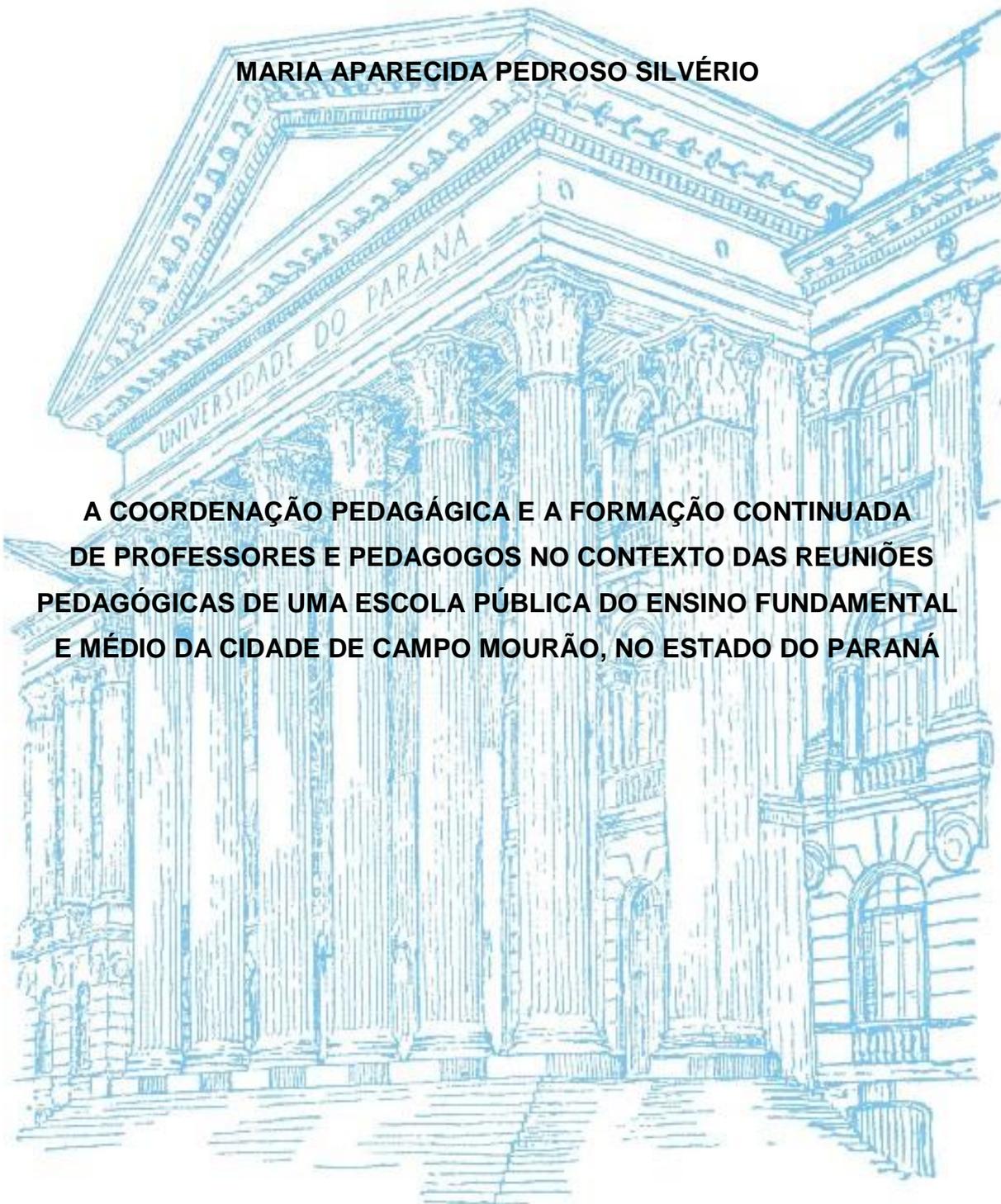


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MARIA APARECIDA PEDROSO SILVÉRIO

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES E PEDAGOGOS NO CONTEXTO DAS REUNIÕES
PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL
E MÉDIO DA CIDADE DE CAMPO MOURÃO, NO ESTADO DO PARANÁ**



CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MARIA APARECIDA PEDROSO SILVÉRIO

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES E PEDAGOGOS NO CONTEXTO DAS REUNIÕES
PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL
E MÉDIO DA CIDADE DE CAMPO MOURÃO, NO ESTADO DO PARANÁ**

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

CURITIBA
2014

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PEDAGOGOS NO CONTEXTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA CIDADE DE CAMPO MOURÃO, NO ESTADO DO PARANÁ

Autora: SILVÉRIO, Maria Aparecida Pedroso ¹

Orientador: MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli ²

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir a função do pedagogo, como coordenador pedagógico atuando na formação continuada dos professores. O contexto analisado é de uma escola pública da Educação Básica e a pesquisa esteve voltada para a visão que os professores apresentam das reuniões pedagógicas ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e também pela escola, no período de fevereiro de 2013 a fevereiro de 2014. As informações foram coletadas pela aplicação de um questionário. Baseado em Saviani (2009) e Libâneo (2004), discute a problemática envolvendo a formação inicial dos professores e pedagogos no Brasil. Reportando a Libâneo (2004, 2006 e 1999), aponta a importância da formação do pedagogo *stricto sensu*. Faz uma crítica à formação que tem como base a teoria do professor reflexivo referindo-se às contribuições de Duarte (2003) e Facci (2008). Ressalta a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação ser oferecida de forma articulada às universidades. De acordo com Pimenta (1993), Santos (2002) e Lima (2007), destaca o papel do coordenador pedagógico na organização das atividades escolares, bem como, as contribuições do trabalho coletivo para a escola. Mostra que a equipe pedagógica da escola pesquisada tem coordenado às atividades de formação continuada no cotidiano escolar de forma satisfatória.

Palavras chave: Formação Continuada. Pedagogo. Coordenação Pedagógica. Trabalho coletivo.

INTRODUÇÃO

Mediante o resultado da pesquisa realizada em uma Escola Pública, da Rede Estadual de Ensino, da Cidade de Campo Mourão, no Estado do Paraná, com professores e pedagogos do Ensino Fundamental - II e Ensino Médio desenvolvemos um trabalho cujo tema trata da coordenação pedagógica e a

¹ Professora pedagoga, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, aluna do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Paraná.

² Dr. em Educação. Professor pesquisador do Curso de Coordenação Pedagógica do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná em convênio com a Universidade Aberta do Brasil.

formação continuada de professores e pedagogos, no contexto das reuniões pedagógicas de uma escola pública, da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Sua realização é decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Paraná, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Ao discutir o tema, partimos do pressuposto de que os profissionais da escola pesquisada apresentam certa resistência ao formato da formação ofertada no contexto escolar e, ainda, não têm a clareza do papel da equipe pedagógica nesse processo. Com base nessa hipótese, buscamos entender qual é o papel da equipe pedagógica na condução da formação e, se estes profissionais, de fato, têm contribuído com a formação continuada desse coletivo escolar. Por isso, por meio da pesquisa, buscamos saber se a equipe pedagógica da escola realiza a articulação das atividades dos cursos de formação continuada junto aos docentes.

