



PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE DA FORMAÇÃO TEÓRICA CONTINUADA DOS PROFESSORES

SANDRA REGINA PETRONE MOLLA

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

SÃO PAULO

2013

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA PETRONE MOLLA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE DA FORMAÇÃO
TEÓRICA CONTINUADA DOS PROFESSORES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação da
Universidade Nove de Julho como requisito
para a obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri

SÃO PAULO

2013

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri (UNINOVE) – Presidente da banca.

Prof. Dra. Branca Jurema Ponce (PUCSP)

Profa. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias (UNINOVE)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam na
formação humana e na possibilidade do
trabalho docente ser uma atividade que pode
fazer a diferença nessa formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, grande mentor de minha vida;

Às minhas filhas Débora e Letícia que sempre me fazem pensar na vida e questionar o papel da educação;

Ao Luiz, grande companheiro, que incentiva e valoriza minha formação acadêmica e profissional;

A Catarina, luz da minha vida, garota curiosa e interessada em tudo o que faço;

Aos diretores e diretoras das instituições em que trabalho e que muito me incentivaram e incentivam nas minhas pesquisas e nos meus estudos;

A cada professor do PPGE da UNINOVE que com sua competência, compromisso e sabedoria me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente.

Ao Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri, orientador que incansavelmente me incentivou e manteve sua visão crítica sobre este trabalho;

Às professoras doutoras Izabel Petraglia e Elaine T. Dal Mas Dias, que, durante o exame de qualificação, lançaram olhar crítico e apurado para que eu pudesse encaminhar melhor esta dissertação de mestrado;

E finalmente, à UNINOVE, que através do programa de bolsas de estudos, me deu esta oportunidade de chegar até aqui.

.

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Edgar Morin

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto o papel do Coordenador Pedagógico na continuação da formação teórica dos professores em unidades escolares. O problema investigado, no âmbito deste objeto, foi: qual o papel do Coordenador Pedagógico na continuação da formação teórica dos professores no interior das escolas? Foram buscadas respostas para as seguintes questões: O que entender por formação teórica do educador? O que é teoria e por que teoria? Qual a função da teoria na prática educativa? Que papel pode desempenhar o coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores nas escolas? Teve como objetivo oferecer subsídios tanto para a formação do coordenador pedagógico, quanto para o desenvolvimento de sua função de promover a continuidade da formação teórica da equipe docente nas escolas. Foi desenvolvida pesquisa bibliográfica e os resultados foram apresentados nos capítulos que compõem a dissertação. Foram identificadas posições a respeito desta função do Coordenador Pedagógico e procurou-se indicar caminhos de como ele pode realizá-la. Ficou claro que o lugar privilegiado de formação continuada é a escola, pois ela é o *locus* onde saberes e experiências são vivenciados, rejeitados, validados e apropriados e que cabe ao Coordenador Pedagógico envolver-se e envolver os docentes nesse aspecto de sua formação. Constatou-se que há consenso quanto a esta atribuição do Coordenador, tanto por parte das determinações legais, quanto por parte dos pesquisadores que se dedicam a estudar o papel deste profissional. Mas, constatou-se também, que há poucos estudos relativos especificamente ao seu papel nos processos de formação teórica continuada dos docentes. Isso demanda ampliação destes estudos.

Palavras-chave: Formação, Formação continuada, Formação teórica continuada de professores, Coordenador Pedagógico, Educação Escolar.

ABSTRACT

This research had as its object the role of Pedagogical Coordinator in further theoretical training of teachers in school units. The problem investigated in the context of this object, was: what is the role of the Pedagogical Coordinator in further theoretical training of teachers within schools? Were sought answers to the following questions: What theoretical understand why the educator? What is theory and that theory? What is the role of theory in educational practice? What role can the pedagogical coordinator in further theoretical training of teachers in schools? Aimed to provide subsidies for both the formation of pedagogical coordinator, how to develop their role to promote the continuity of theoretical training of teaching staff in schools. Literature was developed and the results were presented in the chapters of the dissertation. Positions were identified concerning this function Pedagogical Coordinator and tried to indicate ways how he can do it. It was clear that the privileged place of continuing education is the school because it is the locus where knowledge and experience are experienced, rejected, validated and appropriate and that it is the Pedagogical Coordinator engage and involve teachers in this aspect of their training. It was found that there is consensus on this assignment Coordinator, both by legal provisions, as by researchers who are dedicated to studying the role of this professional. But, it was also found that there are few studies specifically related to their role in the processes of theoretical continuing teachers. This requires extension of these studies.

Keywords: Training, Continuing Education, Theoretical continuing teacher, Pedagogical Coordinator, School Education.

SUMÁRIO

Introdução	p. 09
Capítulo 1. Formação, formação teórica do professor e teoria.	p. 22
Capítulo 2. A coordenação pedagógica nas escolas.	p. 38
Capítulo 3. O coordenador pedagógico e a formação teórica continuada do professor.	p. 53
Considerações finais.	p. 67
Referências	p. 71

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas, tem sido a escassez de saberes teóricos que suportem e, de certa forma, orientem a ação pedagógica do coordenador pedagógico, do gestor e dos professores no desenvolvimento profissional de sua ação educativa. Em diversas situações têm-se elegido cursos externos com a finalidade de formar os profissionais da educação, porém, na maioria das vezes, não causam o efeito desejado por conta das condições inadequadas em que ocorrem as ações educativas no interior das escolas.

Partimos do princípio de que uma formação dos educadores escolares com bases teóricas sólidas pode oferecer melhor sustentação para as ações educativas que desenvolvem. Teoria é uma necessidade do ser humano que sempre a produz e é por ela influenciado. Como diz Severino (2001, p. 9): "... a prática humana precisa da teoria para se expressar significativamente. (...) A teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar esta leitura e explicitar o sentido imanente à prática. É o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido." E complementa: "A prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade. Não há outro caminho." (idem, ibidem). Torna-se aqui a ideia de significar indicando possibilidade de indicar orientação o que leva à ideia de oferecer este tipo de suporte para as ações.

Estas considerações aplicam-se à prática educativa. Ela precisa ser esclarecida e significada pela teoria. Somente assim poder-se-á ter entendimento mais claro do que ocorre e dos objetivos que se queiram atingir.

A escola, tal como hoje está organizada conta em sua equipe com a figura do coordenador pedagógico a quem cabe, também, a função de promover a continuidade da formação teórica dos professores que nela atuam.

Como realizar esta função é um dos problemas que desafiam a realidade escolar. Daí o interesse em pesquisar a respeito deste aspecto da educação.

Tenho experiência na Educação Básica e no Ensino Superior tendo sido professora de ensino fundamental, coordenadora pedagógica do ensino fundamental e médio, diretora de escola e supervisora de ensino e trabalhei na formação continuada de equipes de professores. No decorrer dos meus anos de experiência ficou claro para mim que a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional dos agentes de uma unidade escolar que busca uma educação eficiente requer da equipe pedagógica mais que uma mera mudança nas estruturas organizacionais, incentivos econômicos e motivação psicológica para o desempenho das tarefas e rotinas educativas. Exige, também e especialmente, que contribua para a formação e o aperfeiçoamento profissional de toda a equipe o que inclui a continuidade de sua formação teórica iniciada ao tempo da sua formação básica inicial.

OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA

O objeto desta pesquisa é o papel do coordenador Pedagógico na continuação da formação teórica dos professores em unidades escolares a par e além de suas outras funções.

- O problema a ser investigado, dentro do âmbito deste objeto, é: qual o papel do coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores no interior das escolas?

Este problema desdobra-se em algumas questões para as quais serão buscadas respostas no esforço investigativo que se desenvolve nesta pesquisa. São elas:

- O que entender por formação teórica do educador?
- O que é teoria e por que teoria?
- Qual a função da teoria na prática educativa?

- O que entender por formação teórica continuada do educador?
- Que papel pode desempenhar o coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores nas escolas?

HIPÓTESES

Tem-se como hipótese que há pouca valorização do papel da formação teórica do educador. Isso leva a certa desconsideração em relação à necessidade dessa formação teórica e esta atitude influencia a maneira de pensar do coordenador pedagógico em relação à mesma.

Tem-se, ainda, como hipótese que o coordenador pedagógico pode e deve desenvolver ações mais efetivas que visem à continuação da formação teórica dos professores nas escolas.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica por diversas razões. Primeiro porque é necessário buscar confirmação ou não das hipóteses postas que são ressonâncias de diversas afirmações a respeito. Se confirmadas, podem servir de alerta para a busca de solução para isso que pode tornar-se um sério problema a ser acrescentado aos muitos de que a educação escolar já padece, ou seja, o problema relativo a falhas na formação teórica do professor.

