

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES ENFRENTADAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Simone do Nascimento Nogueira¹

Resumo

Este trabalho tematiza a formação docente em serviço no contexto da escola pública, e tem por objetivo investigar as condições e situações com as quais o coordenador pedagógico se vê envolvido para atuar como formador de professores. A questão-problema que norteou a pesquisa foi: quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente na escola? No intuito de iniciar a compreender tal problemática, o texto apresenta os dados coletados por meio da aplicação de um questionário, contendo questões estruturadas e semiestruturadas, com base em Ghedin e Franco. Participaram desta fase inicial diagnóstica 15 (quinze) coordenadores pedagógicos de uma rede de ensino pública do litoral paulista, cenário da investigação. A pesquisa de cunho qualitativo está fundamentada em autores que discutem a formação inicial e continuada de professores, bem como as tensões e contradições presentes na atuação do Coordenador Pedagógico no *locus* escola, dentre os quais Bruno e Christov, Gamboa, Contreras, Franco, Imberón, Placco e Almeida, Zeichner. As interpretações preliminares revelaram que os coordenadores pedagógicos atuam em um contexto conturbado, desempenham papéis diversos e abarcam atribuições que nem sempre lhes competem. Apresentam, de acordo com as respostas analisadas, traços da profissionalidade já internalizados em seu pensar e, independentemente do contexto escolar em que se encontram, atribuem valor e significado para a formação docente, mas não a veem como prioridade do seu fazer. Esta foi, portanto, a grande contradição identificada até o momento. A pesquisa prossegue em direção ao aprofundamento dos dados iniciais coletados, em busca de estratégias metodológicas mais precisas que conduzam a uma ampla compreensão da questão-problema delimitada, contribuindo, assim, com a área da pesquisa de formação e profissionalização docente.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; formação de professores; tensões; contradições.

Teaching training in the context of public school: tensions and contradictions faced by the educational coordinator

Abstract

This study discusses the in-service teacher training in the context of public school and aims at investigating the conditions and situations in which the educational

¹ Graduada em Matemática pela Universidade Católica de Santos (1988) e em Pedagogia pela Faculdade Don Domênico (2000). Pós Graduada nas áreas de Administração de Recursos Humanos pela Fundação Álvares Penteado (1995) e Psicopedagogia Institucional pela Universidade Iguazu (2000). Atua como Coordenadora Pedagógica de uma escola municipal da Prefeitura de Cubatão (SP). É mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos.

coordinator is involved to act as teacher coach. The issue that guides this study is: what difficulties the educational coordinators face to perform teacher training in schools? In order to begin understanding this problem, this study presents data collected by means of a questionnaire application, containing structured and semi-structured questions, based on Ghedin and Franco. On this initial diagnostic phase, we relied on the participation of 15 (fifteen) educational coordinators from a public school system in the São Paulo State Coast, which was the scenario chosen for this investigation. The qualitative search is based on authors who discuss the initial teachers' training and their continuing education, as well as the tensions and contradictions present in the performance of the Educational Coordinator site in school, among them Bruno and Christov, Gamboa, Contreras, Franco, Imbernón, Placco and Almeida, Zeichner. The preliminary interpretations revealed that the educational coordinators work in a troubled context, developing several tasks and holding assignments which quite often are not within the scope of their responsibility. It presents, according to the responses analyzed, traces of professionalism already internalized in their mindset and, regardless of the school context in which they are, they attribute value and meaning to teachers' training, but they do not see it as a priority of their doing. This was, therefore, the great contradiction identified so far. The research continues by deepening the initial data collected, looking for more accurate methodological strategies, which brings into a broad understanding of the matter-bounded problem, thus contributing to the research area of teachers' training and professionalization.

Keywords: *educational coordinator; teacher training; tensions; contradictions.*

Introdução

O trabalho traz resultados da pesquisa que teve início em setembro de 2011, após meu ingresso no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, e que trata da formação docente em serviço no contexto da escola pública. Considerando as especificidades desta temática, faço um recorte focando as tensões e contradições enfrentadas pelo coordenador pedagógico como formador de professores.