Por entendermos que a formação continuada é uma das condições necessárias à qualidade da educação ofertada pela escola, objetivamos compreender como a formação continuada de professores e pedagogos têm ocorrido no interior da escola pesquisada; a visão que os profissionais apresentam sobre este modelo de formação; o papel do pedagogo diante da formação, bem como, seus desdobramentos para a práxis educativa dos docentes.

Na revisão de literatura, retomamos alguns aspectos sobre a formação de professores e pedagogos no Brasil; sobre o papel do pedagogo na coordenação e organização do trabalho na escola, em relação à formação continuada do coletivo escolar.

Os dados para a pesquisa foram coletados por meio da aplicação de um questionário após a Semana Pedagógica de fevereiro de 2014. O questionário foi estruturado com questões abertas, semiabertas e fechadas. De acordo com Naves (2013), o questionário é mais utilizado em grupos com maior número de pessoas, entretanto, isto não se aplica à pesquisa feita. Foi utilizado devido à facilidade que ofereceu aos pesquisados para responderem em local e horário diferenciado e por auxiliar na obtenção de informações de cada um dos sujeitos, sobre a problemática apresentada, preservando seu anonimato. Foram entregues diretamente aos participantes para serem respondidos, individualmente, sem a intervenção do pesquisador. Para categorização e análise dos dados foram considerados os questionários respondidos integralmente tendo como base a revisão bibliográfica.

A revisão de literatura abrange discussões acerca da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, especificamente, docentes e pedagogos. Ao tratar dos aspectos históricos relacionados à formação inicial e continuada destes profissionais no Brasil, reportamo-nos a Saviani (2009) e Libâneo (1999), que

discutem os modelos de formação presentes nas universidades e seus possíveis desdobramentos no exercício profissional de docentes e pedagogos.

Com base em Duarte (2003) e Facci (2004), apresentamos algumas discussões sobre a teoria do professor reflexivo. Os autores fazem uma crítica à formação profissional que tem como base a teoria do professor reflexivo. Ao entenderem que esta é uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico, isto é, uma pedagogia que se traduz na desvalorização do saber escolar, saber socialmente produzido pelos homens.

Enfatizando o papel do pedagogo na escola, enquanto articulador do trabalho pedagógico, responsável pela condução da formação continuada do coletivo escolar, baseamo-nos nas contribuições de Libâneo e Pimenta (1999), Libâneo (2006) e Pimenta (1991, 1993 e 2006). Segundo Pimenta, é possível afirmar que, é tarefa dos pedagogos trazer a ciência pedagógica para o trabalho coletivo, entendendo-a como uma atividade que também pode ser exercida por professores de outras áreas.

Ressaltamos as contribuições de Veiga (2005) que em seu texto: “Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível” ressalta a importância do coletivo escolar na construção e execução do Projeto Político Pedagógico. Ao abordar a organização do trabalho escolar, trabalho colaborativo e o papel da coordenação pedagógica, buscamos subsídios teóricos em Santos (2002), Lima (2007) e Pimenta (1991 e 1993).

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

As discussões acerca da formação dos profissionais da educação, especificamente, a do professor, são diversas e em diferentes perspectivas. Envolve identidade e profissionalização. Conforme apontam os estudos de André (1999 et.al.). De acordo com os estudos dos autores, a formação continuada é entendida como formação em serviço, concebendo o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho, tendo como base a reflexão sobre a própria prática.

Considerando a importância do professor como mediador dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos, políticos e filosóficos produzidos pela humanidade e que precisam ser reconstruídos e apropriados pelos alunos no decorrer do processo de ensino aprendizagem, “cabera a ele, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, a tarefa, de viabilizar esta apreensão aos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que desenvolveu socialmente” (SAVIANI, p.144, 2005).

Diante da afirmação do autor, podemos constatar que o professor, assim como o pedagogo, tem uma enorme responsabilidade em suas mãos, e para assegurá-la, junto aos alunos, é necessário prover-lhes das condições necessárias. Isso envolve vários aspectos relacionados ao ato educativo, desde a disponibilidade de recursos didáticos, ambiente físico, boas condições salariais, número de aluno por sala, dentre outras. Destacamos a importância de uma formação inicial de qualidade, considerando a realidade dos contextos educacionais no Brasil, bem como, a oferta de formação contínua articulada às universidades.

1.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Segundo Saviani (2009), a ideia de formar professores no Brasil, surge de forma explícita após a independência, quando se considera a possibilidade da organização do ensino popular. A preocupação com a formação docente emerge então, a partir do século XIX, pois a necessidade de universalizar a instrução elementar levou à organização dos sistemas nacionais de ensino.

Ao examinar a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, Saviani (p. 143-144), distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil, que vai de 1827 a 2006, e que segundo o autor revela um quadro de descontinuidades, mas não de rupturas.

A organização dos cursos para formação de professores, de acordo com Saviani (2009), apresenta dois aspectos que persistem até hoje: aspectos relacionados aos conteúdos culturais-cognitivos (mais presente nos cursos de formação) e aspectos relacionados aos conteúdos pedagógico-didáticos. Os aspectos pedagógicos, que de início eram ausentes, vão penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Porém, a questão pedagógica ainda não foi atendida satisfatoriamente, pois para o autor, o que se mostra permanente, no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças contínuas não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. Mesmo após a formação pedagógico-didático ter conseguido espaço no nível de organização dos currículos formativos, nos cursos de preparação para professores secundários pela via legal e também por iniciativa autônoma de determinadas universidades. Essa formação não tem sido suficiente para o exercício profissional, pois “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas,

requerendo em consequência, estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009 p. 149).

Ao abordar a problemática que envolve a formação de profissionais da educação escolar, na atualidade, Saviani (2009) retoma a questão dos dois modelos que se fazem presentes nas instituições formadoras: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele que se refere ao aspecto didático-pedagógico, sugerindo um caminho de caráter prático, uma vez que para o pesquisador conteúdos e formas aparecem dissociados na formação desses profissionais. O caminho para entrelaçamento desses dois aspectos da formação docente – conteúdo e forma, é a inserção da análise crítica dos livros didáticos, utilizados pelos alunos da Educação Básica. Considerando que este material é utilizado amplamente pelos professores em sala de aula e que, na maioria das vezes, é ele quem define os conteúdos e formas do trabalho escolar, a análise crítica deste recurso didático, pelos graduandos, permitiria verificar a organização e modo de operar dos currículos escolares. Ao tomá-los como ponto de partida para reformulação dos cursos de pedagogia e cursos de licenciatura, as instituições formadoras poderiam atender de forma mais efetiva às necessidades exigidas aos profissionais da educação básica, pois de acordo com o autor: “mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151).