Além disso, a pesquisa ensejará a produção de subsídios e reflexões sobre o papel da formação teórica do educador o que se insere nas preocupações da Linha de Pesquisa Teorias em Educação.

OBJETIVO

Buscar ampliar entendimentos sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação teórica continuada dos professores nas escolas e oferecer os resultados da pesquisa como contribuição para os estudos relativos a esta temática.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico.

ESTADO DA ARTE

Foi feito levantamento de estudos a respeito do objeto desta pesquisa e em especial sobre a questão relativa à formação teórica continuada do professor e ao papel do Coordenador Pedagógico nessa formação. Há muitas publicações em livros, artigos e em teses e dissertações relativas ao papel do Coordenador Pedagógico e algumas especificamente sobre seu papel na formação continuada dos professores. Quase todas mencionam a importância de o Coordenador preocupar-se, na formação continuada, com a formação teórica. Mas, nenhum dos textos encontrados enfoca o que seja esta formação teórica continuada e nem o que entender por teoria e sua importância na formação do educador.

Em duas teses tomadas como exemplificação do que foi dito acima, dentre algumas examinadas, foram encontrados elementos relativos ao papel do Coordenador na formação continuada de professores. Primeiro, a Tese de Doutorado de Isaneide Domingues, defendida na Faculdade de Educação da USP em 2009 que tem como título “O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.” Pelas palavras-chave (coordenação pedagógica, cultura escolar, formação contínua, gestão da escola, protagonismo docente) percebe-se que o foco é o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada do professor nas escolas, mas não há indicações de abordagem relativa à formação teórica continuada. No resumo da tese há esta passagem que indica o foco central da pesquisa:

Esta pesquisa toma como objeto de investigação o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espaços de formação contínua do docente na escola e apresenta como objetivo investigar como esse profissional organiza e implementa a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar.

De acordo com o texto foi feito um levantamento de dados através de entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores em escolas da Rede Municipal de São Paulo e os resultados apontaram para alguns aspectos da utilização dos espaços institucionais de formação que são o que se denomina na Rede Municipal de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Os apontamentos que constam dos resultados da pesquisa realizada indicam aspectos importantes do processo de formação continuada, mas não tratam especificamente da formação continuada teórica dos docentes.

A segunda tese é a de Maisa Helena Altarugio defendida na Faculdade de Educação da USP em 2007 cujo título é: “A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de Ciências” aborda a questão da formação continuada e o papel do coordenador nesse processo. Contudo enfoca, como o título indica, um aspecto importante relativo ao papel

do Coordenador, que é a sua subjetividade e os impactos dela no processo de formação dos docentes, mas não aborda a questão posta pela presente pesquisa.

Foram consultados, também, livros e capítulos de livros que tratam do papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada de docentes e que indicam, de alguma maneira a necessidade de o Coordenador preocupar-se com a formação teórica continuada. Nenhum deles aborda em que consiste esta formação teórica continuada e nem como é visto o papel do Coordenador. Um dos livros mais citados na bibliografia consultada é o livro organizado por BRUNO, ALMEIDA, e CHRISTOV. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. (2000), Trata, como se vê pelo título, do papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores. Diversos capítulos apontam a necessidade da formação teórica continuada sem especificar em que consiste e sem indicar com mais profundidade o papel do Coordenador Pedagógico em relação a este aspecto. Comenta-se a seguir, alguns capítulos deste livro que tratam do papel do Coordenador Pedagógico na formação contínua do Professor e nos quais pouco se diz de sua formação teórica continuada.

Elsa Garrido, no texto que compõe o Capítulo I com o título “Espaço de formação continuada para o professor-coordenador” trata do trabalho do professor coordenador, que tem como princípio a formação continuada em serviço a partir das reflexões dos professores sobre as suas práticas pedagógicas e a análise das dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho junto aos discentes. Partindo da reflexão dos professores para a tomada de consciência deles sobre as suas ações, o coordenador estará propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. Para Garrido, “essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas e segundo porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implantação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras”. (p. 9-10). Considera também o difícil trabalho do professor-coordenador que, com frequência é interrompido pelas urgências e

necessidades do cotidiano da escola. A autora enfatiza a importância do trabalho coletivo e do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo onde os professores ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo a sua qualificação profissional e, investir nesse espaço, significa investir na formação continuada do professor e também na formação continuada do professor-coordenador, visto que é ele o agente estimulador e articulador desse processo. A autora confirma a necessidade da formação teórica continuada, todavia, não especifica em que consiste essa formação e tampouco aborda com maior profundidade o papel do coordenador pedagógico.

No capítulo 2 “Formação contínua de educadores na escola e em outras situações” de autoria de José Cerchi Fusari, são discutidos alguns aspectos da formação contínua dos educadores e indica a escola como o *lócus* de formação mais valorizado atualmente. O autor considera importante que no local de trabalho os professores da educação básica tivessem uma jornada de trabalho que contemplasse docência, atividades pedagógico-administrativas (reuniões, conselhos de classes, horas-atividade pedagógica) e atividades de formação contínua em serviço na própria escola e fora dela, como ciclo de palestras e grupos de estudo. Para ele, a formação contínua é um processo articulado que deve ocorrer dentro e fora da escola, promovendo dessa forma a saída dos educadores para que tenham o “olhar de fora, distanciando-se do próprio trabalho”, o que pode ser uma atividade muito enriquecedora. O autor valoriza a formação contínua como condição básica para o desenvolvimento dos trabalhadores em educação. Propõe que os calendários escolares garantam momentos em que os professores possam se encontrar, analisar e problematizar suas práticas, refletir na e sobre a ação, concretizando assim a formação contínua no espaço escolar. Salienta que não há política ou programa 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. Nesse caminho, sugere uma política de formação contínua em que se discuta com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório. Observa-se, também aqui, que é indicada a importância

dos processos de formação continuada, mas não é explicitado o que é formação teórica dos docentes e como realizá-la.

As autoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Sylvia Helena Souza da Silva, no capítulo 3 com o título “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas” discutem sobre formação docente, tema que é, ao mesmo tempo, antigo e atual e que traz em seu bojo uma questão nuclear: o que é formar? Para elas formar é um processo que contém referências e parâmetros e que supera a condição de modelar de uma forma única, favorecendo uma postura crítica diante das inúmeras interpretações e ações que têm sido desenvolvidas na formação dos professores. Outras questões provocam no texto das autoras: Formar em relação a quê? Que dimensões contém a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais? Na continuidade do texto, as autoras elencam algumas dimensões possíveis do formar. São elas: A dimensão técnico-científica – os conhecimentos técnico-científicos relacionados à sua área e sobre as quais o professor precisa ter clareza. A dimensão da formação continuada – entendida como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca incessante por outros saberes possibilitando a criação dialética como novo. A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico – enfatizando a importância de trabalhar em cooperação, integradamente e que isso não é uma ação espontânea, mas nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos. A dimensão dos saberes para ensinar – que são todos os saberes que devem permear o trabalho do professor (sociais, políticos, organizacionais, emocionais, didáticos e, principalmente a visão da função social da escola). A dimensão crítico-reflexiva – reflexão metacognitiva (conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal e a habilidade de auto-regulação deste funcionamento), para pensar sobre as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las. A dimensão avaliativa: refere-se à capacidade que o educador tem de avaliar e refletir sobre a sua prática pedagógica, buscando soluções e

propondo alternativas para resolver as questões encontradas. Todas as questões apresentadas pelas autoras bem como as dimensões citadas nos remetem à questão principal do nosso trabalho que é sobre o papel do coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores nas escolas. Porém, não há um enfoque específico sobre o que vem a ser a formação teórica continuada e nem sobre sua importância.

Outra obra é o livro Coordenador pedagógico e a educação continuada. (2003), que apresenta artigos de diversos autores. Nele encontram-se os capítulos a seguir comentados.

No capítulo 1 “Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico”, CHRISTOV aponta a importância da formação em serviço dos professores, denominada de Educação Continuada e que tem por objetivo contribuir para a construção da autonomia intelectual do docente. Segundo a autora,

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como atribuirmos direções esperadas a essa mudança. (p.9)

Na sequência de sua exposição ela identifica ações que são realizadas nas escolas e que têm composto este processo de formação contínua: “Educação continuada é um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), orientações técnicas, estudos individuais” (p.10). Aponta ainda alguns requisitos necessários para que a educação continuada seja um programa exitoso. Um deles é a construção de um eixo que fundamente a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações

desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes. Coloca a autora no texto:

Estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensarmos e para intervirmos nas escolas. Essa construção tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. É fundamental, ainda, a reorganização do tempo/espacô escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas e meia-relógio por semana para reflexões coletivas. (p.12).

