculados da creche à pré-escola, da pré-escola aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo, porém, não ocorre quando observamos a matrícula dos anos iniciais e a dos anos finais do Fundamental. Aliás, é notória a queda que vai ocorrendo a partir das séries finais do Ensino Fundamental até a entrada no Ensino Médio.

Como sabemos existem vários fatores que influenciam essa queda, entre eles o fracasso escolar que por sua vez está repleto de outros fatores. Pelo relatório analisado até o momento, podemos ponderar que um dos fatores principais diz respeito à situação desses alunos nas séries finais do Fundamental, os quais se sentem perdidos diante da ruptura que há entre as séries iniciais e as finais, o que vai ocasionar choques das várias ordens para estes alunos que ainda não são adultos, mas que também não são mais crianças. Outro fator está certamente ligado ao investimento das políticas públicas para esse segmento com nítida distinção entre Fundamental I e II, com maior atenção e investimento no primeiro, em detrimento do segundo.

Agora vejamos se o mesmo ocorre quando analisamos os dados do município na tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula na rede pública em Bonito no ano de 2014

NÍVEIS	Municipal	Estadual
--------	-----------	----------

Creche	19	
Pré-escola	538	
Ensino Fundamental- séries iniciais	1.331	
Ensino Fundamental- séries finais	1.541	
Ensino médio	331	382
EJA Ensino Fundamental	271	
EJA Ensino Médio	68	99
Educação especial	37	

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014. Elaboração: RODRIGUES, A. C.2015

Ao analisarmos a tabela 2, não observamos a queda de matrícula das séries iniciais para as séries finais do Fundamental, como na tabela 1. Todavia, é grande a diferença entre os que são matriculados nas séries finais e os matriculados no Ensino Médio, a diferença é de quase metade. Dos 1.541 matriculados nas séries finais, temos 880 matriculados no Ensino Médio. Sabemos que essa diferença se dá por vários motivos, que não cabe mencioná-los todos agora, mas, certamente está relacionado tanto à saída desses alunos do município para estudar em outras redes, como também referentes ao quadro mais negativo de desistência, repetência e fracasso escolar, que tem marcado as últimas séries do Ensino Fundamental, diminuindo sem dúvida o fluxo para o Ensino Médio.

Os dados acadêmicos⁵ são essenciais para analisarmos o desempenho da Educação Básica no país. São esses dados que avaliam a qualidade da educação que nossas crianças e jovens estão recebendo, medindo seu nível de aprendizagem e a proficiência leitora e de cálculo necessária para continuarem a aprender nos níveis subsequentes. Para isso, utilizaremos os dados do IDEB⁶ e da Prova Brasil⁷

⁵ O município denomina os resultados referentes à matrícula inicial e total, evasão, desistência, aprovação e reprovação de dados acadêmicos.

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

⁷ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino

como indicadores de avaliação externa para os três entes federados e como avaliação interna os indicadores acadêmicos do município. Ressaltamos que os dados pesquisados referem-se às escolas públicas. Assim iniciaremos pelo IDEB e em seguida pela Prova Brasil e por último os indicadores acadêmicos do município, nos anos de 2014 e 2015.

Tabela 3- IDEB da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.

PAÍS	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
BRASIL	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9		3.6	4.0	4.4	4.7

Fonte: IDEB/INEP 2013- QEdu.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 4- IDEB da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.

PAÍS	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
BRASIL	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0		3.3	3.4	3.7	4.1

Fonte: IDEB/INEP 2013- QEdu.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

A partir das tabelas 3 e 4, percebemos que o Brasil tem superado as projeções das metas estabelecidas a cada ano, mesmo que sejam em poucos pontos percentuais. Mas o que nos chama atenção, por ser exatamente o que pretendemos focar, é o fato dos resultados nessa avaliação serem maior nas séries iniciais do Fundamental e caírem consideradamente nas séries finais. Essa é uma tendência que se repete quando analisamos os dados da Prova Brasil, tabelas 5 e 6.

Tabela 5- Prova Brasil da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.*⁸

PAÍS	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
BRASIL	30%	35%	38%	28%	31%	32%

Fonte: Provinha Brasil/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 6- Prova Brasil da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.*

PAÍS	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
BRASIL	20%	20%	21%	9%	11%	10%

Fonte: Provinha Brasil/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Nas séries iniciais do Fundamental, do ano de 2009 a 2013, houve aumento progressivo em Português e em Matemática. Já nas séries finais, além de não ter aumento entre 2009 e 2011, em 2013 o aumento foi de apenas um ponto. Nas séries finais houve um leve aumento seguido de queda em Matemática. Como é notório, tanto em Português como em Matemática, as séries iniciais avançaram consideravelmente, embora ainda não seja considerado o ideal buscado para proficiência leitora e de cálculos dos alunos das escolas municipais. Já que mais da metade dos alunos avaliados encontram-se em níveis básico e insuficiente.

Os indicadores da Bahia e do município de Bonito não fogem à regra quando o que está em questão é a diferença dos indicadores entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esses dados são apresentados nas tabelas a seguir e demonstram mais uma vez o quanto são visíveis as desigualdade e as lacunas existentes entre uma etapa e outra.

⁸ *Os resultados apresentados são os considerados adequados e engloba os níveis proficientes e avançados. Os outros dois são o básico e o insuficiente. O básico é pouco aprendido e o insuficiente quase nenhum aprendido.

Tabela 7- IDEB da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.

ESTADO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
BAHIA	2.5	3.2	3.5	3.9	3.9		2.6	2.9	3.3	3.6

Fonte: IDEB/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 8- IDEB da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.

ESTADO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
BAHIA	2.6	2.8	2.9	3.1	3.2		2.6	2.8	3.0	3.4

Fonte: IDEB/INEP 2013- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 9- IDEB da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.

MUNICÍPIO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
BONITO	2.5	3.5	3.7	4.1	4.2		2.5	2.9	3.2	3.5

Fonte: INEP/MEC, 2015

Tabela 10- IDEB da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.

MUNICÍPIO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
BONITO	3.0	3.5	3.6	3.7	3.2		3.1	3.3	3.7	4.1

Fonte: INEP/MEC, 2015

Os dados referentes ao estado e município seguem a mesma tendência dos dados apresentados sobre o Brasil. No que se refere à Bahia, o avanço das séries iniciais continua maior do que das séries finais, apresentando 6 pontos de aumento entre os anos de 2007 a 2011. Só em 2013 que o aumento caiu de 6 pontos para 3 pontos. As séries finais só conseguiram subir, em média, de um ano a outro, 1,5 ponto, o que mais uma vez demonstra também, a nível estadual, a fragilidade dessa etapa.

No município os dados demonstram uma diferença ainda maior quando comparamos os avanços das séries iniciais e finais. As séries iniciais chegaram em média a aumentar seu IDEB de 2007 a 2013 em 8,5 pontos, com pico de 10 pontos em 2007 e 9 pontos em 2011. As séries finais só conseguiram na média 2,5 pontos, com o agravante do ano de 2013 ficar com 9 pontos abaixo da meta estabelecida para aquele ano. Todavia, como temos observado os dados do país e até do município, a diferença entre as etapas só tem aumentado, o que demonstra claramente uma divisão dentro do mesmo nível de ensino que tem negado o direito à universalização com qualidade dos alunos do Ensino Fundamental.

Para concluir a análise dos indicadores de aprendizagem da avaliação externa e também interna, vejamos como estão os dados da Prova Brasil, acompanhados dos indicadores acadêmicos do município presentes nas tabelas subsequentes.

Tabela 11- Prova Brasil da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.

MUNICÍPIO	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
BONITO	9%	11%	18%	8%	9%	13%

Fonte: Provinha Brasil/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 12- Prova Brasil da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.*

MUNICÍPIO	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
BONITO	12%	8%	8%	7%	8%	3%

Fonte: Provinha Brasil/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 13- Prova Brasil da 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental.

ESTADO	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
BAHIA	16%	20%	20%	13%	15%	16%

Fonte: Provinha Brasil/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 14- Prova Brasil da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental.

ESTADO	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
BAHIA	11%	11%	12%	4%	5%	5%

Fonte: Provinha Brasil/INEP 2014- QEdU.org.br. RODRIGUES, A. C. 2015

A Prova Brasil mede o nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, atentando respectivamente para o domínio da leitura, da interpretação, do raciocínio lógico e da resolução de problemas. São avaliados alunos do 5º ano ou antiga 4ª série e os do 9º ano ou antiga 8ª série. Como os sistemas de educação implantaram o Ensino Fundamental de 9 anos gradativamente, em 2013 já foi aplicado no 5º ano para os sistemas que implantaram o Fundamental de 9 anos em 2009, quando foi instituído. Para os que não implantaram, a exemplo do Bonito/BA, a aplicação ainda foi nas 4ª e 8ª séries, respectivamente. Em 2015, foi aplicado já no 5º ano, mas ainda foi aplicado na 8ª série, já que o município implantou o Fundamental de 9 anos em 2010 e ainda convive com o sistema antigo.

Os dados analisados acima nos permitem concluir que tanto no estado como no município é muito grande o número de alunos que não conseguem o esperado para a avaliação. Os dados das tabelas trazem os percentuais dos alunos proficientes e avançados, os básicos e os insuficientes representam a maioria dos nossos alunos, o que desenha o tamanho do desafio e da busca para melhorar os dados da educação municipal e estadual.

Quando comparamos os dados com foco na progressão e na diferença entre séries iniciais e finais do Ensino Fundamental é que nos damos conta da lenta evolução dos números e da desigualdade entre as etapas. Na Bahia, as séries iniciais de 2009, ano da aplicação da primeira avaliação, registraram um percentual de 13% satisfatórios, com progressão de 2 pontos percentuais em 2011 e apenas 1 ponto em 2013 em Língua Portuguesa; e em Matemática registrou 13% em 2009, com progressão de 2 pontos em 2011, e apenas um ponto em 2013. Quando analisamos as séries finais os dados são ainda mais baixos e longe dos dados apresentados pelas séries iniciais. Em 2009, registrou 11%, com nenhuma progressão em 2011, permanecendo o mesmo resultado, aumento apenas 1 ponto em 2013. Já em Matemática, no ano de 2009 registrou 4%, aumentando 1 ponto em 2011 e mantendo o mesmo resultado de 2011 para 2013.

Em Bonito, os dados segue a mesma dinâmica, registrando em Língua Portuguesa nas séries iniciais 9% em 2009, aumento de 3 pontos em 2011 e 7 pontos em 2013. Em Matemática 8% em 2009, com aumento de 1 ponto em 2011 e 4 pontos em 2013. Nas séries finais em Língua Portuguesa em 2009, 12%, queda de 4 pontos em 2011, em 2013 manteve o mesmo percentual de 2011, sem acréscimo e queda em relação a 2009. Em Matemática 7% em 2009, aumento de 1 ponto em 2011, e queda de 4 pontos em relação a 2009, e 5 pontos em relação a 2011.

A partir dos dados municipais, podemos concluir que embora muito baixo em relação ao que preconizam as metas, as séries iniciais avançam tanto em Português, quanto em Matemática. Já as séries finais, além de não avançarem, caem ou mantêm o mesmo resultado, tanto em Português como em Matemática.

Esses são dados que certamente não podem passar despercebidos, pois mesmo que os dados quantitativos não digam tudo, mas apontam para problemas e desafios sérios que precisam ser problematizados e dizem respeito ao ensino e aprendizagens, às questões relacionadas a políticas públicas, que incluem formação inicial e continuada de professores, financiamento da educação que interferem

diretamente nas condições de acesso, permanência e principalmente da qualidade geral da educação que está sendo oferecida.

Para fechar essas informações, os indicadores aferidos pelo sistema de ensino municipal também corroboram para a necessidade de olhar para a qualidade da educação no geral, mas com destaque para as séries finais, sobre a qual incide o objeto de estudo dessa pesquisa, como sinaliza as tabela 15 e 16.

Tabela 15- Resultado Acadêmico de Bonito em 2014

Série	⁹ MI	AP	%	REP	%	MF	TR	%	EV	%
5º Ano	320	251	77,7	62	19,1	313	19	5,8	10	3,1
5ª Série	426	283	66,7	118	27,8	401	24	5,3	23	5,4
6ª Série	437	313	73,8	85	20	398	32	7,1	26	6,1
7ª Série	385	294	76,7	55	14,3	349	19	4,7	34	8,8
8ª Série	344	252	78,7	48	15	300	40	11,1	20	6,2
1º Ano	153	120	79,4	06	3,9	126	03	2	25	16,5
3º Ano	79	77	98,7	--	--	77	02	2,5	01	1,2
TOTAL	2.144	1.590	78,9	459	21,8	1.964	139	6,1	139	9,1

Fonte: Secretaria M. de Educação/2014. RODRIGUES, A. C. 2015

Tabela 16- Resultado Acadêmico de Bonito em 2015

Série	MI	AP	%	REP	%	MF	TR	%	EV	%
5º Ano	341	297	88,6	32	9,5	329	22	6,1	06	1,7
6º Ano	352	216	65,2	90	27,1	306	36	9,8	25	7,5
6ª Série	320	225	71,6	64	20,3	289	20	6,1	25	8,0
7ª Série	293	204	72,8	54	19,2	258	25	8,1	22	7,8
8ª Série	293	225	81,8	36	13,1	261	25	8,3	14	5,1
2º Ano	112	91	85,8	02	1,9	93	09	7,8	13	12,2
3º Ano	88	79	95,1	--	--	79	06	6,7	04	4,8
TOTAL	1799	1337	92,4	278	16,1	1615	143	7,6	109	6,3

Fonte: Secretaria M. de Educação/2014. RODRIGUES, A. C. 2016

⁹ MI – Matrícula inicial; AP – Aprovados; REP – Reprovados; MF – Matrícula final; TR- Transferidos; EV- Evadidos

Nos dados do município pegamos sempre a partir do último ano da primeira etapa com o primeiro da etapa seguinte. Observamos ainda que em 2014, o 5º conviveu com a 5ª série. Em 2015, não tivemos mais 5ª série, mas tivemos a convivência do 6º ano com a 6ª série. Embora sabemos que uma não corresponde a outra, mas apenas para demonstrar a passagem de um sistema a outro gradativamente. Da mesma forma, em 2014, mostramos os dados do 1º ano do Ensino Médio e do Terceiro, apenas para visualizarmos a diferença do número de alunos que entram e que saem no último ano. Já em 2015, apresentamos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, porque o 1º ano passou para a rede estadual via Ensino Médio, com Intermediação Tecnológica- EMITec.

A primeira observação nos leva a concluir que a matrícula final tem diminuído à medida que avançam nas séries. Apenas da 5º para a 5ª série em 2014, notamos que aumenta o número de matriculados, mas só nessas séries, porque nos demais, ela vem caindo consideravelmente até chegar ao Ensino Médio, onde a queda se acentua mais ainda. No tocante à aprovação e reprovação, temos um número alto de reprovados, principalmente nas séries de transição do sistema do Fundamental de oito anos para o de nove anos. A aprovação só melhora mesmo no último ano, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Com relação à evasão, nos chama atenção para o fato dela ser maior nas séries da última etapa do Fundamental II, com destaque para as 6ª e 7ª séries.

Na verdade, o que percebemos com a análise da situação dessa etapa no país é que o município enfrenta os mesmos problemas e desafios os quais estão postos e são próprios desta etapa de ensino que vem se arrastando desde a década de 70, ora melhorando em uns aspectos ora em outros, mas com muitos problemas a serem superados, sob penas de continuarmos excluindo, todos os anos, milhares de alunos dos sistemas educacionais.

Desta maneira, são inúmeras as questões que envolvem esse nível de ensino, a nível nacional, estadual e municipal que esse estudo não tem possibilidade de contemplar. Sendo necessário, portanto, uma delimitação para maior aprofundamento. Nesse sentido partindo do que é mais latente por ter ocupado maiores preocupações e discussões entre os docentes, que são as formações continuada e demais orientações pedagógicas, as quais desembocam também, no atual nível de aprendizagens dos alunos oriundos das séries iniciais do fundamental,

que tem ocasionando grandes dificuldades para os docentes das séries finais lidarem com esses alunos que chegam sem o nível necessário à série que pleiteiam.

Neste subcapítulo apresentamos de forma resumida alguns indicadores de aprendizagem e outros pontos que marcam a identidade e os desafios desse segmento no país, os quais serão novamente enfatizados nas análises e interpretação das concepções que os docentes têm da formação continuada, das contribuições e desafios desta para suas práticas. Assim, como refletem acerca dessa etapa e dos principais problemas encontrados na docência, os quais contam com a coordenação pedagógica para o enfrentamento dos desafios a serem atenuados ou mesmo resolvidos.

No subcapítulo seguinte, apresentamos e analisamos o desenho organizacional da Equipe Técnica Pedagógica do município de Bonito, como se constituiu e seus desdobramentos até o momento. Veremos também sua proposta formativa, os Planos de Formação da Coordenação Pedagógica de Português e Matemática e como se desenvolvem as ações pedagógicas na rede, com ênfase para as referidas disciplinas.

4.2 Retrato da coordenação pedagógica no município: breve histórico, estrutura e organização

Como observamos ao longo dessa dissertação, a formação contínua é um imperativo nos dias atuais, seja pelas novas concepções de formação humana permanente, seja, pelas novas configurações profissionais que a cada dia nos impõe múltiplas e complexas exigências demandadas principalmente pelas mudanças sociais aceleradas que acometem toda a sociedade e adentram a escola com força. Nesse sentido, Gatti (2008, p. 58), destaca: a “questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho e a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho”. Ela, também, aponta questões mais específicas quando se trata do Brasil, onde a necessidade de formação foi incorporada aos setores profissionais da educação, o que vem exigindo o desenvolvimento de políticas nacionais, regionais e municipais para enfrentar os desafios postos pelos sistemas educacionais. Pois o que se entende é que a formação contínua é um

momento de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos frente as várias demandas do cotidiano e da complexidade própria da profissão docente.

Dentro desse contexto de mudanças e exigências pela qualificação profissional dos docentes, vejamos um pouco dos passos trilhados nessa direção, por um jovem município localizado na Chapada Diamantina. Começamos então por conhecê-lo a partir de uma síntese das suas características geográficas, em seguida passaremos ao que fez na direção da profissionalização dos seus professores e do corpo técnico-pedagógico.

Pois então, Bonito está inserido na Região Econômica da Chapada Diamantina, juntamente com outros 32 municípios. Seu território possui uma extensão de 641,23 km², localizado a noroeste da capital do estado (Salvador) e tem como limites territoriais os municípios de Morro do Chapéu (N), Utinga (E), Wagner e Lençóis (S), Cafarnaum (W). Os polos regionais mais próximos são Irecê (141 km), com o qual mantém a maioria das relações comerciais, e também Itaberaba, com quem manteve dependência administrativa até ano passado, pertencente às 18ª Dires- Diretoria Regional de Saúde e 18ª DIRECS- Diretoria Regional de Educação. Seu forte é a comercialização de café para exportação, bem como outros frutos, tais como morango, caqui, ameixa, uva, entre outras.

Ex-povoado do município de Utinga, foi elevado à categoria de vila em 1970, depois, à categoria de distrito, em 1982, e emancipado político e administrativamente através da Lei Estadual 5.021, de 13.06.89. Além da sede, Bonito possui um distrito (Arizona) e treze povoados: Guarani, Baixa do Cheiro, Quixaba, Varamé, Gitirana, Cabeceira do Brejo, Gramiá, Baliza, Baixa Vistosa, Mata Verde, Botafogo e Riachãozinho. Atualmente, possui uma população de aproximadamente 14.851 habitantes, segundo censo de 2010.

Possui 29 escolas, incluindo escolas da sede e dos povoados, um total de 4.360 alunos, 265 docentes e 11 assistentes educacionais, até o ano de 2014. Em 2001, homologa a Lei 022/2001 e passa a construir seu próprio sistema, se desvinculando do sistema estadual, representado pela 18ª DIREC, com sede na cidade de Itaberaba/BA.

A estrutura pedagógica do município antes de 2005, era formada por uma pedagoga especialista, que vinha de outra cidade para prestar assessoria pedagógica aos professores do Ensino Fundamental I e II. A partir de 2001 até o primeiro semestre do ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação contratou

mais dois profissionais, sendo que cada um era responsável pelo acompanhamento pedagógico de um segmento. Vale ressaltar, portanto, que este acompanhamento não se configurava como formação continuada, uma vez que as reuniões eram pontuais, não possuindo a sistematicidade própria das formações continuadas que se preconiza atualmente.

No primeiro semestre de 2005, a secretaria convidou um grupo de professores pertencente ao quadro efetivo do município, recém formandos em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, através do projeto UNEB 2000, para começarem a reestruturar o setor pedagógico. Os novos coordenadores pedagógicos passaram a coordenar as escolas da rede de forma mais efetiva que antes, mas ainda de forma inicial para a condução das formações continuadas e do acompanhamento pedagógico. A primeira mudança marcante que caminhava para as novas concepções de formação, foi a realização da Jornada Pedagógica do início do ano letivo, que deixava de ser realizada com a presença de palestrantes externos para ser realizada pelos próprios coordenadores locais.

Porém, ainda no ano 2005, o município realiza parceria com o então ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (este só se torna Instituto em 2006), aderindo ao Projeto Chapada. A partir deste momento, se cria uma organização e estrutura inéditas no setor pedagógico, o qual sob a orientação e assessoria do Projeto Chapada é composto por uma equipe que se denominará de Equipe Técnica Pedagógica, a qual assumirá as formações continuadas, as orientações pedagógicas e demais funções que a cada membro da nova equipe competirá, segundo o Plano de Trabalho da equipe. Na tabela 17, observamos como foi composta a equipe técnica no município a partir da parceria.

Tabela 17- Estrutura do setor pedagógico de 2005 a 2014

Cargo	Atuação	Função
Diretor pedagógico	01 para toda a rede de ensino	Responsável pela formação continuada dos gestores apoiando o processo de gestão das escolas.
Supervisor Técnico da Educação Infantil	01 para toda a rede de ensino	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos coordenadores da Educação Infantil.

Supervisor Técnico do Ensino Fundamental I	01 para toda a rede de ensino	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos coordenadores de Ensino Fundamental I.
Supervisor Técnico do Ensino Fundamental II	01 para toda a rede de ensino	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos coordenadores do Ensino Fundamental II.
Coordenador da Educação Infantil	01 para todas as escolas que oferecem esse segmento.	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos professores da Educação Infantil.
Coordenador do Ensino Fundamental I	01 por escola	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos professores do Ensino Fundamental I.
Coordenador do Ensino Fundamental II	01 por escola	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos professores do Ensino Fundamental II.
Coordenador da Educação de Jovens e Adultos	01 para toda a rede	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos professores que atuam na EJA.
Coordenador do Ensino Médio ¹⁰	O mesmo do Fundamental II na escola que possuía os dois segmentos	Responsável pela formação continuada e acompanhamento dos professores que atuam no Ensino Médio.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bonito/BA. 2015

A tabela 17 apresenta a composição da equipe técnica do município de 2005 a 2014. Vale ressaltar três pontos: o número de escolas e de coordenadores mencionados anteriormente não corresponde ao número da tabela porque as escolas são divididas em núcleos (várias escolas pequenas pertencem a uma escola maior). Sendo assim, o coordenador da escola sede, coordena também o professor da escola menor. O segundo ponto diz respeito ao fato de uma mesma escola oferecer dois segmentos, o Ensino Fundamental I e II, ou Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Assim, tínhamos dois coordenadores por escola, um em cada segmento. O terceiro se refere ao foco de atuação do ICEP, que é o Ensino Fundamental I, sendo assim, o foco da parceria no município foi feita para este segmento. Porém, como não tinha uma assessoria específica para o Fundamental II, este passou a receber orientações também do ICEP, inclusive foi montado a mesma estrutura de coordenação e orientações pedagógicas. Vale ressaltar que o apoio se fazia para Fundamental II, apenas porque o município não dispunha de outros

¹⁰ De 2001, quando o município instituiu seu sistema municipal de educação, o Conselho M. de Educação aprovou a implantação do Ensino Médio na rede municipal em três povoados do município. Este ano, 2015, as turmas estão sendo substituída pelo sistema, Ensino Médio, com Intermediação Tecnológica- EMITec do governo do estado gradativamente para devolver ao estado este segmento de ensino. Portanto este ano, está com o município só os 2º e 3º anos.

recursos especializados para tal, mas o Chapada incide sua atenção e prioridade ao Fundamental I.

Com essa estrutura pedagógica, o município passou a contar com uma sistemática de formação continuada direta do ICEP para diretora pedagógica, supervisores e também para os coordenadores pedagógicos reunidos em um mesmo espaço e separados por segmento. A partir das formações recebidas diretamente pelos formadores do ICEP, a equipe técnica seguia com as formações internas para os diretores escolares, os coordenadores pedagógicos e estes aos seus professores. Nesse sentido, todo o trabalho de coordenação do município ficou a cargo desta equipe, como: as formações continuadas, os planejamentos realizados na escola com coordenadores e professores, a elaboração e aplicação dos diagnósticos de leitura e escrita, orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas, entre outras. A partir desta estrutura pedagógica, o município desenvolve suas formações continuadas para coordenadores pedagógicos e destes para os professores da rede, desde o ano de 2005 até 2013, com o mesmo formato das formações continuadas, mencionado no parágrafo anterior, mas, em 2014, o município resolveu seguir sem a parceria do ICEP, retomando em 2015.

Em 2015, houve uma pequena mudança na estrutura da coordenação com relação à composição da coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II, antes composta de um coordenador por escola, coordenando todas as áreas, agora o coordenador é por área, atendendo, cada um, duas escolas. Cada um coordena umas das quatro áreas do conhecimento, são elas: Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática. Como são seis escolas, o município conta, para este segmento, com 12 coordenadores. Estes coordenadores também coordenam o Ensino Médio e a EJA, desde que nas suas escolas sejam oferecidas estas modalidades. Já no Ensino Fundamental I, não houve mudança na estrutura e na composição da coordenação, ficando a mesma da tabela 17.

Essas mudanças ocorridas na composição e organização da coordenação pedagógica no Fundamental II, por área, foi algo muito positivo. Os professores sinalizam em suas respostas como algo que facilitou o trabalho e a compreensão da área e conseqüentemente as ajudas passaram a ser mais específicas e direcionadas diretamente para a didática e o objeto das disciplinas.

Essa é a estrutura da coordenação pedagógica no município, a partir da qual as formações continuadas e os demais acompanhamentos são realizados. Agora,

analisaremos os Planos de formação da coordenação de Português e Matemática, atentando para seus elementos básicos, justamente por ser este o instrumento de orientação dos trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo.

4.3 Práticas formativas: plano de formação da coordenação de Português e Matemática.

A análise dos Planos de Formação das Coordenadoras Pedagógicas constituiu parte importante das inferências e interpretações do tema seguinte, justamente por ser um instrumento de direcionamento das formações continuadas e demais orientações pedagógicas desenvolvidas por elas na escola com seus professores e professoras. Neste tema elegemos dois subtemas, que são: o Plano de formação de Português e o Plano de Formação de Matemática.

O Plano de Formação de linguagem foi analisado a partir do Portfólio produzido e organizado durante todo ano de 2015, pela coordenadora pedagógica da área de linguagem, embora o Plano seja da área de linguagem, nos deteremos mais aos elementos de Língua Portuguesa, pois os professores desta disciplina são os participantes desta investigação. Já o de Matemática foi analisado a partir do Plano de Formação da Coordenação compilado em um único documento.

4.3.1 Plano de formação da coordenação de Português

O Plano de formação será analisado a partir do Portfólio sobre o qual a coordenadora o apresenta como sendo uma “pequena coleção de registros de trabalhos significativos dos professores” (PORTFÓLIO, 2015, p.1). Nele, o Plano é apresentado, trazendo a função da coordenação, mesmo que de forma implícita, o conceito e conteúdo das formações, o conceito de planejamento e da avaliação defendida, além da função do documento, nesse caso, do próprio portfólio, que registra e documenta o percurso formativo ocorrido durante o ano letivo.

Sobre a função e importância das formações ela entende que:

As reuniões de formação docente semanais é o momento priorizado para planejamento das ações pedagógicas, apresentando conquistas do grupo, procurando sanar as dificuldades em realizar registros que documentem a ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem. Partes das produções

realizadas nestes espaços pedagógicos estão organizadas neste portfólio (PORTFÓLIO, 2015, p. 1).

As reuniões realizadas semanalmente são o momento em que acontece a formação continuada, que além da reflexão sobre a prática planejam-se as demais ações pedagógicas. Nesse sentido as práticas formativas ocorrem semanalmente com duração de quatro horas aulas. Elas contribuem também para pensarem as intervenções pedagógicas para sanar as dificuldades encontradas no dia-a-dia da escola. Portanto, nas reuniões pedagógicas tratam-se da tematização da prática e das intervenções pedagógicas, como os planos de ensino e os projetos pedagógicos, os diagnósticos de leitura e escrita e o plano de ação da escola entre outros.