A análise rigorosa dos livros didáticos pelos graduandos de pedagogia e demais licenciaturas podem possibilitar aos mesmos, a partir de estudos realizados sobre fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, levando-os a compreender, pela mediação do professor, seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento, conclui Saviani, permitiria aos futuros pedagogos (orientadores, supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) e professores relembrar os conteúdos aprendidos na educação básica, porém de forma sincrética. Ao retomá-los de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações estabelecidas na abordagem dos conteúdos, a análise mais sintética, dos livros didáticos das respectivas áreas de ensino (recurso didático mais utilizado pelos professores) pelos os profissionais envolvidos neste processo, ajudaria quem sabe, a estarem mais preparados, de modo a efetivar o processo de ensino e da aprendizagem (SAVIANI, 2009, p. 152).

1.3 ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL

Segundo Libâneo (2004, p. 122) em 1937, no governo de Getúlio Vargas foi criada a Universidade do Brasil, que previa uma Faculdade de Educação e que, em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, passou para denominação de Faculdade Nacional

de Filosofia, dividida em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia – e mais uma, didática. É a primeira vez, de acordo com autor, que aparece na legislação um curso específico de pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também, o bacharelado para o exercício de técnicos de educação. No entanto, a estruturação mais definida de formação de profissionais não-docentes da educação ocorreu por meio do Parecer nº 251/62 e mais definitivamente, no de nº 252/69 do CFE, no período militar.

Na década de 1960, em atendimento a Lei LDBEN nº 4.024/61, por meio do Parecer do CFE nº 251/62 mantém-se o curso de bacharelado para formação de pedagogo e pelo Parecer do CFE 292/62, regulamenta-se as licenciaturas. E ainda, em 1969, através do parecer 252/69 do CFE, extingue a distinção entre bacharelado e licenciatura, porém assegura a formação de especialista nas várias habilitações. “Com base na ideia de “formar o especialista no professor”, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de pedagogia receba o título de licenciado” (LIBÂNEO, 2004 p. 46).

Após esse período, segundo Libâneo (2004), as iniciativas de repensar ou reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas surgem na segunda metade da década de 1970, por meio de organismos oficiais e movimentos de entidades representantes de educadores. Na década de 1980, a discussão volta a ocorrer no movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, cuja atividade se mantém até hoje na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). E esse movimento, de acordo com o autor, manteve as mesmas ideias do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor do especialista, tendendo esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto às habilitações do curso. Esse documento reafirma a ideia de que o curso de pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu* (LIBÂNEO, 2004).

Na apresentação da 2ª edição de seu livro: Pedagogia e pedagogos, para quê?, Libâneo (2004) apresenta uma crítica quanto à identificação do curso de pedagogia à licenciatura (formação de professores para séries iniciais), por ocorrer em algumas instituições a supressão da formação do especialista (ou do pedagogo não diretamente docente). A redução da formação do pedagogo à docência, segundo o autor, contribuiu para descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional (p. 11).

1.4 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO *STRICTO SENSU*

De acordo com Pimenta e Libâneo (1999) a formação do pedagogo *stricto sensu* ocorre no curso de pedagogia, que além de formar o especialista (coordenadores, orientadores, diretores e supervisores), forma também, professores para atuar nos cursos de formação docentes (nível médio) e em séries iniciais do ensino fundamental.

A pedagogia, de acordo com o autor: “é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2004, p. 32). É uma ciência da educação intencional que visa investigar os fatores que contribuem para a formação do ser humano de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação dão uma direção de sentido à atividade de educar (LIBÂNEO, 2004).

Para Libâneo (2004), o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos a fim de atender demandas socioeducativas de tipo formal, não-formal e informal. Formar o pedagogo para exercer outras atividades educativas, ou seja, não resumindo à sua atuação, apenas, a educação formal.

Segundo Libâneo (2004), a caracterização do pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores podem ser considerados como pedagogos *lato sensu*. O autor ressalta a importância da formação do pedagogo como um educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógico. Para ele, o pedagogo escolar é imprescindível para auxiliar aos professores, no aprimoramento de sua prática pedagógica, na seleção e organização dos conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe, na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho em sala de aula.

Conforme o autor, o aumento de matrículas e a expansão das escolas tanto em tamanho como em números requer, cada vez mais, a presença de profissionais que auxiliem na organização dos espaços e das atividades escolares, na coordenação das atividades didático-pedagógicas dos professores, entre outras. Essas são tarefas que requerem habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se exige por parte do professor conhecimentos específicos da área em que trabalha. A ideia não é submeter o trabalho do professor ao controle do pedagogo. Ao contrário, são profissionais que devem se respeitar, sem imposição de métodos e

sem romper drasticamente com suas formas de agir. Ou seja, pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especificidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões de ensino e aprendizagem dos conteúdos de ensino, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando (LIBÂNEO, 2004).

1.5 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO

Como o objetivo principal deste trabalho é discutir a formação continuada de pedagogos e docentes nas semanas pedagógicas, reuniões pedagógicas e replanejamentos no contexto escolar, consideramos imprescindível buscar leituras que auxiliem na compreensão dos fundamentos teóricos que norteiam as orientações, reflexões, discussões e encaminhamentos sugeridos pela SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação) para a formação na escola.

Com base nos estudos de Duarte (2003) e Facci (2008), é possível afirmar que os encaminhamentos disponibilizados para formação continuada dos profissionais da educação no âmbito escolar, tem como pressuposto a teoria do professor reflexivo.

No período analisado, percebemos que houve certo esvaziamento teórico, numa perspectiva crítica, no decorrer das formações. As reflexões, na maioria das vezes, envolvem somente a prática imediata, sem que tenhamos a oportunidade de compreendê-la teórica, histórica, social e politicamente de forma mais abrangente. A tentativa de reflexões teóricas encaminhadas tem ocorrido por meio de fragmentos de textos, filmes e documentários, sem que pedagogos e docentes tenham condições concretas de analisá-los na sua totalidade. Há um excesso de tarefas a serem cumpridas, sem que o tempo seja suficiente para realização de uma leitura e reflexão mais aprofundada acerca dos assuntos abordados.