Este texto, também, não diz nem em que consiste a formação teórica continuada dos professores e nem como realizá-la.

Outro texto do mesmo livro caminha na mesma direção, embora traga contribuições importantes para se compreender o árduo trabalho do coordenador pedagógico. Trata-se do texto de Eliane B. G. BRUNO, que compõe o capítulo 2 intitulado “O trabalho coletivo como espaço de formação.” Nele a autora aponta a necessidade de um projeto pedagógico coletivo - que em termos práticos é muito difícil de ser realizado, pois entraves pessoais e institucionais emperram a sua realização - que contemple a cooperação e a importância de todos sentirem-se parte integrante dos objetivos da escola. Para que se tenha uma visão comum sobre a escola, um eixo aglutinador dos seus sujeitos, só pode ser construído a partir das visões particulares, das expectativas de cada um sobre a escola que se pretende organizar. (p.14) Para ela, “(...) o projeto coletivo de escola exige a compreensão de que a explicitação do que se espera implica a publicação de um desejo, de um princípio, de uma convicção. Publicar significa tornar público, exigindo um desprendimento com relação ao próprio desejo”. (p. 14) Continuando o texto, a autora pergunta “qual seria o papel do coordenador pedagógico nesse movimento de elaboração do projeto de escola?” (p.14). Traz algumas sugestões, mas não trata especificamente da formação teórica continuada dos professores e nem do papel do Coordenador nela.

Cecília H. Mate, no capítulo 3 do mesmo livro escreve sobre “Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?” e inicia sugerindo uma reflexão sobre o tema, problematizando-o a partir de dois aspectos: os riscos de definir a função do professor coordenador pedagógico e o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar. De acordo com a autora é difícil definir a identidade do professor coordenador pedagógico “cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades”, enquanto que por outro lado, “é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma territorialidade própria”. (p. 18) O texto refere-se à função do professor coordenador pedagógico atualmente existente, por exemplo, na rede pública estadual de São Paulo. Diferentemente, por exemplo, da rede municipal de educação da Prefeitura da Capital São Paulo na qual há um cargo definido em legislação própria. Embora se referindo a uma situação específica, o texto traz considerações interessantes sobre o papel do Coordenador Pedagógico nas escolas e sobre seu papel na formação contínua dos docentes. Com não tem como prioridade tratar da formação teórica continuada dos professores, nada traz a respeito.

O livro *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Scabra Toschi (10 ed. São Paulo: Cortez, 2011) trata, no Capítulo V, da formação dos profissionais do ensino e aponta, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, caminhos de formação de professores para atuar na educação infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental e também nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Aponta ainda que a mesma Lei prevê que “a escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho”. (p. 272). Na própria Lei, em seus artigos 61 a 67, estão estabelecidos as finalidades e os fundamentos da formação docente bem como os níveis de formação, mas não deixa clara a importância da

formação teórica da equipe gestora para a atuação na formação continuada dos docentes.

Outro texto visto foi o artigo de LIMA, Paulo Gomes e SANTOS, Sandra Mendes dos. *O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas*. In: *Educere et Educare: Revista de Educação*. Cascavel, PR, Unioeste. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, p. 77-90. Nele discute-se o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar frente à formação continuada de professores. A importância e atualidade deste estudo na universidade, bem como no seio da escola de educação básica, local do exercício de liderança deste profissional, certamente se mostram pontuais na organização e desdobramento das atribuições do coordenador em relação ao seu papel, em relação ao seu compromisso teórico-metodológico, ao estabelecimento de um clima organizacional propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no âmbito escolar. É afirmado no resumo do texto que foi feita uma revisão de literatura na qual foram selecionados alguns pontos frequentes na discussão sobre o tema. Fala-se no texto sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores, mas não é dito nada relativo à sua formação teórica contínua a ser realizada nas escolas.

A partir dessas e outras consultas, percebe-se que permanece uma lacuna a respeito da formação teórica em geral dos educadores e, em especial, a respeito da formação teórica contínua do professor nas escolas. Não se viu, em nenhuma das publicações consultadas, em que consiste a formação teórica continuada e nem como é visto o papel da equipe gestora - onde está inserido o cargo de coordenador pedagógico – na formação teórica dos professores.

Este trabalho pretende oferecer contribuições no sentido de auxiliar no preenchimento desta lacuna. Os resultados obtidos, ainda que parciais, estão apresentados de acordo com a seguinte organização dos capítulos desta dissertação.

1. **Introdução** na qual são indicadas justificativas da realização do projeto de pesquisa, o tema e o problema, as hipóteses, os objetivos e o estado da arte.
2. **Capítulo 1**, no qual são apresentadas concepções de formação, de formação continuada e de formação teórica, bem como concepções de teoria ressaltando a concepção de Edgar Morin. Neste capítulo são apontadas algumas considerações julgadas oportunas para o tema e problema desta pesquisa.
3. **Capítulo 2**, no qual são apresentados entendimentos relativos ao papel do coordenador pedagógico nas escolas ressaltando seu papel de contribuidor para a formação teórica continuada da equipe docente.
4. **Capítulo 3** no qual é indicado o papel do coordenador pedagógico na formação teórica continuada do professor.
5. Por último, **considerações finais** seguidas da bibliografia.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO, FORMAÇÃO TEÓRICA DO PROFESSOR E TEORIA.

1. Formação.

Há significados diversos relativos ao termo formação. Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 3) alertam para a necessidade de esclarecimentos desta palavra.

Na escavação desse solo, considera-se relevante salientar o que distingue Formação de outras expressões muito utilizadas, tais como educação, instrução e ensino. Segundo Fabre (1992, 1994), mesmo estando próxima da educação e da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, porque tem finalidades e características que lhes são próprias. No entendimento de Nóvoa (1995a, p.9), “formar é sempre formar-se”. O autor refere-se à autoformação realizada na interação com o outro, professor ou colegas.

O conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*: trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar. Dar forma a algo ou constituir este algo. Refere-se, também, ao modo como uma pessoa foi criada ou educada. Formação tem a ver com formar e designa o processo ou conjunto de ações que buscam dar forma a algo. Processo constitutivo de alguma configuração ou de constituir algo. O verbo constituir aparece com frequência quando se pensa em formação, pois, formar é mesmo constituir algo. É dar forma a algo. Nesta direção caminham as palavras de Severino (2006, p. 3)

Mas o que vem a ser a formação (...). Para nos darmos conta do sentido desta categoria, é bom lembrar que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar

que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar.

Muitas vezes a palavra formação reporta-se a conformação com certos modelos dados *a priori* e competiria aos processos formativos conformar os formandos a eles. Se o modelo é previamente dado, resta conformar-se ou ser conformado.

Visto de maneira diversa, a formação pode ser pensada como resultante da constituição das pessoas que ocorre a partir de relações históricas e sociais: há aí sempre elementos que favorecem o processo formativo no qual as pessoas se constituem. Afirma-se a constituição histórica da maneira humana de ser. Neste sentido pode-se dizer que formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. Educação, diz-se comumente, é processo de formação humana. Processo de constituição de seres humanos. A formação pode ser considerada ainda como um caminho que oferece diversas possibilidades permitindo às pessoas que por ele passam ou o fazem, desenvolver-se, construir relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associá-los a suas trajetórias de experiências pessoais.

O entendimento de formação de professores está associado ao que até aqui foi dito. Formação de professores, nesse caso, seria o processo de constituição desses educadores denominados de professores. Ela se realiza através de ações e de recursos que essas ações oferecem ou indicam proporcionando o constituir-se destes profissionais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político e cultural próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. Um autor português (GARCIA, 1999, p. 26) diz assim da

formação de professores reportando-se a ela no âmbito escolar, seja da graduação em nível superior, seja do local da escola como exercício profissional:

Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Estas ideias fazem a ponte para se pensar não apenas na formação básica ou inicial dos professores, mas também, para se pensar na ideia de formação continuada.

2. Formação continuada.

Pode-se entender formação continuada de professores como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas por eles em exercício nas escolas com objetivo formativo, sejam elas realizadas individualmente ou em grupo. Ou, no dizer de Cunha (2003, p.368) citado por Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 3):

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Segundo estas autoras, a Formação Continuada pode ocorrer através de diversas ações ou participações em “congressos, seminários, simpósios,

colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação” ou também em atividades realizadas nas próprias escolas ou em Instituições superiores de Ensino como “oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas”. Vide páginas 8 e 9 da fonte citada, onde são apontadas outras atividades que podem ser consideradas no âmbito da formação continuada de professores.

A legislação educacional brasileira, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, aponta para a necessidade desta formação continuada. Apesar disso esta formação continua sendo um dos sérios problemas da educação.