A concepção de que ao papel do coordenador pedagógico, no espaço escolar, está atrelada a obrigação de fomentar a formação de professores, conforme Bruno e Christov (2001) apontam para a realidade desse profissional que forma e, simultaneamente, forma-se, seja em horário previamente estabelecido em reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), seja em acompanhamento da atividade docente individualmente, ou nos demais espaços destinados para este fim. A ação de formar e ser formado coexiste com as demais atribuições que lhe são conferidas, e acontece em meio a outras demandas surgidas no cotidiano escolar. Sob esse aspecto, concordo com Placco e Almeida (2003, p.47) quando afirmam que “o cotidiano deste profissional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

Com o objetivo de investigar as condições e situações com as quais o coordenador pedagógico se vê envolvido para realizar a formação docente, aproximo-me da pesquisa de abordagem qualitativa, que possibilitou organizar reflexões e pressupor indagações específicas a respeito do fazer do coordenador pedagógico. Portanto, sob essa perspectiva, foi possível delimitar a seguinte questão-problema: quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente na escola? E, em decorrência dessa questão: existem aspectos que, do ponto

de vista do coordenador pedagógico, podem facilitar a sua atuação como formador? Em quais situações o coordenador pedagógico se vê como um profissional que detém autonomia para atuar junto aos docentes?

A problemática levantada conduz à subjetividade dos sujeitos. Subjetividade esta que, de acordo com Ghedin e Franco (2011), encontra-se envolvida na objetividade do objeto e, assim, possibilita a conceituação dessa realidade:

O exercício da dialética como princípio epistemológico subsidiará as interpretações de tais subjetividades, pois privilegia a realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade e a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.118).

Para pesquisar a formação docente, debruçando o olhar sob a atuação do coordenador pedagógico e suas inquietações, elegi uma rede municipal de educação, em um município do litoral paulista, que atribui ao coordenador pedagógico o papel de formador de professores. Participaram da fase diagnóstica 15 (quinze) coordenadores pedagógicos que atuam em unidades escolares e que atendem diferentes níveis de escolaridade, conforme prevê a organização da educação nacional, por se tratar de uma rede municipal, rede essa que atende desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano).

Os sujeitos possuem tempo e experiência no cargo de coordenador pedagógico, variando de 03 (três) a 17 (dezesete) anos, nesta e em outras redes. Possuem formação acadêmica inicial em diferentes áreas, como ciências humanas, física ou biológica, formação complementar em Pedagogia e pós graduação em áreas afins.

1. Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada é qualitativa, pois concebe o processo de investigação organizado cientificamente, acontecendo em um movimento reflexivo, que parte do sujeito ao empírico, e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (FRANCO, 2008). O percurso da pesquisa qualitativa apresentada por Gonzaga (2006, p.72) contribuiu para embasar e nortear o caminho escolhido para a investigação.

Para compreender as inquietações apontadas pelos sujeitos da pesquisa, surgidas após a primeira coleta de dados, realizada com a aplicação de um questionário com 03 (três) questões estruturadas, e 04 (quatro) semiestruturadas, a metodologia qualitativa sustentou, com suas características, as interpretações iniciais.

A pesquisa qualitativa é indutiva. Nos estudos qualitativos os pesquisadores seguem um desenho de investigação flexível. Começam seus estudos com questionamentos só vagamente formulados [...]. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. (BOGDAN e BILKEN, 1982, apud GONZAGA, 2006, p.72).

Com base na indução e dentro de uma perspectiva holística, iniciei a elaboração de questionamentos formulados a partir da minha própria condição de coordenadora, considerando o contexto da rede de ensino nos quais os sujeitos se encontram. Com o andamento da pesquisa, fatos e situações do passado que explicam/justifi-

cam, procedimentos, estruturas, comportamentos do contexto atual precisarão ser levantados, para completar o processo holístico utilizado nas análises. O objetivo inicial foi interatuar com os sujeitos de modo natural, de modo a compreendê-los dentro do marco referencial de cada um, buscando analisar as respostas dadas, de modo a validar o caráter qualitativo da pesquisa.

A dialética, aqui entendida como método, faz-se naturalmente presente e, conforme Gamboa (2008, p.34), permite-nos conhecer a realidade no seu dinamismo e nas interrelações. E, através dela, as percepções trazidas com o levantamento empírico inicial reconduziram à questão problema que desencadeou a primeira ação, qual seja, aplicar questionário para coleta preliminar de dados.

A investigação prévia realizada para delimitação do problema de pesquisa trouxe respostas que causaram estranhamento perante uma realidade julgada familiar, e reconduziu o foco inicial da pesquisa, que estava centrado inicialmente na identidade do coordenador pedagógico, o qual passou a ser a investigação das tensões e contradições com as quais o coordenador pedagógico precisa lidar para realizar a formação docente em serviço.

2. Resultados iniciais

A análise realizada tomou por base dados coletados com questionário aplicado individualmente aos sujeitos. A interpretação das respostas obtidas foi realizada por meio da “triangulação temporária”, que permitiu compreender que o coordenador pedagógico atribui valor à formação docente, tanto para os docentes como para ele próprio. Preliminarmente, interpretamos que o coordenador entende que a formação docente deve ser oferecida pelos setores externos à unidade escolar e que ainda não ocupa lugar de destaque no seu cotidiano.