Numa sociedade em constante mudança, novas funções se colocam para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. O professor, em muitas situações, é colocado como o único responsável pela maioria dos problemas que se apresentam no contexto escolar, tais como: o descompasso entre os objetivos do ensino formalmente estipulados e a “tarefa” realizada; o fracasso escolar decorrente da defasagem de conteúdos, dificuldade de aprendizagem, indisciplina e mesmo de violência na escola por parte dos alunos; baixos índices apresentados nas avaliações externas e do rendimento escolar e ainda, por outras demandas e desafios postos à instituição educativa. Em todos os momentos,

defende-se a necessidade de resgatar a valorização da escola, afirmando que é preciso torná-la uma instituição que realmente contribua para a cidadania, que esta escola precisa ser pública e que se deve garantir o acesso à permanência de todos os alunos no processo de escolarização (FACCI, 2008, p.21).

Ao abordar a problemática envolvendo a formação de professores com base em Basso (2002, apud FACCI, 2008), Facci explica que, deparamo-nos com duas condições que estão presentes na formação dos professores: condições objetivas e condições subjetivas (Apud FACCI, 2008). As condições subjetivas estão relacionadas à questão da formação do professor, assim como, a compreensão do significado da sua atividade. As condições objetivas têm a ver com as circunstâncias efetivas da realização do trabalho, envolvendo as questões de organização prática como, participação no planejamento escolar, construção do Plano de Trabalho Docente, preparação da aula, organização das turmas e até as políticas educacionais e a remuneração dos professores (FACCI, 2008). Podemos afirmar que tanto os aspectos relacionados às condições subjetivas, como das condições objetivas interferem na qualidade do trabalho realizado pelo professor e na qualidade do ensino ofertado pela escola.

Ao discutir a causa do mal-estar docente presente na escola, Facci alerta para o fato de que “é patente na nossa sociedade hoje a desvalorização da escola e conseqüentemente do trabalho do professor” (2008, p. 33). Para a autora, a sociedade capitalista não apresenta nenhum interesse em promover a socialização do saber que mostre suas contradições; não têm interesse em que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. Sobre o mal-estar, Facci:

Não podemos negar e omitir que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos parceiros neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (2008 p.33-34).

Segundo a pesquisadora, dar voz aos professores não é o suficiente, “é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura” (p. 54, 2008).

As teorias que defendem o trabalho no processo educativo, valorizando suas experiências e a reflexão sobre a prática, podem incorrer na análise superficial da subjetividade do professor como se esta fosse apenas formada a nível individual ou

somente entre seus pares, desvinculada da realidade social. “Considero que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente (FACCI, p. 60, 2008)”.

Candau (1996, Apud FACCI, 2008 p. 62) apresenta críticas às tendências que focam apenas nos aspectos psicossociais da profissão docente, no contexto escolar e em aspectos internos do próprio desenvolvimento profissional, relegando para um segundo plano e até mesmo não levando em consideração as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão.

Facci (2008), em seu livro, reporta a vários autores que realizam uma crítica à teoria do professor reflexivo proposta por Donald Schön. Citando Ghedin e Pimenta (2002), coloca que a grande crítica a esse autor não é, fundamentalmente, a realização prática de suas propostas, mas, sim, seus aspectos pragmáticos: “que o conhecimento vem da prática, o que não deixa de ser importante, porém não pode ser prescindida do conhecimento teórico para analisar e modificar a prática pedagógica”. Pimenta (Apud FACCI, 2008, p. 66-67):

A apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas reformas educacionais no Brasil, transforma o conceito professor reflexivo apenas em uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão política-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para melhoria das condições escolares.

Pimenta (Apud FACCI, 2008) ressalta que o saber docente não é formado apenas pela prática, pois ele deve utilizar a contribuição das teorias da educação. Os conhecimentos teóricos têm importância fundamental na formação dos professores, pois proporcionam-lhes possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, bem como, os próprios contextos profissionais, os quais, estão inseridos.

Duarte (2003) faz uma crítica à defesa de Donald Shön em relação à formação do professor reflexivo, que tem como fundamento os saberes da experiência, saber da prática, saber do cotidiano. Nessa linha de pensamento, a formação docente deveria voltar-se para o saber experiencial do professor, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas. Ao analisar as ideias de Shön em seu texto, Duarte aponta para o risco do esvaziamento das teorias nos cursos de formação de professores baseadas na teoria do professor reflexivo, pois assim como, “o saber escolar estaria também, de acordo com Shön, na base das reformas educacionais autoritárias que não ouvem as escolas e os professores, da mesma forma como as escolas não ouvem os seus alunos” (DUARTE, 2003, p 618).

Com base nesses pressupostos teóricos podemos concluir que, a formação continuada que tem como base a teoria do professor reflexivo, pode incorrer no

esvaziamento dos estudos teóricos, científicos, políticos, sociais e culturais, que nos auxiliam na análise crítica da realidade, bem como, nas possibilidades de luta para a transformação das condições concretas de trabalho e de formação na escola.

Facci (2008) referindo-se as ideias de Saviani (2003) e Oliveira (2006) ressalta que “a educação por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar” (2008, p. 65). Esperar que os professores, individualmente, modifiquem as situações de injustiça e de exclusão presentes na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática.

Defendendo a formação do professor, tendo como base os conhecimentos, teóricos/científico/políticos, Facci (2008) parte do princípio de que o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso-comum, ou seja, apropriar-se criticamente dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que possam possibilitar aos alunos não só o acesso a estes, como também se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo. Reconhecer que o conhecimento da prática é fundamental, mas que não é suficiente para uma prática transformadora. É necessário reconhecer e considerar o conhecimento teórico-crítico, produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, servindo de ferramenta para entender e significar a prática atual.

Assim, também podemos concluir que a formação docente precisa estar pautada nos conhecimentos sistematizados produzidos pelos homens, sendo, indiscutivelmente, importante o entrelaçamento entre escolas e universidades nas práticas de formação de docentes e pedagogos.

1.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA TEÓRICO-CRÍTICA

Ao abordar a Formação e profissionalização dos professores, Libâneo argumenta que a atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com os conteúdos e a aprendizagem dos alunos, pela mediação pedagógica do professor. “O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento” (LIBÂNEO, 2006 p. 92). O professor é quem faz a introdução dos alunos no mundo da ciência, da linguagem, a fim de que desenvolvam e ampliem seus pensamentos, suas habilidades, suas atitudes. Assevera o autor, para que o aluno apreenda de fato os conteúdos, o professor precisa dominá-los também. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se exige do professor. Reafirma o autor: se quisermos alunos capazes de fazer leitura crítica da

realidade, isto é requisito para ser professor e se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores.

A melhoria da qualidade da formação profissional e valorização do trabalho pedagógico, de acordo com Veiga (2005, p.20), requer a articulação entre as instituições de ensino superior, as escolas de formação e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. Para Veiga a formação profissional é indissociável da formação inicial e da formação continuada, cita a autora:

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Apud Veiga e Carvalho 1994, p. 51).