Marcelo Oliveira da Silva e Maria Inês Corte Vitória em texto apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul, 2012 (IX ANPED SUL) no qual apresentaram entendimentos de professores a respeito da formação continuada afirmam ter detectado dois aspectos interessantes que auxiliam na compreensão do tema. Um denominado de formal relacionado a cursos de pós-graduação e extensão realizados, ou por pressão da instituição, ou por pressão das exigências indicadas nas avaliações que são feitas, por exemplo, pelo Ministério da Educação. Outro entendimento, dizem eles,

é aquele que ocorre em espaços educativos não-formais, como nas próprias reuniões dos projetos interdisciplinares, convívio com os outros professores, viagens, idas a restaurantes e também, poderíamos acrescentar, outras experiências enriquecedoras. Já em relação aos espaços não-formais, eles apareceram em também em outros aspectos, além das reuniões dos projetos interdisciplinares estudados. (p. 9).

Como se vê, são vários os entendimentos a respeito de formação continuada de professores, mas há uma convergência indicando sua necessidade e na indicação de atividades que possam ser consideradas pertinentes para o oferecimento desta formação. Nóvoa (2002), autor que estuda interessadamente a temática relativa à formação de professores, tem

posições interessantes a respeito da formação continuada destes profissionais. Diz ele a respeito dos modelos desta formação continuada:

A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, desde os processos de autoformação até o investimento educativo das situações profissionais e articulação com os projetos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino. (2002, p. 38).

Não pode e nem deve ser algo estranho à realidade e às necessidades das escolas e menos ainda algo imposto. Deve fazer parte desta formação a busca do desenvolvimento de “uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo” (idem, p. 38). Para ele a formação teórica deve fazer parte da formação contínua dos docentes, como diz neste texto citado. No tocante à formação teórica diz ele:

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Ball & Godson, 1989; Finger, 1989). (NÓVOA, 2002, p. 58).

A chamada de atenção para necessidade de elaboração teórica a partir das vivências e experiências indica a importância da formação teórica dos professores. No item seguinte serão apresentadas algumas ideias sobre teoria e sobre sua importância.

3. Teoria.

Teoria é um termo originário do grego (*theoria*) que tem sido utilizado com diversas significações. Aqui trataremos de sua conceptualização, tendendo a uma abordagem voltada para nossos objetivos educacionais.

Há muito que dizer sobre teoria e todas as áreas do conhecimento dependem deste fazer que, grosso modo, consiste em ideias distintas de pensadores distintos sobre alguma coisa ou objeto de estudo ou análise.

Ao se estudar algo construímos um conjunto de ideias que têm o intuito de expressar o resultado de um ou mais entendimentos acerca de um objeto porque podem ser diversas e tratar de objetos variados. Num sentido amplo, a teoria pode ser entendida como um conjunto de ideias articuladas entre si que resumem algum entendimento sobre algo. Algo: um objeto, um fato, um fenômeno, uma situação, um acontecimento, uma pessoa, uma sociedade, uma instituição, etc.

As teorias podem ser chamadas de concepções. As concepções, como tratam de objetos diversos e abarcam as diversas áreas do saber, podem dizer respeito a vários objetos: ser humano, educação, questões da sociedade, questões que envolvem a natureza e seus fenômenos, ou à liberdade, dentre outras.

A palavra concepção, fala por si só como criação ou processo de produção ou construção de algo. Nesse sentido dicionários, como o a seguir citado, a aplicam à teoria ou à teorização. Veja-se, por exemplo, o que consta no dicionário Houaiss:

1. ato ou efeito de conceber; ação ou efeito de gerar (ou ser gerado) um ser vivo, em consequência da fusão do espermatozoide com o óvulo; fecundação, geração; 2. obra da inteligência; produção, criação, teoria; 3 trabalho de criação; projeto, plano, ideia; 4. fantasia, imaginação, ficção; 5. faculdade ou ato de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo; compreensão, percepção; 6. modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção.

É fácil perceber que quase todas as palavras aí utilizadas aplicam-se ao ato de criar uma teoria. No entanto, nem sempre se cria uma teoria, ou seja, se criam ideias que de alguma forma possibilitam o entendimento de algo. Muitas vezes podem-se adotar ideias ou teorias de outrem, aos quais chamamos de autores, que por sua vez podem ter refletido sobre outros autores para produzir sua teoria.

Tudo o que sabemos parte de algo experienciado, ou de algo que foi ouvido, lido ou aprendido de alguma forma. Ao produzir ou compilar teorias os autores fomentam o conhecimento, as discussões, as possibilidades de se ver algo por outro ângulo e complementam-se ou opõem-se uns aos outros.

Teoria, como já dito, é sempre sobre algum fenômeno ou objeto, uma vez que é dos seres humanos a característica da curiosidade e a de elaborar entendimentos a respeito dos objetos de sua curiosidade. Os entendimentos, organizados de certa maneira, são as teorias. Por sermos curiosos e buscarmos saber a respeito de tudo, produzimos ideias a respeito de tudo o que foi observado, experienciado ou que ainda está por vir.

Produzir ideias é representar mentalmente de forma pensada e de maneiras diversas tudo isso. Ao juntarmos ideias buscando construir uma interpretação ou entendimento articulado de algo ou de um aspecto da realidade ou até da realidade como um todo, estamos produzindo teorias. Produzir teoria é, pois, realizar um esforço de leitura que articule ideias a partir de seres ou de fenômenos da realidade ou a partir de nossas práticas na realidade.

Severino (2001, p. 9) afirma que “a teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar esta leitura e explicitar o sentido imanente à prática. É o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido.” E complementa: “A prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade. Não há outro caminho.” Isso foi dito na Introdução e é propositadamente repetido aqui.

Ao formarmos ideia de algo, passamos a “duplicar” em nossa mente esse algo porque, como já dissemos, as ideias são representações de nossas

experiências no mundo ou do próprio mundo tal como ele nos aparece, ou de coisas ou de fenômenos do mundo, as quais podem ser juntadas ou relacionadas entre si e mesmo a outros conjuntos de representações. Essa junção ou as relações de ideias com outras ideias produzindo entendimentos é o processo de produção de teorias, ou seja, constitui o processo de conceber entendimentos ou significações. Pois, teorias são concepções que expressam entendimentos, conjuntos de explicações articuladas entre si, ou que expressam significações.

Quando conseguimos juntar duas ou mais ideias ou um conjunto delas conseguimos produzir entendimentos que são os resultados das explicações, os quais proporcionarão que se crie uma rede de significados e entendimentos. Esses entendimentos podem ser chamados de teorias, ou seja, teorias são conjuntos de ideias articuladas entre si formando redes de significados ou de entendimentos.

Partindo do princípio que concebemos ideias que são representações mentais do real e que um conjunto destas representações produzirão os entendimentos ou significados que são as teorias, é lícito que se diga aqui que as ciências como um todo são constituídas por um conjunto de ideias, ou seja, de teorias, que se unem em prol de um campo do saber e que podem, também, à medida que se avança tecnologicamente, transitar entre diversos campos do saber, produzindo teorias mais amplas ou saberes interdisciplinares. Veja-se, por exemplo, o que ocorre na biologia, que necessita de conhecimentos de várias ciências para a produção de certos entendimentos de seu campo de estudos.

Há, também, campos teóricos que não constituem uma ciência, como por exemplo, doutrinas religiosas. As concepções filosóficas são também conjuntos de teorias sobre temas próprios desta área do saber que não se confundem com as teorias científicas. Todas as formas de teorias têm seu papel importante na vida humana, além de terem influências na maneira como os seres humanos conduzem sua existência. Daí as várias considerações sobre teoria produzidas por muitos pensadores, como por exemplo, Horkheimer (1991), pensador da Teoria Crítica quando diz:

A questão – o que é teoria – parece não oferecer maiores dificuldades dentro do quadro atual das ciências. No sentido usual da pesquisa, teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais. [...] Teoria é o saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível. (1991, p. 31).

Outra explicação de teoria é dada por Hegenberg (2001, p. 88), quando afirma que “a ciência não opera com ‘dados soltos’, mas com dados que fazem parte de corpos de conhecimentos – ou seja, de teorias.” Teorias, segundo este autor, são corpos de conhecimentos. Corpos, ou seja, organizações de partes numa totalidade que faça sentido. No caso, numa totalidade de entendimentos a respeito de algo.

Outra perspectiva, agora de Köche (2003), entende que as teorias servem como pontos de partida para investigações ainda não existentes. Diz ele que “as teorias apresentam-se como um quadro de referência, metodicamente sistematizado, que sustenta e orienta uma investigação.” (KÖCHE, 2003, p. 93). Ou seja, nos processos de investigação, sempre são necessárias algumas teorias que guiem as investigações. Trata-se do entendimento de referencial teórico nas pesquisas.