Nas reuniões pedagógicas, o planejamento é o ponto central, ocupando parte significativa da função da coordenação na escola com os professores. No Plano, a concepção de planejamento está explícita quando afirma: “o planejamento é um instrumento indispensável para ação pedagógica, já que, de outro modo, seria impossível orientar o processo até os propósitos perseguidos” (PORTFÓLIO, 2015, p. 4).

A defesa é do planejamento como o momento de tornar o “núcleo pedagógico – professor, aluno e conteúdos – como ponto de partida e de chegada de quaisquer ações definidas pela escola” (PORTFÓLIO, 2015, p. 4). Pretende por meio da tematização da prática do professor, e conseqüentemente do planejamento, compreender as falas de professores e alunos e verificar se as atividades pedagógicas inseridas no âmbito da sala de aula asseguram uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, “nos planejamentos, é relevante garantir ao professor o direito de “aprender a ensinar” cada vez mais e melhor. Só aprende e aperfeiçoa a prática do ensino quem está no exercício da docência (PORTFÓLIO, 2015, p. 4).

O Plano traz algo imprescindível quando pensa a realização do planejamento. Defende, pois, que esta é uma ação formativa, se configurando como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Assim, acredita na possibilidade de construção da cultura de produzir conhecimento sobre as práticas em sala de aula. Da mesma forma, as discussões enquanto práticas formativas levam em consideração a observação e análise da prática. Considera ainda como sendo procedimentos estratégicos, por auxiliar a identificação, na prática pedagógica, dos

problemas de aprendizagem dos alunos. Além do mais contribui significativamente por garantir ao professor o direito de “aprender a ensinar” cada vez melhor.

Sobre as bases teóricas do planejamento no Plano de Formação de Linguagem, defende que as ações de planejamento devem considerar como estratégias para a melhoria do ensino em larga escala as seguintes ações:

No início do ano letivo o planejamento deve pautar-se sobre a análise dos resultados do ano anterior, o que foi alcançado em termos de ensino e aprendizagem;

O trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos de 5ª ao 9ª ano, deve ser organizado na perspectiva do letramento. Leitura é o primordial no ensino de todas as disciplinas (PORTFÓLIO, 2015, p. 5).

Da mesma forma, faz considerações dentro do contexto do planejamento, sobre os registros profissionais dos professores como reflexão do ato de avaliar e da prática pedagógica e cita:

Para o professor, o ato de registrar - intimamente ligado ao ato de avaliar - possibilita a melhor percepção dos progressos, obstáculos, retrocessos e limites de seus alunos, assim como permite efetuar as intervenções imediatas e apontar possíveis encaminhamentos. Cada momento de registro é também uma pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever caminhos, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas (PORTFÓLIO, 2015, p. 5).

A concepção de avaliação também presente neste documento relaciona o ato de avaliar em estreita ligação com os vários registros profissionais dos professores e professoras. Assim, considera que o registro é uma ação necessária e imprescindível. Pois é por meio dele que os professores são levados a parar, pensar e tomar distanciamento da sua prática para refletir, rever caminhos, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas, ou diríamos mais, desconstruir certezas, que significa desnaturalizar práticas carregadas de vícios, de pragmatismo e automatismo, enfim, questionarem mesmo as antigas certezas, pois elas podem não mais se sustentar diante de tantas e aceleradas mudanças na sociedade e na escola.

O registro na prática profissional docente e também na função da coordenação é muito importante e dialoga nesse trabalho com as concepções apresentadas por Fujikawa (2006). Este entende que, o registro serve para reconstruir, organizar fatos, fenômenos, situações e sentimentos envolvidos na prática. Assim, o registrado quando feito por meio de uma escrita com propósitos

profissionais, servem para conduzir a outros olhares sobre as ações pedagógicas, desdobrando em reflexões. Estas por sua vez, permitem ampliar o referencial de análise e de interpretação das práticas educativas, na medida em que expõem formas diferentes de agir e pensar a sua função e a educação.

No tema avaliação discutida no Plano, é utilizado os pressupostos da avaliação defendida por Perrenoud (1999) e por Cipriano Luckesi (1999). Neste sentido, sendo esta um instrumento que não está dissociada do planejamento que direcionará a prática pedagógica, a avaliação, permeará todo o processo de ensino, com a função de ajudar o aluno a aprender e ao professor a ensinar.

No Plano a defesa desta concepção, traz a ideia que, a meta da educação é criar seres humanos que sejam capazes de fazer coisas novas, ser criadores, inventores e descobridores. Nesse sentido, para que a escola cumpra com essa meta, são realizadas práticas avaliativas, que cumprem com estes propósitos, uma vez, que realizam diagnóstico inicial de leitura com dados essenciais de que precisam. Após terem as informações de que precisam, qualificam-nas e apresentam aos professores para elaborarem um trabalho refletido, consciente do momento cognitivo em que o aprendiz se encontra.

Com esses propósitos, outras práticas avaliativas também são mencionadas, as quais são realizadas durante o ano letivo, como: simulado de aprendizagem da unidade – avaliação realizada ao final de cada unidade, com os conteúdos estudados, onde por meio dela qualificam ou não as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes em sala de aula; avaliação de fluência e precisão leitora – instrumento utilizado para identificar as dificuldades em leitura; avaliação de escrita - ferramenta utilizada para diagnosticar transtorno da escrita de origem funcional ou não. Conclui defendendo seus embasamentos sobre a avaliação que conduz a prática dos professores em sala e são discutidas nos planejamentos. Vendo nesta a função de ajudar o aluno a aprender e ao professor a ensinar, determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. O que é feito também utilizando instrumentos e procedimentos de avaliação adequados, como: registros diários das observações, atividades feitas em casa e na classe, prova escrita individual e ficha de observação.

Estes foram os elementos de fundamentação inicial do Plano registrado no Portfólio, com as indicações de forma mais teórica acerca do que se trabalha nas reuniões pedagógicas, como os planejamentos, a avaliação e suas concepções, que

na visão da coordenação disparam a discussão e contribui para pensar e direcionar a prática formativa junto aos seus professores. Mas, para além dos momentos de planejamento que ocorrem na escola durante o ano, apresenta elementos que descrevem as Jornadas Pedagógicas, que, no ano de 2015, ocorreram em dois momentos, um no início do ano e a outra no meio do ano. As jornadas são momentos formativos importantes para reflexões com caráter mais globais, envolvendo toda a rede em discussões, debates, avaliações e tomadas de decisão, como pontapé inicial para o trabalho durante o ano letivo.

A continuação do material registrado no Portfólio são as duas Jornadas Pedagógicas, os planejamentos semanais e suas respectivas pautas, as sequências didáticas, e complementando as produções da coordenação de Língua Portuguesa, temos ainda dois documentos que não estão registrados no Portfólio, que são: O Projeto de Monitoramento Pedagógico e um Projeto de Intervenção Pedagógica. Todos estes são passados, atentando para os conteúdos das práticas formativas e da intervenção pedagógica, subtemas escolhidos para direcionar a análise nesse tópico. Essa análise colabora com o entendimento sobre como a coordenação desenvolve seus trabalhos e as contribuições e desafios que enfrentam pensando na melhoria das práticas pedagógicas dos docentes e conseqüentemente das aprendizagens dos alunos.

A segunda informação importante é o registro da 1ª Jornada Pedagógica ocorrida no início do ano de 2015, a qual teve como **tema** o *currículo: organização e planejamento do trabalho pedagógico* e, **subtema**: *por um ensino de habilidades na perspectiva de ampliar a competência leitora e escritora em todas as áreas*. A justificativa da sua realização versa sobre a necessidade de organizar as ideias, avaliar o ano anterior e estabelecer novas metas, levando em conta a realidade da escola, corpo docente, alunos e objetivos a serem alcançados na nova etapa. Acreditam que o ponto de partida para ampliar os conhecimentos vivenciados em Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa faz-se por meio da leitura e da escrita como elementos essenciais na formação do leitor proficiente, refletindo sobre as ações exitosas que potencializam o trabalho do professor em sala de aula.

Para que isso ocorra, justifica que se faz necessário oferecer a todos os professores uma formação que promova em toda a escola uma dinâmica de leitura e escrita através dos gêneros que circulam socialmente. E acrescenta que a presença de instrumentos teóricos relacionados à prática será indispensável, pois possibilita

uma nova concepção de educador diante das indagações e dos resultados obtidos ao longo do ano letivo, bem como dos resultados que pretende alcançar no cenário municipal e nacional. Para isso, entende que este momento formativo focará na qualificação do ensino da leitura, listando a partir dos resultados acadêmicos, Prova Brasil e ENEM, os conteúdos a serem ensinados, garantindo três blocos de conteúdos: Comportamentos leitores, procedimentos e habilidades.

O Objetivo Geral segue a defesa da justificativa e propõe inserir uma proposta de Currículo Integrado através do ensino de habilidades de leitura em Língua portuguesa, Artes e Língua Inglesa como condição à proficiência leitora na escola. Da mesma forma, os objetivos específicos seguem a discussão mais específica para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos, como organizar rotinas em sala; refletir sobre os resultados das avaliações internas e externas; refletir sobre o livro didático e sua não garantia das habilidades e comportamentos, que acaba por anular a participação do professor como mediador do conhecimento; entender os comportamentos do leitor como conteúdo que se ensina; assumir o lugar das intervenções do antes, durante e depois da leitura, como instrumento que qualifica e possibilita a compreensão dos alunos; qualificar as sequências didáticas para a garantia das etapas fundamentais ao ensino (diagnóstico, ampliação e sistematização do conhecimento); e conhecer os gêneros básicos do trabalho em Língua portuguesa, Artes e Língua Inglesa.

Os conteúdos formativos disparados para que os objetivos fossem alcançados foram todos relacionados à leitura, a saber: indicadores de leitura da Prova Brasil; habilidades de leitura em língua portuguesa, Artes e Língua Inglesa; comportamentos do leitor e intervenções do professor. Os materiais necessários para o desenvolvimento destes objetivos e conteúdos forma muitos e variados, entre eles: livro literário (particular de cada coordenador.); resultados acadêmicos do ano anterior por disciplina, unidade, série; resultado do IDEB- Prova Brasil, ENEM; ficha vazada para escrever as metas do trimestre; matriz do SAEB, Prova Brasil- Língua Portuguesa; ficha vazada para definição do que ler e escrever na disciplina; fragmento do referencial teórico (saber ler em todas as áreas- Nova Escola); plano de ensino, primeira unidade; livro didático adotado na escola; texto de Délia p. 62-63 e sequência didática por disciplina.

Agora, analisaremos o registro feito no Relatório Final da Jornada, pois consideramos necessário apresentarmos os elementos da avaliação e

considerações feitas pela coordenação para este evento. Não nos deteremos nos demais passos que descrevem a realização da Jornada, uma vez que estes coincidem com a aplicação dos dispositivos formativos mencionada há pouco.

No início do Relatório aparece em evidência o contexto em que se encontra atualmente a divisão da coordenação pedagógica por área do conhecimento, o que tem facilitado a ampliação dos saberes, ao mesmo tempo em que evidencia os não saberes dos docentes. Aponta que a formação pode direcionar melhor o olhar para leitura e escrita como elementos essenciais na formação do leitor proficiente. Para isso, julga ser necessário oferecer aos professores formação continuada que promova uma leitura e escrita dinâmica de gêneros que circulem socialmente.

Os principais pontos destacados no Relatório servem de referência para a análise que faremos adiante. Nesse sentido, estes pontos são as constatações, os questionamentos e os desafios que permeiam a formação dos professores.

No primeiro ponto ela afirma que no espaço formativo terá como foco a leitura e a escrita, as quais são imprescindíveis para a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais. Portanto, estes conteúdos serão trabalhados tendo como base os indicadores de Língua Portuguesa na Prova Brasil. Ressalta com muita ênfase que a nova proposta é um Currículo Integrado que priorize o ensino de habilidades de leitura e escrita como condição para proficiência leitora na sala de aula.

Relata sobre o momento literário com os professores, realizado a partir do livro de Christiane Gribel – “Minhas férias pula uma linha parágrafo”. O texto menciona o processo de leitura e escrita por crianças e adolescentes e como tem sido encarado por eles como algo enfadonho e torturante, quando ainda se tem trabalhado este processo nos moldes tradicionais. Após este momento de leitura com os professores, ela passa a análise dos resultados da escola orientados pelas consignas: O que os alunos precisam aprender na sua disciplina para melhorar estes indicadores? Considerando a proficiência leitora dos alunos, a avaliação está distante da Prova Brasil? O que estamos deixando de ensinar? O que fazer para permitir aos alunos seguirem avançando nas habilidades que já garantem?

Estas consignas geraram muitas discussões, onde muitos dos professores se posicionaram destacando que o problema está na família, que não orienta os alunos para estudos em casa, outros acreditam que os alunos não querem nada e que independente do trabalho feito no âmbito escolar o resultado será sempre desastroso, “a educação não tem mais jeito”, afirma um professor. Existem também

aqueles que acreditam que a permissividade dentro de nossas escolas está fazendo com que os alunos vejam a sala de aula como um local do pode tudo, menos estudar. “Me arrependo de não ser tradicional, não tradicional no ensino, mas na rigidez”, diz outro professor.

Sobre o resultado da discussão, podemos observar que algumas falas dos docentes são registradas literalmente acerca das condições de ensino e da situação dos alunos do presente. Estes alegam com recorrência a ausência da família, tema, aliás, recorrente nas falas dos professores, tanto aqui, como nos questionários e entrevistas, quando são perguntados sobre os desafios impostos ao seu trabalho ocasionados pelas atuais mudanças porque passa a sociedade atual.

No segundo ponto relata que foi feito a comparação entre o Plano de Ensino e o livro didático, lista os comportamentos leitores, tendo como parâmetro as seguintes questões: quais comportamentos leitores estão presentes no plano e no livro didático? E as condições didáticas são oferecidas? Se não onde podem ser inseridas? Após observações e análises, ponderaram que alguns comportamentos aparecem no plano de ensino, mas não são contemplados no livro didático e que cabe ao professor oferecer condições didáticas adequadas para uma aprendizagem significativa.

Por fim, na conclusão do relatório aparecem duas afirmações importantes para pensarmos nas contribuições e também nos desafios presentes nos processos de formação continuada. A afirmação é que “as exceções fizeram um breve roteiro de apostilas avulsas alegando conhecer as necessidades dos alunos e por este motivo não ver necessidade do plano de ensino” (PORTFÓLIO, 2015, p. 14). Na segunda afirmação acredita “que os bons frutos virão, pois, as sequências didáticas foram escritas e entregues para que possam dar devolutivas em tempo hábil qualificando o trabalho em sala de aula” (PORTFÓLIO, 2015, p. 14).

O que nos chama atenção nesse finalzinho, além de entendermos que ela acredita que seu trabalho formativo junto aos professores dará bons frutos, qualificando a prática destes, principalmente porque foi construído coletivamente, é quando ela se refere às “exceções”, aqui ela fala de forma implícita daqueles professores que representam as exceções, e que estes não veem necessidade em ter sequências didáticas, por julgarem conhecer os alunos e suas necessidades, as quais serão sanadas por escolhas de materiais avulsos, entre eles, apostilas, desconsiderando os planos de ensino pensados e discutidos na formação. Este é,

sem dúvida, um desafio que a coordenação pedagógica enfrenta e enfrentará nas formações com os docentes.

Estes foram os pontos principais trabalhados na I Jornada Pedagógica de 2015 e foram trazidos para o centro desta discussão, justamente porque, a partir deste primeiro momento formativo do ano, se desdobram as demais atividades, como os planejamentos onde se constrói as sequências didáticas, projetos pedagógicos, plano de intervenção, entre outros.

Ao analisarmos os planejamentos que sucederam a primeira jornada até a segunda realizada em julho, nos detemos a observar a sua estrutura e os conteúdos das suas pautas, onde percebemos que as mesmas trazem como conteúdos da formação o prosseguimento do que fora iniciado na jornada.

Dessa forma, as pautas dos planejamentos têm a seguinte estrutura organizativa: primeiro traz a pauta com o tema a ser discutido e sobre o qual realizam o planejamento; o propósito, que é o objetivo geral; as aprendizagens esperadas, que correspondem aos objetivos específicos e dizem respeito ao que se espera que os professores aprendam a partir da formação; os conteúdos da formação; a justificativa, onde menciona o aporte teórico da formação; os dispositivos de formação, que são os momentos da formação, a partir do qual as ações vão se realizando, utilizando, para isso, o material necessário. Seguem, então, com o detalhamento da pauta, que é na verdade os procedimentos metodológicos realizados para executar a formação, divididos nos vários momentos didáticos e por último traz as referências utilizadas.

Pela estrutura e organização didáticas dos planejamentos, dos conteúdos utilizados e dos dispositivos de formação, deduz-se que ao final de cada planejamento tenham realizado uma profícua reflexão da prática, por meio de fundamentos teóricos, da produção de instrumentos de ensino e de intervenções pedagógicas, além de reflexões sobre a realidade da escola. Assim, elencamos as ações que foram disparadas nas formações dentro dos espaços de planejamentos semanais do ano de 2015:

Formação do professor leitor; Conhecendo o ambiente escolar; Estudo do material teórico; Elaboração de projeto didático de leitura; Elaboração de projeto didático de leitura com foco nos indicadores e Instrumentos de avaliação; Organizando os momentos das modalidades organizativas; Tematização da prática; Elaboração de sequência didática de ortografia; Análise do resultado do diagnóstico de leitura; Planificação dos conteúdos

da I unidade; Discussão sobre resultado do diagnóstico de leitura; Elaboração do Plano de Ação – ação do professor e coordenador; Análise do resultado da escrita dos alunos; Dupla conceitualização (coloca o professor no lugar do aluno, ou seja, simula uma atividade que ele passaria para o aluno e ele vai resolvê-la como se fosse o aluno para identificar as principais dificuldades da atividade); Escrita profissional (PORTFÓLIO, 2015, p. 16-34).

Com relação aos planejamentos, nos detemos a observar só esses elementos que estão registrados no Portfólio, porque não tivemos condições pelos limites desta pesquisa em fazer observações mais demoradas nos espaços de planejamento para analisar outros elementos que dizem respeito mais diretamente à receptividade dos professores, aos questionamentos, às dificuldades, às interações, em fim, a toda a condução do planejamento e seus elementos técnicos e subjetivos mais detalhadamente. Muitos destes elementos serão discutidos a partir dos questionários e entrevistas realizados com os professores e professoras, com as coordenadoras e a supervisora técnica, a partir das suas concepções pessoais e profissionais.

Detemo-nos, portanto, à análise de como os momentos formativos estão organizados no planejamento escrito, a forma como eles são vivenciados e o sentido que lhes é dado pelos docentes, e ainda, se tem cumprido com os seus propósitos, sobre isso, supõe que só os participantes terão maiores propriedades para dizer.

Para concluir essa análise do Plano de Formação da coordenação de Língua Portuguesa, destacamos os principais elementos da 2ª Jornada Pedagógica ocorrida em julho, e o seu desdobramento nos planejamentos subsequentes. Enfatizamos que tanto a primeira, como a segunda jornada, possui diferencial em relação aos planejamentos, pois é um momento de reflexão geral da rede nos dias em que ocorrem, configurando-se como evento formativo de grande porte que mobiliza toda a equipe técnica pedagógica para o seu planejamento e execução.

Nesta 2ª Jornada, diferentemente da primeira, não aparece o registro da sua execução. Aparece no Portfólio, apenas do relatório da sua execução com duração de 16 horas/aulas. Ela teve como tema: *Plano de intervenção pedagógica pela garantia do direito de aprender*. Já sua justificativa versa sobre a necessidade e relevância que o professor conheça o aluno, o que ele já sabe e o que precisa seguir aprendendo. Assim, justifica que a 2ª Jornada Pedagógica de 2015 foi organizada, diferentemente das anteriores, com este propósito de construir o Plano de

intervenção pedagógica como forma de garantir que os alunos continuem a aprender.

Assim, relata que o primeiro dia de jornada seguiu sob a direção do gestor escolar para discussões e produção do Plano de ação da escola. O Plano de ação teve como objetivo discutir e propor ações exequíveis sobre as dificuldades de leitura, escrita e cálculo dos alunos, garantindo a elevação da aprendizagem e consequentemente dos índices acadêmicos dos alunos do Fundamental II. Esse Plano de ação com metas e ações teria sugestões de estratégias de ensino diferenciadas à medida que as dificuldades fossem se apresentando no processo ensino aprendizagem.

No entanto, relata que a reunião não seguiu como planejada. Pois, após análise dos resultados acadêmicos, deveriam seguir com a presença de um ministrante, que ajudaria a pensar estratégias metodológicas que contribuíssem para a melhora dos índices apresentados. Porém, as ideias que surgiram foram apenas de cunho comportamental, tomando outro caminho diferente do que se pensou anteriormente. Com isso, a reunião ficou tumultuada, e o plano de ação ficou comprometido. Conclui a fala sobre o ocorrido deste primeiro dia, afirmando algo que julga muito importante, que é o fato de continuar apostando neste formato de jornada, onde o gestor dirige a reunião. Pois, só assim, eles sentiram maiores necessidades de acompanharem também o trabalho pedagógico da escola.

Sobre o segundo dia de formação, ela sucintamente conclui que o tumulto do dia anterior comprometeu o andamento da formação, sendo necessário retomar as reflexões sobre ensino-aprendizagem com discussões sem um aporte teórico, já que o tempo era curto e precisava planejar as aulas da quinzena. Por fim, fecha o relatório afirmando que este trabalho não foi o dos mais produtivos e organizados, mas que saíram com o produto em mãos e preparados para aula com todos os textos e atividades prontas.

Após a Jornada, os planejamentos semanais seguem preconizando as elaborações de sequências didáticas, no caso de Língua Portuguesa, com o propósito de que os alunos desenvolvam a leitura e a escrita, para isso as sequências trazem gêneros textuais como a fábula, contos de terror, entre outros. Além destes instrumentos já mencionados, trabalham com mais duas modalidades organizativas do tempo didático. Falaremos sucintamente de cada um deles,

começando pelo Projeto de Monitoramento Pedagógico e na sequência sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica que propõe trabalhar a disgrafia.

O Projeto de Monitoramento Pedagógico é destinado a trabalhar a fluência para a compreensão leitora, sendo trabalhado durante todo o ano letivo, incluído uma vez por mês na rotina dos professores. A justificativa está baseada no diagnóstico de leitura inicial realizado nas escolas, constatando que grande parte dos alunos da 5ª e 6ª séries, dentre outras dificuldades, está à falta de fluência na leitura, o que tem ocasionado dificuldades sérias na compreensão das várias formas de leitura.

Nesse sentido, o projeto intenciona monitorar o desenvolvimento leitor dos alunos, por meio da aplicação do teste “Rei”, desenvolvido por Ana Carvalho (2008), que avalia a Precisão e a Fluência de leitura de crianças. O teste tem a pretensão de traduzir o desempenho de um aluno na leitura em voz alta de um texto. É de aplicação individual, simples e rápida, permitindo caracterizar o desempenho da criança face aos seus pares. Assim, após a aplicação do teste pretende discutir com os professores seus resultados, orientando-os quanto à intensificação de um ou outro tipo de leitura específica.

O Projeto de Monitoramento traz em sua situação-problema dois questionamentos que ilustram a preocupação e a situação dos alunos do município e, por sua vez, justifica a recorrência da discussão do aprendizado da leitura e da escrita como prioridade municipal. São eles: por que muitos de nossos alunos, mesmo passando por ambientes letrados desde a Educação Infantil, chegam ao Fundamental II – 5ª e 6ª séries, no processo inicial de decodificação? Quais estratégias podem ser utilizadas em sala de aula para que estes alunos avancem na fluência leitora a ponto de compreender o que lê?

Sabemos que esses são questionamentos que tem tirado o sono de todos aqueles que trabalham com a educação básica e vivenciam a realidade com que nossos alunos têm chegado ao Ensino Fundamental II, e ao Ensino Médio. Sabemos também que estes desafios não estão restritos à realidade do nosso município. Pois, como podemos observar, pelos indicadores de aprendizagem e de proficiência leitora nas avaliações externas apresentadas no tópico anterior, essa é uma situação que nos parece comum ao país inteiro e em quase todos os níveis de ensino.

Fechando o último instrumento descrito no Plano de Formação da coordenação pedagógica, temos o Projeto de Intervenção Pedagógica, sobre o qual faremos uma rápida explanação da sua finalidade, visto que ele é uma versão que completa o Plano de Monitoramento Pedagógico. O diferencial está que, apesar de surgirem da mesma necessidade e situação-problema, está além de atender a todas as séries do Fundamental II, ele foca na escrita de textos. Portanto, tem como tema: O que nos esconde a disgrafia? Tem como objetivo geral: melhorar o traçado da letra através de atividades de orientação espacial, atenção, percepção, grafopercepção, simetria, ritmo e visomotricidade para que possam expressar-se através da produção de textos legíveis. Ressaltamos que tanto em um projeto quanto no outro a sua elaboração partiu dos resultados do diagnóstico inicial de leitura e de escrita, pois, observamos que está anexada listas com os nomes dos alunos por série que precisam de maior atenção e cuidados.

Este projeto tem características próprias com relação ao Projeto de Monitoramento, mas ambos são frutos dos resultados do diagnóstico e das dificuldades dos alunos detectados pelos professores, discutidos nas Jornadas Pedagógicas e ampliados nos planejamentos. Nesse sentido, são oriundos desses momentos e se tornam instrumentos de intervenção pedagógica que visam auxiliar as outras modalidades organizativas do tempo didático. Eles são elaborados coletivamente por docentes e coordenadoras, e são dispositivos de formação nos planejamentos que são realizados durante o ano letivo. Acresce a isso o fato de serem instrumentos que contribuem tanto para a formação dos docentes como para a melhoria da qualidade da intervenção destes professores em sala com seus alunos, possibilitando maiores oportunidades e condições didáticas para ambos.

Vale lembrar também que os desafios estão presentes em todos os momentos. Nesse sentido, sua gênese se dá pelo desafio de fazer com que os alunos leiam e escrevam com proficiência e autonomia. Mas o desafio continua com a força que deve ser empregada para transformar este instrumento em algo eficaz, contando para isso com a adesão dos professores e o devido empenho para a sua efetivação.

4.3.2 Plano de formação da coordenação de Matemática

Apresentamos de forma geral o Plano de Formação da Coordenação de Português, atentando para os elementos que trazem as contribuições dos dispositivos formativos para os professores, bem como os seus desafios que geram as problemáticas discutidas nos momentos de planejamento coletivo e individual. Agora analisaremos o Plano de Formação da coordenação de Matemática, atentando da mesma forma para os seus elementos principais com relação aos dispositivos de formação e seus conteúdos, assim como para as contribuições que estas formações continuadas podem dar aos professores e professoras a partir do que está escrito.

O Plano de Formação da Coordenação Pedagógica de Matemática é um documento único, onde aparece todo o percurso da formação continuada do ano de 2015, desde as Jornadas Pedagógicas aos planejamentos semanais realizados nas escolas com os docentes. Está organizado da seguinte forma: justificativa, objetivos, ações em relação aos alunos, ações/acompanhamento dos professores e metodologia. Na sequência detalhada suas rotinas mensais e pauta dos planejamentos dentro de cada mês.

Apresenta em sua justificativa a ação da coordenação pedagógica, a qual constitui num trabalho onde é essencial a participação efetiva e harmonia de ações de professor, aluno e próprio coordenador num percurso em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente da qualidade do ensino-aprendizagem da escola. Portanto, o desenvolvimento do trabalho consiste em acompanhar o processo didático da escola, incentivando e promovendo reflexões sobre a prática e estudos de textos que se referem desde a didática da matemática à própria aquisição do objeto do ensino, incluindo as novas tecnologias desde que seja pertinente a proposta didática. Sendo assim, a função e/ou a “missão” da coordenadora requer uma ampla e bem apoiada visão dos fundamentos, princípios e conceitos do processo didático.

Além do mais, deve propiciar o desenvolvimento do currículo da escola, visando à eficiência no desempenho do trabalho didático-pedagógico e, obviamente, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, justifica que o presente Plano tem a função de orientar e avaliar todas as atividades do corpo docente, dinamizando, facilitando e esclarecendo a atuação da coordenação pedagógica, junto ao corpo administrativo, docente e discente da escola. Por fim, a coordenadora acredita que a sua experiência profissional como

professora de matemática do Fundamental II durante oito anos venha trazer contribuições significativas para reflexão da teoria e prática.

Após justificativa, elenca os seus objetivos, a saber:

Acompanhar com o professor o Plano de Ensino; Orientar o professor na elaboração do plano de aula; Sensibilizar os pais quanto ao seu compromisso na aprendizagem de seu filho; Auxiliar os professores no desenvolvimento dos projetos e sequências didáticas; Realizar encontros de formação continuada para troca de experiências, estudo de material teórico, escrita de sequência, projetos didáticos e planos de aulas (PLANO DE FORMAÇÃO, 2015, p. 3).