As falas dos sujeitos foram analisadas sob o ponto de vista da formação docente, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional. Para esse objetivo, foram comparadas as respostas dos participantes, agrupando-as em núcleos de sentido, visando compreender as dificuldades e as facilidades que os coordenadores encontravam para exercer seu trabalho.

Sob essa perspectiva, a falta de diretrizes curriculares e a resistência por parte dos professores para participar de formações, apontada pelos sujeitos pesquisados como dificultadores, pertencem, dentro do analisado, a núcleos diferentes. A “falta de diretrizes curriculares” sinaliza para a *dimensão gestora*, em nível de Secretaria de Educação, e “a resistência dos professores” cabe à *dimensão do professor*.

Em relação à questão 01, posta aos sujeitos da pesquisa (*Quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente?*), o caminho desenhado possibilitou sintetizar e interpretar os dados referentes às dificuldades/facilidades apontadas pelos sujeitos em três núcleos relacionados: atribuições do cargo; professores; ordem estrutural e política pública municipal.

Com relação ao primeiro núcleo, que diz respeito às atribuições do cargo, obtivemos os seguintes dados:

- acúmulo de funções; inexperiência no cargo; falta de tempo para estudar; desconforto em não obter o resultado esperado nas discussões em HTPCs; dificuldades na divisão de tarefas dentro da equipe gestora; dificuldade em ser útil para o grupo que forma.

Com relação ao segundo núcleo de sentido, relacionado aos professores, as respostas podem ser assim sintetizadas:

- resistência dos professores quanto à implantação de novas práticas pedagógicas; resistência na participação de formações docentes oferecidas pela Secretaria de Educação; pouca clareza dos professores quanto às propostas de ensino.

No que diz respeito ao terceiro núcleo de sentido, a saber, à ordem estrutural e política pública municipal, os resultados apontaram:

- falta de estrutura e manutenção das escolas; ausência de diretrizes (currículo); políticas públicas claras para a educação municipal e pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nos núcleos de sentido identificados, a *formação docente* perpassa as dificuldades apontadas. Para que ela seja o caminho para a transformação das situações e das condições apontadas pelos sujeitos como obstáculos no fazer do coordenador pedagógico, bem como para que ele próprio consiga pensar seu papel de formador, e conduza os professores à reflexão coletiva, é necessário entender e confrontar a lógica da formação e a lógica das práticas.

Foi possível, com Franco (2008), analisar os dados obtidos sob ângulo da prática docente, tendo em vista que há práticas que congelam, distorcem e oprimem e que foram mencionadas pelos sujeitos em relação às dificuldades encontradas. Com a formação docente, há possibilidade de convertê-las em práticas que transformam, formam e informam.

Os sujeitos participantes descreveram algumas marcas observadas por eles, de que no ambiente escolar há resistência em relação à lógica das práticas. Lógica esta que passa pela representação social do papel de professor que atua desprestigiado, pauperizado e convivendo com a diversidade. Este quadro é bastante complexo e dificultador para o desenvolvimento de ações que promovam a formação docente.

Acredito, conforme Franco (2008), que a formação docente focada nos fundamentos da ciência pedagógica possibilita a transição de uma prática estagnada com características tecnicistas, que pressupõe sujeitos que não podem criar ou transformar suas circunstâncias, para uma prática pedagógica que desperta consciências e estimula o surgimento de um sujeito ativo e reflexivo, que fala, informa e transforma o seu fazer.

A prática reflexiva traz, conforme Zeichner (1993), a perspectiva de que ela só pode acontecer no coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiem mutuamente. Com base nesta perspectiva, acredito que as tensões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa possam ser diluídas no âmbito escolar, em momentos direcionados para a formação docente, nos quais o coordenador pedagógico atue com propósito de promover a aproximação de saberes para a superação das tensões que pertencem à dimensão pedagógica.

As respostas dadas à questão 02 (*Existem aspectos que, do seu ponto de vista, podem facilitar sua atuação como formador?*) foram analisadas com base nos mesmos núcleos, e possibilitaram os seguintes resultados:

Com relação ao primeiro, dentre os três núcleos mencionados acima, temos:

- compreensão da identidade do coordenador pedagógico; parceria com a direção; identificação do coordenador pedagógico com os professores; bom relacionamento com a comunidade escolar; tomada de decisão coletiva entre os coordenadores; colaboração/coesão/comprometimento entre os membros da equipe gestora, autonomia; professores e equipe juntos com o propósito de estudar a melhor forma de atender o aluno; planejamento integrado e respeito

humano.