Neste ponto, há um aspecto importante a se levar em conta no estudo das teorias, que é o papel destas como indicadoras das ações. Para Köche, a teoria indica caminhos para as ações da pesquisa. Pode-se, ao pensar nisso, pensar, também, no papel de indicadora de ações de uma teoria educacional. Além de uma teoria educacional produzir entendimentos a respeito da educação em geral ou de algum aspecto particular dela, pode ser indicadora de como agir educacionalmente. Isso será tratado mais adiante.

Desta forma pode-se entender que ao se produzir uma teoria, deparamo-nos, também, com indicações possíveis de como os seres humanos devem ou podem se relacionar com os processos ou fenômenos observados,

pois se uma teoria explica ou produz entendimentos de algo, ela, ao mesmo tempo pode indicar maneiras de agir perante este algo.

Fica claro, pois, que os seres humanos necessitam de teoria para explicar, predizer, dominar e, principalmente encaminhar ou orientarem-se em relação aos mais diferentes fenômenos ou seres.

Neste texto teoria é compreendida como sendo a organização das representações que o ser humano constrói sobre objetos ou fenômenos expressa num sistema conceitual elaborado segundo critérios lógicos os quais são, também, construídos pelo homem. Teoria é, então, um conjunto organizado de ideias ou de representações mentais sobre a realidade ou sobre partes ou aspectos dessa realidade. Nesse sentido pode-se considerar uma teoria educacional como um conjunto organizado de ideias sobre a educação que é um fenômeno da realidade social. A teoria educacional desdobra-se em vários aspectos da educação como, por exemplo, teorias sobre o currículo escolar, sobre a aprendizagem, sobre dificuldades de aprendizagem, sobre aproveitamento escolar e outros.

Teoria é sempre um quadro interpretativo de algo: um quadro ou uma grade através da qual os seres humanos fazem sua leitura de algo. Isso indica que cada concepção teórica é “uma” visão e não “a” visão de algo. São variadas possibilidades de se elaborar concepções teóricas e, por isso mesmo, pode haver divergências, mas também aproximações entre as teorias. Em resumo: as produções teóricas são resultados do esforço que os seres humanos fazem, ao longo da sua história, para produzir explicações, entendimentos e compreensão da realidade e de si mesmos. E isso responde a uma grande necessidade que é a necessidade que os humanos têm de saber de si e do mundo no qual estão. E, saber neste mundo, de suas práticas. Dentre elas buscar saber das práticas educativas.

4. Teoria no pensamento de Edgar Morin

Para Edgar Morin teorias não são as soluções dos problemas, mas a possibilidade de tratá-los na busca de compreendê-los. Esta é uma ideia interessante, pois indica que teorias podem ser ajudas importantes no trato

com os problemas com os quais os seres humanos se deparam. São os problemas que provocam os seres humanos para a produção de teorias as quais, por sua vez, os auxiliam na compreensão quer dos próprios problemas, quer das possibilidades de solução para os mesmos. A teoria é resultante da realidade humana concreta ou, melhor ainda, é resultante de uma relação especial que os seres humanos estabelecem com a realidade: a relação que envolve a busca de entendimentos e de produção de significações ou sentidos. Em *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana* (2009), ele afirma que as teorias não são um mero saber especulativo sem finalidade prática, mas que nascem de um problema real necessitando de respostas reais. Assim, é o sujeito concreto que constrói as teorias e os métodos para enfrentamento dos desafios com que se defronta na sociedade e nas suas relações com a natureza. Há diversidade de teorias devido às várias maneiras de os seres humanos olharem a realidade e, em decorrência disso, aos diversos métodos utilizados para buscar resolver os problemas encontrados. Além disso, há um dinamismo intrínseco à realidade que exige atenção às referências teóricas. Daí a importância da não fixação rígida em uma só abordagem teórica. Uma teoria que não dialoga com outras elaborações teóricas, diz Morin nesta obra mencionada, e com o movimento da realidade, e que não considera os erros e incertezas como etapa importante na construção do conhecimento corre o risco incessante de fechar-se sobre si mesma, de degradar-se. Estas ideias ele as retoma em outras obras, como em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000) e em *O Método IV: As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização* (2011).

A primeira ele a escreveu quando convidado pela UNESCO a expor suas ideias sobre a educação. É uma publicação bastante difundida entre educadores na qual ele diz que não se trata de um guia ou compêndio de ensino e nem um tratado sobre disciplinas que devem ser ensinadas, mas que quer “expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século.” (MORIN, 2000, p. 13). O que ele quis expor, conforme ele diz, “antecede qualquer guia ou compêndio de ensino.” (idem, p. 13).

O primeiro desses sete saberes diz respeito “às cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”. Essas cegueiras prejudicam a produção teórica que resulta em conhecimentos. Daí o seu empenho em identificá-las e chamar a atenção para elas. Lamenta-se Morin, ainda no prólogo do livro, “que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”. (MORIN, 2000, p. 13-14). De fato, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta qualquer que pode ser utilizada mecanicamente sem que haja exame rigoroso sobre sua natureza e sobre como é produzida o que leva a examinar sobre se ela é uma boa ferramenta capaz de oferecer segurança no seu uso que é o de produzir entendimentos. Fazer este tipo de estudos sobre o conhecimento é produzir teoria do conhecimento, isto é, é produzir compreensão sobre este fenômeno que ocorre em todo ser humano. O conhecimento do conhecimento é uma necessidade primordial que deve servir “de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez”. (MORIN, 2000, p.15). É necessária uma boa teoria do conhecimento que produza para a educação escolar o “estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e suas modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro e à ilusão”. (MORIN, 2000, p. 15).

No âmbito deste tema do conhecimento Morin trata da razão ao indicá-la como fonte de acertos e também de erros e ilusões. Ele retoma, neste texto, a distinção entre racionalidade e rationalização apresentada no segundo livro acima citado. Reforça seu entendimento de que a racionalidade (a razão aberta) “é a melhor proteção contra o erro e a ilusão” (idem, p. 23) e diz ser esta razão aberta (a racionalidade) aquela que

Elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as ideias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica: tal racionalidade deve permanecer aberta ao que a contesta

para evitar que se feche em doutrina e se converta em rationalização. (MORIN, 2000, p. 23).

Ao tratar da razão aberta que, para ele é crítica e autocrítica, afirma que é esse tipo de razão que é essencial para que seja elaborada uma boa teoria, uma vez que os sistemas de ideias abertos (teorias) possibilitam revisões, correções e autocorreções e é mediante estas possibilidades que esse tipo de teoria serve às pessoas.

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é fruto do debate argumentado das ideias, e não propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional. (MORIN, 2000, p. 23).

A educação ainda tem muito a fazer no que diz respeito aos processos de produção das teorias, bem como aos exames mais críticos de qualquer conjunto de ideias. Os denominados conteúdos de ensino, por exemplo, são conjuntos de ideias e, portanto teorias. Nesse sentido eles devem não apenas ser transmitidos através do ensino, mas devem merecer, por parte dos professores um exame crítico e, ao serem transmitidos, devem ser acompanhados de propostas de exames críticos a serem feitos também pelos alunos. É sempre necessário examinar e refletir sobre as teorias, ou seja, sobre os conteúdos de ensino das várias ciências ou da Filosofia que foram escolhidos para serem trabalhados nas escolas. Esses conteúdos de ensino, que são teorias, são imprescindíveis como ajuda no encaminhamento do entendimento da realidade e na busca de solução de problemas e devem ser oferecidos aos estudantes de qualquer nível de escolarização. Devem ser apresentados como resultados de processos de investigação e, ao mesmo tempo, como pontos de partida para investigações novas sempre necessárias.

Vale, porém, insistir que as teorias ou os denominados conteúdos de estudos, não bastam por si mesmos, que, embora sejam necessários não são

suficientes, pois juntamente com seu aprendizado, deve, ou deveria haver o aprendizado do seu exame crítico e do exame crítico da racionalidade que os examina, uma vez que “uma ideia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário; deveria ser relativizada e *domesticada*. Uma teoria deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos.” (MORIN, 2000 p. 29).

É importante que pensemos, conforme indica Morin em “civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocriticas, aptas a se auto-reformular”. (2000, p. 32). Isso é algo que faz parte do “dever principal da educação”, segundo ele diz, que “é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (idem, p. 33), conforme já citado acima. Lucidez é o bom resultado de boa teoria. Resultado a ser buscado no processo educativo de modo geral e, em especial na educação ou formação de educadores. Em meio a tantos movimentos regressivos que podem levar a novos obscurantismos, inclusive doutrinários, a luta pela boa teoria é uma luta importante e fundamentalmente política.