Após os objetivos traz dois itens pontuando as ações a serem desenvolvidas com relação aos alunos e também com os professores. Desse modo, as ações para ambos são:

Para os alunos - Acompanhamento das turmas/alunos;
 Acompanhamento do Conselho de Classe;
 Acompanhamento do resultado do IDEB;
 Acompanhamento ao aluno com dificuldade de aprendizagem;
 Recuperação paralela;
 Acompanhamento do rendimento dos alunos; Incentivo na participação de projetos, avaliações internas e externas.

Para os professores- Participar do processo de elaboração do Plano de Ensino, das sequências didáticas, projetos e planos de aula;
 Acompanhamento e monitoramento da execução do planejamento do professor de acordo com o planejado;
 Subsidiar o planejamento do professor, reuniões semanais, etapa formativa e troca de experiências profissionais;
 Apoio e acompanhamento dos projetos;
 Propor replanejamento da aula sempre que necessário;
 Utilizar os resultados das avaliações internas e externas para propor intervenções pedagógicas;
 Auxiliar os professores na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos que melhor atendem os objetivos propostos;
 Sensibilizar os professores para necessidade de: assiduidade, pontualidade, organização dos planos em dia, entrega das notas da unidade (PLANO DE FORMAÇÃO, 2015, p. 4).

Na descrição geral da metodologia do seu Plano de formação, a coordenadora de Matemática defende que “o trabalho é dinâmico, visando à gestão democrática do ensino e buscando a cooperação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em especial professor e alunos” (PLANO DE FORMAÇÃO, 2015, p. 4).

Dessa forma, descreve que o trabalho será desenvolvido a partir de reflexões sobre a realidade do ensino na escola com vista às aprendizagens esperadas para cada série/ano, tendo como base estudos teóricos, principalmente referentes à didática específica da matemática, fundamentados também em boas práticas de

professores da rede, da escola ou de qualquer parâmetro que corresponda a situações semelhantes às enfrentadas na escola.

Após apresentarmos os elementos introdutórios do Plano, assim como a descrição anterior, começaremos pela Jornada Pedagógica, já que este é o primeiro momento formativo do ano letivo da coordenação com os professores. Desse modo, o tema das jornadas, como já mencionamos, é o mesmo para todas as áreas, reservando a cada uma o enfoque ao seu objeto específico.

O tema que tratou do currículo organizado e planejamento do trabalho pedagógico, com desdobramento em seu subtema do ensino de habilidades na perspectiva de ampliar a competência leitora e escritora em todas as áreas, foi trabalhado em Matemática numa perspectiva de organização da condução do trabalho um pouco diferente da forma que foi tratado em Português. De início, a pauta está organizada em formato de tabela, não aparecendo a justificativa, os objetivos nem os dispositivos de formação, etc. Na tabela aparece na horizontal os eixos temáticos, como as metas, as aprendizagens dos professores, estratégias formativas, indicadores de resultados e referências.

Em cada campo da tabela estão as ações a que ele corresponde. Embora esteja com uma organização diferente do analisado anteriormente, cada campo corresponde ao que foi feito ou almejado a partir da jornada. Assim, as metas a partir desta formação e para o ano letivo é conseguir que 100% dos professores estejam planejando sequências de Matemática com boas intervenções.

No campo aprendizagens dos professores, o que corresponde aos objetivos específicos da jornada, pretende que:

Conceber a leitura e escrita em matemática também como uma responsabilidade em relação ao ensino da leitura e da escrita na escola;
 Traduzir os resultados dos indicadores de avaliação do Saeb em conteúdos de ensino;
 Conceber os comportamentos leitores como ferramentas essenciais na resolução de problemas;
 Produzir sequências didáticas que dialogam com as metas e ações estabelecidas;
 Ajudar os professores a organizar a rotina de sala de aula com vistas às modalidades organizativas;
 Refletir sobre os resultados definindo metas e ações para a melhoria dos mesmos: Prova Brasil - Desempenho acadêmico em matemática;
 Entender que o livro didático não garante a concepção de ensino guiada por habilidades e comportamentos e ainda anulando a participação do professor como mediador do conhecimento;
 Assumir o lugar das intervenções do antes, durante e depois da resolução de problemas, como instrumento que qualifica e possibilita a compreensão dos alunos (PLANO DE FORMAÇÃO, 2015, p. 4).

No campo estratégias formativas, que é sinônimo de dispositivos de formação que aparece na pauta de Português, são apresentados elementos semelhante do que foi feito para se chegar aos objetivos da jornada, que correspondeu as seguintes ações: análise dos resultados acadêmicos do ano anterior nas disciplinas de Matemática; análise de resultados de desempenho dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência – Matemática; definição de metas e ações para o 1º trimestre letivo, por disciplina; definição do que os alunos precisam aprender em relação às habilidades de leitura em matemática do quadro geral de descritores da Prova Brasil; retomada do plano de ensino verificando se o mesmo garante os conteúdos eleitos; dupla conceitualização com o livro didático, com vista às habilidades na resolução de problemas; Socialização pelo grupo da análise feita anteriormente (Sistematização com Delia, p. 63); planejamento de seqüências didáticas e atividades permanentes considerando os indicadores de avaliação.

Dentro da pauta, o campo indicadores de resultados é o ponto que determina o produto final que pretender ter com a realização da jornada, foram eles:

As rotinas foram organizadas de acordo com as modalidades;
 Compreenderam que os resultados acadêmicos estão relacionados com as ações didáticas;
 Reconhece nas avaliações externas os indicadores de avaliação contidos no seu plano de ensino;
 Compreende que o livro didático é um suporte didático;
 Entende que comportamento leitor precisa ser ensinado;
 Produz boas seqüências didáticas que favorece a aprendizagem significativa (PLANO DE FORMAÇÃO, 2015, p. 5).

Estes indicadores de resultados aparecem tanto em termos práticos objetivos, como por exemplo: produzir boas seqüências, como em termos da reflexão subjetiva, como por exemplo: entender que o comportamento leitor precisa ser ensinado. Eles, juntamente com as metas, compreendem os objetivos a serem alcançados durante e após a Jornada nos planejamentos semanais, onde de fato as formações continuadas acontecem, mas tendo este primeiro momento formativo como o pontapé inicial.

Após essa pauta da 1ª Jornada Pedagógica, o Plano traz a rotina mês a mês. Nesta rotina, constam os dias da semana e em cada um deles as atividades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, ela resume as suas funções materializando-as na rotina, compreendendo desde a formação semanal que recebe da supervisora técnica, até a preparação de pautas, estudos teóricos e os planejamentos semanais

que realizam com os professores. Além destas funções aparecem outras, que não registramos em Português, pelo menos não estavam escritas no Plano, que é o espaço dentro da rotina para o acompanhamento direto e indireto. O primeiro consiste no acompanhar na sala de aula do professor para observação e o indireto faz-se pelo acompanhamento de sequência didáticas e outros registros dos professores ou dos alunos. E segunda atividade é devolutiva das sequências didáticas realizadas pelos professores e analisadas pela coordenação.

Analisadas as pautas dos planejamentos, observamos que elas seguem a mesma organização da pauta da jornada em termos de estrutura organizativa e com os mesmos campos. Em termos de conteúdo, os planejamentos semanais trabalham com uma variedade grande, que vai desde os conteúdos referentes aos indicadores de avaliação interna e externa, até conteúdos mais específicos da didática e do objeto da matemática, trabalhando sua conceituação e aplicação prática. Segue a lista dos conteúdos trabalhados nos planejamentos durante o ano letivo de 2015:

Avaliação: Indicadores; Habilidades básicas dos alunos em cada série/ ano; Instrumentos de avaliação; Avaliação diagnóstica; Resolução de problema; Resolução de problemas – 2ª parte; Uso de material concreto no ensino da Matemática; A utilização de jogos no ensino da matemática; Uso de livros paradidáticos para ensinar Matemática; Os diferentes papéis do professor; Tabuada: regularidades; Didáticas específicas do Ensino da Álgebra; Leitura de textos que envolvem conceitos matemáticos; Uso do livro didático; Problemas e exercícios: o espaço de cada um; Intervenções do professor na aula de resolução de problemas; PROVA BRASIL; Atividades de investigação em matemática; Atividades de investigação em matemática (PLANO DE FORMAÇÃO, 2015, p. 10-64).

Os conteúdos das formações de Matemática que são trabalhados por meio das estratégias de formação seguem muito mais a didática do objeto para a sua aplicação em sala de aula que a reflexão de princípios teóricos da disciplina. Embora observamos que tanto no Plano de Português, como aqui, a formação leitora é o carro-chefe, dado, claro, a especificidade de cada objeto. Quer seja para o aluno com leitura específica para Matemática, quer para a formação do professor leitor, pois partem do princípio que o professor precisa se constituir enquanto modelo de leitor e escritor, só assim, ele terá condições de fomentar o comportamento leitor em seus alunos.

Assim, observamos, mesmo em Matemática nas estratégias formativas, momentos destinados a formação do professor leitor com o momento literário. Embora consideramos que a tematização da prática se dá mais pela exploração de recursos didáticos práticos para aplicação na sala de aula, para melhorar a transposição didática do objeto da disciplina. Também constatamos momentos de reflexões mais teóricas, tanto para trabalhar os indicadores de avaliação relacionando-os com os instrumentos de ensino, como também com discussão mais geral acerca dos fundamentos da avaliação em Matemática, além de outras discussões fundamentais para a formação continuada.

Nessa sondagem do Plano de Formação de Matemática com relação à 1ª Jornada Pedagógica, pautas dos planejamentos, os conteúdos e estratégias de formação, observamos que mesmo se tratando de Matemática, uma ciência exata com abordagem geralmente feita de forma tradicional pelos professores, a perspectiva de formação adotada pelo município é inovadora e converge assim como as demais áreas para a formação do aluno enquanto leitor autônomo.

Para concluir essa rápida descrição do Plano de formação de Matemática, registramos que a 2ª Jornada Pedagógica, ocorrida em julho, teve o mesmo tema já mencionado quando tratamos do Plano de Português, justamente por serem estes momentos formativos mais amplos contemplando a discussão em torno da rede num mesmo tempo e espaço. O diferencial aqui é a especificidade do conteúdo a ser trabalhado que neste caso foi: leitura e escrita em matemática: resolução de problemas. A meta principal ao invés de ser o aprendizado e a construção de sequências didáticas, como na primeira, agora foi: 100% dos professores planejando aulas de resolução de situações problemas compreendendo os espaços das intervenções dos professores.

Em Português, a partir dessa 2ª Jornada, foi elaborado o Projeto para trabalhar a escrita e conseqüente produção de bons textos. Já em Matemática a temática foi a mesma, porém, mais específica para o objeto, o que gerou as seguintes aprendizagens para os professores: compreender a influência da leitura e da escrita na interpretação e na resolução de problemas matemáticos; discutir e produzir sequências didáticas enfatizando situações que envolvam resolução de problemas e planejar intervenções para ensinar a resolver situações problemas. Ressaltamos que na pauta dessa jornada, apareceu o campo na tabela com as aprendizagens que se espera dos alunos, como: desenvolver estratégias para

resolução de situações problemas e compreender que um problema pode ser resolvido de diversas maneiras.

As estratégias formativas seguiram a metodologia da jornada anterior contribuindo para que estas aprendizagens esperadas, tanto dos professores, como dos alunos, fossem alcançadas. Para os professores foi elencado os seguintes indicadores de resultados: os professores estimulam o desenvolvimento de diversas estratégias para resolução de problemas; as seqüências didáticas planejadas garantem o ensino de resolução de situações problemas e as aulas de resolução de problemas garantem todas as etapas de resolução. Caso os professores tenham feito essas ações no dia-a-dia da sua prática, aí os objetivos e metas traçados nos planejamentos foram de fato atingidos e alcançados.

Por meio dos Planos de Formação da Coordenação Pedagógica, conhecemos a partir da sua escrita as práticas formativas e intervenções pedagógicas que são desenvolvidas no município. Percebemos os posicionamentos teóricos voltados para o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores voltados para as práticas sociais. A partir dessa síntese, já podemos perceber pontos de tensão e resistência por parte dos docentes para a proposta das formações.

Contudo, analisando o que está escrito, percebemos também que a sistemática de formação continuada no município é contextualizada, e se realizada e acolhida pelos seus atores com profissionalismo, contribuirá com o aperfeiçoamento dos processos formativos dos docentes e conseqüentemente com melhorias significativas nas aprendizagens dos alunos.

Embora tenhamos mencionado o Plano de Ação da escola, que foi iniciado na 2ª Jornada Pedagógica e concluído depois pela comunidade escolar, preferimos não analisar aqui. Desse modo, ele foi utilizado apenas para consulta no momento em que estávamos analisando os depoimentos dos participantes sobre os desafios que enfrentam no cotidiano da sala de aula provocado pelas mudanças sociais. Aí sim, nesse momento, recorreremos a ele com o objetivo de perceber como a escola em suas estratégias de ação tem tocado nesses desafios mencionados pelos docentes.

Feito a análise dos temas anteriores, baseando-se mais em fontes documentais, é chegado o momento de seguimos para o ponto central dessa investigação, onde podemos contar com a participação dos atores que vivenciam cotidianamente a educação no município e podem nos dizer o que pensam acerca

do que fazem e como fazem. Evidenciando, negando ou reafirmando concepções e informações que já foram analisadas, como a situação do Ensino Fundamental II, o Desenho e Estrutura da Coordenação Pedagógica e a formação continuada como está estruturada a partir dos Planos.

4.4 Contribuições e desafios da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores do fundamental II em Português e Matemática

Os três tópicos anteriores que compõem este capítulo foram pensados e organizados para dar sustentações contextuais às discussões que serão tecidas a partir de agora. O primeiro traz a reflexão acerca da situação do Ensino Fundamental II, baseando-se nos indicadores de avaliação interna e externa com foco em Português e Matemática. Além de outros elementos que dizem respeito às condições de ofertas, a diferença que separa, pelo menos em termos quantitativos, o Fundamental I do II. Assim, as observações destas informações se fazem necessárias para compreendermos a situação em que se encontra esse nível de ensino e as dificuldades de professores e professoras para desenvolverem suas práticas pedagógicas.

O segundo tópico apresenta um breve histórico e o desenho da coordenação pedagógica no município. Estes elementos são importantes para compreendermos a estrutura organizacional da equipe técnica, suas funções e o estágio em que o município se encontra frente às condições pedagógicas para as formações continuadas. No último tópico fez-se uma breve análise acerca dos Planos de formação das coordenadoras pedagógicas, com o propósito de observarmos como as formações, a partir dos registros, têm ocorrido, com relação a seus referências teóricos, seus propósitos formativos, suas estratégias e instrumentos utilizados para a sua realização. Consideramos este tópico fundamental, justamente porque é nele que estão os registros das formações continuadas, as concepções, teóricas, as temáticas e as estratégias e práticas formativas realizadas.

Desse modo, as discussões tecidas aqui neste último tópico levam em consideração as reflexões feitas nos três tópicos anteriores, procurando inter-relacionar as informações apresentadas às perspectivas dos participantes sobre o sentido que dão ao que é proposto nestes documentos disparados nas formações,

compreendendo a partir dessa dialética as contribuições e os desafios para a efetivação destas práticas formativas.

Para a análise das discussões e reflexões empreendida a partir de agora, temos como referência os conteúdos dos questionários e das entrevistas, a partir dos quais identificamos os subtemas que se relacionaram semanticamente com os dois temas guarda-chuvas. Estes subtemas são as nossas categorias empíricas, ou seja, categorias temáticas. Os dois temas foram tirados a priori do objeto da investigação. Assim, “reiterando temos como temas guarda-chuvas: “formação continuada: avanços e contribuições” e “as lacunas e os desafios da formação continuada”. Os subtemas foram identificados a partir das recorrências em que aparecem nas falas dos participantes e se agruparam semanticamente em um ou no outro tema.

Feitas as recomendações introdutórias, é chegado o momento de entrarmos no destino principal, e por meio do diálogo com os participantes que estiveram conosco nesta viagem, analisar a partir das suas falas as escolhas profissionais, suas práticas pedagógicas, o desenvolvimento profissional a partir das práticas formativas, seus dilemas e desafios frente às disciplinas que lecionam. Enfim, suas experiências cotidianas.

4.4.1 Formação continuada: avanços e contribuições

Como já explicitado, a partir desse tema organizamos o que chamamos de subtema ou categoria de análise. Aqui analisamos as concepções dos participantes do ponto de vista dos avanços e das contribuições. Para tanto utilizamos citações diretas e indiretas. Por opção ética não utilizamos os nomes dos participantes, apenas as letras P, seguido do número para professores e professoras de Português, e para os de Matemática a mesma coisa com o M seguido do número. A numeração faz parte do controle de registro dos questionários e entrevistas por parte do pesquisador, o que não interfere na análise dos conteúdos.

Da mesma forma os subtemas seguintes foram oriundos do que foi mais recorrente das falas dos participantes. Outro elemento teórico novo que fora usado para dialogar com a discussão, além dos defendido no aporte teórico, foi o trabalho de Zen (2014). Sua tese com o título: *A formação continuada como um processo experiencial: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim*, traz

elementos significativos para o enriquecimento da nossa discussão. Primeiro pela proximidade de estudo, ambos com enfoque diferente, mas tratam da formação continuada. O segundo pela afinidade e proximidade dos campos de pesquisa. Ambas são cidades da Chapada Diamantina que começaram seu processo de mudança na formação continuada dos educadores a partir da parceria com o ICEP.

4.4.1.1 A escolha da docência por falta de opção e por maiores chances de trabalho

Antes mesmo de adentrarmos nas questões mais centrais que identificam a busca pela compreensão do objeto investigado, ou seja, a formação continuada desenvolvida pela coordenação pedagógica e suas contribuições e desafios para a formação de professores dos anos finais do Fundamental II em Português e Matemática, a partir das concepções dos envolvidos no processo de formação, achamos necessário antes trazer alguns pontos que contextualizam melhor os participantes, do ponto de vista da entrada no magistério, profissionalização e outras questões que certamente nos levam a entender melhor seus contextos formativos, possíveis deslocamentos ou não, frente ao processo de profissionalização.

No capítulo metodológico indicamos quem são os participantes que aceitaram embarcar conosco nesta viagem, mas fizemos isso de forma genérica, agora o faremos a partir das características profissionais destes parceiros. Deste modo, nossos participantes são professores e professoras da Educação Básica, mesmo os que se encontram na função de coordenação e supervisão técnica, são antes de tudo professoras profissionais, pois suas formações iniciais são para docentes e a função que vieram a assumir depois, neste caso de coordenação e supervisão técnica, se fez por meio de indicação de critérios da Secretaria Municipal de Educação e não por concurso público. Esta última informação é relevante, pois a transitoriedade da função, já que é por indicação e não por concurso, limita a possibilidade de ganharem estabilidade e fixar-se na função para construir uma identidade como coordenadora pedagógica. Já que presenciamos a rotatividade deste profissional no município, o que tem certamente comprometido a relação identitária com a função.

Como a feminização é algo marcante na história da profissão docente, principalmente a partir da virada do século XIX para o XX, o que parece ter

continuado até o presente, pois dos 12 participantes, 07 são professoras contra 05 professores. Com relação à formação inicial, 10 participantes tiveram sua formação inicial no antigo curso de Magistério, 01 no curso Normal, que é o curso do Magistério acrescido de mais um ano, e apenas uma formada inicialmente no curso Técnico em Agropecuária, com posterior formação inicial para a docência no curso PROFORMAÇÃO- Programa de Formação de professor em exercício do MEC.

Como observamos, todos os participantes tiveram sua primeira formação para docência em nível médio. Só após já estarem em atuação como professores e professoras é que galgaram a formação em nível superior. Com relação ao tempo de experiência na docência, temos o mínimo de 08 anos e o máximo de 26 anos. Destes, apenas um tem 04 anos como professor e 09 anos na função de coordenação pedagógica.

No que diz respeito à formação em nível superior temos as seguintes habilitações: os participantes que lecionam Português são 03 formados em Pedagogia e 01 formado em Filosofia, ou seja, nenhum destes professores e professoras é licenciado para a disciplina a qual lecionam. Já os professores e professoras da disciplina de Matemática, temos um diferencial com relação à formação específica para a área, pois dos 05 participantes, 02 são licenciados para a disciplina e 01 cursando, o quarto licenciado em Filosofia e cursando a complementação pedagógica em Matemática e o último cursando Ciências Biológicas. Acrescenta-se aos docentes de Matemática a tendência da preferência masculina pelas ciências exatas, são 04 professores e apenas uma professora. Com relação à formação das coordenadoras, a de Matemática é licenciada para a disciplina a qual coordena, e a de Português é habilitada em Pedagogia. A supervisora técnica é também habilitada em Pedagogia.

Embora constatando que os participantes da disciplina Português não têm formação específica, temos por outro lado, 01 especialista em Gramática e Texto e a outra em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, com os outros 02 especialistas em Ensino de História e Geografia do Brasil. Com relação aos participantes da disciplina de Matemática, temos apenas um especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. No caso das coordenadoras, a de Matemática é especialista em Pesquisa e Metodologia do Ensino de Matemática e Docência Universitária, a de Português é especialista em Educação Infantil. A supervisora técnica é especializada em Psicopedagogia.

Conhecer o universo da profissionalização destes participantes é importante para a devida contextualização dos seus deslocamentos epistemológicos dentro da carreira e conseqüentemente da formação continuada. Além do mais a relação que eles estabelecem com o objeto de ensino e com a transposição didática deste objeto está relacionada com as competências específicas e didáticas da sua formação inicial. Muito embora sabemos que, na verdade, os cursos de licenciatura preparam muito mais para o exercício da investigação do objeto e muito menos para as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem em contexto de sala de aula.

Mas como já mencionamos, baseando-se em Mello (2004), os cursos polivalentes, entre eles o magistério e o Normal, preparam os docentes mais para a transposição didática, incorrendo em esvaziamento dos conteúdos específicos necessários ao ensino. Nesse sentido, temos as duas situações com as devidas ressalvas, que na nossa concepção, poderia dar ao grupo de professores participantes da investigação um enriquecimento profissional considerável em nível de formação. Uma vez que todos foram formados antes nestes cursos polivalentes e só depois quando já em exercício se especializaram em áreas específicas. Embora no depoimento da coordenadora M-1, fica claro, pelo menos em sua percepção, que não houve um enriquecimento da forma como se esperava. Pois segundo ela uma das principais dificuldades que ela encontra no trabalho com os docentes são justamente algumas lacunas deixadas na formação inicial, pois assim ela diz:

Coordenadora M-1: a principal é a não apropriação da didática específica da área presente em quase todos os professores. Em seguida vem à falta de domínio do objeto da área, o que dificulta bastante para pensar nas práticas de ensino que ajudem na aprendizagem dos alunos.

O depoimento corrobora tanto com as autoras já citadas sobre a deficiência das licenciaturas na formação do futuro docente, como também afirmam as críticas tecidas aos cursos de Magistério, por Gonçalves & Pimenta (1990). Por terem as duas formações, esses professores precisariam contar com maiores domínios didáticos e do objeto da área que ensinam. Vale lembrar que essa comprovação é mais evidente em Matemática, mesmo sendo a disciplina em que tivemos o maior número de docentes formado na área de atuação, pelo menos no contexto desta investigação. Por outro lado, a frente da coordenação tem uma licenciada na

disciplina, o que certamente gera mais propriedade para se falar do objeto, do seu domínio e da didática específica para a sua transposição.

Por outro lado, Gatti & Barreto (2009) reiteram o fato dos docentes, quando possuem suas formações apenas nas disciplinas específicas, afinarem-se mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica. Essa situação pode aparecer, dentro deste contexto, no momento do planejamento, o qual é realizado coletivamente, necessitando de posturas mais interdisciplinares, principalmente quando as questões envolverem de forma mais geral os problemas e dilemas da escola como um todo.

No bojo desta discussão emerge algo importante na compreensão dos deslocamentos epistemológicos e políticos que podem ou não serem feitos dentro do processo de profissionalização. Portanto, da constituição da identidade profissional e da ampliação da concepção de profissionalidade. Sobre esse aspecto, nos referimos ao motivo que os levaram a tomar a decisão de serem professores e professoras. Nesse sentido, ao serem perguntados sobre essa questão, tivemos as respostas que não fogem ao que tem sido discutido nos estudos sobre a iniciação à docência. Assim, em primeiro lugar tivemos a confirmação de 83% dos participantes que atribuíram a sua entrada no magistério por falta de opção, contra os 17% que afirmam ter entrado por vocação. Entre os que afirmam ter entrado por falta de opção, aparecem outros elementos que a este fato se associam, como: a influência da família e maiores oportunidades e possibilidades de ingresso imediato no mercado de trabalho. Entre os que dizem ter entrado por vocação, aparece associado também o desejo de aprender, juntamente com a influência familiar.

Vale ressaltar um fato importante, metade dos que entraram por falta de opção, ou seja, por ser o único curso que dispunha na época, com possibilidades imediatas da inserção no mercado de trabalho, disseram se descobrir na profissão e agora fazem o que gosta. Os quatro depoimentos deixam claros os motivos que acabamos de afirmar:

Professor M-2: A falta de oferta de trabalho em outras áreas na época.

Professor M-1: O desejo de continuar uma carreira iniciada por minha avó, e a oferta de emprego mais oferecida quando iniciei (Professores de Português e Matemática).

Professora P-1: A vontade de ensinar e aprender, fazer parte do desenvolvimento da sociedade.

Supervisora técnica FII: Por decisão dos meus pais, e também por ser a opção possível.

Coordenadora M-1: No início, falta de oportunidade. No decorrer da jornada, me apaixonei pelo ofício.

Os depoimentos confirmam essas características tão comuns quando analisamos a escolha da profissão de professor, mas o primeiro depoimento traz algo interessante, que é o desejo deste docente de dar continuidade à carreira iniciada por sua avó. Certamente, a admiração com relação a sua avó e ao seu ofício lhe motivou, mas não foi o único motivo, as possibilidades de empregos e as ofertas deste curso contaram muito.

Por falar em ofertas de curso, no primeiro momento era ofertado no interior o antigo Magistério. A partir do final da década de 90, aumentou a oferta de cursos de licenciatura, impulsionada pelas exigências de formação em nível superior preconizada pela Lei 9394/96. Com isso, muitos cursos de licenciatura se interiorizaram por meio de programas das universidades, como a UNEB 2000 onde parte dos primeiros licenciados no município foi originária deste programa, inclusive os professores de Português participantes desta pesquisa. No tocante às possibilidades de emprego e abertura do mercado de trabalho, Tardif e Lessard (2005) justificam que os docentes constituem o grupo mais importante enquanto peça principal da economia. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais.

Outro elemento importante e perceptível no contexto dos participantes, e corroborados por Gatti & Barreto (2009), é o fato que a maioria possui formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalham, uma vez que, até 1996, o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino fundamental era o Magistério de nível médio.

Para o desenvolvimento da profissão docente não tem como não considerar o processo de entrada na profissão, pois, o maior ou menor investimento nos processos formativos, na autoformação e também nos processos adaptativos para a continuidade das aprendizagens necessárias ao exercício profissional tem relação intrínseca com o querer ser um bom profissional. Embora sabemos que outras

questões de política de educação e do reconhecimento e legitimidade da docência interferem muito.

Porém, a formação se dá num processo dialético entre o ser do professor e o seu fazer, no qual ao longo do tempo vai tomando consciência dos processos que envolvem a sua profissão, incluindo nesse conjunto a luta por melhores condições de trabalho e de salário e conseqüentemente no investimento profissional. Caso não haja esta consciência ao longo da carreira, é provável que os docentes caiam no absentismo e fuja da carreira procurando alternativas, o que tem ocorrido muito nesse início de século, principalmente em conseqüência do *mal-estar docentes*.

Defendemos ao longo deste trabalho a definição de profissionalidade e a sua importância para a identidade docente. Com Sacristán (1999), entendemos a profissionalidade como a afirmação do que é específico na ação docente: como o conjunto de comportamentos, de conhecimentos, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Portanto, a contextualização da formação dos participantes se insere na discussão das competências e habilidades que estão em jogo e podem ser analisadas quando do processo de formação continuada e os deslocamentos epistemológicos que estes docentes são capazes de fazer a partir da relação que estes estabelecem com o conhecimento didático, com o específico da área de atuação e conseqüentemente com a transposição didática do seu objeto de ensino.

A formação é muito importante para a profissionalização, portanto, para o exercício da docência, mas os deslocamentos epistemológicos e políticos dentro do processo mais amplo envolvem as ações práticas e teóricas destes sujeitos, bem como a sua relação, tanto com a própria profissão, quanto com as práticas formativas e demais relações engendradas no contexto de trabalho. Completando este raciocínio, Zen (2014) entende que:

Uma cultura profissional comprometida com as mudanças é a morada do fluxo experiencial contínuo, na qual as experiências do sujeito e de seus pares se entrelaçam continuamente para influenciar as futuras experiências. O caminho pelo qual o professor passa para se reinventar também se modifica a partir dos sentidos que ele atribui ao que lhe toca. Deste modo, torna-se impossível pensar a formação continuada desvinculada da cultura profissional e do modo como o professor se transforma, ao mesmo tempo em que transforma o seu contexto (ZEN, 2014, p. 69).