Segundo Veiga (2005), a formação continuada é direito de todos os profissionais que trabalham na escola, considerando que ela, não só, lhes possibilitará a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas principalmente, a elevação do desenvolvimento profissional e humano. Afirma a autora, “a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico” (p.20). Assim, compete à escola, proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais e elaborar seu programa de formação, contando com a participação dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Para Veiga, a formação continuada dos profissionais de uma escola comprometida com a construção coletiva do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se à discussão e à organização dos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo, bem como, às suas relações com a sociedade. É necessário incluir nos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologias de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras (VEIGA, 2005, p.20).

Pimenta e Libâneo (1999) esclarecem que o desenvolvimento profissional de professores envolve a formação inicial e a formação continuada, articuladas a um processo de valorização identitária e profissional com a docência. “Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimento específico configurados em quatro grandes conjuntos” (1999, p. 260), sendo: Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos, do campo teórico da prática educacional e conteúdos

relacionados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). Além da identificação com a profissão, a docência constitui-se como uma área específica de intervenção profissional na prática social e sendo assim, concluem os autores, não é qualquer pessoa que pode ser professor.

Os autores afirmam que as transformações das práticas do professor têm relação direta com a ampliação da sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Com base nesses conhecimentos, os professores podem contribuir para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, nos projetos educacionais, na organização do trabalho pedagógico, entre outras. Libâneo e Pimenta (1999) partem do pressuposto que “reformas gestadas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social” (p. 20). De acordo com os autores, valorizar o trabalho docente significa possibilitar-lhes perspectivas de análise que os auxiliem na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se desenvolvem suas atividades de ensino.

A educação enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade e como processo de formação humana sistemática e intencional, ocorre em algumas.

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho de professores e dos alunos. Seu objetivo é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção crítica transformadora. “Educar na escola significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível de civilização atual – da sua riqueza e de seus problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA, 1997, p.9). Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, segundo a autora, possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores e pedagogos. Acredita a autora, que os profissionais da educação, por meio dos saberes adquiridos da educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-as constantemente. É na ação que se produzem saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar numa contraposição em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos

educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Apud, Pimenta, 1997).

Sacristan (1999) aborda a importância da teoria (cultura objetivada) na formação docente, considerando que sua apreensão tem poder formativo, assim como, favorece ao sujeito ter pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, pois, ao mesmo tempo em que os ressignifica é por ela ressignificada. Assim, a função da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os. Torna-se indispensável o permanente exercício da crítica das condições concretas, as quais, o ensino ocorre e como nessas são produzidas a “negação da aprendizagem” (Apud PIMENTA, 2012 p. 10).

1.7 ARTICULAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR.

Pimenta (1991) ao discutir no seu texto: “Questões sobre a organização do trabalho na escola” (p.160), apresenta várias questões relacionadas ao trabalho do pedagogo no contexto escolar. Afirma que é tarefa da equipe pedagógica inserir a ciência pedagógica no trabalho coletivo, entendendo-a como uma atividade que também pode ser exercida por professores de outras áreas e não somente ao pedagogo. No entanto, destaca que os conhecimentos pedagógicos têm sido desenvolvidos explícito, intencional e sistematicamente, nos cursos de pedagogia que formam pedagogos, tornando o trabalho destes na escola, como condição necessária, como uma das formas de trazer os conhecimentos pedagógicos necessários para a instituição de ensino.

O trabalho do pedagogo na escola, caracteriza-se como de mediação entre a organização escolar e o trabalho docente de forma a possibilitar às condições favoráveis a consecução dos objetivos pedagógicos-políticos da educação escolar (PIMENTA, 1991 p. 160). Sabemos que a organização do trabalho pedagógico na escola é tarefa de todos os profissionais, docentes e não-docentes. No entanto, cabe ao pedagogo, com o apoio da direção escolar, estar à frente deste trabalho, articulando e possibilitando a interação entre professores e demais funcionários para a consecução do projeto político pedagógico.

Ao discutir a importância do trabalho coletivo, Pimenta (1993) revela que esta forma de trabalho tem sido apontada por pesquisadores e estudiosos, como o caminho mais vantajoso para o alcance das finalidades da educação escolar, tendo

em vista que “a natureza do trabalho na escola – que é a produção do humano – é diferente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos” (p.80). De um lado, reconhece que o trabalho coletivo não é tarefa simples, uma vez que a Humanidade no decorrer de sua história acostumou-se a formas de vida individualistas. De outro lado, ressalta que o trabalho coletivo carrega uma contradição que precisa ser explorada.

Segundo a autora, a cooperação que é uma das características do trabalho coletivo, é forjada no modo de produção capitalista. Citando Hypolito (PIMENTA, 1993), reforça sua importância para que o trabalho na escola aconteça de acordo com os seus objetivos. Porém, esta realidade se faz contraditória, pois se a cooperação é uma forma de trabalho que contribui para a manutenção do poder, ao mesmo tempo contribui para que os trabalhadores coletivos se organizem numa unidade de interesses e estabeleçam resistência à dominação. No trabalho cooperativo precisa-se ter a consciência de que essa unidade deve estar de acordo com os fins democráticos da educação, no entendimento de que o trabalho educativo é compromisso de todos enquanto categoria.

A construção e execução do projeto político-pedagógico devem contar com a participação e cooperação de todos, pois é uma atividade que para muitos, não se restringe apenas à direção, equipe pedagógica e professores, envolvendo todos os profissionais da escola, inclusive, a comunidade escolar - pais e alunos.

Considerando que o projeto político pedagógico é uma escola em ação, e sendo o pedagogo, o profissional responsável pela articulação do trabalho pedagógico na escola pesquisada, inúmeras são as tarefas que podem ser realizadas por este profissional no ambiente escolar, no caso deste trabalho, discutimos, especificamente, a de coordenar, organizar e acompanhar a formação continuada do coletivo escolar em serviço.

Concordamos com Pimenta (1993. p. 82), que há muito trabalho a desenvolver, sendo assim, é indispensável que seja por meio de práticas coletivas, não é possível trabalhar de forma fragmentada, não dá e não é desejável estabelecer limites claros sobre o que compete e a quem, mas é possível identificar que as atividades abordadas acima requerem competências específicas, ou seja, neste caso, compete à equipe pedagógica da escola, realizá-las articuladamente com o coletivo escolar.

Lima ressalta que:

O coordenador pedagógico é um profissional que precisa valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas o eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo (2007, p. 86).

Investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, os coordenadores pedagógicos (equipe pedagógica) precisam buscar um encontro fecundo, por meio do trabalho coletivo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida, democrática e criativa (LIMA, 2007, p. 87).

Para Santos (2002), a liderança Pedagógica na organização do trabalho escolar é indiscutivelmente importante e necessária, seja ela exercida pelo pedagogo ou pelo professor. Parte do pressuposto de que para uma coordenação pedagógica de qualidade é necessário uma boa formação profissional e condições físicas e matérias favoráveis à organização coletiva do trabalho pedagógico, porém a ausência ou insuficiência desses elementos pode inviabilizar o exercício das atividades que caracterizam a função do coordenador.