Na segunda obra, acima mencionada, *O Método IV: As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização* (2011), Morin trata de maneira especial de alguns aspectos da teoria que podem ser úteis para as finalidades desta pesquisa. Primeiramente é interessante apontar para a identificação que ele faz entre sistemas de ideias e teorias. Teorias são sistemas de ideias, assim como doutrinas, diz ele. Mas, teorias, diferentemente das doutrinas, são sistemas de ideias abertos ou que dão prioridade à abertura, enquanto as doutrinas são sistemas de ideias fechados ou que priorizam o fechamento. Esta é uma abordagem interessante e importante a ser levada em conta na formação teórica do professor. Morin explica assim esta sua abordagem:

Todo sistema de ideias é simultaneamente fechado e aberto. É fechado porque se protege e defende contra as degradações ou agressões externas. É aberto porque se alimenta de confirmações e verificações vindas do mundo exterior. Contudo, embora não exista fronteira clara e estável entre uns e outros, podemos distinguir e opor dois

tipos ideais: os sistemas de prioridade à abertura, que denominaremos *teorias*, e os sistemas que priorizam o fechamento, ou *doutrinas*. (MORIN, 2011, p. 158), grifos do autor.

É natural e até conveniente que sistemas de ideias, como as teorias, sejam fechados até certo ponto, pois têm necessidade da firmeza de seus postulados, bem como da ligação segura com seus paradigmas. São elas suas bases que devem ser defendidas contra agressões internas e externas, ou seja, interpretações equivocadas ou mesmo maldosas. Mas isso não deveria fazer com que se fechem ao ponto de impedir suas necessárias revisões. Essas podem ser necessárias por diversas razões: ou por modificações a que a realidade sempre está sujeita, ou por avanços novos na produção da compreensão dos mais diversos fenômenos e objetos. Morin denomina de *doutrinas* os sistemas de ideias que nunca se abrem a modificações recusando-se a acolher, para análise, por exemplo, críticas externas ao seu conteúdo. Já aos sistemas de ideias que se abrem a estas críticas, ainda que buscando resguardar seu núcleo básico, Morin os denomina de *teorias*.

Assim, um sistema de ideias permanece teoria enquanto aceita a regra do jogo competitivo e crítico, enquanto manifesta maleabilidade interna, isto é, capacidade de adaptação e modificação na articulação entre os seus subsistemas, assim como a possibilidade de abandonar um subsistema e de substituí-lo por outro. Em outros termos, uma teoria é capaz de modificar as suas variáveis (que se definem nos termos do seu sistema). Em consequência, as características “fechadas” de uma teoria são contrabalançadas pela busca de concordância entre a coerência interna e os dados empíricos que evidencia: é isso que constitui a sua racionalidade. (MORIN, 2011, p. 161)

Morin insiste nesta necessidade da abertura da teoria em relação às mudanças que ocorrem na realidade e também na necessidade de abertura

para atenção às possibilidade de enganos e erros em suas elaborações. “A teoria vive das suas trocas com o mundo: metaboliza o real para viver” (idem, p. 161). Trocas com o mundo e trocas, no mundo humano, com as comunidades filosófica e científica, pois são essas trocas que dão “à teoria uma resistência constitutiva ao dogmatismo e à racionalização”. (idem, p. 161).

Esta maneira de pensar a teoria pode indicar várias coisas importantes para a formação teórica dos educadores de modo geral e maneira especial para a formação dos professores. A primeira indicação é a da necessidade da formação teórica. Teoria é necessidade fundamental de todo ser humano. É ingrediente necessário das práticas humanas, pois sem a teoria as práticas são cegas. Teorias são os olhos do agir humano. As práticas educativas desprovidas de boas teorias caminham a esmo, sem direção e sem segurança. A segunda indicação diz respeito aos cuidados com a produção teórica e com a adoção de referências teóricas voltadas às práticas educacionais. As teorias devem merecer análises sérias e profundas quanto à sua segurança e devem ser sempre submetidas a revisões em função ou das exigências das próprias práticas educacionais ou em função da atenção que devem merecer por conta das possibilidades de seus enganos e erros. Além disso devem buscar cotejos com outras abordagens teóricas com vistas ao seu próprio aprimoramento.

No terceiro capítulo tomar-se-á como tema o que entender por formação teórica e por formação teórica continuada do educador e sobre a função da teoria na prática educativa e sobre o importante papel do coordenador pedagógico no processo de formação teórica continuada do professor nas escolas. Antes, porém, no próximo capítulo será feita uma apresentação de alguns entendimentos a respeito da função do coordenador Pedagógico e de seu papel na formação continuada dos professores e em especial na sua formação teórica continuada.

CAPÍTULO 2

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho cotidiano. Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper com o velho. Medo e coragem em construir o novo.

Madalena Freire

O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. O trabalho pedagógico representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes. A referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula.

Coordenar, do lat. *coordinare*, significa ligar, ajudar; organizar, arranjar. Coordenação, do lat. *coordinationis* passa a ideia de mediar, ligar, articular um trabalho em andamento. Unir, dar um sentido, articular algo que está sendo feito individualmente.

Sendo a escola considerada um espaço privilegiado de construção do conhecimento, cabe à Coordenação Pedagógica acompanhar o trabalho dos professores oferecendo a eles suportes de que necessitem e formação continuada com vistas à complementação da formação inicial que já trazem dos cursos de Pedagogia ou das Licenciaturas.

A formação continuada de professores se justifica pela necessidade de um aprimoramento profissional contínuo bem como de reflexões sobre a própria prática pedagógica, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tornando o professor um pesquisador de sua própria prática, evitando uma visão simplista de que para ensinar basta ter conhecimento do conteúdo e domínio de alguma técnicas pedagógicas.

Esta formação continuada não se esgota em um curso de atualização ou capacitação, mas deve ser encarada como um processo contínuo, construído no cotidiano da escola.

Tanto o acompanhamento, quanto a oferta de suporte e de formação continuada relativa à elaboração do planejamento e execução de atividades devem sempre visar o aprendizado dos alunos, pois como afirmado, é este o objetivo primordial do trabalho escolar. É na coordenação pedagógica que ocorre o apoio ou suporte pedagógico ao professor, contribuindo dessa maneira para o melhor aprendizado dos alunos.

No interior dessas suas funções situa-se a função de oferta de suporte ou de subsídios relativos a promover a ampliação do conhecimento teórico dos docentes como parte importante de sua formação continuada.

Nessa perspectiva, pensar em Coordenação pedagógica na atualidade significa perceber os aspectos do exercício de sua função dentro do espaço escolar, atrelado aos princípios de socialização, reflexão, orientação e redirecionamento da prática docente, possibilitando instrumentalizar e ampliar os horizontes educacionais. Sendo assim:

O coordenador pedagógico medeia o saber, o saber fazer, o saber e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, como a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (PLACCO, 2005, p.22)

Fazendo parte da gestão da escola, o coordenador pedagógico, além de subsidiar a direção na realização de reuniões periódicas para compartilharem informações e conhecimentos acerca do processo educativo, deverá contribuir para criar um ambiente favorável às relações interpessoais da equipe percebendo a escola como um espaço coletivo, formado por um conjunto de pessoas com os mais variados papéis, que se direcionam a contribuir para a promoção da educação dos cidadãos.

A coordenação pedagógica e a direção da escola devem compartilhar os avanços e dificuldades que a Unidade Escolar enfrenta, sabendo usar e aproveitar as diversas opiniões, para chegar a consensos, quando possível, e para mediar os conflitos, através da prática do diálogo, que tem como objetivo diminuir o sentimento de insegurança dos docentes. Isso poderá favorecer a melhoria na qualidade do ensino. Ela representa a configuração de uma função educativa que tem como sua característica própria a responsabilidade de instrumentalizar os indivíduos, através da formação continuada, no sentido de formá-los enquanto sujeitos históricos e políticos, dando assessoria aos docentes que necessitam de formação teórica permanente.

Para o coordenador pedagógico poder oferecer subsídios para a formação teórica da equipe, deverá, também, em relação à sua própria formação, apropriar-se de uma gama de conhecimentos inerentes ao processo educativo, ampliando seu olhar sobre a educação para poder oferecer assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas e na condução da melhor maneira de trabalhar com seus alunos.

Uma das mais importantes tarefas do coordenador pedagógico na condução da formação teórica dos professores é fornecer subsídios que permitam a eles atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional, ajudando-os a identificarem as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a experiência docente, adotando um caminho ou um método mais adequado para que as dificuldades sejam superadas.

A questão da formação inicial e continuada de professores tem sido debatida por diversos autores apontando quer a insuficiência ou precariedade da formação inicial quer, por conta também disso, a necessidade da formação continuada. Alguns destes autores forma mencionados na Introdução (estado da arte), bem como acima, neste Capítulo.