Esses argumentos são fundamentais para o contexto dessa reflexão acerca da entrada destes profissionais na docência, haja vista que o ser e o fazer de um

profissional, seja ele da educação ou de outra área, passa pela cultura profissional comprometida com a mudança, com suas experiências num processo contínuo e entrelaçado no conjunto das relações intra e interpessoais. Nesse sentido, o caminho percorrido se relaciona com as suas escolhas profissionais e com os sentidos por ele atribuídos à sua profissão e os movimentos que a partir dela terá que fazer ao longo das suas experiências profissionais e pessoais.

Assim, a partir desse movimento de ser e estar na profissão, analisaremos agora como essa relação se dá a partir da formação continuada, qualificando as práticas pedagógicas destes docentes, minimizando as lacunas deixadas pela formação inicial.

4.4.1.2 A formação continuada como superação das lacunas deixadas pela formação inicial e qualificação das práticas pedagógicas

Diante da discussão acerca da formação inicial de professores, fizemos o exercício de compreender primeiramente como os professores e professoras a partir das suas experiências avaliam as suas formações iniciais, seja o Magistério ou as licenciaturas como promotoras dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da sua profissão. Dessa forma, esta categoria empírica ou subtema, como estamos denominando, surgiu da recorrência das respostas à pergunta: *a formação inicial foi suficiente para que você desenvolvesse as habilidades e as competências necessárias ao exercício profissional de ser professor/a?*

Vimos a partir de Mello (2004) a necessidade de uma ação política urgente de reformas no sistema escolar brasileiro, com destaque para a formação inicial dos professores. Ela sugere que, por falta de qualidade na formação de professores, faz-se necessário virar pelo avesso a teoria e a prática da formação do docente da educação básica, requerendo uma mudança estrutural completa nas universidades e agências de formação. Com ela corroboramos pelo fato dos cursos de licenciatura não serem capazes de preparar o futuro professor para o exercício profissional, mantendo uma distância entre a teoria e a prática.

Sobre isso, a concepção do professor é esclarecedora e só mais uma vez vem confirmar o que os estudos têm defendido, ao mesmo tempo em que têm sugerido mudanças no formato de formação vigente. Ao ser perguntado se a

formação inicial foi suficiente para que ele desenvolvesse as habilidades e as competências necessárias ao exercício profissional, ele responde:

Professor M- 4: Claro que não! As habilidades e competências necessárias ao exercício de ser professor foram sendo adquirido ao longo dos estudos feitos nas formações, através das trocas de informações e experiências entre os colegas de profissão e a coordenação pedagógica e também através da prática diária em sala de aula.

A formação continuada defendida no contexto deste estudo não se insere apenas no contexto de suprir lacunas da formação inicial, ela emerge dentro do contexto maior das exigências sociais e da noção da educação permanente, contribuindo para o processo de desenvolvimento da profissão docente levando em consideração os processos adaptativos e a continuidade das aprendizagens necessárias ao exercício profissional. Assim como dito por Libâneo (2013), essa formação é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, através das trocas de informação e experiências entre colegas, como citado anteriormente pelo professor.

Assim, de modos diferentes, a formação continuada se caracteriza por um conjunto de ações ou estratégias formativas compreendendo um leque enorme de possibilidades. Dessa forma, ela pode ocorrer no interior das escolas ou em outros espaços considerados formativos ou informativos, a depender dos fins a que se propõe, envolvendo os processos educativos. Pela classificação feita por Libâneo (2013), aquelas que ocorrem fora da escola por meio de cursos, congressos, seminários, colóquios, jornadas de educação, grupos de estudos e pesquisa, entre outras, e as que ocorrem no universo da escola, que vão desde as reuniões pedagógicas, as participações no projeto pedagógico da escola, até os conselhos de classe, etc.

Sobre estes aspectos da formação continuada, o segundo professor entrevistado entende que a formação não foi o suficiente, pois ele afirma que: “Não! Precisei continuar estudando, fazendo curso de capacitação e diversos estudos na área” (PROFESSOR M-2). Nesse sentido a concepção de formação para este docente se inscreve no nível da capacitação externa, talvez por ele não conceber as reuniões pedagógicas na escola como uma formação válida, por não ser certificativa ou outros motivos que no contexto da sua fala ficaram latentes.

Mas quando observamos o que diz o terceiro professor, que apresenta contextualmente um diferencial com relação aos demais, por ter vivenciado três momentos importantes em sua carreira – o primeiro foi como professor do Fundamental I e II; o segundo na coordenação e supervisão pedagógica; e atualmente como professor de Português no Fundamental II. Nesse sentido, traz em sua resposta elementos que marcam aspectos da autoformação e da compreensão mais ampla do processo formativo e da sua ação dentro deste processo. Vejamos o seu depoimento:

Professor M-3: Absolutamente não. Foi à formação continuada que a minha prática, enquanto docente, foi e vem sendo qualificada constantemente. A esta formação continuada, refiro-me, também aos estudos e pesquisas de práticas exitosas. Não necessariamente através da coordenação pedagógica.

Ele compreende que a formação continuada é um processo constante de qualificação da prática e ressignificação de saberes nos contextos de trabalho, onde as experiências vividas no cotidiano profissional transformam-se em aprendizagens, a partir do processo de autoformação marcado pela reflexão e pela pesquisa das práticas exitosas, ou seja, ver também a prática como ponto de reflexão para novas ações. O que leva-nos a entender, que a coordenação pedagógica para ele, no contexto de outras falas suas, é um mediador da reflexão, mas não é o agente de mudança principal, senão o próprio professor que se dispõe a mudar e transformar sua prática através dos deslocamentos epistemológicos e políticos, compreendendo o processo de produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Pois é certo que os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham num processo dialético de mudar a si por meio da mudança do meio.

A formação continuada tem como objetivo contribuir para a qualificação da prática pedagógica e também para que os professores e professoras sejam capazes de refletir sobre o seu ser e fazer enquanto profissionais da educação. Sobre isso, as coordenadoras pedagógicas também defendem ao afirmarem que:

Coordenadora M-1: Contribuir para promover a reflexão sobre a prática, estudar e planejar boas situações de ensino incorporado em sua prática a didática específica da área.

Coordenadora P-2: Construir coletivamente respostas para os problemas pedagógico-didáticos em sala de aula e objeto de ensino-que dificulte a aprendizagem dos alunos.

É notório a partir da citação acima que elas compreendem a formação continuada como espaço onde a reflexão da prática e a qualificação dos processos pedagógicos ocorrem no sentido mais contextual da sala de aula, para a resolução de problemas de ordem didática e do objeto de ensino que dificultam a aprendizagem dos alunos. Mas, a formação continuada, além de dar conta desses aspectos da sala de aula, deve refletir sobre questões mais amplas, como a profissionalidade defendida nesse trabalho. Ampliando o conceito de formação, Zen (2014) entende que:

A formação, compreendida como um processo experiencial, inclui o mundo no qual o professor está inserido e, portanto, sua dimensão política. Isto porque o professor não se forma sozinho, mas na relação de interdependência que estabelece com seus pares e seu contexto profissional. Por este motivo, é preciso romper com o funcionalismo da formação, que reduz o exercício docente à sala de aula [...]. Isto não significa dizer que o conhecimento pedagógico não é relevante; ao contrário, ele se configura como um dos saberes estruturantes da formação, mas não o único (ZEN, 2014, p. 67).

Entendemos, pois, que o processo de formação, seja inicial ou continuada, envolve questões complexas engendradas no contexto mais amplos das práticas sociais dos indivíduos, que vai se reconfigurando a cada vivência, quando se torna experiência dentro de todo o processo pessoal e profissional. Da mesma forma, o processo formativo não tem início, meio e fim, ele é um caminho a ser trilhado cotidianamente perpassando por estas relações que são eminentemente, emocionais, sociais, políticas e epistemológicas.

Tecemos essa discussão para conhecer, a partir da realidade dos docentes, como as lacunas da formação inicial se evidenciam no seu fazer a partir das experiências com a formação continuada. A identificação com a profissão, e com os processos formativos posteriores, não está isenta das marcas e impressões trazidas do campo da formação inicial, evidenciando saberes e não saberes que são lançados no terreno da tematização da prática em contextos formativos variados.

Seguimos analisando as contribuições das formações continuadas realizadas na escola pelas coordenadoras pedagógicas e a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e professoras, a partir das trocas de experiência.

4.4.1.3 Melhoria das práticas pedagógicas por meio das trocas de experiências

Neste tópico, de forma bem específica dentro do objeto da investigação, procuramos saber a partir das concepções dos docentes: *quais contribuições as formações, os planejamentos e demais atividades formativas com o coordenador pedagógico tem dado ao seu trabalho em sala?* Esse tópico, além das concepções dos docentes, há contrapontos com as concepções da coordenação pedagógica e da supervisão técnica, visto que esta pergunta se estendeu a todos os participantes, embora pelo inverso do enunciado. Neste caso, às coordenadoras questionamos o seguinte: *quais as principais contribuições a coordenação pedagógica tem dado ao trabalho do professor?* Já para a supervisora técnica fizemos de forma indireta, pois questionamos: *em que sentido as formações e orientações contribuíram para melhoria do trabalho das coordenadoras e conseqüentemente para a prática do docente em sala de aula?*

Esses questionamentos apontaram muitas questões referentes às práticas pedagógicas dos docentes, evidenciando os pontos em que a formação continuada contribui ao mesmo tempo em que aponta as lacunas, ou pontos de tensão no processo formativo. Nesse sentido, da mesma forma que no subtema anterior a temática tratada agora surgiu da recorrência das concepções apontadas pelo questionário e ampliada pelas entrevistas.

Desse modo, para analisarmos as contribuições da formação no município de Bonito Bahia, faz-se necessário retomarmos sucintamente à concepção e à função da formação continuada defendida teoricamente por esta investigação. Da mesma forma, trazermos para a discussão novamente os propósitos da formação no município apresentado a partir do Plano de Formação da Coordenação, evidenciando as suas funções formativas e demais atividades propostas por este.

A formação continuada conceituada nesse trabalho entende de forma ampla que ela é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho. É uma dimensão ampla do processo de aprender do professor, indo muito além do aprender os aspectos práticos da tarefa de ensinar. Ela lida com elementos da profissionalização do professor que compreende aspectos técnicos, metodológicos, axiológicos e políticos da profissão, os quais vão se constituindo ao longo da profissão.

Nesse sentido, ela compreende ainda um conjunto de ações ou estratégias formativas compreendendo um leque enorme de possibilidades. Podendo ocorrer no interior das escolas ou em outros espaços considerados formativos ou informativos,

a depender dos fins a que se propõe envolvendo os processos educativos. Nesse trabalho ela se desdobra em várias ações realizadas nas escolas sob a responsabilidade e mediação da coordenação pedagógica.

No município estudado, a função da coordenação abrange a realização das reuniões de formação semanais que são momentos de preparação das ações pedagógicas, as quais tratam da tematização da prática, das intervenções pedagógicas, discussão e elaboração dos planos de ensino e de ação da escola, dos diagnósticos de leitura e escrita, das produções das demais modalidades organizativas do tempo didático. Nas reuniões pedagógicas, o planejamento é o ponto central, ocupando parte significativa da função da coordenação na escola com os professores. Portanto, como já citamos anteriormente na análise dos Planos das Coordenadoras, a defesa é que o planejamento é o momento de tornar o “núcleo pedagógico – professor, aluno e conteúdos – como ponto de partida e de chegada de quaisquer ações definidas pela escola” (PORTFÓLIO, 2015, p. 4). Nesse sentido, nos planejamentos, é relevante garantir ao professor o direito de “aprender a ensinar”, pois só aprende e aperfeiçoa a prática do ensino quem está no exercício da docência cada vez mais e melhor (PORTFÓLIO, 2015, p. 4).

Desse modo, as formações continuadas que acontecem por meio dessas reuniões semanais e das duas Jornadas pedagógicas que ocorrem no início e no meio do ano letivo têm como objetivo contribuir com a formação do professor leitor; conhecer o ambiente escolar, realizar estudos teóricos, elaborar projeto didático de leitura com foco nos indicadores e instrumentos de avaliação, organizar os momentos das modalidades organizativas, tematizar a prática, entre outras já mencionadas no Plano.

Portanto, o desenvolvimento do trabalho consiste em acompanhar o processo didático da escola, incentivando e promovendo reflexões sobre a prática e estudos de textos que se referem desde a didática de Português e Matemática à própria aquisição do objeto do ensino, incluindo as novas tecnologias desde que sejam pertinentes a proposta didática.

Esse é o processo de formação que ocorre no município evidenciado nos planos de formação e confirmado pelos professores que participam destas formações, os quais apontam as suas contribuições, mas também sinalizam deficiências.

Os professores e professoras, tanto de Português como de Matemática, apontam, como contribuições das formações, dos planejamentos e demais atividades formativas, auxílio para o planejamento e estudo para melhoria da didática, maior segurança e organização para selecionar conteúdos e preparar atividades de acordo com a necessidade da turma e adequado à série. Defendem que o planejamento em si ajuda a sistematizar os conteúdos e alinhá-los ao tempo didático e pesquisar as melhores estratégias para o ensino e a aprendizagem. Além de ser um direcionamento para as ações, definindo aquilo que desejam fazer e como fazer.

Nesse sentido, compreendem o planejamento com o coordenador pedagógico como o momento em que recebem as ajudas necessárias para prever situações, organizar atividades, avaliar o que não deu certo e conseqüentemente criar novos métodos de trabalho buscando melhorias. Além do mais, consideram como contribuições importantes a resolução de problemas na aprendizagem ou no comportamento dos alunos, pois sempre que surgem situações desta natureza são levadas para os planejamentos e coletivamente são discutidas, e que quase sempre se chega às respostas adequadas para serem resolvidas na sala de aula.

De maneira geral estas foram as principais contribuições que emergiram em quase todas as respostas, sejam de forma direta ou indireta, como sintetiza as respostas dos dois docentes, um de Matemática e o outro de Português:

Professor M-4 - planejamento pedagógico norteia as nossas ações, definindo aquilo que desejamos fazer e como fazer. Assim sendo, o planejamento com o coordenador pedagógico nos ajuda a prever situações, organizar atividades, avaliar o que não deu certo e conseqüentemente criar novos métodos de trabalho buscando melhorias.

Professor P-3- É que nessas situações os professores são levados a refletirem criticamente sobre alguns aspectos de suas práticas docentes. Isso possibilita uma constante ressignificação de situações que, eram prontas e acabadas. Outro ponto relevante é o aprendizado que adquirimos com o compartilhamento das várias práticas de diferentes colegas.

Mas, dos dois depoimentos que selecionamos, aparecem informações comuns ao que temos tratado anteriormente, inclusive nas ações descritas pelos Planos da Coordenação. Todavia, a segunda citação do professor de Português, amplia a discussão para os aspectos da formação continuada, como o momento de refletir criticamente sobre a prática, sobre a ressignificação de situações que

podemos considerar aqui como as práticas instituídas que precisam ser questionadas, repensadas e reavaliadas para avançar em novas perspectivas que contribuam para a inovação das ações pedagógicas na escola e na rotina do professor. E acredite! Este talvez seja um dos pontos cruciais do processo formativo, pois, como afirma Zen (2014), é preciso “‘estar aberto para a resignificação’. Esta abertura também não é voluntária, mas produto das tensões produzidas entre o instituído e o instituinte” (ZEN, 2014, p. 196).

Notamos uma maior ampliação do conceito de formação pelo professor de Português, o que parece ser em função da atividade de coordenação, o que obriga de certa forma a terem um volume maior de leitura, que os colocam em contato com leituras profissionais diversas. Pois, como foi dito pelo professor P-3, transitou nos dois papéis profissionais em momentos distintos. Deste modo, as suas pontuações aparecem mais próximas do que dizem as coordenadoras pedagógicas sobre a sua função e do que podem contribuir. Abrimos um parêntese para dizer que não só as coordenadoras têm a capacidade de ampliar essa discussão para o viés reflexivo em termos mais complexos da prática e das ações pedagógicas, porém, neste contexto investigativo, os docentes foram mais pragmáticos, e direcionam as suas atenções ao exclusivamente prático da sua função, das estratégias de ensino, dos problemas com os alunos, etc. Isso, inclusive, será apresentado como um desafio e tem questionado a legitimidade da coordenação.

No tocante à ampliação conceitual da formação continuada como momento de reflexão, ação-reflexão no fazer cotidiano é algo que aparece nas falas de poucos professores e das coordenadoras. Embora, destacamos que esses elementos ficam mais explícitos nos registros dos planos e dos dispositivos formativos. Mas, nas respostas aos questionários e entrevistas, mesmo das coordenadoras, esses aspectos ligados à reflexão, que vão além dos limites cognitivos e práticos, não aparecem de forma explícitas.

Mas, para além das questões sobre as contribuições para os planejamentos, com produção de sequências didáticas, projetos pedagógicos e conseqüentemente a produção de estratégias de ensino e resoluções de problemas de ordem comportamental dos alunos, tivemos a presença de resposta dos docentes, associada ao contexto da formação no município com conteúdo bastante importante para o endossamento da discussão feita em nossa reflexão teórica sobre a formação continuada.

Nesse sentido, antes de tecermos essas considerações pautadas nas inferências investigativas, precisamos antes rememorar brevemente os fundamentos teóricos que defendemos para empreendermos as reflexões a seguir. Dessa forma, temos como elemento teórico fundante: a importância dos processos formativos acontecerem na escola, associados a um plano de formação que favoreça e promova as oportunidades coletivas de aprendizagens. Esta discussão se pautou em teóricos como Canário (2006), Libâneo (2013) e Mello (2004), entre outros.

Resumimos a defesa da formação centrada na escola pautada nas ideias de Canário (2006), que aponta, como já mencionamos anteriormente, cinco questões estratégicas. A análise dessas questões é fundamental para contextualizarmos as concepções dos docentes e os avanços na formação continuada empreendida no município, reconhecendo seus avanços e possibilidades para continuar avançando.

A primeira questão estratégica consiste na ideia da cultura colaborativa e visão global da escola, entendida em sua totalidade organizacional em detrimento da lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista.

A segunda estratégia consiste na passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projeto de formação, articulada a um plano estratégico para o futuro da escola.

A terceira estratégia consiste em problematizar situações para resolver problemas, o que significa romper com o caráter essencialmente instrumental, por meio de estratégias verticais de mudanças, rompendo com formações onde os professores são ensinados a pôr em prática soluções exportadas.

A quarta questão estratégica consiste em privilegiar recursos endógenos, transferindo o enfoque no ensinar para o enfoque no aprender. Assim, propõe-se que a este modelo contraponha-se uma concepção endógena da formação que leve a escola à utilização das situações de trabalho como material formativo por excelência e a organizar trabalho de forma a permitir que ela se transforme em uma organização qualificadora, que facilite as aprendizagens individuais e coletivas.

A quinta estratégia consiste em inserir a escola em uma rede de formação, já que a valorização da aprendizagem por via experiencial supõe o reconhecimento da importância das interações, portanto, a criação de redes de estabelecimentos de ensino que se comuniquem entre si, trocando informações e experiências que facilitem a disseminação de inovações.

A defesa de Canário (2006) é também a nossa, a de que é necessária uma cultura da colaboração entre os participantes do processo educativo, tendo a formação como processo capaz de provocar as mudanças de representações, não só dos docentes, mas de toda a comunidade escolar. É preciso pensar a escola numa escala interna global entendida em sua totalidade organizacional. Para isso faz-se necessário que os docentes sejam motivados a dominarem outros aspectos da sua profissão, como a gestão da sua função, conhecer aspectos da organização e gestão da escola que transcendem o seu espaço da sala de aula.

Deve-se atentar para as competências de natureza coletiva. Pois, além do domínio de conteúdos restritos ao universo do ensino, faz-se necessário aprender a criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente à escala do estabelecimento de ensino e da sua profissão.

No município, esta é uma questão que tem avançado, desde 2005, quando ele firma parceria como o Projeto Chapada, atual ICEP - Instituto de Chapada de Educação e Pesquisa. Antes, as formações continuadas aconteciam esporadicamente como forma de eventos com discussão generalizada, com a presença de palestrantes externos que vinham proferir suas palestras magnas. Após esses momentos apoteóticos, que muito pouco contribuía para pensar as questões específicas das escolas e seus desafios, voltavam-se todos para as suas escolas e esporadicamente contavam com a presença de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, que mais exerciam a função dos antigos supervisores, tratando de questões gerais da escola e de inspeção educacional, aliás, esse profissional responsável pela supervisão propriamente dita existiu no município até o ano de 2000.

Após a parceria com o ICEP, o município começa a criar outra cultura de formação continuada, “articulada ao contexto de trabalho, a estruturação e reestruturação das secretarias municipais de educação e a composição de quadros de formadores regionais são importantes produtos das atividades desenvolvidas pelo ICEP” (ZEN, 2014, p. 40). Além dessa reestruturação, a gênese do Projeto Chapada surge com o compromisso com a alfabetização e com a formação de coordenadores pedagógicos. Como defende a segunda questão estratégica de Canário (2006), o Projeto Chapada não configurou como uma proposta de formação de caráter standardizado, em forma de catálogo, como temos presenciado com as instituições de formação de outrora, inclusive muitas governamentais. Pelo contrário,

O ICEP articula uma grande rede social, formada por diversos setores da sociedade civil, redes públicas de ensino e poder político, em prol da desnaturalização do fracasso escolar e da melhoria da educação nos municípios parceiros. Isto ocorre através da mobilização e implementação de ações conjuntas entre as secretarias de educação, as equipes técnicas, os diretores escolares, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores (ZEN, 2014, p. 40).

Esta mobilização também ocorreu no município desde o início da parceria, o que reestruturou, como já mostramos no tópico do desenho da coordenação, a equipe técnica pedagógica, e as formas de conceber as formações continuadas, passando a ter uma ressignificação, com a sistemática de formação que altera desde a estrutura da equipe técnica até os conteúdos e dispositivos formativos, ou seja, o município passa a conceber, via Projeto Chapada, outras concepções de formação continuada que coadunam num processo articulado dos processos formativos integrando toda a rede. Mesmo depois de cessar a parceria no ano passado com o ICEP, a sistemática e concepções da formação continua tendo como base o aprendizado e experiências adquiridas por meio da sua participação no Projeto, além do mais, esta proposta, iniciada com o ICEP, ainda se apresenta como a mais viável, mesmo sendo questionada por muitos docentes, principalmente do Fundamental II.

Essa nova forma de conceber a formação continuada que acabamos de pontuar traz para o centro o reconhecimento da escola como terreno onde a formação deve acontecer e ganha a adesão dos sujeitos que dela participa, pois as concepções dos docentes, mesmo que não tragam claramente este reconhecimento ou mesmo o conhecimento teórico explícito, as suas falas depõem a favor dessas concepções e identificações com a importância dos processos coletivos de aprendizagem adquiridos no e por meio do local de trabalho. O plano de formação da Coordenação e o Plano de Ação da Escola confirmam essas concepções.

Há o reconhecimento e a identificação da importância das aprendizagens coletivas no conteúdo das vozes dos docentes, mesmo que não tenha aparecido explicitamente, mas evidencia o que pensam acerca das contribuições das formações, o que mantém o diálogo com as concepções teóricas defendidas. Nesse sentido, foram quase unânimes entre os docentes as falas que trazem elementos que justificam esta discussão. Nesse sentido, os professores entendem que:

Professora M-2- Um planejamento coletivo, estudo para o melhoramento das aulas, mais segurança e organização para selecionar conteúdos e preparar atividades de acordo com a necessidade da turma.

Professor M- 3 - (...) Por outro lado, existe um momento muito produtivo que são as trocas de experiências entre os professores, esses relatos nos ajudam a qualificar a nossa prática. O planejamento em si ajuda a sistematizar os conteúdos e alinhá-los ao tempo didático e na melhor estratégia no processo ensino/aprendizagem.

Professor P-3 - Outro ponto relevante é o aprendizado que adquirimos com o compartilhamento das várias práticas de diferentes colegas.

Ainda que os docentes se detivessem mais às questões técnicas de preparação das aulas, aparece também em suas falas o germe do trabalho na lógica da colaboração e da troca de experiência, onde os relatos dos colegas contribuem para a qualificação das suas práticas.

Esse discurso não pode ser perdido de vista e deve ser a mola propulsora dos processos formativos que substitui a lógica do universo individualizado das experiências solitárias para o compartilhamento de práticas e demais experiências exitosas. Essa é uma premissa defendida por muitos autores, entre eles destacamos Charlier (2001), que acredita “nas redes de colegas que oferecem ao professor oportunidades de trocas e de discussão da experiência vivida; a necessidade de poder experimentar soluções “arranjadas” com uma relativa segurança (2001, p. 93)

Nessa mesma lógica, estão os Planos de Formação da Coordenação e os depoimentos das coordenadoras e supervisora que aparecem nitidamente quando nos falam das suas funções na escola, junto ao grupo de docentes sob sua responsabilidade.

Coordenadora M-1: Planejamento com professores, observar e acompanhar os professores (direto e indireto), elaborar pautas para formações, estudar e planejar práticas formativas, produzir registros das ações realizadas na escola (organização de documentos, sequências didáticas, projetos, planos de ação, devolutivas) e reuniões com professores e alunos. [...] Os planos de ensino e referencial curricular foram elaborados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, com a participação dos professores da rede.

Coordenadora P-2: Plano de Ensino- elaborado junto com os professores da disciplina, baseado nos PCNs e na Base Nacional;
Expectativa de Aprendizagem – síntese do Plano de Ensino;
Bibliografia – pesquisada de acordo com a demanda enriquecida com a experiência dos professores;
Diagnósticos (resultados) - de leitura e escrita produzidos por mim junto com os professores, à luz de referenciais teóricos;

Plano de Ação- toda a comunidade escolar para resolver (tentar) problemas que impeçam o avanço dos alunos quanto à aprendizagem.

Supervisora técnica FII: Participar da elaboração do plano de formação e de sua constante atualização, face aos contextos e conjunturas sociais, culturais e pedagógicas do município, das escolas e dos educandos.

Organizar o acervo e a memória da formação continuada municipal dos coordenadores pedagógicos e professores por meio da criação e manutenção de um acervo público de pautas de formação, relatórios dos encontros formativos, vídeos de observação de sala de aula, gráficos com os resultados da aprendizagem e outros documentos produzidos no seu dia a dia.

Dialogar com o diretor pedagógico sobre as condições pedagógicas e estruturais necessárias para a atuação do coordenador pedagógico e dos professores, favorecendo ações conjuntas e proativas da equipe técnica municipal.

Favorecer a integração das escolas municipais da rede, fomentando a troca e socializando as boas práticas.

Apoiar o coordenador pedagógico no planejamento e na organização dos encontros formativos que ele realiza na escola e no acompanhamento das práticas de ensino, com vistas a melhorar as condições de ensino dos professores e as de aprendizagem dos alunos.

Os depoimentos acima nos habilitam afirmar que o processo de formação evidenciado pelas funções do corpo técnico pedagógico, e pelos Planos descritos anteriormente, se dá por meio da problematização de situações de forma coletiva para solucionar os problemas encontrados no contexto interno das escolas e da prática do professor. Desta forma, problematizar as situações de ensino por meio dos resultados dos diagnósticos e dos demais problemas encontrados pela comunidade escolar derruba a ideia da formação como exportadora de soluções prontas e acabadas para serem trazidas de fora para dentro.

Nesse sentido, a busca não é por soluções prontas da realidade suscetíveis de serem resolvidas por meio de procedimentos técnicos, mas quando os instrumentos são produzidos coletivamente a partir da revisão crítica, atribuindo outra lógica, a qual priorize a construção dos problemas permitindo que os professores enquanto profissionais que tomam decisões em contextos singulares e marcado pelas incertezas e equacionem os problemas de forma a inventarem soluções originais.

Como sabemos, a formação é sempre um processo social que implica um confronto de pontos de vista entre o pólo dos formadores, o dos formandos e do município, o qual é o responsável maior pela gestão destas formações. Daí a necessidade da lógica da problematização das situações, feitas em contexto pelos vários atores no processo formativo, desta forma essa lógica pode-se constituir na

chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola e nas necessidades dos seus atores.

No tocante ao privilégio dos recursos endógenos, transferindo o enfoque no ensinar para o enfoque no aprender, temos apontados acima na fala da equipe técnica a escola e as situações de trabalho como material formativo por excelência. Os planejamentos, o acompanhamento dos professores de forma direta e indireta, a organização e sistematização dos registros produzidos por meio das modalidades organizativas do tempo didático, o diálogo da equipe técnica com a gestão favorecendo ações conjuntas, o estudo das condições de atuação das coordenadoras, a integração das escolas socializando boas práticas, etc. Essas ações realizadas com foco no desenvolvimento interno da instituição e dos seus membros podem permitir que ela se transforme em uma organização qualificadora, que facilite as aprendizagens individuais e coletivas.