2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são professores e pedagogos de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, da cidade de Campo Mourão. São professores efetivos (QPM) e contratados, que na sua maioria, atuam no Ensino Fundamental – Fase- II e no Ensino Médio, no período diurno. Alguns também trabalham na Educação de Jovens e Adultos, no período noturno (Ensino Fundamental- Fase II e Ensino Médio). Estão na docência há anos, possuem experiência no trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Vale lembrar que os educadores, em maior parte, conhecem a realidade escolar da instituição pesquisada.

Considerando que o objetivo da pesquisa é o de conhecer e refletir sobre o que pensam professores e pedagogos sobre a formação continuada ofertada no contexto escolar; sobre o trabalho da equipe pedagógica na escola; o papel do pedagogo enquanto coordenador pedagógico responsável pela articulação do trabalho pedagógico na escola; optamos por desenvolvê-la junto aos profissionais que participaram das reuniões pedagógicas, semanas pedagógicas, curso de Formação em Ação e Reuniões de Replanejamentos, realizadas no período de fevereiro de 2013 a fevereiro de 2014.

Para o desenvolvimento da pesquisa houve uma combinação de metodologias, sendo: pesquisa de campo e do tipo Survey. A pesquisa de campo segundo Moresi “é uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (2003, p. 9). A pesquisa Survey de caráter descritiva, segundo Naves é aquela

utilizada quando há interesse em “explicitar quais são as situações, atitudes, opiniões manifestas ou descrever o modo como um fenômeno está distribuído na população” (2013, p. 30). De acordo com a autora, essa forma de pesquisa possibilita conhecer a realidade por diferentes perspectivas.

As informações foram coletadas por meio de questionário dirigido aos professores e as pedagogas da escola, após a semana pedagógica de fevereiro de 2014. O questionário, de acordo com Naves, é “um instrumento de busca de dados constituído de questões fechadas e/ou abertas destinadas aos sujeitos da pesquisa, que as responderam sem a intervenção direta do pesquisador” (2013, p. 30).

Os questionários foram entregues e recolhidos, individualmente, junto aos participantes no período de 10 a 28 de fevereiro 2014. Dos participantes que receberam o questionário para ser respondido, apenas dois não devolveram e dois responderam parcialmente.

A escolha deste instrumento justifica-se por ser de fácil aplicação, podendo ser distribuído e respondido pelos participantes, em diferentes momentos e horários, além de preservar o seu anonimato. Para análise e descrição dos dados foram considerados, os questionários respondidos integralmente, que representaram uma mostra de 86% (oitenta e seis por cento) da população alvo. Apesar de o questionário ser mais utilizado em situações em que o pesquisador não conhece a realidade dos sujeitos, esta situação não se aplica nesta pesquisa. O questionário foi adotado pela facilidade de espaço/tempo/local que os pesquisados tiveram para respondê-lo. Também por manter o pesquisador, de certa forma, “distante” dos sujeitos da pesquisa, não interferindo em suas respostas. Os pesquisados foram informados de que teriam aproximadamente 30 (trinta) dias para responder e entregar o questionário na secretaria da escola.

Para categorização, procuramos destacar os aspectos qualitativos dos dados, agrupando os enunciados com objetivos semelhantes e complementares, a fim de sistematizar a opinião dos pesquisados.

2.1 A AVALIAÇÃO DOS EVENTOS DE FORMAÇÃO

De acordo com Sousa (2013), a avaliação se constitui em um processo de compreensão da realidade escolar, que tem por finalidade subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Assim, podemos dizer que o processo avaliativo, de um curso de formação, só tem sentido se tiver como objetivo, rever, analisar, retomar e atender aquilo que os participantes do curso compreendem como importantes para a sua prática pedagógica, considerando, o conhecimento teórico que fundamenta o saber-

fazer na escola. Ou seja, que se propõe no Projeto Político Pedagógico, considerando sua base legal e, teórico-prática. Além do conhecimento da realidade social, quer seja próxima ou mais distante, a qual a instituição está inserida. No entanto, a avaliação, neste caso específico, teve como objetivo observar junto ao grupo a compreensão que apresentam sobre a formação continuada ofertada no contexto escolar.

De acordo com apontamentos dos pesquisados, representados nas Categorias I e II, os aspectos que mais contribuíram foram os subsídios teóricos e práticos que auxiliam na organização do ensino, como por exemplo, construção coletiva do Plano de Trabalho Docente (PTD) por área, elaboração do Projeto de Trabalho Docente e Discente (plano de aulas) proposto pelo professor João Luiz Gaporin, apresentado na forma escrita e por meio de vídeo; vídeo de Miguel Gonzales Arroyo sobre os sujeitos da escola; textos e atividades que propuseram reflexões sobre o fazer pedagógico, a organização e a gestão e recursos; recursos complementares propostos pela equipe pedagógica da escola (vídeos sobre a construção do PTD e texto de Saviani 2005).

Pode-se dizer que os educadores, de maneira em geral, sentiram-se contemplados em parte pelos estudos organizados pela SEED, como também apoiaram a iniciativa da equipe pedagógica em auxiliar com outros textos e vídeos. No entanto, há aspectos que precisam ser revistos, como: recortes de textos e vídeos abordando situações complexas e condições adversas de ensino; excesso de questões com questionamentos repetitivos; falta de sentido para alguma atividade proposta (ou pelo menos não ficou explicitado); tempo insuficiente para realizar as atividades propostas; preocupação com dados estatísticos sem considerar a realidade da escola; a não oferta de conteúdos e condições de estudos para situações mais específicas, como por exemplo, subsídios para os professores da EJA; ambiente físico desfavorável (quente); problemas de funcionamento no equipamento tecnológico, entre outras.

Tendo como base os autores referendados neste trabalho, ressaltamos a importância da formação do professor numa perspectiva crítica tendo como base os conhecimentos teóricos produzidos pela pedagogia e pelas demais ciências, como a filosofia, sociologia e psicologia, além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação (conhecimentos da biologia, da química, da arte, da geografia, etc.). A importância do conhecimento teórico para o entendimento da prática tem o reconhecimento dos educadores.

Partindo do pressuposto de que enquanto educadores, devemos nos apropriar do conhecimento que ultrapassa o senso comum, ideia esta, que de forma implícita, é compartilhada pelos docentes e pedagogos pesquisados. Conforme

análise de suas respostas faz-se necessário, nos cursos de formação continuada reconhecer, considerar e eleger o conhecimento teórico produzido pelas ciências da educação, como ferramenta que auxilia no entendimento e a ressignificação da prática atual. No entanto, precisamos considerar de que nos cursos de formação, alguns mais, outros menos, já possuem conhecimentos dos fundamentos teóricos das suas disciplinas, mesmo que de forma sincrética e isso precisa ser considerado na organização das atividades, pois senão podemos incorrer na reinvenção da roda, no mesmo modelo sempre, levando-nos a desacreditar nas formações ofertadas pela escola, como também, pela mantenedora (SEED/PR).