Severino aponta duas questões imbricadas no processo de formação de professores: uma que diz respeito à precariedade dos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas diversas; outra que diz respeito à formação do professor que, hoje, se tem restringido à habilitação técnica empobrecendo ainda mais seu processo formativo. (cf. SEVERINO, 2001, p. 142). Ele alerta, ainda, para o fato da necessidade de uma formação cada vez mais abrangente do educador, pois ela não deve restringir-se apenas à formação de professores. A docência em ambientes escolares não exaure o campo de atuação do profissional, pois educação não é sinônimo de ensino e sim uma intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida na sociedade. A característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva. (cf. SEVERINO, 2001, p.141). O que é dito por ele cabe também para a formação dos docentes, pois, mesmo havendo a preocupação necessária com sua boa formação para os desafios inerentes ao ensino e à aprendizagem, deve haver a preocupação com esta visão ampliada da educação que envolve, obviamente, a educação escolar. Esta chamada de atenção reporta-se, de alguma maneira, à necessidade de uma formação teórica cada vez mais completa e capaz de responder aos desafios que se renovam constantemente nas práticas educativas.

Nos dizeres de Nóvoa deve haver sempre uma preocupação com este processo formativo do professor educador. Este processo segundo ele abrange cinco fases:

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses

momentos só serão formadores se forem objeto de esforço de reflexão permanente. (2001, p.14).

E em relação à importância dessas diferentes fases de formação, ele afirma com relação à fase em que o docente começa seu trabalho em uma escola, fase esta na qual necessita de maior apoio da Coordenação Pedagógica:

Se tivesse de escolher a mais decisiva, ficaria com a dos anos iniciais da profissão. Infelizmente, não se dá a devida atenção a esse período. É ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Para mim, é inaceitável que uma pessoa que acabou de se formar fique encarregada das piores turmas, muitas vezes sem apoio nem acompanhamento. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional (NÓVOA, 2001, p. 14).

Por ser a ação de educar uma especificidade humana, como afirma Freire (1996, p. 102), o processo educacional é, obrigatoriamente, complexo e permeado de limitações. Caracteriza-se por ser intencional e inevitavelmente colegiado, além de supor a existência de um projeto que o norteie e determine a sua efetivação. Isso exige uma formação dos profissionais da educação capaz de responder a essa complexidade e capaz também, de contribuir para a melhor definição possível das intenções que forem julgadas adequadas ao processo educativo que se quer realizar.

Percebe-se, com frequência, que os profissionais que hoje ocupam os cargos de professores e diretores de escola, guardadas as devidas e necessárias exceções, carecem de formação teórica adequada aos cargos e às funções. Essa falha na formação teórica desses profissionais acaba por trazer prejuízos tanto para o enfrentamento da complexidade acima mencionada, como para as definições pertinentes ao projeto pedagógico. Daí a importância da formação continuada de todos esses profissionais e, no caso, dos professores, a importância de eles poderem contar com o apoio de

Coordenadores Pedagógicos também bem formados. Faz parte das atribuições dos coordenadores pedagógicos oferecer este apoio aos professores.

Pensando nas atribuições que cabem à coordenação pedagógica podem ser apontadas, em diversas fontes, aquelas que dizem respeito mais diretamente à formação teórica desses profissionais.

Piletti (1998, p.125) lista em quatro dimensões o trabalho da coordenação pedagógica:

- a) Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Apesar de amplos, os itens acima de atribuições remetem às funções gerais do coordenador pedagógico e incluem na letra “b” uma indicação da necessidade de sua contribuição na formação teórica continuada dos professores.

Em muitos casos essas funções não são executadas integralmente, pois outras emergências surgem no âmbito escolar e cabe à coordenação pedagógica realizar os encaminhamentos necessários, atuando ora nas atividades administrativas, ora nas atividades burocráticas. O coordenador pedagógico se transforma, muitas vezes, num “apagador de incêndios”, a atuar no problema depois de ocorrido, realizando trabalhos burocráticos, substituindo professores ausentes, resolvendo problemas com os pais e com a comunidade escolar. Uma sobrecarga de atribuições que acaba tomando todo o seu tempo e desviando-o de sua função principal que é a orientação e assistência aos professores. É por essa razão que muitas vezes se rotula esse cargo como

“bombeiro”, “bom-bril”, etc., deixando explícito que esse profissional assume uma função de gerenciamento na escola devendo responder por aspectos que seriam da competência de outras esferas. Isso, contudo, não deveria ocorrer, pois, sua função é precipuamente outra, ou seja, aquela de oferecer suportes às ações dos professores e à sua formação continuada. No âmbito desta formação continuada, como diversos estudos apontam (já mencionados neste trabalho) cabe ao Coordenador Pedagógico a função de contribuir para a formação teórica continuada dos docentes das escolas onde atuam. Uma dessas fontes é o Relatório de “Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita” publicado em junho de 2011 no site www.fvc.org.br/estudos que tem como título “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”. A pesquisa, segundo o Relatório, foi desenvolvida nas cinco regiões do Brasil tomando de cada região um Estado como indicador do que se pensa a respeito da atuação do coordenador pedagógico. Ali é afirmado o seguinte em relação às suas atribuições:

Assim, uma análise da legislação das cinco regiões do país revela que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino (municipal, estadual ou nacional), material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc.), além da formação continuada dos professores. (2011, p. 33).

Em seguida é afirmado como uma das conclusões da pesquisa:

Ou seja, de qualquer modo, pode-se afirmar que a legislação constitui-se como um dos elementos que confere ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador. E, por fim, também cabe

salientar que as atribuições do CP pela legislação se circunscrevem nos três eixos que parecem caracterizar e sustentar suas ações: articulação, transformação e formação. (idem, p. 33)

Há, nesta pesquisa, uma síntese das atribuições do Coordenador Pedagógico de acordo com as determinações legais de alguns Estados Brasileiros como já dito. Nesta síntese há um destaque para a atribuição relativa à formação continuada dos docentes. A seguir é apresentado um recorte relativo a esta atribuição específica. São exemplificações de como esta atribuição está definida. A pesquisa a menciona ou como atribuição que se refere explicitamente à formação do professor ou como atribuição na qual a formação do professor está implícita. Foram selecionadas aqui as menções explícitas à formação continuada teórica presentes na legislação de alguns Estados de cada Região onde foi realizada a pesquisa. .

No Estado de São Paulo (páginas 27 e seguintes) assim consta, extraído da Res. SE n. 88/2007 que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador para a Rede Estadual de Ensino a qual diz explicitamente sobre a formação teórica continuada do professor:

Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional.

Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores.

No Estado do Paraná (p. 33) a Lei Complementar 103/2004, Publicada no Diário Oficial Nº 6687 de 15/03/2004 que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Professores e outras providências, menciona atribuições do Coordenador Pedagógico e dentre elas a seguinte: “Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores do estabelecimento de ensino,

promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas.”

Segundo a pesquisa, o Regimento Escolar Comum às escolas do Município de Curitiba é modelo para os Regimentos das Escolas Municipais dos demais municípios do Estado. Como exemplificação foram retiradas as atribuições do Coordenador Pedagógico do Regimento Escolar das Escolas do Município de Paranavaí. Nele consta a seguinte atribuição em relação à formação teórica continuada dos professores: “Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente.” (p. 47).

No Estado de Goiás, nas Normas para o Funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil, constam à página 15 da pesquisa estas duas atribuições do Coordenador Pedagógico:

Fundamentar-se em amplas áreas de conhecimento, a fim de subsidiar sua prática e o processo educativo, fazendo com que esses momentos se constituam em formação permanente.

Promover e coordenar as reuniões de estudo e planejamento pedagógico, proporcionando aos (às) professores (as) e agentes educativos (as) o acesso a recursos didático-pedagógicos e bibliográficos que possam atualizar seus conhecimentos e contribuir na sua ação educativa.

Neste Estado, a Lei Estadual 26 de 28.09.1999 e atualizada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino em 2009 e 2010 diz da seguinte atribuição do Coordenador Pedagógico: “Organizar e coordenar, periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar, como forma de garantir práticas reflexivas e dialéticas, assegurar a integração e inter-relação do saber das diversas áreas e manter os professores atualizados.” (p. 21)

No Estado do Acre, para a Capital Rio Branco, a Instrução Normativa 2/2008 (Art.12) SEME (Lei nº 1.690 de 09.01.2008), assim indica como uma das atribuições do Coordenador Pedagógico:

Realizar a formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente. Eleger como pauta de formação – prioritariamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula.

Na mesma direção caminham as orientações expedidas no Estado do Rio Grande do Norte conforme o que consta na proposta de Regimento Escolar de 2006 (vide p. 12 da Pesquisa): “Promover o aperfeiçoamento individual ou coletivo dos educadores, por meio de oficinas seminários, cursos e outros.”