Nesse sentido, a criação de redes de estabelecimentos de ensino que se comunique entre si, trocando informações e experiências que facilitem a disseminação de inovações é outro caminho a ser trilhado. Vale lembrar que essa não é uma novidade para o município investigado, já que ele esteve de 2005 a 2013 inserido no grupo de municípios parceiros do ICEP, e trazendo essa proposta da discussão em rede para troca de experiências com os municípios. Sem a parceria de outrora, não sabemos se continuará nesta perspectiva de diálogo com outros municípios compartilhando suas experiências.

Em nível de rede interna, ela continua com as trocas de experiência e compartilhando os trabalhos entre as escolas, por meio dos encontros de formação entre coordenadores, com os gestores, e nas jornadas pedagógicas e também em outros momentos, com destaque para o seminário de rede organizado para discutir os resultados, as possibilidades e os desafios. Dessa forma, para discutir os rumos da educação, seus avanços e retrocessos, suas experiências, há sim uma articulação e integração. Porém, ressaltamos que para discutir o formato da formação em si, com os docentes, isso não ocorre e não ocorreu. Mesmo quando a formação foi instituída a partir da parceria com o ICEP, ela veio e adentrou o município, os seus sujeitos não foram ouvidos, foram-lhes apresentados e seguiu até o momento com esta estrutura e organização. Discutir o formato e chamar os envolvidos para discutir a sua formação é imprescindível, o que oportuniza o senso

de corresponsabilização e aumenta as motivações para a autoformação, além da sensibilização para a adesão aos processos formativos.

Portanto, apresentamos os pontos que foram levantados sobre as contribuições da formação continuada, com foco na melhoria das práticas pedagógicas por meio das trocas de experiência entre todos os envolvidos no processo formativo. Pois na concepção de Zen (2014) este se apresenta como processo experiencial. Pois a formação é algo inconcluso, que vive constantemente as tensões entre as práticas instituídas e as instituinte, que exige deslocamentos epistemológicos, políticos e sociais que quase sempre nos causam desconforto e exige disposição voluntária ou não para deslocar.

4.4.1.4 A tematização da prática a partir das realidades vivenciadas pelos professores no cotidiano da escola

Este subtema é um prolongamento do anterior, mas preferimos fazê-lo separadamente, pela ênfase dada neste trabalho à importância dos processos formativos acontecerem na escola, tendo o contexto de trabalho como eixo estruturante da formação do professor. Neste contexto, entendemos que a formação enquanto prática qualificadora das práticas pedagógicas e da profissionalização docente deve partir das necessidades didáticas, epistemológicas, axiológicas, políticas e sociais dos docentes.

Nesse sentido, propusemos no questionário que os professores e professoras dessem pistas de como as formações acolhem ou não as suas experiências e sugestões acerca dos desafios encontrados no cotidiano da escola. Dessa forma, o intuito dessa questão foi justamente fazer uma analogia entre os registros no Plano de Formação da Coordenação com os depoimentos que evidenciam a participação dos professores na elaboração dos documentos referenciais, como Plano de curso, Plano de aula, Projetos de intervenção e Plano de ação entre outros. Mas vale ressaltar que para além da participação, intenta saber se a prática é tematizada levando em consideração as necessidades, experiências e sugestão destes docentes.

Entendemos que as experiências vividas no cotidiano profissional transformam-se em aprendizagens, a partir do processo de autoformação marcado

pela reflexão e pela pesquisa, em níveis individuais e coletivos. Pois é certo que os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham num processo dialético de mudar a si por meio da mudança do meio. Portanto, a defesa por uma formação que favoreça as trocas de experiências individuais e coletivas, com supremacia da interação entre os professores, é algo marcante entre as concepções de formação centrada na escola.

Da mesma forma, podemos dizer da tematização da prática, com foco na realidade contextualizada tanto da prática de ensino como da formação em si. Todavia, algo primordial ao pensar as estratégias de formação é promover a participação ativa dos sujeitos imbricados no processo, evitando que as pautas de formação e planejamento sejam feitas de forma verticalizada, de cima para baixo, do exterior para o interior das formações ou da escola.

Assim, como esses pressupostos teóricos, os registros apresentados no Plano de Formação da Coordenação trazem materializados os dispositivos formativos e os procedimentos para o seu planejamento, produção e execução também num plano teorizado. Pois, ainda que existam neles os procedimentos que foram adotados, ou como aconteceram e demais informações que aparecem no Relatório final, a sua produção é fruto das concepções, impressões e avaliações da própria coordenação. Nesse sentido, se faz necessário analisá-los a partir dos olhares dos docentes.

Temos que destacar que não procuramos verdades partidárias, mas mostrar como os atores se veem no processo de formação, apontando sob suas concepções aquilo que pensam acerca do que vivenciam. Essa tentativa de compreensão baseia-se nos dois momentos, o registrado e o vivido, que, embora sejam diferentes, ambos podem se complementar ou se afastar.

Acera da tematização da prática a partir da experiência e sugestão para serem tomados como dispositivos de formação, temos concepções divergentes e convergentes. No tocante às convergentes, temos as seguintes afirmações:

Professor M-1: a partir das minhas experiências e necessidades por parte dos alunos é que são feitos os planejamentos.

Professor M-4: sim! Geralmente os professores contribuem com sugestão e críticas acerca dos problemas encontrados. No entanto, os professores deveriam ter uma participação mais ampla na elaboração dos planos de ação para solucionar alguns problemas.

Como podemos observar os professores de Matemática afirmam que existe uma preocupação com as suas experiências em sala, já que os planejamentos são feitos a partir das necessidades dos seus alunos, embora acreditam que os professores deveriam ter uma participação mais ampla na elaboração do Plano de ação para solucionar alguns problemas. Para esta questão ressaltamos um contraponto apresentado pela coordenação, que diz respeito à baixa participação dos docentes na elaboração deste documento. No relatório final da 2ª Jornada, essa ação aparece como tumultuada e com poucos resultados.

Na fala da coordenadora M-1, já citada anteriormente, quando ela afirma que as formações contribuem para a melhoria da prática dos docentes, “na medida em que promove a reflexão da prática, análise de resultados acadêmicos e dá suporte ao planejamento de boas situações de ensino”, fica subentendido que a reflexão da prática é o movimento de tematizar as ações dos professores em sala, com vista a planejarem boas situações de ensino que dê conta de melhorar os resultados acadêmicos analisados pela equipe, entre outras situações.

Além do mais, os problemas apontados no Plano de Ação da escola supõem serem identificados pelos professores em sala, já que todos eles são oriundos das situações de ensino, os quais são reconhecidos pelos professores e socializados nas formações, onde posteriormente são levados para a reunião da escola para serem conhecidos e problematizados pela comunidade escolar. Pois, no Plano, aparecem as ações a serem empreendidas, ficando cada um dos segmentos responsável por fazer a sua parte.

Nas poucas observações que fiz para conhecer melhor o espaço/tempo das formações, presenciei em alguns destes momentos o planejamento do grupo de Matemática, e a discussão mediada pela coordenadora com o grupo era justamente sobre os conteúdos, as estratégias de ensino e os recursos didáticos que melhor se adequavam ao objeto em discussão para facilitar a aprendizagens dos alunos.

Da mesma forma, o Plano de formação traz em seus objetivos, na justificativa e nos dispositivos formativos, fundamentos que marcam com muita contundência a tematização da prática. Por sua vez, as reflexões partem dos problemas enfrentados pelos professores e das condições de aprendizagens dos alunos.

Nestes planos, tanto de Português como de Matemática, aparecem consignas feitas aos professores nos momentos formativos, que são provocações que

inevitavelmente levam para o centro da discussão às práticas dos docentes. Pois quando perguntam:

O que os alunos precisam aprender na sua disciplina para melhorar estes indicadores?

Considerando a proficiência leitora dos alunos, a avaliação está distante da Prova Brasil?

O que estamos deixando de ensinar? O que fazer para permitir aos alunos seguirem avançando nas habilidades que já garantem?(PORTFÓLIO, 2015, p. 13).

Ao fazerem estas perguntas, questiona-se sobre os conteúdos de ensino, as estratégias e as condições didáticas oferecidas pelos professores, ou seja, além de problematizar sobre as dificuldades encontradas pelos alunos para continuarem avançando, problematizam a própria prática do professor, postura didática e compromisso profissional frente às dificuldades anunciadas.

Esses elementos estão nos Planos e dialogam com as concepções dos docentes de Matemática, mas, entre os professores de Português, as concepções são na grande maioria divergentes do que fora explicitado acima. Dois deles apenas afirmaram que a suas experiências e sugestões são parcialmente usadas como contributos para as formações. Os demais pensam o contrário, vejamos o que dizem:

Professora P-1: Às vezes. A sensação que tenho é que ouvem, mas pouco se esforçam para que tenham mudanças.

Professor P-3: Parcialmente sim. Geralmente, não são levados em conta os obstáculos cotidianos de sala de aula, como indisciplina e falta de interesse de alguns alunos por exemplo. As formações são focadas em uma classe sem tais problemas, como se todos os alunos sentissem o interesse em aprender. Infelizmente, não é a realidade.

A resposta do professor P-3, no momento que afirma que as formações são idealizadas, suscitou maiores esclarecimentos, pois afirma que não há uma tentativa de ouvi-los, caso ouçam não fazem nada para pôr em prática suas queixas. Nesse sentido, acrescenta que o planejamento é feito baseado numa sala ideal e não real, ou seja, não são levados em conta os obstáculos de sala de aula, muitos dos quais estão relacionados também aos problemas que tem afetado a escola contemporânea. Mas essa resposta foi objeto de maiores esclarecimentos, o que foi feito por meio da entrevista, sobre a qual preferimos tratar no tema desafios, por estarem relacionados às lacunas do processo formativo.

Mas, seguindo as defesas da tematização nos processos formativos do município, a supervisão técnica do Fundamental II dialoga com essa concepção, já que possui uma visão do todo, mediatizado por meio das formações que realizam com as coordenadoras e com o acompanhamento indireto da prática dos docentes. Nesse sentido, vejamos algumas ações que compõem a sua função, as quais dialogam com a temática em questão:

Supervisora técnica FII: Organizar o acervo e a memória da formação continuada municipal dos coordenadores pedagógicos e professores por meio da criação e manutenção de um acervo público de pautas de formação, relatórios dos encontros formativos, vídeos de observação de sala de aula, gráficos com os resultados da aprendizagem e outros documentos produzidos no seu dia a dia.
Garantir a avaliação contínua das práticas escolares e da aprendizagem dos alunos para nortear e replanejar as ações formativas.
Apoiar o coordenador pedagógico no planejamento e na organização dos encontros formativos que ele realiza na escola e no acompanhamento das práticas de ensino, com vistas a melhorar as condições de ensino dos professores e as de aprendizagem dos alunos.

Estas são algumas das atividades que compõem a função da supervisão técnica dentro deste contexto atual de formação continuada. Elas, por sua vez, nos levam a perceber que há uma preocupação com a tematização da prática dos docentes, pois a observação da sala de aula, a avaliação contínua das práticas escolares e da aprendizagem dos alunos para planejar e replanejar as ações formativas, as melhorias das condições de ensino dos professores e consequentes melhorias nas aprendizagens dos alunos são elementos de reflexão, a partir das práticas desenvolvidas no contexto real da sala de aula. Assim, as situações dos alunos quando são diagnosticados, sobre o que sabem e o que não sabem, dentro das suas séries, passam nesse momento a ser ponto de reflexão nos espaços de formação para a busca das soluções e melhorias dos resultados encontrados.

Aliando a este discurso temos outro, onde em seu depoimento ela nos dá exemplo de como o trabalho se materializa ou precisaria se materializar para possibilitar aos alunos as condições necessárias para promover aprendizagens de forma significativa, o que concretizaria a tematização.

Desse modo, a supervisora acredita que sua contribuição na formação com as coordenadoras partem das seguintes ações:

Supervisora técnica FII: Propor a coordenação por área, possibilitou o aprofundamento do conhecimento sobre a didática da área, haja vista ser

este o principal entrave para uma aprendizagem significativa, todos podem dar aulas, porém, poucos promovem na sala de aula um espaço em que os alunos através de comportamentos e procedimentos específicos aprendem a resolver problemas próprio da matemática. Por exemplo, a prática tradicional é o professor expor o algoritmo, dizer como faz de maneira expositiva e mandar os alunos responderem as questões do livro didático, desconsiderando precisam vivenciar algumas etapas do próprio fazer matemático em busca da resolução deste problema. Em Língua Portuguesa, para além de saber conteúdos gramaticais, a grande questão é saber para que? Qual a finalidade de ensinar este ou aquele aspecto, depende da resposta que os alunos dão a respeito do que demonstram saber em suas escritas – diagnósticos iniciais -, os gêneros do discurso são tomados não com um fim em si mesmo, mas, voltados para atender um propósito didático e social/comunicativo que se persegue. Ainda tendo como ensino, os comportamentos de quem saber ler para estudar. A diversidade de gêneros é atendida, distribuída em um proposta chamada modalidades organizativas do tempo didático (Projeto: proposta de trabalho destinado a uma produção escrita - sequências didática, voltado para a compreensão leitora, análise linguística - atividade permanente mais voltada para a leitura por prazer, professor atua como modelo leitor). A contribuição é promover espaços de estudo, reflexão e análises que levem o coordenador a aprender sobre esta didática e ainda saber qual a melhor estratégia formativa para dar enfrentamento a questão.

Este depoimento traz muitos elementos de análise que desemboca na discussão que estamos tecendo aqui. Primeiro nos chama atenção para o movimento recém-empreendido no município que já mencionamos, trata-se, pois, da coordenação pedagógica por área do conhecimento, o que possibilitou um maior aprofundamento, tanto do objeto da área como dos conhecimentos didáticos, visto ser necessário este diálogo para promover mudanças fecundas na maneira de tratar a relação entre o ensino e a aprendizagem. Pois dar aula é fácil, difícil é promover comportamentos específicos para desenvolver habilidades e competências por meio de procedimentos de estudos e leituras significativas.

A tematização é visualizada na formação, quando esta procura levar o professor a refletir sobre os procedimentos que precisam antes desenvolver para que os alunos possam conhecer as etapas do processo de aprendizagens para além de expor aulas e responder os questionários do livro didático. Da mesma forma, quando procura atender a um propósito didático e social/comunicativo que se persegue, ensinando comportamentos de quem sabe ler para estudar, utilizando a diversidade de gêneros voltados para a compreensão leitora e para a análise linguística. Só desse modo a prática está sendo refletida e tematizada a partir das reais necessidades dos alunos.

Dessa maneira, as formas tradicionais estão sendo questionadas e a provocação para os deslocamentos epistemológicos acionados num processo de

tematização que deve passar pela tríade: conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a reflexão na ação. Reiterando, esses deslocamentos reflexivos sobre os modos de ensinar presentes no depoimento da supervisora serão capazes de possibilitar as aprendizagens dos docentes quando desenvolverem suas competências profissionais “a partir de, através de e para a prática” (CHARLIER, 2001, p. 93).

Assim, a contribuição da supervisão é promover espaços de estudo, reflexão e análises que levem o coordenador a aprender sobre a didática e ainda saber selecionar as melhores estratégias formativas para dar enfrentamento às questões problemas, diagnosticadas nas salas pelos docentes. Nesse sentido, pela forma como se preconiza a formação, temos a tematização que passa pelas etapas da reflexão- ação- reflexão, permeando o trabalho e a formação das coordenadoras e dos docentes.

A partir dessa análise podemos afirmar que a proposta do município para o conteúdo das suas formações leva em consideração o local onde o sujeito aprende por tematizar a prática. O que levou-nos a perceber com base nos depoimentos e no Plano de Formação que a formação continuada contempla dois eixos para a condução dos processos formativos. O primeiro eixo tem por base o conhecimento didático, levando em consideração a didática das áreas específicas, superando a antiga ideia da didática geral. Pois acreditam que o objeto das várias áreas do conhecimento requer estratégias metodológicas específicas. Nesse sentido, eixo condutor do projeto de formação de professores é o conhecimento didático – ou seja, o resultado das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino. O segundo eixo está relacionado com os conteúdos da própria formação, portanto, é o momento mais difícil para a coordenação. Pois, além de ter domínio dos conteúdos didáticos específicos para auxiliar os professores, ele precisa dominar os próprios dispositivos que viabilizam as formações em si.

Fechamos com este subtítulo a análise do tema que trata das contribuições da formação continuada para os professores e professoras de Português e Matemática. Embora apresentando as várias contribuições, as quais são inegáveis, temos também muitos desafios pela frente. Os indicadores de aprendizagens nessas disciplinas confirmam o quanto ainda precisamos avançar para melhorá-los e garantir qualidade da educação aos nossos alunos. Nesse sentido, vamos agora analisar alguns desses desafios, que apesar das conquistas e avanços obtidos nos

processos formativos, estes ainda apresentam problemas que precisam ser refletidos para que todos possam pensar juntas as soluções numa ação coletiva corresponsável.

4.4.2 Formação continuada: desafios e possibilidades

Este tema discute, por meio dos seus três subtemas, os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de formação continuada desenvolvido no município desde 2005. No primeiro subtema discutiremos os desafios enfrentados pela escola e conseqüentemente pelos professores e professoras em seus cotidianos de sala de aula. Esses desafios são oriundos das mudanças sociais pelas quais passam a nossa sociedade e invadem a escola sem que a mesma tenha tido tempo de se preparar para lidar com as novas demandas.

No segundo discutiremos mais especificamente os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos docentes no ensino de Português e Matemática, a partir das transposições didáticas e da organização do tempo didático. No terceiro e último subtema trataremos dos processos relacionados à compreensão do desenvolvimento profissional a partir das práticas formativas desenvolvidas no município e das possíveis mudanças como possibilidade de ressignificação dos referidos processos formativos.

Esta última, parte desse trabalho representa um esforço de inferência enorme, pois mesmo diante das tantas contribuições apresentadas temos lacunas e desafios que precisam ser discutidos para que o município continue avançando e qualificando cada vez mais a sua proposta formativa.

Da mesma forma, o segundo grande esforço consiste na tentativa de afastamento enquanto pesquisador para realizar um deslocamento subjetivo rumo ao mais objetivo possível, visto que como docente e conselheiro sou coparticipante de todo este processo. Portanto, estando imerso nas discussões e implicado no campo de pesquisa, farei o movimento de olhar para o que trazem os participantes com o movimento de quem observa de longe. Estarei atento, sensível, mas racionalmente cuidadoso para que os meus vieses não interfiram na análise feita, sob pena das possibilidades de mudanças serem contaminadas com as minhas concepções pessoais.

4.4.2.1 Ausência da família na participação da escolarização dos filhos e a relação com a indisciplina

Procuramos nesse subtema tecer uma discussão mais geral sobre os desafios vivenciados pelas escolas provocados pelas mudanças sociais, o que tem exigido novas posturas diante da conjuntura do presente. Pois, a escola “passou, sucessivamente, de uma modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, um terceiro, marcado pela incerteza (CANÁRIO, 2006, p. 13).

Essas mudanças, fruto da sociedade pós-moderna, adentram as escolas exigindo alterações em toda estrutura, inclusive no papel do professor que, como vimos na nossa contextualização histórica, tem provocado o que muitos autores têm denominado de *mal-estar docente*. Assim, fomos levados a pensar as questões que de forma direta ou indireta são responsáveis pelas instalações dessas reações desajustadas que têm marcado a profissão docente, fruto desta nova configuração do universo da educação escolar.

Por isso, antes mesmo de entrarmos nos desafios da formação continuada propriamente dita, optamos por apresentar de forma mais geral alguns problemas ou desajustamentos que vivenciam os docentes cotidianamente, que estão além dos problemas propriamente didáticos, mas que a formação continuada não poderá desprezá-los sob pena de maquiagem a realidade e comprometer o processo formativo, que não deve estar dissociado de todo o contexto social, político, cultural e econômico que influencia as relações e inter-relações na escola. Caso esses fatores sejam desprezados, os processos formativos não darão conta de produzirem seus efeitos desejados. Quais sejam: contribuir para melhoria dos processos de ensino e aprendizagens nas escolas, por meio de ações que ajudem a minimizar os desajustamentos provocados pelo *mal-estar docente*, ampliando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e conseqüentemente oportunizando inovações e aprendizagens coletivas para todos os envolvidos no processo educativo escolar.

Para conhecermos os principais problemas enfrentados pelos docentes em suas salas de aula, provocados pelas mudanças sociais contemporâneas, lançamos a seguinte pergunta: *quais os principais desafios ou problemas impostos hoje ao seu*

trabalho de professor ocasionado pelas mudanças sociais que diferem de quando você começou sua carreira?

O corte temporal, referente aos problemas ou desafios do passado e a diferença do que existem hoje nas escolas, nos deu a dimensão dos desafios que são oriundos da atualidade e frutos das mudanças sociais, e por isso mesmo, não existiam, ou já existiam, mas em outras proporções, diferente da forma como se manifestam hoje.

Os professores e professoras participantes desta pesquisa apresentaram vários problemas gerais que têm em suas concepções afetados o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, sobre os quais destacaremos aqui. Mas dois deles nos chamou muito a atenção, embora não sejam estranhos ao que temos discutido sobre a escola do presente. Nesse sentido, atribuíram à indisciplina e a falta de interesse como sendo os principais problemas enfrentados por eles cotidianamente.

Para eles estes dois problemas são na verdade consequência de outro fator, que é a falta de participação ativa da família na educação dos filhos e conseqüentemente da sua ausência na escola para acompanhar de perto o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. Portanto, as três respostas abaixo se referem aos problemas mencionados, e afirmam:

Professor M-1: A indisciplina e o desinteresse dos alunos pelas aulas é o principal problema, pois as famílias estão perdendo o domínio no caráter disciplinar.

Professora M-2: A falta de compromisso e interesse dos alunos, a ausência da família no acompanhamento escolar.

Professora P-2: Família, os jovens e as crianças hoje estão sendo criados pelo mundo, não temos apoio dos pais ou responsáveis para nos ajudar na difícil carreira de educar.

A situação enfrentada pelos docentes não se configura como um fato isolado, a ausência da família na escola e no acompanhamento à educação dos filhos está na base do *mal-estar docente*. Pois, sobre essa situação, Esteve (1999) chama atenção para a falta de apoio, as críticas e a omissão da sociedade em relação às tarefas educativas, responsabilizando unicamente o professor pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais.

Não dá para menosprezar o aumento das exigências em relação ao professor, ao mesmo tempo em que a falta de participação efetiva da família e de outras instituições socializadoras tem deixado a desejar, ficando a escola com toda

carga de responsabilidade para a educação das crianças e adolescentes. Aliados a essa falta de apoio, outros fatores oriundos das mudanças sociais afetam as antigas estruturas escolares, como as inovações da tecnologia da informação e comunicação, a dúvida que paira atualmente sobre o valor da educação escolar, as contradições que envolvem a docência e mudanças na forma de conceber o sistema educativo e principalmente a valorização social do professor, entre outras.

Essas mudanças, como as inovações no campo da informática e das tecnologias de forma geral, também têm sido um desafio para as escolas que não souberam ou não lhe foram dadas as condições de se adequarem, tanto em termos materiais como de preparo para utilizarem desses novos instrumentos tecnológicos.

A fala a seguir é reveladora dos desafios que a educação tem à frente, pois vivemos numa sociedade da informação e das mudanças aceleradas, onde os meios tradicionais não atraem tanto a atenção dos alunos, ávidos de novidade e cheios de estimulação sensoriais de som e imagens. Sobre estes desafios, a professora nos diz que:

Professora P-1: os desafios – conseguir fazer com que os alunos se interessem mais no aprendizado, uma vez que os avanços tecnológicos estão deixando-os muito alheios à aprendizagem escolar. Quando iniciei minha vida de docente, os alunos eram mais interessados e se preocupavam com o futuro.

Professora P-3: a grande diferença hoje, sem dúvida é o acesso dos alunos às mídias sociais. Isso tem contribuído muito para o desinteresse das atividades e dos conhecimentos proporcionados pela escola. Exemplo: para o aluno, hoje, é prazeroso escrever numa rede social, porém, tedioso escrever nas atividades escolares.

A escola convive com mudanças sociais das mais diversas, muitas das quais ainda sequer chegaram à escola, mas os alunos têm acesso a todas essas mudanças e ao adentrarem as salas de aulas eles deparam com um mundo obsoleto e lento, sem as devidas motivações, contando ainda com a falta de clareza sobre a verdadeira função social da escola para que de fato venha fazer sentido para as suas vidas.

Quando o professor P-3 chama atenção para o prazer que os alunos têm de escrever em redes sociais, ele está na verdade confirmando a postura da escola que ainda não se adaptou às novas exigências e suas aulas não têm a motivação e a função social que façam sentido para estes alunos, que preferem o colorido das imagens, dos sons e da dinâmica acelerada das redes sociais facilitadas pelas novas tecnologias que imprimem um novo modo de ser, pensar, agir e se relacionar,

que é próprio das crianças e adolescentes de hoje, e que não pode ser perdido de vista, principalmente pela escola.

Sobre isso Assmann (1998), afirma que:

são três os analfabetismo por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sociocultural (saber em que tipo de sociedade se vive) e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em algum desses aspectos é socialmente retrograda (ASSMANN, 1998, p. 32).

Essa é uma realidade que as escolas convivem na atualidade e muitas resistem à entrada das inovações tecnológicas ou as veem como ameaça, pois tendem a confundir essa nova forma de conhecer, de saber humano e, portanto, de conhecimento, como máquina e ferramenta apenas. Para Sarmiento (2000, p. 64), “a entrada das novas tecnologias na educação alterará o paradigma educacional, mais cedo ou mais tarde, com as correspondentes conseqüências no perfil e na formação dos educadores”.

Essa mudança no perfil e na formação dos educadores se faz urgente e se apresenta como uma das tantas possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas. Mas, para isso, faz-se necessário que antes tenhamos garantidas formações direcionadas para esta temática, além de promover as condições para isso, tanto de espaço/tempo como de recursos materiais. Vale lembrar que já existem programas e cursos direcionais para essas questões, mas são pontuais e não têm surtido o efeito desejado. Todavia, esse processo tem seus resultados em longo prazo e compreende antes de tudo mudança no modo de pensar e agir, ou seja, não faz sentido colocar uma nova leitura de mundo intermediada pelas inovações tecnológicas, quando ainda persistem os velhos ideais de ensino.

Além desses desafios outros foram levantados pelos participantes, estes por sua vez estão mais relacionados com as questões de ordem comportamentais e dos problemas de aprendizagens ocasionado por necessidades educativas especiais ou não. Desse modo, os depoimentos abaixo apresentam estes problemas, quando os docentes afirmam que:

Professor M-5: Além da falta de estrutura física, temos alunos com dificuldade de aprendizagem, despreparo para lidar com crianças especiais, que são colocadas nas escolas que não estão preparadas para recebê-las.

Professor M-4: Com certeza a indisciplina é um dos desafios a serem enfrentados, mas não é o único, as dificuldades de aprendizagem, os

problemas psicológicos e comportamentais e a falta de participação dos pais na educação dos filhos reflete diretamente no seu comportamento em sala de aula.

Sabemos que a escola enfrenta inúmeros desafios, como as salas superlotadas, os alunos com dificuldades de aprendizagens por problemas de ordem cognitiva, repetência e altos índices de indisciplina e agressão a professores, alunos desmotivados e ausência da família, etc.

Esses problemas estão cada vez mais presentes na escola, porém, o que se questiona é o que fazer para minimizar e dar novo sentido à escola e garantir que ela cumpra o seu papel, diante da crise que se instalou e tem provocado o desencantamento dos alunos e conseqüentemente dos professores e professoras.

Diante desses desafios apresentados pelos docentes, os quais estão na base dos problemas mais gerais, frutos dos novos tempos, tecemos algumas considerações e possibilidades, refletindo sobre as próprias ações da escola e o que as formações podem contribuir para ajudar os professores nestes desajustamentos que são causadores do *mal-estar docente*.

As pressões sobre o trabalho do professor muitas vezes têm desconsiderado fatores dos contextos sociais mais amplos, onde os problemas na sala de aula são encarados como atribuição do professor e recaem sobre ele toda responsabilidade, gerando desajustamento e impotência. Sabemos que são muitas as questões que envolvem o trabalho dos professores que podem contribuir de forma mais ou menos intensa para o sucesso da sua prática.

Mas é inquestionável o fato de que essas condições têm influenciado a imagem que o professor tem de si, do seu trabalho profissional, pois muitos professores não têm conseguido se adaptar a essas mudanças, nem mesmo as autoridades políticas e educativas têm traçado estratégias de ação e adaptação, sobretudo em nível de formação inicial e continuada que deem suporte a este profissional.