Concordamos com Veiga (2005) que a melhoria da qualidade da formação profissional e valorização do trabalho pedagógica exige a articulação entre as instituições de ensino superior, as escolas de formação e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. Para isso, necessitamos desvelar, conhecer, procurar saber o quê os professores já sabem e o quê gostariam de aprender ou entender no âmbito de seu trabalho. Esse seria um dos objetivos da avaliação do processo de formação no contexto escolar, um meio auxiliar para retomada e implementação de novas ações.

2.2 A EFETIVIDADE DA EQUIPE PEDAGÓGICA DIANTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Quanto aos questionamentos sobre a efetividade da equipe pedagógica frente à formação continuada, os pesquisados apontaram diferentes contribuições destes profissionais neste processo, como a de providenciar e organizar os materiais enviados pela SEED/PR para os estudos, complementar com vídeos e textos; orientar, coordenar, subsidiar na articulação e interação entre os membros da comunidade escolar; organizar e mediar os grupos de estudos com os professores; retomar e esclarecer dúvidas; relacionar os conteúdos estudados com o dia a dia da escola; possibilitar a troca de experiência entre os docentes sobre os assuntos abordados; demonstrar compromisso com a organização e o encaminhamento da formação; dar suporte ao processo de ensino e da aprendizagem; auxiliar no planejamento e na organização do currículo escolar, nas questões didáticas e disciplinares junto aos alunos e professores, entre outras.

Quanto aos aspectos que não contribuíram, durante a formação, na visão de alguns dos pesquisados, foram: ideias que ficaram soltas devido ao tempo insuficiente para fechamento das atividades; ambiente físico desfavorável (quente); pouca participação de alguns professores nas discussões, ocasionando certas dificuldades com alguns integrantes da equipe pedagógica na coordenação das

atividades diante destes grupos; pedagogos que se posicionam como “agentes educacionais” e não como “transformadores educacionais”; dicotomia entre teoria e prática em relação ao Plano de Trabalho Docente e a Proposta Pedagógica Curricular; temas que interessaram para alguns grupos apenas e algumas discordância nas discussões de alguns temas.

Com base nos apontamentos do grupo, podemos concluir que a maioria dos pesquisados possuem conhecimentos do papel do pedagogo frente à formação continuada do coletivo escolar e avaliam positivamente o trabalho desenvolvido. Porém, há algumas opiniões divergentes de docentes que diz não conhecer qual a função do pedagogo, mas argumenta que esses profissionais se posicionam como “agentes educacionais” e não como “transformadoras educacionais”, afirmação esta, que necessitaria de uma longa discussão, no entanto, não será possível contemplar neste texto. Também foi apontada a dificuldade de que alguns membros da equipe pedagógica encontram ao exercer o papel de coordenador pedagógico diante de grupos de professores que não participam das discussões. Questão esta que também precisaria de mais tempo para ser pesquisada e discutida.

Ao apropriar das contribuições de Pimenta (1993), concordamos que no espaço de formação continuada, no contexto escolar, há muito trabalho a desenvolver, assim como, há muito que aprender. Sendo assim, é imprescindível que seja por meio de práticas coletivas, pois não é possível trabalhar de forma isolada e fragmentada e nem sempre também é possível e desejável estabelecer limites claros sobre o que compete e a quem, mas é possível identificar que as atividades abordadas acima, requerem competências específicas. Neste caso, compete à equipe pedagógica da escola, realizá-las articuladamente, enquanto equipe e também junto ao corpo docente.

Diante disso, consideramos que o pedagogo, profissional que compõe a equipe pedagógica da escola, precisa do apoio do gestor da escola e da mantenedora em seu aperfeiçoamento profissional, como também para buscar outras possibilidades de formação vinculadas às Instituições Superiores de Educação. Entendemos que na prática educativa, a formação do pedagogo precisar estar articulada à formação dos docentes para que ambos, no saber-fazer da escola, tenham um encontro fecundo, cujo resultado do trabalho seja a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem. Isso não quer dizer que as divergências deixarão de existir, porém o debate, as leituras, as reflexões teóricas e práticas devem estar presentes, a fim de que, estes profissionais compreendam o ponto de vista de cada um e busquem o entendimento e até mesmo a superação das dificuldades do cotidiano por meio do trabalho coletivo.

Acreditamos, conforme Lima (2007), que o coordenador pedagógico precisa incentivar e valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico da instituição, pois precisam articular os diferentes segmentos da escola, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo. Investidos desta consciência e de um saber-fazer fundamentado teoricamente. O pedagogo, na função de coordenação pedagógica, poderá contribuir com os professores em seus processos de formação.

2.3 PROPOSIÇÕES DE ESTUDOS PARA AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Nesta categoria buscamos sistematizar os temas de estudos, arrolados por professores e pedagogos na pesquisa. Os temas mais citados foram: Avaliação da aprendizagem (instrumentos e construção dos enunciados), conselho de classe, práticas pedagógicas por área e adolescência e vulnerabilidade social. Os menos citados foram: formação política, inclusão de dinâmicas durante as formações, motivação e valorização pessoal, educação especial e estudos sobre metodologia histórico-crítica apresentada pelo professor Gasparin.

Consideramos que as formações ofertadas no contexto escolar precisam, prioritariamente, contemplar temas de interesse do coletivo, independentemente de serem mais ou menos citados pelos profissionais da escola. Na formação continuada no contexto escolar, precisamos considerar que estes se encontram em diferentes níveis de profissionalização. A necessidade primeira de um, necessariamente, não é a primeira de outro. No entanto, ao estudar os temas coletivamente, todos terão a ganhar em termos de conhecimento, considerando que suas experiências e suas contribuições podem ser compartilhadas e enriquecidas no trabalho em grupo.

Recorrendo a Veiga (2005), também acreditamos que o direito à formação continuada é direito de todos os profissionais que trabalham na escola, considerando que ela, não só, lhes possibilitará a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas principalmente, a elevação do desenvolvimento profissional e humano. Sendo assim, para que o processo de formação atenda às necessidades dos docentes e pedagogos é necessário que a escola levante as necessidades de formação continuada de seus profissionais, como também, elabore seu programa de formação, contando com a participação dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Ainda, com base em Veiga (2005), defendemos que a formação continuada dos profissionais de uma escola comprometida com a construção e reconstrução coletiva de seu projeto político-pedagógico, não deve limitar-se apenas, às discussões de organização dos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo, bem como, às suas relações com a sociedade. Por isso, é indispensável que seja contemplada nos cursos de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologias de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, além de outros temas de interesse direto dos professores, advindos da demanda interna da escola e de seu entorno.