Com relação ao segundo núcleo de sentido:

- maior comprometimento dos profissionais com o ensino; interesse do grupo (docentes/equipe) em avaliar o trabalho; ética dos profissionais que atuam na rede; diálogo com outros coordenadores.

E no que diz respeito ao terceiro núcleo de sentido:

- apoio da Secretaria Municipal de Educação; adoção de instrumentos que auxiliem no acompanhamento do trabalho docente; formação continuada para professores e coordenadores; número de profissionais adequado na formação da equipe gestora; acesso à chefia; finalização da construção do Referencial Curricular da Rede.

A profissionalidade, tratada por Contreras (2002, p.72), ilumina a interpretação dos pontos facilitadores para a formação docente, colocados pelos sujeitos. As indicações contidas nos três núcleos de sentido apontam para a ideia de profissionalidade, pois o desejo de participar de formações; a preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos por normas; integridade pessoal; responsabilidade naquilo que se faz; sensibilidade diante das situações delicadas; compromisso com a comunidade; entre outras, são reveladas com as respectivas manifestações de forma subliminar, e que fecundam no ser, no fazer e no pensar dos professores.

Ressalto, com base em Imbernón (2010, p.49), as falas dos sujeitos que apontam para a necessidade de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Ao analisar minuciosamente o teor dos núcleos de sentido, foi possível identificar que o desenvolvimento profissional está implícito e carece de práticas formadoras que trarão elementos de estímulo e de luta pela melhoria social e profissional, promovendo novos modelos relacionais à prática de formação e às relações de trabalho, propiciando o avanço na realização da tarefa pedagógica.

No tocante à questão 3 (*Em quais situações o coordenador pedagógico se vê como um profissional que detém autonomia para atuar junto aos docentes?*), as respostas foram positivas. Os sujeitos afirmaram possuir autonomia dentro da escola, desde que as decisões estejam em concordância, contem com apoio e sejam compartilhadas com o diretor. Concomitantemente, a percepção que o coordenador apresentou em ter autonomia é marcada por um isolamento que pode ser percebido nas seguintes falas:

Sim, o diretor não interfere no trabalho do coordenador e está sempre disposto a colaborar com as ações planejadas. (Sujeito 4).

Sim, tudo aquilo que é relacionado ao pedagógico é direcionado para mim, sem qualquer intervenção do restante da equipe. (Sujeito 7).

Concordo com Contreras (2002, p.54), quando faz referência à autonomia profissional como sendo bastante complexa, e que, ideologicamente, parece estar presente o sentimento de autonomia como liberdade de exercício profissional, ou liberdade de cátedra.

Este é um dos aspectos que preliminarmente esta pesquisa destacou: a autonomia pensada pelos coordenadores pedagógicos está diretamente ligada ao ser, pensar e agir com liberdade de atuação. Ao mesmo tempo, não estar submetido a interferências, como citaram os sujeitos, marca o caráter individual do fazer. Ambas

as ideias oferecem vestígios de contradições: de um lado está o desejo de trabalhar o coletivo, imbuído dos princípios da profissionalidade, citados por eles como facilitadores para a realização da formação docente; do outro, está o desejo de que a equipe de gestão tenha mais envolvimento na tarefa pedagógica que a ele é atribuída.

Considerações

Os dados aqui apresentados apontam para a importância da formação docente e a necessidade de sua consolidação no âmbito escolar. Concordo com o que propõe Pimenta (2002, p.22), quando menciona a importância da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores para que possa haver “um projeto de formação inicial e contínua articulado entre instâncias formadoras, sendo elas as universidades e as escolas”.

Acrescento, entretanto, que a pesquisa precisa ser intensificada nos processos de formação inicial e contínua, com o objetivo de minimizar as possibilidades de que os profissionais da educação, quando envolvidos na dinâmica cotidiana, rendam-se às exigências do contexto, e como estratégias de sobrevivência, acomodem-se e acabem emaranhados no campo das tensões e das contradições mencionadas nesta pesquisa.

Defendo, com base nos estudos e investigações até aqui realizadas, que a formação docente representa o mais fértil caminho para o avanço da prática pedagógica reflexiva e crítica e, conseqüentemente, para a emancipação dos profissionais da educação.

Referências

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena.da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: PLACCO, Vera Maria.Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2001.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos*. Educação e Pesquisa, v.34, n.1. São Paulo (jan/abr.2008).
- GAMBOA, Silvio S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2008.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.