Se a situação social mudou, faz-se necessário uma análise precisa dessas mudanças, para dar respostas adequadas às novas interrogações, seja de forma individual ou coletiva. Assim, o estudo da influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamada de atenção à sociedade para que compreenda as novas dificuldades enfrentadas pelos professores e, conjuntamente,

órgãos públicos e profissionais possam encontrar as soluções possíveis dentro dos arranjos das redes de ensino.

Nesse sentido, analisando os desafios apresentados pelos professores e professoras, pensamos em possibilidades de ações para que as formações continuadas por meio das coordenações pedagógicas discutam e procurem conjuntamente soluções para as queixas desses docentes, pois não se configuram como casos isolados, de uma forma ou de outra, as escolas da rede vivenciam esses problemas apresentados.

Revisitando os Planos de Formação da coordenação e o Plano de ação da escola, e atentando para a função da coordenação, tanto o que reza a teoria como o que nos dizem as próprias coordenadoras sobre as suas funções, observamos algumas lacunas no que diz respeito às ações voltadas para a integração da família às atividades da escola, bem como não observamos nenhuma menção aos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagens dos alunos, sejam por necessidades educacionais especiais ou outras causas. Com relação às reflexões para o uso das tecnologias da informação e comunicação, apenas o Plano de Matemática menciona rapidamente que incluirá as novas tecnologias desde que seja pertinente a proposta didática.

Entre as funções básicas da coordenação temos a promoção de ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural. Da mesma forma, deve organizar formas de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais e identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.

Nos Planos de Formação da Coordenação há uma preocupação e um investimento muito grande nas intervenções didáticas voltadas para a leitura e para a escrita. Assim como no Plano de ação da escola, os desafios apresentados estão relacionados com dificuldades na leitura e escrita, e na resolução de problemas em Matemática. Dos problemas apresentados pelos docentes em seus depoimentos, apenas a indisciplina aparece em destaque.

Chamam-nos atenção no Plano de ação algumas medidas na tentativa de resolver a indisciplina. Para os professores as medidas são entre elas: estabelecer regras e normas em sala e levar à direção os casos extremos. Para os alunos: obedecer às regras. Para as coordenadoras: falar com os pais que orientem seus filhos para seguir as regras da escola. Para o gestor temos o seguinte: promover palestras com a Polícia Militar, para que estes possam utilizar o projeto que a corporação já vem desenvolvendo em todo o estado; convidar alguns pais para as palestras e tomar medidas cabíveis de acordo com a gravidade do ocorrido.

Com base nessas ações está claro que a coordenação precisa desencadear um trabalho intencional em conexão com a organização e gestão escolar, ou seja, um trabalho coletivo que envolva todos os atores da comunidade escolar, principalmente os alunos e suas famílias. Exige para isso parceria entre a escola e as famílias, tendo a confiança mútua e cumplicidade. Isto é, trocas, discussão dos problemas e compromisso conjunto para a efetivação das decisões tomadas.

Essa parceria pode sim gerar conflitos, principalmente pelos modos de conceber a educação por parte de alguns pais que sejam incompatíveis com os modos da escola conceber os seus processos educativos. Por isso, necessita do diálogo e da negociação, momento em que o papel da coordenação pedagógica se torna imprescindível para intermediar essas relações.

Percebemos que as medidas tomadas pela escola no Plano de ação não dialoga com as concepções de gestão democrática, pois a participação da comunidade escolar, nesse caso específico da presença da família na escola, não aparece como uma ação que esteja presente o diálogo, a negociação, a própria sensibilização que deve ser feita, pois a família também precisa ser chamada, informada e formada, visto que a nossa cultura cada dia está isentando às famílias das suas responsabilidades com a educação dos filhos. A chamada para a corresponsabilização acontece pontualmente, estendendo o convite a alguns pais, supostamente os pais dos alunos indisciplinados.

Sabemos que as causas da indisciplina são várias e, por isso, não daríamos conta de discuti-las aqui. Mas considerando que os docentes atribuíram parte da indisciplina à ausência da família, podemos apresentar como possibilidades as ações que a coordenação juntamente com a gestão precisa desenvolver para firmar esta parceria com as famílias. Para que essa parceria seja profícua, a coordenação

e a direção precisam observar e conhecer alguns elementos que servirão para dar suporte às suas ações nessa direção.

Em primeiro lugar, a escola precisa conhecer e compreender as diferentes configurações familiares e relacionar-se com elas sem preconceitos. Em segundo lugar deve conhecer o lugar social das famílias dos alunos. Em terceiro, deve identificar os modelos educativos que direcionam as ações educativas das famílias e da escola. E por último deve rever o espaço que a escola está reservando para a participação da família na gestão democrática da escola.

Sinalizamos muito sucintamente as possibilidades de maior integração da família à vida da escola. Para os demais problemas e desafios apresentados pelos professores e professoras, como os de necessidades educativas especiais e outros problemas de dificuldade de aprendizagens, precisam ser discutidos em nível de rede municipal de educação e procurar saídas, porque não dá para fingir que estes problemas não existem.

Eles existem e têm deixado os profissionais, professores e coordenação angustiados e sem saber o que fazer. Pois, para esses casos, as políticas públicas precisam ser específicas e adentram um universo mais complexo da qualificação profissional, das estruturas físicas e dos recursos materiais próprios para atendimento dessas diversidades.

Desse modo, estes desafios que possuem naturezas mais gerais também exigem medidas maiores, o que deve envolver o sistema municipal numa rede de colaboração e parceria para discussão ampliada, pois o parcelamento da discussão pode até surtir algum efeito em uma escola ou outra, mas a situação continuará trazendo desajustamento para os professores e coordenadoras. Pois, a democratização e heterogeneidade dos públicos escolares que fizeram com que a escola fosse invadida pelos problemas sociais que antes lhe eram estranhos, o que tem acarretado problemas aos professores que fogem aos seus domínios, sendo necessário ação conjunta para que se chegue às possíveis soluções.

4.4.2.2 Os desafios do ensino de Português e de Matemática, tempo didático, objeto de ensino e transposição didática

Como a investigação proposta neste trabalho, tem sua ênfase na formação continuada de professores do Fundamental II em Português e Matemática, procuramos conhecer os principais desafios que os professores e professoras enfrentam a partir do que vivenciam em sala e também em suas experiências formativas.

Para isso, analisaremos, não só o que dizem os docentes, mas faremos contrapontos com as concepções da coordenação e o que vivenciam dentro deste contexto. Mas, para além dos dois pontos de vista, procuramos trazer para a discussão, tanto as informações presentes nos Planos de formação, como também a análise que fizemos quando tratamos do Ensino Fundamental II, a partir dos indicadores de aprendizagens evidenciados pelas avaliações internas e externas.

Da mesma forma que os subtemas anteriores, este também se originou de questões feitas tanto no questionário como nas entrevistas com docentes, coordenadoras e supervisora técnica. Assim, a pergunta principal feita no questionário foi: quais seus maiores desafios como professor de Português/Matemática?

A partir do conteúdo das respostas, a discussão tomou duas direções, uma relacionada ao desafio referente ao objeto das disciplinas e questões de transposição didáticas e a outra relacionada à estrutura organizacional, tempos e espaços.

Os desafios mais direcionados ao objeto de ensino e às questões didáticas nas duas disciplinas estão mais relacionados com a maior ou menor afinidade dos alunos com o objeto de ensino, principalmente com relação à Matemática. Para as duas disciplinas aparecem em comum a falta de conhecimento de conteúdos básicos da série que os alunos já deveriam ter domínio. Aliado a isso, os docentes queixam da falta de vontade dos alunos em aprender as operações matemáticas, leitura e escrita em Português, bem como tecem críticas ao Fundamental I de não saberem a importância de ensinar matemática nas séries iniciais.

Antes de tecermos outras leituras acerca dessas considerações gerais, faz-se necessário acompanharmos o que dizem os professores e professoras:

Professor M-1: Fazer com que os alunos encarem a Matemática com mais naturalidade; tornar o ensino de Matemática uma coisa mais prazerosa e menos traumática.

Professor M-4: Um dos maiores desafios como professor de matemática é despertar nos alunos o gosto pela disciplina de matemática que de alguma forma foi se perdendo tornando difícil a aprendizagem e o ensino.

Professora M-2: Alunos que chegam no Fundamental II sem conhecimento básico das quatro operações.

Professor M-5: Fazer a matemática se tornar uma matéria interessante para os alunos e que os educadores do primário entendam a importância de se ensinar Matemática nas séries iniciais.

Professora P-1: Despertar nos alunos dos dias atuais o gosto pela leitura, para que a partir daí, eles possam entender o que leu, interpretar e produzir bons textos.

Professora P-2: Suscitar nos alunos a vontade de aprender e também adquirir o gosto pela leitura.

A partir desses depoimentos precisamos fazer algumas reflexões que nos ajudem a compreender os desafios postos pelos docentes, quando consideram que uma das mais difíceis tarefas, que é justamente fazer com que os alunos gostem e se interessem por suas disciplinas, ou pelo objeto destas, o que dá no mesmo.

Temos pelo menos três pontos para serem analisados. O primeiro é analisar o que ocorre com os alunos que não gostam de matemática, muito menos de ler e escrever. O segundo ponto é refletir sobre a condição que chegam os alunos do Fundamental I e a afirmação do professor que acredita que os alunos não entram em contato com a matemática nas séries iniciais. O último ponto consiste em refletir onde entra a formação continuada nessa discussão.

Não é novidade o fato de que a escola tenha se tornado desinteressante, principalmente para os adolescentes, por várias razões. Entre estas razões temos as de ordem geral e as mais específicas.

Entre as gerais estão algumas reflexões que tecemos no primeiro capítulo acerca das mudanças sociais que exigem da escola que ela abandone seu lado tradicional e adote novas posturas, tanto no que se refere aos conteúdos da aprendizagem, a relação entre seus agentes, professor, aluno e principalmente sobre qual seria o seu papel dentro desse contexto de mudanças de paradigmas.

Nesse sentido, a emergência de qualificação, acréscimo de desigualdade, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares levou a escola a perder suas funções de certezas que era gerar cidadãos bem sucedidos para ascenderem socialmente. Desse modo, a escola tem caído no descrédito para muitos adolescentes por não garantir a qualidade e condições sociais de competitividade. Portanto, o que se coloca é a incerteza diante

do cumprimento por parte dos sistemas educacionais do sucesso e adaptação do ser humano às mudanças sociais, uma vez que ela mesma tem resistido a mudar.

Por outro lado, a inovação em cada escola deverá ser um empreendimento de aprendizagem coletiva. Precisa reinventar modos alternativos de gerir o tempo e os espaços, com novas formas de articulação dos saberes disciplinares e modalidades de trabalho colaborativo dos professores com seus alunos e com os demais professores. Dessa forma, precisamos que o aluno passe da condição de reprodutor a produtor de saberes. Sendo necessário que a escola fomente o gosto pela política para que se viva verdadeiramente a democracia e sejamos intolerantes com as injustiças e principalmente exercer direito à palavra.

Todas essas reflexões levantadas estão na base da crise educacional dos últimos tempos, por isso supomos ser este um desafio generalizado, que os sistemas escolares precisam enfrentar. Por outro lado, temos desafios que são mais específicos e dizem respeito aos paradigmas educacionais adotados pelas redes municipais, pelas escolas e pelos professores em suas salas de aula. Portanto, voltando à discussão dos docentes acerca do não gosto dos alunos pela leitura, escrita e pelas operações matemáticas, temos uma sequência de falas que vão dando algumas pistas.

Quando perguntado às coordenadoras quais as principais lacunas formativas dos professores, com relação aos planejamentos e demais orientações pedagógicas, surgiram às seguintes respostas:

Coordenadora M-1: a principal é a não apropriação da didática específica da área presente em quase todos os professores. Em seguida vem a falta de domínio do objeto da área, o que dificulta bastante para pensar nas práticas de ensino que ajudem na aprendizagem dos alunos.

Coordenadora P-2: alguns desconhecem o objeto de ensino da disciplina, outros querem palestrar para alunos que tem dificuldades em leitura e escrita. Outros não querem fazer o que deveria fazer.

A partir dos depoimentos, temos três situações detectadas pela coordenação que trabalham diretamente com os docentes, inclusive acompanhando alguns em suas observações na sala de aula. A primeira situação é o desconhecimento do objeto de ensino da disciplina. A segunda é originária da primeira, pois se não dominam com muita propriedade o objeto, certamente terão dificuldade para pensar

estratégias didáticas relacionadas com o conteúdo, de modo que facilite a compreensão pelos alunos.

A última situação denuncia a condução da aula, pois quando a coordenadora diz: “outros querem palestrar para alunos que tem dificuldades em leitura e escrita”, ela está chamando atenção para a falta das condições didáticas necessárias para a aprendizagem dos alunos que ainda não dominam com fluência a leitura e escrita. Pois, na maioria das vezes, as aulas acontecem com exposição de conceitos soltos sem as devidas intervenções didáticas, mesmo com toda a discussão tecida nos Planos de formação, para as intervenções didáticas contextualizadas.

Essas situações nos parecem um grande desafio para a coordenação e para a rede. Pois observamos no tema referente às contribuições que a maioria dos docentes de Matemática são formados na disciplina ou estão em curso. No caso dos professores de Português, a situação é mais crítica, pois as maiorias dos docentes são formados em Pedagogia. Destes, apenas duas têm especialização relacionada à disciplina que leciona, o que, segundo a coordenação, é um problema, já que muitos apresentam dificuldade com o domínio do objeto de ensino.

Nesse sentido, esta pode ser uma situação que dificulte inclusive o gosto pela disciplina como vem denunciando os próprios docentes, além do mais aparecem nos depoimentos à associação da falta de formação na disciplina como elementos que podem comprometer o gosto pela leitura e escrita, provavelmente, o professor não se sente um bom modelo. Vale ressaltar que este é apenas um dado provável, pois, temos ótimos profissionais que dominam seu objeto de ensino, já que investiram em suas formações, mesmo sendo de outra.

Mas partindo desse contexto, observamos o que diz a professora quando perguntada sobre seus maiores desafios para o ensino de Português:

Professora P-4: é levar o aluno a se interessar pela leitura e a escrita, devido o mal usos da internet, redes sociais como um todo, nossos alunos nem sabem, nem se interessar a aprender a ler e escrever corretamente. E também não sou ainda formada na área, mas já estou cursando.

Como vimos, a coordenação se queixa que parte dos problemas enfrentados, que são oriundos das lacunas da formação inicial, está a não apropriação do objeto de ensino e por isso a dificuldade na didática específica da disciplina. Nessa direção, temos outro depoimento que corrobora com essa situação.

Coordenadora P-2: têm dois fatores principais, um dos fatores é o aluno insuficiente, porque é muito difícil você dá aula para um aluno que ele não tá no nível que deveria está. A outras questão é o professor não dominar, porque se eu sou o adulto da relação e eu não estou sabendo como é que eu vou ajudar você a aprender. Lá no teste cloze mesmo, antes da gente aplicar, as primeiras pessoas que eu apliquei foram os professores, e os professores acharam difícil. Então, pra você ver como isso é tão assim... que eu achei bem interessante, porque o teste cloze não foi criado por mim, mas aqui no município, eu fui a pessoa que estudei sobre e achei que agente deveria aplicar.

Estes depoimentos nos fizeram refletir sobre o primeiro ponto quando citamos os depoimentos dos docentes acerca do não gostar e da dificuldade que os alunos têm em suas disciplinas. Nesse primeiro ponto consideramos algumas questões, como a falta de apropriação do objeto de ensino, pelas dificuldades de estratégias didáticas adequadas a estes objetos. Para fechar a discussão deste ponto, outros questionamentos e depoimentos se apresentam como relevantes.

Como mencionamos há pouco, parte dos docentes de Matemática tem formação na área, e mesmo os docentes de Português que não têm a formação específica, ambos já possuem muito tempo à frente da disciplina. O que nos leva a pensar que a apropriação do objeto não é só uma questão de formação, já que se assim fosse, seríamos contraditórios quando defendemos teoricamente que a formação inicial não prepara os docentes para a transposição, e muito mais para o objeto específico. Mas vale lembrar que Mello (2004) faz considerações interessantes acerca dessa matéria. Para ela não se trata de uma preparação onde o objeto de ensino seja apreendido pelos futuros professores, eles aprendem muito sobre o objeto de forma científica, mas não aprendem a linguagem desse objeto para a transposição didática no contexto de ensino.

Acreditando nessa concepção e no fato da experiência ser imprescindível para o aprimoramento das práticas e da apropriação do objeto de ensino, precisamos esclarecer o que escreveu Zen (2014) quando discute o conceito de experiência baseando-se em Larrosa (2004) entre outros. Conceito que acreditamos ser apropriado para discussão e corrobora com nossa concepção. Sobre a experiência ela afirma que:

A prática educativa pode se constituir como uma vivência ou como uma experiência, a depender do modo como cada sujeito se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua trajetória profissional. A vivência acontece, mas não trans-forma o modo de ser e viver dos professores, enquanto que a experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e se trans-formar (ZEN, 2014, p.52).

Voltando ao raciocínio de que a experiência pode modificar ou transformar as práticas educativas, desde que sejam experiências e não apenas vivências. Portanto, partindo desse princípio e do que mencionamos sobre os docentes apesar do tempo a frente da disciplina ainda não dominarem o objeto nem a didática específica para compreensão deste objeto pelos alunos.

Somos levados a considerar que as vivências para se transformar em experiência, causando desequilíbrio, tensões e de certa forma obrigando o sujeito a realizar os deslocamentos para as mudanças, faz-se necessário uma pré-disposição para a mudança que depende de muitos fatores externos, mas sem dúvida é necessário que ele também queira e aceite a mudança. Aqui entramos no princípio da autoformação, como condição para que as formações e demais orientações façam sentido e possam contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de ensino.

Para defender este posicionamento, faz-se necessário analisarmos as falas de docentes e coordenadoras que seguem essa linha de raciocínio. Assim, questionando sobre as principais dificuldades da coordenação no trabalho com os docentes, afirmam que:

Coordenadora P-2: os professores não planejam ou quando planejam não executam em sala de aula. Nossos professores estão muito “sabidos” mas não tem chegado até a sala de aula. (...) Pouco consigo observar como mudanças. Ainda estão muito resistentes.

Coordenadora M-1: A falta de vontade dos professores em querer estudar para melhorar a sua prática em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos. (...) Eles reclamam muito que os alunos não aprendem porque não tem interesse, e que não adianta fazer nada que não vai ter resultado.

Essa realidade denunciada pela coordenação recebe fundamentação pelas falas dos próprios docentes, pois como podemos observar trecho de duas entrevistas com professores de Português, quando afirmam que:

Professora P-1: Tem professor que pega ali o livro, tem as questões para os alunos responderem, ai eles perguntam pró é para copiar as perguntas? Eu acho que não necessidade de copiar uma vez que tem as perguntas no livro, então acho uma perda de tempo da aula, mas tem professores que fazem os alunos copiarem todas as perguntas para depois responder. Eu acho que isso ai é pra enrolar, para matar o tempo da aula mesmo.

Professor P-3: Então, eu acho que é uma coisa que deve ser considerada. E infelizmente quando eu falo de professores que não querem, não muito o que se fazer também não. E o coordenador acaba se prendendo muito aos que não querem, então a formação deve ser direcionada a quem quer, ao

bom profissional e quem não quer, não vai ter jeito, não tem milagre que faça aquele professor ou professora desempenhar aquilo que é discutido nas formações.

Esses dois depoimentos nos fazem refletir sobre os alunos recém chegados do Fundamental I, muitos ainda sem o domínio dos conteúdos básicos da leitura e da escrita, outros em fase inicial dos domínios das operações básicas de matemática. Se não houver uma preocupação por parte dos docentes em procurar juntamente com a coordenação meios para ajudar esse aluno a vencer essas dificuldades, ele ira se frustrar, provavelmente fracassará e conseqüentemente o entusiasmo e a vontade de estudar vão morrendo, inclusive o gosto e afinidades por essas disciplinas que se apresentam para eles como as primeiras barreiras.

Nesse sentido, voltamos ao questionamento que foi feito quando analisamos a situação do Ensino Fundamental II: será se os professores compreendem a peculiaridade desse público, nem são jovens, mas também não são mais crianças, mas em transição? Os docentes culpabilizam o fundamental I de não dar conta de ensinar o básico próprio das séries para os alunos. Mas nos perguntamos e o que tem feito esses docentes para promover o avanço desses alunos, a partir da situação que os recebem?

Quando analisamos a tematização da prática percebemos que os Planos de formação trazem claros os propósitos com relação à leitura, escrita e a resolução de problemas com uma finalidade comumente clara. A supervisora cita exemplos dos propósitos didáticos que as formações pretendem dar conta. Os diagnósticos são elaborados e aplicados para servirem de indicativos da situação dos alunos entre outros instrumentos pedagógicos citados.

Analisado esse quadro do estágio da formação no município, com 10 anos de muita preparação com apoio do ICEP, com a vivência e experiências da equipe, supervisoras técnicas e direção pedagógica, as quais desde o início permanecem à frente do setor pedagógico, somos levados a olhar atentos para os dados indicadores externos como o IDEB, e a Prova Brasil, por exemplo, e notamos avanços, mas temos muito que avançar em todos os níveis, mas no Fundamental II esse quadro é mais crítico ainda.

Desse modo, voltando aos depoimentos, somos levados a pensar que o município enfrenta resistência com a formação continuada, com aplicação do que fora planejado nos momentos de planejamentos. No Fundamental II, não houve o

deslocamento necessário para a transformação de parte dos professores e professoras. Claro que este movimento se deu em função de alguns fatores que discorreremos melhor no subtema seguinte. Pois, referem-se ao processo de profissionalização, de autoformação, da formação dos formadores e também da ausência do movimento de sensibilização dos docentes para a corresponsabilização entre outros fatores.

Como mencionamos no início desse subtema, o conteúdo das respostas tomaram duas direções, a primeira a qual acabamos de analisar, referiu-se aos desafios com relação ao objeto das disciplinas e questões de transposição didáticas. A segunda que trataremos mais sucintamente está relacionada à estrutura organizacional, tempos e espaços.

Desse modo tivemos respostas dos docentes que seguiram essa direção, atribuíram as dificuldades em fazer com que os alunos adquiram o domínio com a linguagem oral e escrita à organização, aos tempos e espaços didáticos. Baseando-se, no depoimento a seguir, temos uma noção geral dessa questão, o que dialoga com o que já analisamos anteriormente:

Professor P-3: Na verdade o que tem provocado mesmo é a falta do tempo didático, a grade curricular e muito incompatível com o tempo que agente tem com os alunos de fundamental II, é você pode até pensar, mas Língua Portuguesa e a área que tem mais aulas, são 05 aulas semanais, mas você imagina aí como que esses alunos chegam, talvez esse tempo seria ideal se nossos alunos, eles tivessem realmente a nível de cada série, mas infelizmente não isso que acontece, os alunos, num contexto geral mesmo, com poucas exceções, os professores têm que fazer um trabalho paralelo, um trabalho que exige retomada de conteúdo básico que era pra ele ter aprendido em séries anteriores né. E conteúdo que são da série, então o professor ele acaba tendo esta dificuldade, porque os alunos não acompanham e geralmente, dificilmente faz um planejamento, mesmo sabendo, conhecendo a turma, você faz um planejamento que ele seja de acordo o tempo que se tem. Você até imagina que pode fazer aquilo, mas quando vai para sala de aula, meu amigo, aí a coisa é demorada, você não rende, não produz e aí é assim, uma série de fatores, o aluno que não interage, o aluno que não se interessa, a perda de tempo didático que você tem que sai do que é planejado pra você está controlando a sala, pra tá chamando atenção de alunos, pra tá cuidado de outras questões. Então, esse tempo didático é comprometido por isso, porque o tempo é curto e a maneira como os alunos estão em cada série, sem exceções de séries, é sempre assim, professor tem que fazer um trabalho paralelo, um trabalho de base, que era pra ter feito antes, que era pra terem chegado com aquela base construída, e tentar um pouco, entrar um pouquinho nos conteúdos que são da série.

Fechamos essa reflexão nesse subtema com esse depoimento que sintetiza muitas questões que se referem às condições que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II, a organização do tempo didático, considerado pouco, porque aqui entram outras questões que mencionamos anteriormente como a indisciplina, a falta de interesse, o desencanto pela leitura e escrita, os planejamentos que não são executados ou por falta de vontade do professor ou por outras condições que interferem como cita o professor em seu depoimento.

Mas outras questões entraram em pauta nessa discussão, como o depoimento deste e de outros professores acerca do não querer dos professores em melhorar a sua prática, da falta de conhecimento com o objeto e com a didática da disciplina, enfim, tudo o que tem ocorrido no município para convergir para a resistência de professores às formações e os baixos índices de aprendizagens neste segmento com destaque para as duas disciplinas em questão.

Feito essa análise acerca das principais desafios para o ensino de Português e Matemática a partir da concepção dos participantes, professores, professoras, coordenadoras e supervisora técnica, analisaremos o último subtema procurando compreender os desafios postos para o desenvolvimento profissional a partir das práticas formativas, os quais têm ligações diretas com o subtema que acabamos de analisar. Pois a concepção que se tem da profissionalização e do profissionalismo é imprescindível para entendermos os vários comportamentos e atitudes profissionais.

4.4.2.3 A compreensão do desenvolvimento profissional a partir das práticas formativas

A discussão levantada aqui se refere ao processo de desenvolvimento profissional para além das aquisições das competências e habilidades promovidas pela formação continuada para o exercício da docência. Ser professor ou professora exige reflexões que deve transcender os aspectos formais do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, a consciência do processo de profissionalização deve estar na base da formação continuada, não se limitando “a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas” (SACRISTÁN, 1999, p. 75). Nesse sentido, ela precisa ser pensada de forma a incluir os processos de aprendizagens individuais e

coletivas. Assim como o aperfeiçoamento e toda mudança pedagógica devem ser compreendido num quadro mais geral que leve em consideração o desenvolvimento pessoal e profissional.

Acreditamos que a formação se dá num processo dialético entre o ser do professor e o seu fazer. Como vimos por meio de Libâneo (2013), a profissionalização é o processo que garante o exercício profissional de qualidade. Mas para além desses aspectos as formações e as experiências precisam provocar os deslocamentos na direção de atitudes de profissionalização. O que inclui nesta discussão, não só o desenvolvimento de competências e habilidades para ensinar, como também a valorização da profissão, com remuneração digna e compatível com a natureza e exigências da profissão; condições de trabalho com recursos materiais, físicos, ambiente de trabalho adequado, prática de organização e gestão.

Para refletirmos sobre o desenvolvimento profissional dos docentes a partir das práticas formativas, elaboramos uma pergunta direta sobre o assunto para os docentes e outras que embora não fossem diretas sobre este subtema, trouxeram elementos para serem discutidos aqui. Da mesma forma para as coordenadoras e supervisora técnica, os conteúdos de muitas das suas respostas trouxeram elementos que foram analisados no contexto das questões que se relacionam com a profissionalização.

Assim, perguntamos aos docentes se as formações continuadas contribuem para o seu desenvolvimento profissional, pedindo-os que justificassem suas respostas. Dessa maneira as suas respostas justificadas levaram-nos a seguir dois pontos direcionadores da reflexão.

O primeiro está relacionado à profissionalização e ao profissionalismo, onde no contexto da formação continuada tem interferido ou mesmo comprometido os processos de aquisição e aperfeiçoamento das competências e habilidades, tanto para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, quanto dos processos formativos desenvolvidos pela coordenação e supervisão técnica. O segundo ponto intencionou perceber como os outros elementos que fazem parte da profissionalidade foram ou não mencionados pelos participantes.

Desse modo, estes pontos configuram os desafios da formação continuada para a ampliação da noção de profissionalização e profissionalismo. Pois são conceitos que seus conteúdos precisam ser problematizados no contexto das formações continuadas, para que haja a desestabilização e consequente

deslocamento, epistemológico, políticos e social dos docentes dentro da sua profissão.

A profissionalização corresponde a tudo que garante o exercício profissional de qualidade, entrando nessa discussão o processo de formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário, etc. Já o profissionalismo se relaciona ao desempenho das atividades docentes com competência, compromisso, responsabilidade e demais comportamentos éticos e políticos expressos nas atitudes relacionadas á prática profissional. Nesse sentido, os docentes, coordenadoras e a supervisora se prenderam muito em suas respostas aos aspectos da formação que contribuem para as competências e habilidades. Mas também, apresentaram de forma bastante contundente, no decorrer do questionário e da entrevista os aspectos deficitários que talvez sejam exatamente os pontos frágeis das formações no município.

Desse modo, os desafios ou pontos frágeis que precisam ser revistos por todos os envolvidos no processo, configuram aqui como pontos de tensão e conflitos que precisam ser confrontados para possibilitar os deslocamentos necessários às mudanças nas concepções e condução da formação continuada.