Podemos afirmar que a responsabilidade pelo trabalho envolvendo a formação de professores, no contexto escolar, é um desafio para o pedagogo enquanto coordenador pedagógico, por isso, faz-se necessário um engajamento fecundo deste profissional com a educação escolar. É preciso buscar ampliar seus conhecimentos, para muito além do que foi adquirido no curso de formação inicial; é preciso estudar com seus pares, especializarem-se por meio das instituições superiores; fazer leituras constantes de estudos que abordam a educação no Brasil, tanto no que se refere à história da educação, como sobre as tendências educacionais, as políticas públicas, as metodologias de ensino, a avaliação, os conteúdos curriculares, as teorias educacionais, entre outros temas que permeiam e embasam as práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao que apresenta André (1999, et al), a pesquisa envolvendo a formação dos profissionais da educação é extensa e em diferentes perspectivas, sendo assim, podemos dizer que o assunto não é novo, por isso não tivemos a presunção em tratá-lo como uma novidade. O que buscamos, no decorrer das discussões e da revisão de literatura, foi entender o papel do pedagogo escolar na instituição pesquisada, enquanto profissional responsável pela organização, articulação e coordenação da formação continuada no contexto escolar e, como esse trabalho tem sido visto pelos professores, assim como, pelo próprio grupo de pedagogo.

De acordo com os autores estudados, a formação dos professores e pedagogos precisa estar respaldada nos conhecimentos teóricos produzidos pela pedagogia e pelas demais ciências da educação.

Tendo como base os pressupostos de Saviani, acreditamos ser possível, na formação contínua, superar parte das fragmentações ocorridas na formação inicial,

ao contemplar na formação os aspectos relacionados aos conteúdos culturais-cognitivos, como também, aos conteúdos pedagógico-didáticos. Consideramos que estes conhecimentos possuem igual valor na formação dos docentes e pedagogos. Porém, assim como o autor, concordamos que isto não é o suficiente para avançar na qualidade da educação. É necessário também prover as condições necessárias como: redução de número de aluno por turma, dedicação a uma única escola, espaço físico adequado, remuneração digna, ampla leitura, discussão e análise crítica dos conteúdos dos manuais de ensino (livro didático), convênios com as universidades, por meio de políticas públicas, para o atendimento a formação de professores em serviço, entre outras ações.

Também concordamos com Libâneo e Pimenta (1999), ao defenderem a importância da formação do pedagogo pelo curso de pedagogia. Entendemos que a atuação do pedagogo escolar tem seu lugar de importância no auxílio ao professor, para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Conforme lembra Libâneo (2004), a expansão do número de matrículas e de escolas, e o surgimento de novas demandas sociais, requer cada vez mais a presença de profissionais que auxiliem na organização dos espaços-escolares, na organização dos materiais didáticos, na organização da proposta pedagógica curricular, na coordenação didático-pedagógica junto aos docentes, entre outras.

Ao tratarmos da formação continuada, com base na teoria do professor reflexivo, ressaltamos, conforme aponta os autores referendados, que esse modelo de formação não dá conta de uma reflexão crítica, radical e de conjunto, das demandas que envolvem a formação do professor no contexto escolar.

Compreendemos que a formação continuada dos profissionais da educação precisa estar respaldada nos conhecimentos produzidos nas universidades, articulados aos conhecimentos produzidos pelos professores na Educação Básica. A articulação entre professores universitários e professores da educação básica pode contribuir para qualidade da educação pública. Defendemos que esta formação deve ser garantida por meio de políticas públicas de longo prazo para que tenha continuidade e não fique à margem de políticas de governo.

Ao abordar o papel do pedagogo, como coordenador pedagógico, responsável pela formação do coletivo escolar e, pela articulação do trabalho na escola, embasamo-nos nas contribuições de Lima (2007), Santos (2002), Veiga (2005) e Pimenta (1991 e 1993). Entendemos que é papel do pedagogo fazer a articulação do trabalho pedagógico durante o processo de ensino e da aprendizagem de professores e alunos. Compreendemos que o trabalho deste profissional é fundamental na coordenação e (re)construção do projeto político-pedagógico da escola.

Ao finalizar a pesquisa, concluímos que o pedagogo, diante da organização, coordenação e articulação da formação de professores, no contexto escolar, tem o seu papel reconhecido pelos docentes. Porém, há dificuldades a serem superadas e, novos objetivos a serem alcançados. Para isso, dependemos do envolvimento efetivo de todos, como também, de investimentos da instituição mantenedora, na formação dos educadores, em parceria com as universidades. Consideramos importante que a formação da equipe pedagógica esteja articulada à formação dos docentes, principalmente, no que se refere aos estudos e reflexões dos fundamentos teóricos, filosóficos, políticos e pedagógico-didáticos das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná. Diretrizes que subsidiam a (re)construção da proposta pedagógica curricular da instituição de ensino, bem como, à sua consecução no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *et al.* **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**, Educ.Soc. ano XX, n. 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em 14/10/2014.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (porque Donald Shön não entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p.601-625, 2003. Disponível em:<[HTTP://cedes.unicamp.br](http://cedes.unicamp.br)>, acesso em: 10/01/2014.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotski. Campinas, SP:Autores Associados, 2004.

FERNANDES, M. J. S. O professor Coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função? UNESP, Araraquara. Disponível em:<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpr/mod/data/view.php?d=565&mode=single&page=6>. Acesso em: 14/10/2014.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educ. Soc., Dez/99, vol. 20, n. 68, p. 239-277 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 19/11/2013.

LIBÂNEO, J. C. **Ainda as Perguntas: O que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In PIMENTA S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006. p.59-97.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 7ª Ed. São Paulo, Cortez, 2004.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. Dos. **O coordenador Pedagógico na Educação Básica:** desafios e perspectivas. Educere ET Educere, vol. 2, n. 4, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpb/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf>. Acesso em: 25/09/2013.

PIMENTA, S. G. P. (Org). **Pedagogia e Pedagogos:** Caminhos e perspectivas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Pimenta. O pedagogo na escola pública. São Paulo, SP: Loyola, 1991.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho.** Série Ideias n. 16. P.: 78-83, FEUSP. São Paulo. FDE, 1993. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpr/mod/data/view.php?d=565&mode=single&page=6>. Acesso em: 14/10/2013.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, L. L. C. P. **Concepções de “Trabalho Docente”:** As condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254. 2002. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpr/mod/data/view.php?d=565&mode=single&page=7>. Acesso em: 14/02/2014

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan/abril.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15/09/2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas, Autores Associados.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da Aprendizagem: Teoria Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpr/mod/data/view.php?id=1847>. Acesso em 10/04/2014.

VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (Org.) Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível. 20ª Ed. Campinas, SP. Papirus. 2005.