Começamos por tecer certas considerações, sendo necessário relembremos de alguns pontos mencionados na introdução da análise temática das contribuições. O primeiro dele refere-se ao fato de termos um quadro de professores do ponto de vista da qualificação e da certificação muito bom por sinal. Mesmo que eles em sua maioria tenham dito que a entrada no magistério tenha se dado pela falta de opções e pelo mercado de trabalho, eles se deslocaram ou estão se deslocando, do ponto de vista da qualificação, seja do antigo magistério para a graduação em Licenciatura, seja desta para a pós-graduação lato sensu.

Nosso questionamento, que configura um desafio é o fato da qualificação dos docentes no município não ter necessariamente possibilitado o deslocamento de muitos destes profissionais, os quais ainda persistem em antigas concepções de ensino. Portanto, os depoimentos que apresentamos agora, mais os dados do Ensino Fundamental II, dão sentido aos nossos primeiros questionamentos e consequentemente ao outros que virão.

As coordenadoras juntamente com alguns docentes fazem algumas afirmações que precisam ser problematizada dentro deste contexto. Sobre isso afirmam:

Coordenadora M-1: A primeira é a falta de profissionalismo de alguns professores, porque muitos não querem assumir a sua função, a qual, uma delas é o planejamento. (...) Reclamam muito também do planejamento semanal de 4 horas (acham tempo longo) e do conselho certificativo, que aprovam alunos inaptos para a série seguinte. (...) Uns não acreditam mesmo no trabalho e outros acham que a gente é que tem que elaborar sequência, que é assim que vai ajudar eles. E não a ajudá-los a fazer, eles querem, alguns querem que a gente dê pronto para eles seguir.

Coordenadora P-2: Professores não planejam ou quando planejam não executam em sala de aula. (...) Ainda outros não querem fazer o que deveria fazer. (...) Nossos professores estão muito “sabidos” mas não tem chegado até a sala de aula. Pouco consigo observar como mudanças. Ainda estão muito resistentes.

Supervisora técnica FII: Ausência ou mesmo falta de apoio pelos diretores escolares, resistência de alguns professores.

Corroborando com estes depoimentos, temos outros que constam no Relatório final de Português da I Jornada Pedagógica. Onde, fica claro quando a coordenadora menciona o fato de alguns professores, os quais ela chama de “as exceções”, não seguirem os planos de ensino da forma como estão sendo discutidos e gestados nas formações, com a justificativa de conhecem as necessidades dos seus alunos. Isso significa que conhecer a realidade dos alunos é mais um motivo para, juntos, docentes e coordenação procurarem as saídas a partir do planejamento de situações didáticas contextualizadas e coerente com estas necessidades. A fuga a este propósito só demonstra fragilidade nos aspectos ligados ao profissionalismo.

Assim, quando a coordenação e supervisão chamam atenção para o fato da resistência desses professores e professoras, estão se referindo aos elementos da profissionalização e do profissionalismo que estão sendo comprometidos. Da mesma forma, questionamos se as formações em nível superior e as formações continuadas, que estão presentes no município já há mais de 10 anos, não foram capazes ainda de provocar determinadas mudanças na forma de conceber a práticas desses profissionais.

Sobre isso temos uma resposta da coordenadora P-2, quando ela adverte para o fato de que “nossos professores estão muito sabidos, mas não tem chegado até a sala de aula”. Procuramos saber mais sobre essa afirmação por meio da entrevista onde, em depoimento angustiado ela afirma:

Coordenadora P-2: Num planejamento tudo que você leva não é mais novo, eles já sabem, a mesma coisa de aluno, é engraçado como o professor é um aluno crescido. Então, quando você diz para um aluno tal coisa assim, ele diz eu já sei. Professor faz a mesma coisa. Não tem nada de novo? Eu não era coordenadora de uma determinada professora, ai

quando ela veio para o meu primeiro planejamento, ela pegou o livrinho assim embaixo do braço, olhou pra mim e disse: e aí o que você vai me ensinar hoje? Aí eu falei para ela: eu tenho pouco a te ensinar, porque você que é a professora da área, você que é formada em Língua Portuguesa. Ela riu e disse que estava brincando. Mas não era, é porque eles têm a visão que o coordenador vai ensinar alguma coisa. Então o sentido de sabido é este. Porque eles sabem muito, só que: como é que o professor sabe muito e a gente ver os nossos alunos na situação que está? Da pena... Lá agente tem uma 5ª série com são vinte e cinco alunos insuficientes, a sala toda! Aí eu falo, gente insuficiente, pra gente é o menino, que, mormente sabe ler palavras soltas. Então é o mínimo do mínimo. E eu tenho pessoas sabidas ensinando para este menino! Não tenho um só, eu tenho cinco a seis professores. E aí! E esse menino não sabe nada! Aí ah! Mas esses meninos não querem! Vinte e cinco! Gente agente precisa ver! Tudo bem que não querem, mas vinte e cinco não querendo? É muita coisa! E por aí vai, tivemos outra na escola 13 de Junho assim e temos uma sala da 8ª série vinte e dois alunos proficientes e parece que dois insuficientes. Mas será se fomos nós que formamos estes vinte e dois? Aí agente precisa ver isso. E eu fico muito triste porque estes alunos só têm a gente, só tem o professor sabido. O professor ela já tá com a vida formada, ele já tem o emprego dele, já tem a situação dele. É o nosso aluno, com nove anos com dez anos, eles só tem isso. E essa é a minha preocupação. Se a gente não faz a diferença! Aí a discussão era: os meninos não gostam da escola, os meninos não estão nem aí. Eu disse se fosse eu também não queria não. Porque imagine! Você passa horas e horas numa escola e depois você olha para trás, e você nem o seu nome aprendeu direito. Igual o caso de alguns que agente presencia lá, o nome que é o básico eles ao sabem ainda. Então, é claro que eu não ia querer ir para um lugar desse!

Diante do que temos discutido aqui, os depoimentos denunciavam, não só os das coordenadoras, mas dos próprios docentes, que muitos docentes ainda não sabem fazer ou não querem fazer o que tem sido proposto e discutido nas formações. Até porque o Plano de Formação analisado neste trabalho, não pode ser considerado ultrapassado. As concepções dialogam com as teorias recentes e com todos os referências legais que o sistema nacional preconiza. Da mesma forma, os depoimentos também confirmam que existe a tematização da prática a partir das dificuldades levantadas pelos próprios docentes, dos diagnósticos feitos para saber a situação real dos alunos, entre outros instrumentos.

O depoimento nos chama atenção para outra questão que fora discutido no início da análise dos desafios, quando os professores atribuíram grande carga de responsabilidade pelo insucesso do seu trabalho em sala, a ausência da família na escola. Mas precisamos nos perguntar até onde vai o papel da família e qual é verdadeiramente o papel enquanto escola. A citação da coordenadora leva-nos a pensar nas questões de indisciplina, a desmotivação, o desencanto pela escola. Ela chama atenção que as não aprendizagens dos alunos como um fator que tem levado a perda de identificação com a escola e com sua função social. Essa é uma

questão que a comunidade escolar precisa refletir juntos, dividindo e corresponsabilizando quem de direito.

Além desta questão, analisamos outros detalhes da formação e de algumas falas sobre a questão dos não saberes dos professores. Pois, como vimos na fala da coordenadora para os docentes nada é mais novo, tudo parece ultrapassado. Assim, acreditamos que muitas coisas ainda não estão suficientemente bem resolvidas dentro do contexto das práticas formativas no município, tanto para os docentes quanto para a coordenação.

Dentro dessa discussão temos o depoimento do professor P-3, que é bastante revelador. Ao fazer referência ao trabalho do coordenador e a denuncia do não saber dos professores ele traz uma reflexão que deve ser levada em conta pela coordenação. Em suas palavras têm algo que a coordenação não pode esquecer que é de considerar o professor que ensina e que aprende.

Professor P-3: Tem o professor que quer fazer e tem o professor que não quer. Então, uma mesma proposta, uma mesma formação, ela chega com doses diferentes pra professores diferentes, tudo isso influencia. E assim, o que eu vejo também, é um certo desequilíbrio com relação as propostas que são apresentadas, ora subestima o professor, ora espera que o professor é um gênio, porque muita coisa que é apresentado como algo novo já se espera que o professor execute aquilo da maneira que está ali no papel e eu acho que deveria ter esse equilíbrio. Acho que é considerar o sujeito da formação, as limitações de cada professor, de cada grupo de professores. E por mais que você tenha experiência, que você tenha um conhecimento, tem uma formação inicial, e uma formação acadêmica qualificada, mas muitas coisas que chegam através da coordenação são coisas, como diz o ditado, “de outro mundo”.

A fala do professor nos remete mais uma vez às questões do profissionalismo docente e nos coloca diante de uma atitude ética. O professor ou a professora que não sabe é diferente daquele que não quer. Mas precisa investigar esses “não querer”. Porque além de se relacionar com o não saber, relaciona também com questões que vão desde a falta de incentivo para investimento em sua prática, do processo de proletarização da profissão docente, aliando ao desajustamento provocado pelo *mal-estar docente*, entre tantas outras questões.

O depoimento da coordenadora a seguir e os argumentos do professor P-3, reforçam mais uma vez esse lado do não querer dos docentes, o que nos leva a ter esse posicionamento como algo desafiador e que não pode passar despercebido, precisando ser problematizado dentro das concepções de formações, visto ser este um desafio recorrente nas falas, o que se torna um indício de que algo precisa se

ajustar. Se posicionando sobre o que precisa mudar com relação à postura dos docentes, ela acrescenta:

Coordenadora M-1: isso é um pouco relativo, porque acho que depende muito da concepção que o professor tem da sua função e também depende muito da visão que ele tem da coordenação. Por exemplo: aqui desde muito tempo a coordenação acontece nas escolas, ficaram o tempo todo dizendo que a coordenação não consegue ajudá-los. Talvez de como foi implantado no município, realmente não ajudou muito, e hoje principalmente o grupo de matemática se apóiam nessa tese, vamos dizer assim pra não fazer, porque diziam que o coordenador antigamente não ajudavam porque não era formado na área, que não conhecia nada do objeto, então não podia ajudar na didática. Mas hoje é diferente porque a gente já tem uma formação por área e mesmo assim a gente ver que eles não, a maioria é porque não querem mesmo fazer.

Além dessas questões levantadas sobre os docentes, outros fatores que estão intimamente relacionados à profissionalização e ao profissionalismo da coordenação entram em jogo nessa discussão. A primeira delas toca no que o professor e a coordenadora mencionaram da possível dificuldade em ajudar os docentes no contexto da formação.

O professor defende que assim como os alunos os professores também estão sujeitos aos mesmos desafios no que diz respeito ao aprender e o tempo que é próprio de cada um. Desse modo, é preciso ter cuidado nas formações para evitar homogeneizar as intervenções didáticas sob pena de alguns professores e professoras ficarem sem a devida atenção. Portanto, devemos mais uma vez nos perguntar: será se nossos docentes estão mesmo sabidos?

As falas dos participantes nos revelam também certo descrédito à coordenação, que supomos ter ocasionado por alguns fatores. O primeiro dele está relacionado ao fato de que antes era um coordenador por escola para todas as áreas. O que trazia como consequência a sobrecarga e a dificuldade de atender as especificidades de cada disciplina. O segundo fator está também relacionado à coordenação e sua tentativa de implantação do modelo de formação do Fundamental I, como afirmou a coordenadora. Esse último fator gerou outro, que foi o despreparo de muitos que estavam à frente da coordenação, o que ocasionou descrença na credibilidade da coordenação por não serem capazes de auxiliar os docentes da forma como estes pensavam que deveria ser.

A fala da coordenadora sobre a resistência dos docentes, quando a coordenação não era específica, não acabou, continua mesmo hoje que houve a

divisão. Portanto, existem problemas que estão relacionados à profissionalização, ao profissionalismo e às condutas da coordenação, ainda hoje. Como vimos, ficou claro que há uma resistência dos professores e dos gestores com relação ao desconhecimento e importância da presença do coordenador na escola. Os depoimentos, tanto os citados como aqueles que não foram citados, mas que fazem parte do acervo da pesquisa, confirmam esse fato.

Acrescentamos a isso as observações feitas pelos docentes e pela supervisora, que desembocam nas questões relacionadas ao processo de autoformação, e das ações formativas voltadas para estes profissionais que são incumbidos de contribuir com os processos contínuos da formação docente. Pois, do mesmo modo que a coordenação aponta lacunas no processo de profissionalização e profissionalismo docente, estes também fazem queixas que recaem sobre os aspectos da profissionalidade da coordenação.

Vejamos os depoimentos que ajudam a fundamentar essas questões, porque como defendemos neste trabalho, a coordenação precisa também ser formada para dar conta das suas atribuições, as quais não são poucas, sendo revestidas de alto grau de complexidade, dinamicidade e traquejo para mediar às relações interpessoais presente na escola, e até fora dela, junto às famílias. Além dessas questões que dizem respeito à profissionalização, temos as questões relacionadas ao profissionalismo, que nesse caso não está restrito só aos docentes, mas a todos que fazem parte dos processos formativos.

A coordenação enfrenta problemas para realizar seu trabalho em virtude da resistência dos docentes, que são oriundos de vários fatores. Vejamos alguns destes fatores apresentados pelos participantes que talvez possa justificar alguns comportamentos, seja dos professores ou dos próprios coordenadores.

Supervisora técnica FII: Domínio ainda ineficiente da didática de todas as áreas por alguns. Falta de materiais oriundos da observação da prática, muitos dos professores não aceitam tranquilamente a presença do coordenador e ou supervisor na sala. Ineficiência no cumprimento de uma rotina previamente planejada. Ausência de autonomia para o desenvolvimento do trabalho, Pouco tempo disponível para a autoformação.

Professor M-3: Acho que poderia ser melhor, sentimos que é insuficiente em alguns aspectos, mas é por falta de uma formação e qualificação melhor por parte desses profissionais que são responsáveis por fazer essa formação. Existe uma distância grande entre a teoria e a prática.

Professora P-1: Ajudam bem pouco, pois não são pessoas especializadas na área de atuação, sendo um docente com muita experiência em sala de aula, com boa formação e que busca sempre conhecimento participando de seminários, congressos e muita leitura.

Professora P-4: (...) Quando muda muito de coordenador, de formador, muda-se também a maneira de pensar de cada um e no final faz um nó da cabeça do professor e com isso retrocede a aprendizagem.

Para fechar a discussão da profissionalização e do profissionalismo, precisamos a partir destes depoimentos inferir em algumas questões reflexivas. A primeira delas diz respeito à resistência docente ao trabalho do coordenador. Para esta questão apontamos no nosso referencial algumas posições profissionais que está ligada à forma como o coordenador cria laços empáticos com o grupo de professores. Para isso é necessário saber ouvir, entender e acolher os posicionamentos sem preconceitos, respeitar as diferenças, os não saberes dos docentes e os seus, e negociar estratégias que possibilitem o crescimento do grupo.

Para isso faz-se necessário que o coordenador crie identificação com a escola e com o grupo, mantenha domínio dos conteúdos formativos, cumpram os combinados dando-lhes retornos e desenvolva a pauta com segurança. Pois acreditamos que só assim os docentes se sentirão seguros para demonstrar suas fraquezas e passar a ver no coordenador um parceiro, ao invés de um fiscal dos planos e das suas aulas. Caso isso não ocorra, as coordenadoras dificilmente terão acesso ao professor, dificultando o acompanhamento indireto e inviabilizando o direto, no qual se realiza a observação das aulas.

É preciso que se reconheça que para a qualificação da prática da coordenação, além da formação que é realizada junto à supervisão técnica, elas precisam que sejam garantidos tempo e disposição pessoal para o processo de autoformação. Só assim ganharão autonomia para desenvolver o trabalho de forma a conseguir a empatia e adesão por parte do corpo docente. Como vimos, essa necessidade foi evidenciada não só pelos docentes, mas também pela supervisão.

Outra questão indicativa de alguns problemas no município que certamente comprometem o processo de profissionalização e o profissionalismo é a rotatividade dos coordenadores. A supervisão defende a realização de concurso para este profissional, como garantia de manutenção da experiência formativa, da identidade com a escola e o grupo de professores e evitar a fragmentação dos processos formativos, os quais são prejudiciais para os docentes como bem pontuou a professora P-4.

Da mesma forma que para a coordenação o município precisa pensar formas de apoio ao corpo pedagógico. Embora sabendo que as supervisoras técnicas atuais tiveram formação com o ICEP, que mantém viva a discussão com as escolas da rede, que se esforçam no processo de autoformação. Ainda assim, precisam ser apoiadas por outros formadores que possam auxiliar com outros olhares. Pois, quando estamos mergulhados em nosso mundo, naturalizamos nossa maneira de pensar e agir, sendo necessário o olhar de quem está de fora da situação para nos desestabilizar e promover novas reflexões.

Para concluir esse último subtema, fechamos a discussão em torno do primeiro ponto que anunciamos no início que se referiu ao contexto da formação continuada, e os elementos relacionados ao processo de profissionalização e profissionalismo que estão interferindo e comprometendo os processos de aquisição e aperfeiçoamento das competências e habilidades dos docentes, coordenadores e supervisão e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

Entramos agora rapidamente na discussão do segundo ponto, o qual se refere à concepção de outros elementos que dizem respeito aos aspectos da profissionalidade, como as lutas pelas melhorias salariais, por melhores condições de trabalho, para evitar o processo de proletarização em curso, pelo compromisso ético com a sua profissão e elementos da identidade docentes. Alguns desses elementos foram tocados de forma indireta, no geral os participantes se limitaram as questões da profissionalização e profissionalismo referente ao que apontamos no primeiro ponto.

Sentimos falta dentro do contexto da formação continuada e nas concepções apresentadas por eles de elementos de discussão acerca da identidade docente, da responsabilidade ética com o ser professor. Portanto, do assumir sua profissão de forma política e autônoma. Os elementos das contribuições para a prática foram tocados por todos, mas os elementos da posição política e social de assumir a docência e as lacunas dela como inerente ao seu ser, ao seu fazer e agir enquanto responsável pelos frutos do seu trabalho não ficou explícito.

Portanto, entendemos que se faz necessário que cada um assuma sua responsabilidade no processo de construção da identidade profissional, evitando o processo de culpabilização, seja da família, da escola, da coordenação ou da gestão. O que precisa acontecer para que as mudanças aconteçam e sejam

assumidas por todos é a auto-reflexão, o reconhecimento da importância e valor dos processos de construção individual e coletiva.

Portanto, todos precisam se responsabilizar a partir de processos que leve em conta a negociação e o diálogo. Caso contrário não tem como haver deslocamentos profissionais para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da consciência da profissionalidade dentro dos processos formativos engendrados no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, 1976, p. 20).

Mostramos no decorrer deste trabalho que as transformações por que passa a sociedade e conseqüentemente a escola são frutos de longo processo histórico marcados por tensões e interesses. Essa evolução faz surgir a cada dia novas concepções e paradigmas educacionais. Os novos tempos são responsáveis por alterar a visão e o valor que se dá aos agentes centrais do processo educativo, que são eles: a escola, os professores, os saberes e os alunos.

Vimos ainda que as mudanças aceleradas têm provocado o fenômeno do *mal-estar docente*. Desse modo, refletimos sobre as questões que direta ou indiretamente são responsáveis pelas reações desajustadas que tem marcado a profissão docente. Pois, a realidade atual tem exigido novas competências e habilidades profissionais que requerem reflexões importantes no campo da formação e conseqüentemente da profissionalização.

No contexto dessas mudanças sociais aceleradas, discutimos a formação continuada, suas contribuições e desafios frente a todo o conjunto de mudanças sociais, que afetaram a escola e o professor. Nesse sentido discutimos que a formação continuada precisa ser pensada levando em consideração o contexto em que a escola está situada hoje. Dessa forma, tanto a formação inicial, quanto continuada contribuem para que a profissão de professor vá se consolidando num processo contínuo de constituição da identidade profissional em constante reelaboração envolvendo as três dimensões da identidade docente: a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade.

As discussões e reflexões que tecemos nesse trabalho acerca das mudanças sociais, dos novos papéis da escola, da importância da formação continuada e da coordenadora pedagógica foram imprescindíveis para a compreensão da coordenação pedagógica, suas contribuições e desafios para a formação continuada dos professores e professoras de Português e Matemática do Fundamental II.

Desse modo, a vivência empírica no lócus da investigação e a partir das concepções dos profissionais envolvidos na pesquisa evidenciou um conjunto de

contribuições que a formação continuada tem dado ao processo de profissionalização docente no município.

As formações têm contribuído, auxiliando os docentes no planejamento, nos estudos para a melhoria da didática, promovendo maior segurança e organização para selecionar conteúdos e preparar atividades de acordo com a necessidade dos alunos. Possibilitou maior sistematização dos conteúdos e alinhamento ao tempo didático, bem como na pesquisa para buscar melhores estratégias para o ensino e a aprendizagem.

As formações no município têm ocorrido a partir da organização e estrutura da equipe técnica pedagógica com sistematização de Planos de Formação, contemplando a contextualização e tematização da prática a partir das dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

Desde a sua parceria com o ICEP, o município tem avançado em sua proposta formativa, tendo a escola como local de formação docente. Nesse sentido, deixou de receber palestrantes externos para a realização das Jornadas pedagógicas do início e meio do ano, valorizando as experiências endógenas dos seus coordenadores e supervisores técnicos. Desse modo, a troca de experiência entre colegas nos momentos formativos foi apontada como uma forte contribuição para a qualificação das práticas, o que deve ser reforçado pelos processos formativos.

Dentro desta linha, outro fator bastante importante promovido pelo ICEP que permanece até hoje é a articulação e integração das escolas municipais para discutir seus desafios e avanços no final do ano, trocando experiências numa rede colaborativa.

Desse modo, acompanhamos ao longo desse trabalho as várias contribuições que a formação continuada no município tem proporcionado ao processo de profissionalização docente. Mas ainda temos muitos desafios.

Os desafios que inferimos a partir do que analisamos, tendo como base os indicadores de aprendizagens do Ensino Fundamental II e das concepções dos participantes levaram-nos a refletir sobre os passos que o município precisa empreender para conseguir a adesão dos profissionais aos processos formativos. Pois, apesar das contribuições apresentadas, ainda temos um número significativo de profissionais que não se deslocaram epistemologicamente para novas concepções de ensino que dialoguem com a proposta de formação em curso.

Além das resistências às novas concepções de ensino, observamos que os docentes encontram dificuldades em dominar o objeto de ensino e conseqüentemente a didática específica para pensar estratégias didáticas relacionadas com o conteúdo, de modo que facilite a compreensão pelos alunos. Pois, além dos depoimentos denunciarem esta condição, os indicadores externos como o IDEB, e a Prova Brasil, confirmam a necessidade de avanços em todos os níveis, mas no Fundamental II a situação é bem mais crítica.

Desse modo, entendemos que o município precisa institucionalizar a formação continuada por meio de mecanismos políticos que dê sustentação ao processo de qualificação e estabilidade da equipe técnica, como forma de potencializar e garantir a continuidade do trabalho desenvolvido há mais de 10 anos. Da mesma forma, precisa instituir nesse instrumento político maneiras e garantias da coparticipação de todos os profissionais de educação envolvidos diretamente com os processos formativos para evitar a culpabilização, seja da família, da escola, da coordenação ou da gestão. Assim, é necessário delimitar muito bem os papéis, partindo do consentimento coletivo.

Para concluir essas considerações, compreendemos que o município avançou muito, mas precisa continuar avançando em outras frentes. Sendo assim, apesar de percebermos um processo articulado de formação continuada em termos de estrutura e organização da equipe técnica, dos Planos de Formações e suas concepções, inferimos que o município precisa instituir de forma dialogada com a participação de todos os professores e professoras de todos os níveis, com a equipe técnica pedagógica, com o Conselho Municipal de Educação e com o Sindicato da categoria, uma política de formação continuada em forma de documento que traga em suas concepções os desejos e anseios de todos os envolvidos de forma consensual.

Portanto, esse documento a ser construído coletivamente, segue como proposta inicial, apresentada no apêndice XII, como nossa *proposta de intervenção*, tendo como base os achados dessa pesquisa. Pois, pelas defesas teóricas desse trabalho acreditamos que, só serão possíveis os deslocamentos para melhorias dos processos formativos e conseqüentemente das práticas pedagógicas, quando docentes, equipe técnica pedagógica e gestão escolar, os quais são envolvidos diretamente com a formação continuada, sentirem, pensarem e agirem como atores, num processo coletivo de corresponsabilidade, troca de experiências e inovações.

Nesse sentido, para não finalizar, assim como João Guimarães Rosa, defendemos que o mais importante e bonito está no processo, na construção, no inacabado, nas possibilidades de estarmos sempre mudando e aperfeiçoando as nossas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Ramalho. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar**. In: _____, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ARANHA, Maria L. de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. Ed., São Paulo: Moderna, 1996.
- _____, Maria L. de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed., São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSMANN, Hugo. **Reencontrar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Sylvia H. S. da Silva. **Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis**. In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)
- BONITO, **Projeto de Formação de Coordenadores**, 2015
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (coleção primeiros passos).
- BRASIL, Lei nº 4.024. LDB – **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, de 20 de dezembro de 1961.
- _____, Lei nº 5.564. **Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional**, de 21 de dezembro de 1968.
- _____, Lei nº 5.692. LDB – **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, de 11 de agosto de 1971.
- _____, Lei n.º 9.394. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010.

BRUNO, Eliane B. Gorgueira. **Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública**. In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARLIER, Évelyne. Formar **professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. In: PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 85-102.

CHRISTOV, L. H. S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: Guimarães AA et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998

CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz**: In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

DALVA, E. Gonçalves Rosa. SOUZA, Vanilton Camilo. NETO, Alfredo Veiga. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAVIS, C. L. F, TARTUCE, G. L. B. P., NUNES, Marina M. R., ALMEIDA, P. C. A. de, SILVA, A. P. F. da, COSTA, B. S. D. de Olival, SOUZA, J. C. de. **Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual**. São Paulo: FCH. 2012. Encomendada pela fundação Victor Civita.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: 11ª Ed. Editora Vozes, 2001.

ESTEVE, JOSÉ M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1999. p. 93-124.

FRANCO, Francisco Carlos. **Professor coordenador de turma- perspectiva de atuação**. In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

FRANCO, M. L. P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª Ed: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura)

FUJIKAWA, Mônica Matie. **O coordenador pedagógico e a questão do registro**. In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO CHRISTOV, L. H. S. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: Bruno EBG et al. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para professor-coordenador.** In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, Bernadete A. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília. UNESCO 2009.

_____, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação - Vol. 13, n. 37, p.57-186, Jan/2008

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia.** 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006 (coleção primeiros passos).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002

GONÇALVES, C. LUIZ. PIMENTA, SELMA G. **Revedo o ensino de 2ª grau: propondo a formação de professores.** São Paulo, Cortez, 1990

INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA- ICEP. **Apresentação do Institucional.** Disponível em: <http://www.institutochapada.org.br/onde-atuamos>. Acesso em 13 de setembro de 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil ano VI 1941/1945.** Rio de Janeiro. 1946.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2014.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge apud ZEN, Giovana **A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho. Salvador, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre. Artmed; 2002.

LIBÂNIO, JC, PIMENTA, SG. **Formação dos profissionais da educação – Visão crítica e perspectiva de mudança.** In: Educação e sociedade, 1999.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** São Paulo: Herccus Editora, 2013.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** Rio de Janeiro: E. P. U, 2013

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar,** São Paulo, Cortez Editora, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação **escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTEIRO, Elisabete [et al]. **Coordenador pedagógico : função, rotina e prática.** Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012 (Série Educar em rede)

MORIN, E. O Método 5: **A Humanidade da Humanidade.** Porto Alegre: Editora: Sulina, 2007.

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

_____, António. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

_____, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. NÓVOA, António. Profissão professor. Portugal: Porto, 2000.

ORSOLON, Luzia A. Marino. O **coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

_____, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____, Philippe apud NÓVOA, António. **Profissão professor.** Portugal: 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** (Coleção Magistério – 2º Grau). 2ª. Ed. rev.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 1992.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza. ALMEIDA, L.

Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

PLANO DE MATEMÁTICA. **Plano de formação da coordenação de Matemática.** Bonito/BA. 2016

PORTFÓLIO DE LINGUAGEM. **Plano de formação de Língua Portuguesa.** Bonito/BA. 2016

Q-Edu. **Site de buscas na educação brasileira**, 2014. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/> Acesso em: 12/09/2014

ROSA, J. Guimarães. **Grande sertão: veredas.** 11ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976

ROSSI, Fernanda; DAGMAR, A. C. F. Hunger. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SACRISTÁN GIMENO, J. **Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1999. p. 63-92.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Indicadores acadêmicos da rede municipal.** Bonito/BA. 2014-2015.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores.** In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO CRISTOV, L. H. S. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática.** In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à **pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO/MEC. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2004.

ZEN, Giovana Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho. Salvador, 2014.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário exploratório para professores do fundamental II



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



Objetivos:

- Conhecer um pouco da realidade dos estudantes do Fundamental II, a partir da experiência que os professores têm ao receber estes alunos que chegam do Fundamental I com relação principalmente aos níveis de leitura e escrita;
- Ouvir professores sobre o que pensam professores acerca das formações continuadas no município e como estas podem ou não contribuir para as práticas dos professores em sala de aula.

QUESTÕES

1. Escreva em que nível chega os alunos do Fundamental I que você recebe no início do ano letivo, principalmente com relação à leitura e escrita?

2. Que fatores você atribui ao aumento ou diminuição do nível dos alunos do Fundamenta I? Justifique:

3. Você se depara com dificuldades para ensinar os alunos no Fundamental II? Quais as principais dificuldades encontradas no dia-a-dia?

4. As jornadas pedagógicas e as formações com os coordenadores municipais contribuem para você desenvolver seus trabalhos em sala? Justifique a partir do sim ou do não:

5. O que você pensa sobre as formações continuadas com os coordenadores pedagógicos na escola? Elas dão conta de ajudá-los a desenvolver melhor o trabalho em sala ou você sugeria outro formato? Justifique:

6. Você gosta das jornadas pedagógicas que ocorrem no início e às vezes no meio do ano? Elas poderiam ser diferentes? Ou assim dar conta do que propõe? Justifique:

7. O que você tem a dizer sobre as avaliações diagnósticas usada pelo município? Elas cumprem com seu papel? São aplicadas de forma correta? São analisados de forma a contribuir com a melhora nos seus planejamentos? Justifique:

Apêndice II- Questionário exploratório para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Bonito



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



Objetivo:

- Conhecer melhor a Secretaria Municipal de Educação, no que se refere à quantidade de escolas, composição, organização e funcionamento da equipe técnica, indicadores educacionais e demais documentos que servirão de fontes de dados para a pesquisa.

1. A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1.1 Endereço da sec.: _____

1.2 Fone: _____

1.3 Sede própria: _____

1.4 É sistema municipal _____ Lei de criação: _____

1.5 Quais setores compõem a estrutura interna da secretaria além do setor pedagógico _____

2. O SETOR PEDAGÓGICO

2.1 Quem são os técnicos deste setor? Qual a formação e respectivas funções?

2.2 Existem documentos que oficializa este setor e sua atuação dentro da estrutura administrativa da secretaria de educação? Caso exista, quando foi oficializado?

2.3 Que contexto e necessidade de organização pedagógica deram origem a este setor?

2.4 Com relação à equipe técnica externa, os coordenadores pedagógicos, como é feita a divisão desses profissionais por escola e por segmento?

2.5 Quais os desenho das formações continuadas no município para a equipe técnica interna e externa?

2.6 A equipe técnica dispõe de uma proposta, plano, projeto ou programa de formação continuada? Caso tenha, quem e como foi construído? Quais os seus principio legais e fundamentação ou inspiração teórica?

2.7 A equipe técnica possui instrumento que avaliam e ou autoavaliam as formações continuada no município?

2.8 Quais instrumentos de avaliação são utilizados pelo setor pedagógico para acompanhar os índices acadêmicos dos alunos no município?

2.9 A Equipe possui um banco de dados com os índices acadêmicos dos alunos dos últimos cinco anos?

2.11 O município possui técnicas e instrumentos de avaliação diagnóstica para acompanhar e subsidiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos durante o ano letivo? Quais e como são utilizados?

2.12 Caso possuam os instrumentos mencionados acima, eles são usados para subsidiar as formações continuadas? De que forma?

2.13 A forma como o setor está organizado em termo de estrutura e recursos humanos atende as demandas pedagógicas do município? Caso não atenda, como sugere que deveria ser?

3. ESTRUTURA EXTERNA DA SECRETARIA - AS ESCOLAS

3.1 Quantidade de escolas que possui:

- a) Creche _____
- b) Pré- escola _____
- c) Ensino Fundamental I e Educação Infantil _____
- d) Só Ensino Fundamental I _____
- e) Ensino Fundamental I e II _____
- f) Só Ensino Fundamental II _____
- g) Ensino Fundamental II e Ensino Médio _____
- h) Outras _____

3.2 Em que ano/série de transição as escolas de Ensino Fundamental I e II estão com relação ao ensino de nove anos?

3.2 Quais escolas têm aumentado seus IDEB contando as duas ultimas avaliações 2011 - 2013?

3.3 Quantos professores em exercício tem o município? _____

3.4 Quantos são do Fundamental I e quantos do Fundamental II _____

3.5 Quais os níveis de formação dos professores do Ensino Fundamental I e II?

Apêndice III – Questionário semiestruturado para os docentes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEd
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



Caro/a Professor/a,

O questionário que você está recebendo, é um dos instrumentos de coleta de informações integrante da pesquisa: **Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito/BA** Que tem como objetivo geral: analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática.

Conto com sua colaboração para respondê-lo, baseando em seus conhecimentos e experiências profissionais.

Desde já agradeço por contribuir com esta pesquisa enquanto participante dela. Atenciosamente,

Adenir Carvalho Rodrigues
Pesquisador

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

1 Sexo: _____

2 Idade: _____

3 Cursou o Ensino Médio em:

3.1 Escola particular () escola pública municipal () escola pública estadual ()

3.2 Que modalidade: Magistério () Normal () Antigo científico () outro ()

4 Nível superior completo () Incompleto () Em curso () Não cursou

4.1 Faculdade/Universidade particular 4.2 () Faculdade/Universidade pública ()

4.2.1 Municipal () Estadual () Federal ()

4.3 Graduação em: _____

4.4 quanto tempo de formado em nível superior _____

4.5 pós-graduação () Se sim em que: _____

5 O que levou você a ser professor?

6 Tempo de atuação no magistério: ____ anos

INFORMAÇÕES DA EXPERIENCIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.

7 A formação inicial foi suficiente para que você desenvolvesse as habilidades e as competências necessárias ao exercício profissional de ser professor/a?

8 Quais os principais desafios ou problemas impostos hoje ao seu trabalho de professor ocasionado pelas mudanças sociais que diferem de quando você começou sua carreira?

9 Quais contribuições as formações, os planejamentos e demais atividades formativas com o coordenador pedagógico tem dado ao seu trabalho em sala?

10. De que forma as formações, as orientações e os planejamentos ajudam com as suas necessidades profissionais no contexto real da sala de aula? Ou não ajudam? Justifique:

11 As formações da forma como acontecem levam em consideração as suas experiências e sugestões acerca dos desafios encontrados no cotidiano da escola?

12 As formações continuadas contribuem para o seu desenvolvimento profissional? Justifique:

13 Para além das formações na escola, você participa de outros encontros, programas ou eventos formativos fora da escola?

14 Quais seus maiores desafios como professor de Português?

15 O que mais você gostaria de pontuar, acrescentar acerca das contribuições (ou não) da formação continuada via coordenação pedagógica do município?

Apêndice IV- Questionário semiestruturado para a coordenação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



Cara Coordenadora Pedagógica,

O questionário que você está recebendo, é um dos instrumentos de coleta de informações integrante da pesquisa: **Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito/BA.** Que tem como objetivo geral: analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática.

Conto com sua colaboração para respondê-lo, baseando em seus conhecimentos e experiências profissionais.

Desde já agradeço por contribuir com esta pesquisa enquanto participante dela. Atenciosamente,

Adenir Carvalho Rodrigues

Pesquisador

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

1 Sexo: _____

2 Idade: _____

3 Cursou o Ensino Médio em:

3.1 Escola particular () escola pública municipal () escola pública estadual ()

3.2 Que modalidade: Magistério () Normal () Antigo científico () outro ()

4 Nível superior completo () Incompleto () Em curso () Não cursou

4.1 Faculdade/Universidade particular 4.2 () Faculdade/Universidade pública ()

4.2.1 Municipal () Estadual () Federal ()

4.3 Graduação em: _____

4.4 quanto tempo de formado em nível superior _____

4.5 pós-graduação () Se sim em que: _____

5 O que levou você a ser professor?

6 Tempo de atuação no magistério como professor: ____ anos

7 O que levou você a assumir a coordenação pedagógica?

INFORMAÇÕES DA EXPERIENCIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.

8 Que formação você recebeu ou recebe para desenvolver as atividades de coordenação pedagógica? Quem é responsável por esta formação?

9 Quais as suas funções como coordenador Pedagógico?

10 Quais os instrumentos de planejamento que você dispõe para direcionar o trabalho na escola junto aos professores?

11 Como são elaborados estes instrumentos? Conta com a participação de alguém além de si próprio? São baseados em que referenciais teóricos?

12 Quais as principais contribuições que a coordenação pedagógica tem dado ao trabalho do professor?

13 Quais as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com o professor?

14 Com relação às formações, os planejamentos e demais orientações pedagógicas, quais as principais lacunas formativas dos professores?

15 Quais as principais queixas que os professores trazem para a coordenação?

16 Em que sentido as formações continuadas contribuíram para melhoria da prática do professor em sala de aula?

17 O que mais você gostaria de pontuar, acrescentar acerca das contribuições (ou não) das formações continuadas para os professores de Português/ Matemática no município?

Apêndice V- Questionário semiestruturado para a supervisão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



Cara Supervisora Técnica do Ensino Fundamental II,

O questionário que você está recebendo, é um dos instrumentos de coleta de informações integrante da pesquisa: **Coordenação pedagógica e os anos finais do ensino fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito/BA**. Que tem como objetivo geral: analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática.

Conto com sua colaboração para respondê-lo, baseando em seus conhecimentos e experiências profissionais.

Desde já agradeço por contribuir com esta pesquisa enquanto participante dela. Atenciosamente,

Adenir Carvalho Rodrigues
 Pesquisador

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

1 Sexo:

2 Idade:

3 Cursou o Ensino Médio em:

3.1 Escola particular () escola pública municipal () escola pública estadual ()

3.2 Que modalidade: Magistério () Normal () Antigo científico () outro ()

4 Nível superior completo () Incompleto () Em curso () Não cursou

4.1 Faculdade/Universidade particular 4.2 () Faculdade/Universidade pública ()

4.2.1 Municipal () Estadual () Federal ()

4.3 Graduação em:

4.4 quanto tempo de formada em nível superior:

4.5 pós-graduação () Se sim em que:

5 O que levou você a ser professora

6 Tempo de atuação no magistério como professora:

7 O que levou você a assumir a supervisão técnica?

INFORMAÇÕES DA EXPERIENCIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.

8 Que formação você recebeu ou recebe para desenvolver as atividades de supervisão técnica? Quem é responsável por esta formação?

9 Quais as suas funções como supervisora técnica?

10 Quais os instrumentos de planejamento que você dispõe para direcionar o trabalho com as coordenadoras pedagógicas sobre sua responsabilidade?

11 Como são elaborados estes instrumentos? Conta com a participação de alguém além de si próprio? São baseados em que referenciais teóricos?

12 Quais as principais contribuições que a supervisão tem dado ao trabalho das coordenadoras? (se a atenção for específica por área, primar pelas áreas de Linguagem e Matemática)

13 Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as coordenadoras?

14 Com relação às formações e demais orientações pedagógicas, quais as principais lacunas formativas das coordenadoras?

15 Quais as principais queixas que as coordenadoras trazem para a supervisão?

16 Em que sentido as formações e orientações contribuíram para melhoria do trabalho das coordenadoras e conseqüentemente para a prática do docente em sala de aula?

17 A organização e estrutura da equipe técnica da forma como está, atende às necessidades pedagógicas do município? Sim, não, por quê?

18 O que mais você gostaria de pontuar, acrescentar acerca da política de coordenação no município?

Apêndice VI- Termo de autorização institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Antenor Rita Gomes, matricula nº 74.357.561-9, Diretor do Departamento de Ciências Humanas – DCH/IV – JACOBINA, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o pesquisador mestrando **Adenir Carvalho Rodrigues** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: **Coordenação pedagógica e os anos finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito/BA**, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 466/12 CNS/MS. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Jacobina/BA, 29 de junho de 2015

ANTENOR RITA GOMES

Diretor do Departamento DCH/IV – UNEB – JACOBINA/BA

Port. 1811/2014

Apêndice VII- Termo de autorização da instituição coparticipante



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **EDIMUNDO LIMA NASCIMENTO**, Secretário municipal de Educação, estou ciente e autorizo o pesquisador ADENIR CARVALHO RODRIGUES a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Coordenação pedagógica e os anos finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito/BA** Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Bonito/Ba, 29 de junho de 2015

.....
EDIMUNDO LIMA NASCIMENTO

Apêndice VIII- Termo de autorização da instituição coparticipante escola



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE ESCOLA

Eu, **VALDEMIR ALVES SATELES**, Diretor do Educandário Herbert de Souza, estou ciente e autorizo o pesquisador ADENIR CARVALHO RODRIGUES a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE BONITO/BA**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa convidados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Bonito/Ba, 18 de novembro de 2015

.....
VALDEMIR ALVES SÁTELES

Apêndice IX- Declaração concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



DECLARAÇÃO CONCORDANCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, **JERÔNIMO JORGE CAVALCANTE SILVA**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE BONITO/BA**, Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e do compromisso firmado com a orientação de **ADENIR CARVALHO RODRIGUES**, discente do curso de Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED, modalidade Mestrado Profissional, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH IV – Jacobina/Ba, da Universidade do Estado da Bahia.

Jacobina, 29 de junho de 2015.

.....
 Assinatura do pesquisador
 Orientador

.....
 Assinatura do orientando

Apêndice X- Termo de compromisso do pesquisador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu **ADENIR CARVALHO RODRIGUES**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO 1º AO 5º ANO, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE BONITO/BA**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- **Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;**
- **Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;**
- **Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.**
- **Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.**

Jacobina/BA, 29 de junho de 2015

ADENIR CARVALHO RODRIGUES

Apêndice XI- Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE BONITO/BA**. Tem como objetivo geral: analisar como a coordenação pedagógica por meio da formação continuada dos professores das séries finais pode contribuir para melhoria das práticas pedagógicas dos docentes de Português e Matemática.

A pesquisa será desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação e no Educandário Herbert de Souza, onde contará com a participação das Coordenadoras Pedagógicas do Ensino Fundamental II, das disciplinas de Português e Matemática e professoras e professores das séries finais do Fundamental das referidas disciplinas. Contará com três fases, sendo que a primeira fase corresponde as visita a secretaria e escola para as observações das formações realizada pelas coordenadoras com os professores e professoras; a segunda fase com a realização de entrevistas e aplicação de questionários e a terceira e ultima fase com a Conclusão da observação, questionários, entrevistas, organização, análise e interpretação dos dados.

Os riscos e desconfortos poderão ocorrer no momento das entrevistas, questionário e observações, pois as informações versarão sobre sua formação, profissão e relacionamentos profissionais das professoras e dos professores, o que pode gerar situações de constrangimento, vergonha ou outras situações não previstas.

Na publicização das informações seus nomes permanecerão no anonimato e serão tomadas as providências para que sejam evitadas as possíveis cogitações a nomes e situações que envolvam os participantes. Pois, mesmo considerando que

não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde. Caso aja algum dano pessoal ou profissional decorrente da participação na pesquisa será garantido à indenização por parte do pesquisador de acordo com a gravidade do dano e sob avaliação do órgão competente para tal.

Esta pesquisa embora não traga benefícios financeiros e outros benefícios diretos individuais para o participante, os resultados contribuirão coletivamente com o processo de formação continuada do município beneficiando profissionalmente a todo corpo docente, por possibilitar a reflexão coletiva da prática dos professores e coordenadoras, contribuindo para melhoria da educação com um todo no município. Dessa forma, o pesquisador se responsabiliza em garantir que os resultados sejam apresentados e discutidos com os participantes e demais comunidade profissional da educação do município a fim de garantir um retorno responsável dado a sua importância social e profissional.

A pesquisa será desenvolvida no período de novembro de 2015 a maio de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até junho de 2016, sem nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo com a pesquisa para o participante. Assim como, os participantes da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

Contatos dos pesquisadores para eventuais dúvidas e esclarecimentos entre outras questões. **Adenir Carvalho Rodrigues**, Secretaria M. de Educação, Avenida Pires, 56, centro, Bonito BA, telefone 075-3343-1925 – Pesquisador responsável. **Jerônimo Jorge Cavalcante Silva**, Av. J. J. Seabra nº 158, Jacobina -BA, telefone 075-3621 3337 – (UNEB - Campus IV) - Orientador

Maiores esclarecimento sobre dúvidas éticas: Conselho de Ética em Pesquisa: CEP@uefs.br/ 3161-8067).

Responsável pela pesquisa

Participante da pesquisa

Bonito (BA), ____ de _____ de 2016

Apêndice XII- Proposta de intervenção

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

ADENIR CARVALHO RODRIGUES

**CONSTRUÇÃO COLETIVA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BONITO/BA.**

Jacobina - BA

2016

ADENIR CARVALHO RODRIGUES

**CONSTRUÇÃO COLETIVA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BONITO/BA.**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, como Intervenção do Mestrado Profissional na Educação Básica, lócus da investigação.

Orientador: Prof Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante
Silva

Jacobina - BA

2016

1 APRESENTAÇÃO

Unidades responsáveis pela mobilização da construção da proposta: Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade do Campus IV - Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Público envolvido: Conselho Municipal de Educação- CME, secretário (a) de educação do município, equipe técnica pedagógica, docentes do fundamental I e II, Gestores escolares e APLB- sindicato professores

Coordenador da proposta: Pesquisador Adenir Carvalho Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge C. Silva

2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa: *Coordenação pedagógica e os anos finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Bonito/BA*, apresentou teoricamente elementos acerca das contribuições e dos desafios da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores no contexto de mudanças sociais aceleradas. Nesse sentido, elas serviram de fundamentos para analisarmos a parte empírica da investigação que trouxe as concepções que os docentes, a coordenação pedagógica e a supervisão técnica têm acerca do que vivenciam no contexto da formação continuada no município. As suas concepções e percepções foram importantes para analisarmos as contribuições que a formação da forma como ocorre tem promovido à rede municipal de educação, assim como, apontam para os desafios que precisam ser tematizados para que o município continue avançando na melhoria da qualidade da educação municipal.

Nesse contexto, defendemos que a formação continuada precisa ser pensada levando em consideração o contexto em que a escola está situada hoje, para que a formação inicial e continuada contribuam para que a profissão de professor vá se consolidando num processo contínuo de constituição da identidade profissional em constante reelaboração da identidade docente por meio da sua profissionalidade. Vimos ainda, que as mudanças aceleradas têm provocado o fenômeno do *mal-estar docente*. Desse modo, refletimos sobre as questões que direta ou indiretamente são responsáveis pelas reações desajustadas que tem marcado a profissão docente. Pois, a realidade atual tem exigido novas competências e habilidades profissionais que requerem reflexões importantes no campo da formação e conseqüentemente da profissionalização.

As contribuições que a formação continuada tem proporcionado os profissionais envolvidos na pesquisa, evidenciou um conjunto de conquistas ao processo de profissionalização docente no município. Entres as contribuições estão: a qualificação do planejamento, melhoria dos procedimentos didáticos, maior segurança, organização para selecionar conteúdos e preparar atividades de acordo a necessidade dos alunos. Nesse sentido, contribui muito para a melhor compreensão dos processos de ensino e da aprendizagem.

As formações no município têm ocorrido a partir da organização e estrutura da equipe técnica pedagógica com sistematização de Planos de Formação, contemplando a contextualização e tematização da prática a partir das dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Essa organização das formações privilegia a escola como local de formação docente. Nesse sentido, deixou de receber palestrantes externos para a realização das Jornadas pedagógicas do início e meio do ano, valorizando as experiências endógenas dos seus coordenadores e supervisores técnicos. Assim, tem garantido as trocas de experiências entre colegas nos momentos formativos servindo como elemento qualificador das práticas pedagógicas e das intervenções em sala de aula. Além desse, outro fator importante que fora promovido pelo ICEP e que permaneceu mesmo depois da parceria, foi à articulação e integração das escolas municipais para discutir seus desafios e avanços no final do ano, trocando experiências em rede colaborativa.

Mas, essas contribuições ainda não foram suficientes para promover uma discussão mais ampla tanto para os deslocamentos epistemológicos dos docentes com relação à própria formação continuada, quanto de processos mais amplos da profissionalização docente. Nesse sentido, o que justifica e nos dão elementos para propor esta intervenção, entre estes desafios temos: os indicadores de aprendizagem, os quais apresentam baixos índices, principalmente no Fundamental II; uma significativa quantidade de docentes e até mesmo de coordenadores que não inovaram em suas concepções de ensino, as quais chocam com a proposta de formação em curso; docentes que ainda têm dificuldades em dominar o objeto de ensino e conseqüentemente a didática específica para pensar estratégias didáticas relacionadas com o conteúdo.

Dessa forma, por ser esta uma investigação que se origina dentro de um programa de mestrado profissional em educação, o qual traz como premissa básica, o compromisso com a qualificação profissional para a intervenção técnica qualificada dentro do universo que pretende colaborar, neste caso, a Educação Básica. Propomos esta intervenção com eixo direcionador para as lacunas que se configuram como desafios percebidos na formação continuada do município investigado.

Assim, com a experiência do convívio institucional à frente do Conselho Municipal de Educação e também como docente da rede e me fundamentando nos achados da pesquisa, compreendi que o município apesar dos avanços nos

processos da formação contínua, ainda precisa de mecanismos mais sólidos como um documento sistematizado que denominamos de *Política de Formação continuada municipal*. O que justifica a construção deste documento é a sua importância enquanto direcionador dos processos de formação que conte com a participação de toda a comunidade educacional, desde a sua construção e se prolongando no seu acompanhamento.

Como foi analisado o município implantou um sistema de formação continuada contextualizado e dialoga com as novas discussões acerca desse processo. Porém, sentimos falta desde o início que ele fosse gestado a partir do diálogo com os profissionais da rede, não só para ouvir suas dificuldades em sala de aula nos momentos de planejamento para ser tema da formação, como também para ouvi-los sobre algo maior relacionado ao processo de profissionalização como um todo. Nesse sentido, faz-se necessário ouvir o que estes profissionais pensam, sentem e percebem que precisam para aperfeiçoar e qualificar suas práticas, sua identidade docente por meio do fortalecimento da carreira, através da discussão sobre o Estatuto do Magistério, do Plano de cargos e salário e demais condições de trabalho que assegurem a formação e a autoformação.

Acreditamos que uma proposta de intervenção só se fará efetiva se ela for construída coletivamente para que seus participantes se sintam atores de todo o processo, desde o elencar das suas necessidades profissionais até o engajamento com a formação. Nesse sentido, formandos e formadores precisam ser corresponsáveis pelo processo formativo, se sentindo parte de uma comunidade de aprendizagem, onde a colaboração e as trocas mútuas sejam substituídas pelas formas tradicionais de formação transmissiva.

Portanto, enfatizamos que a importância da intervenção está justamente no fato de ser ela uma ideia primeira a ser amadurecida, refletida e dialogada com os pares na busca da construção coletiva do documento que mencionamos anteriormente. Por isso, não pretendemos apresentar elementos diretivos, ao invés disso apresentamos os motivos e a necessidade de sua construção, bem como os meios que utilizaremos para mobilizar a comunidade educacional da rede municipal de Bonito para a sua construção.

Como mencionei sobre a minha implicação com a pesquisa dentro do contexto da educação municipal, que passa a fazer sentido maior agora, quando à frente do Conselho Municipal de Educação, chamarei este colegiado para ser uma

frente mobilizadora das demais instituições e entidades educacionais em favor da referida proposta. Como órgão normativo do Sistema Municipal de Educação ele precisa garantir o controle social como instância democrática de participação e mobilização da comunidade escolar para pensar e promover ações conjuntas que contribuam para melhorar a qualidade da educação municipal.

Para concluir nossa justificativa para a elaboração do documento que materialize de forma sistematizada a *Política de formação continuada do município*, ressaltamos que o município avançou e inovou em seus processos formativos, a partir da parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa- ICEP. Porém, acreditamos que só diminuirá as queixas e resistências às formações, quando todos forem chamados a se corresponsabilizarem num processo de coparticipação e aprendizagem coletiva.

Assim, segue os passos para a construção da proposta de intervenção, onde estes são apenas sugestões iniciais a partir do pesquisador, sendo flexíveis e passíveis de alterações, quando da sua apresentação às instancias colaboradoras. Pois se assim, não fosse, contrariaríamos o princípio teórico defendido em todo trabalho de pesquisa, o qual consiste dialogar com os atores para a construção coletiva de saberes e resolução de problemas de forma mais colaborativa possível, evitando assim, a verticalização das decisões e das metodologias transmissivas e impositivas.

3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Mobilizar por meio do Sistema Municipal de Educação, os profissionais da educação do município para a construção coletiva da Política de Formação Continuada.

Objetivos Específicos

- Apresentar a proposta ao Conselho Municipal de Educação para a adesão;
- Convidar as instâncias parceiras para adesão e mobilização dos profissionais da educação;
- Organizar comissão executiva colegiada para a coordenação dos trabalhos;
- Criar mecanismos de participação dos profissionais de educação;
- Garantir tempo e espaços para que os profissionais apresentem e discutam suas necessidades formativas e demais elementos da profissionalização;
- Constituir comissão para a redação, revisão e encaminhamento para a aprovação dos poderes executivo e legislativo;
- Garantir o acompanhamento da Política instituída por meio de comissão permanente vinculada ao Estatuto do Magistério do município.

4 METODOLOGIA

A princípio o caminho metodológico, será desenvolvido por meio do diálogo com as instituições colaboradoras, já que a ideia desta proposta é a construção do documento que traga princípios e diretrizes direcionadoras da política de formação municipal com a participação de todos. Assim, essa metodologia não poderia ser fechada, pelo contrário, ela é apenas o indicativo de como deve ocorrer o andamento da proposta, pra que ela seja de fato democrática e colaborativa. Nesse sentido, pensamos que ela terá seu conteúdo melhor sistematizado quando for uma construção dialogada e colaborativa no momento da sua realização já na presença dos parceiros.

Desse modo, ela preconizará a discussão coletiva dos passos a serem seguidos e da eleição de comissões que se responsabilizarão cada uma por suas atividades que forem assim designadas a partir do consenso e do diálogo entre os participantes. Todavia, acreditamos que para ser democrática e colaborativa ela necessitará da participação de todos, o que requer que sejam escolhidos vários dispositivos de ação, entre eles podemos citar alguns a priori, que são:

- Criação de mecanismos para a mobilização e sensibilização dos profissionais da educação para a participação coletiva;
- Providenciar o decreto da comissão executiva colegiada para coordenar os trabalhos;
- Garantia de organização de agendas de trabalho da comissão executiva e demais reuniões com espaço e tempo delimitado para o diálogo e discussão com os profissionais;
- Seleção de instrumentos de registros e coleta de informações para serem usadas nas reuniões coletivas;
- Negociação do tempo e espaço para a redação, revisão e conclusão do documento final para apreciação e aprovação do poder executivo e legislativo.
- Sugestão de alteração do Estatuo do Magistério do município para contemplar mecanismo de acompanhamento da Política de formação continuada e seus desdobramentos práticos.

- Outros que surgirem no momento da discussão coletiva para alinhamento da proposta.

4.1 Resultado e avaliação

Espera-se que esta proposta tenha como resultado a materialização do documento que direcione as formações no município, não apenas de forma burocrática e impositiva, mas que seja o resultado da discussão dialogada daqueles que vivenciam a educação no município e sabem melhor que ninguém quais são as suas necessidades formativas para consolidação e valorização da profissão docente e conseqüentemente da melhoria da qualidade da educação municipal.

O processo avaliativo da proposta ocorrerá de duas formas: primeiro de forma externa, pelo programa de pós-graduação em Educação e Diversidade- PPED que acompanhará a efetivação da proposta nos dois anos subseqüente à defesa da dissertação e segundo internamente, pelo acompanhamento permanente da comissão ligada ao Estatuto do Magistério Municipal e pelo Conselho Municipal de Educação, o qual será o órgão propositor inicial de construção do documento e do seu avaliador interno enquanto controle social normativo.

5 CRONOGRAMA

Por ser uma proposta que preconiza a construção coletiva, este cronograma será construído coletivamente, com base nas adesões e nos recursos disponíveis. Todavia, ela será acionada logo após a defesa da dissertação contando a partir daí, o tempo estimado pelo programa de dois anos para a sua implantação e desenvolvimento no município.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n.º 9.394. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2015.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARLIER, Évelyne. Formar **professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. In: PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 85-102.

CHRISTOV, L. H. S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: Guimarães AA et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998

CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz**: In: ALMEIDA, L. Ramalho. PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ESTEVE, JOSÉ M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999. p. 93-124.

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

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Herccus Editora, 2013.

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

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2000.

_____, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2000.

PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN GIMENO, J. **Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999. p. 63-92.