Ainda neste Estado, para a Capital Natal há a Lei Complementar N° 087 de 22 de fevereiro de 2008 que assim dispõe como atribuição do Coordenador Pedagógico: “Articular e mediar, na própria escola, as demandas e tempos de formação continuada dos docentes junto à Secretaria Municipal de Educação.” (p. 13 da Pesquisa).

Em dado momento do Relatório desta pesquisa os pesquisadores afirmam categoricamente que “o papel central do CP é o de formador de seus professores”. (idem, p. 35) o que aparece, também, com ênfase, nas conclusões da pesquisa: “No que concerne à dimensão formativa na atividade de coordenação pedagógica, todos os CPs, assim como seus diretores e professores, entendem que o CP é o responsável pela formação continuada dos professores. “(p. 35).

Infelizmente esta atribuição fica relegada a um plano secundário pelo fato de o Coordenador Pedagógico ser levado a responder por outras demandas da escola. Por isso muitos coordenadores pedagógicos acabam por assumir tarefas que outros profissionais sobre carregados ou por conta de um quadro de funcionários deficitário, deixam sob a sua responsabilidade. Daí ele enfrentar dificuldades para construir o seu perfil profissional, delimitando seu

espaço de atuação que deve priorizar o trabalho pedagógico cotidiano e, dentro dele o da formação continuada dos professores.

Segundo Fonseca (2001, p. 1-4), o coordenador pedagógico necessita desenvolver um novo olhar sobre o seu papel e atuação. Para desenvolver esse novo olhar o autor aponta diversas atividades. Dentre elas ressaltam-se as seguintes que têm relação direta com a formação continuada dos docentes e, no seu interior com a sua formação teórica:

- Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re)significação do trabalho – superar a crise de sentido. O trabalho do coordenador pedagógico deve contribuir indiscutivelmente na execução das tarefas docentes, não como uma contribuição assistencialista, mas no aprimoramento do desempenho e avanço teórico do professor.
- Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição; Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento dos professores, visando à melhoria do desempenho profissional.
- Colaborar na formação dos participantes. Articular os saberes, as experiências vivenciadas pelos professores e a reflexão da sobre a prática.

A construção deste olhar aguçado pela escuta, pelo sentir e pelo falar, torna-se uma constante busca da identidade do cargo de coordenador pedagógico; não deve ser um olhar que veja o cargo apenas e tão somente como uma decorrência de uma normatização institucional, mas sim um espaço de conquista, de resolução de conflitos e de assumir a essência do profissional como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, priorizado pelas intervenções e encaminhamentos mais adequados ao processo de aprendizagem em que o grande desafio é o salto qualitativo acompanhar o quantitativo. Dentre tudo isso, a formação teórica.

Segundo Lomônico (1987) e considerando a função formadora, o coordenador pedagógico precisa programar as ações que viabilizem a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, provocando

mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto produtivo e contemplando as necessidades dos docentes. Nessa direção ela aponta como atividades pertinentes as seguintes:

- Realização de pesquisa em ação, durante o ano letivo.
- Proposição de melhores técnicas e procedimentos, por meio de indicação bibliográfica, durante o ano letivo.
- Promoção de aulas de demonstração, durante o ano letivo.
- Palestras feitas por especialistas convidados, sobre assuntos de interesse da escola, durante o ano letivo.
- Reunião com professores para leitura e reflexão sobre os objetivos da educação propostos nos documentos legais.
- Reunião com o corpo docente para leitura e discussão do regimento comum da escola, em relação aos aspectos pedagógicos. (LOMONICO, 1987, p 27- 28).

A coordenação pedagógica não se caracteriza como ato mecânico e nem pode ter pretensões centralizadoras, alienando-se das questões contextuais que inquietam os professores, os alunos e a comunidade; ao contrário, deve garantir o espaço de dialogicidade.

Assim sendo, os coordenadores poderão encontrar na reflexão sobre e a partir das ações que ocorrem no âmbito da escola momentos riquíssimos para essa formação. Isso pode ocorrer à medida que os professores agem em conjunto com a coordenação pedagógica, observando, discutindo, planejando, replanejando, sugerindo caminhos para se vencer as dificuldades, repensando expectativas e necessidades: tudo isso aproveitando os momentos de encontro entre os membros do grupo.

Para atender todas as atribuições mencionadas e, em especial, o seu trabalho de agente de formação continuada da equipe de professores, o profissional responsável por estas atribuições e por este trabalho deve ter um preparo consistente no complexo campo do conhecimento pedagógico. Além disso, deve saber exercer uma liderança democrático-participativa, sabendo buscar criar desenvolver um clima de trabalho cooperativo e solidário e, ao

mesmo tempo, deve saber mediar conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola. É fundamental que a coordenação pedagógica favoreça a construção de um ambiente democrático e participativo vendo, por exemplo, nos órgãos colegiados espaços privilegiados para o desempenho das suas funções.

Espera-se que o coordenador pedagógico se veja como um profissional que faz parte de uma equipe escolar e tenha consciência de que é indicado para assessorar e auxiliar na busca de esclarecimentos necessários para que os diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem sejam bem compreendidos e, a partir dessa compreensão, possam ser encaminhadas as ações que permitam que esse processo ocorra da melhor maneira possível. Aí está uma das mais importantes contribuições da formação teórica dos profissionais da educação.

Norteando suas ações de acordo com os princípios que emanam do próprio processo de ensino e de aprendizagem e reunindo conhecimentos de várias áreas e estratégias pedagógicas, o coordenador pedagógico será um contribuidor privilegiado para o esclarecimento das causas das dificuldades inerentes a esse processo. Causas essas que não decorrem apenas das deficiências dos alunos e sim de muitos outros fatores.

Fazendo isso o coordenador pedagógico irá atuar junto ao corpo docente, com base em conhecimentos e princípios do saber pedagógico acumulado a fim de garantir o alcance dos desempenhos esperados por meio da organização curricular e de sua realização fortalecendo ações que contemplam uma educação de qualidade. Nesse âmbito, principalmente, situa-se a ação do Coordenador Pedagógico como agente de formação teórica continuada da equipe de professores.

A partir do exposto até aqui, percebe-se, pelas atribuições e pelo que se espera da coordenação pedagógica, a sua importância para atendimento das novas exigências de um momento recentemente surgido no campo da educação escolar. Longe vai o tempo em que o professor sozinho era suficiente para representar todos os papéis exigidos pelas várias funções escolares. Aos poucos, foram-se diversificando as tarefas e surgindo novos elementos dentro da ordem pedagógica, principalmente, e da ordem

administrativa da escola que deve servir à ordem pedagógica. Um dos papéis desse coordenador, no fazer pedagógico cotidiano, é de auxiliar os professores a se desenvolverem num trabalho integrado onde possam discutir e encaminhar suas práticas à luz de boas teorias pedagógicas capazes de lhes proporcionar sustentação e orientações adequadas.

Assim é que surgiu a coordenação pedagógica – resposta a uma necessidade de melhor conduzir o processo educacional, na expectativa de que ela opere como mediadora das reflexões sobre a prática em um contexto de trocas harmônicas e capaz de acolher o ouvir e o falar dos professores e de lhes oferecer caminhos para a busca dos necessários subsídios para esta sua prática. Espera-se, segundo Severino (2007 p. 152), que todo professor seja um professor reflexivo no sentido trabalhado por diversos autores como Nóvoa (1995; 2002), Pimenta (1988) e outros, ou seja, aquele que constrói o conhecimento que lhe é realmente importante e eficaz para modificar sua ação partindo de análises cuidadosas de sua própria prática auxiliado por uma boa base teórica. Mas, para isso, ele deve poder contar com a ajuda dos outros e, no caso, com a ajuda especializada do coordenador pedagógico. Por isso e para atender as necessidades de melhor conduzir o processo educacional, cabe a esse profissional dispor da melhor competência teórica possível a fim de preencher as funções que lhe são inerentes. É-lhe necessário um saber indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição fundamental para a utilização dos conhecimentos já disponíveis, bem como para a elaboração de novos conhecimentos com vistas, se for o caso, para a indicação de novas práticas.

As pesquisas de Pimenta (1988) investigam por que, nas práticas pedagógicas dos professores e nas organizações escolares, são utilizadas teorias que não são necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Seria isso uma forma de acomodação ao que já está dado? Talvez isso ocorra também nos programas de formação de educadores que se têm mostrado pouco eficientes para oferecer atualização aos docentes. Não que o novo seja bom porque novo. Pode, porém, provocar reflexão sobre as teorias já sedimentadas, colocá-las em exame crítico e devem, obviamente, tomarem a prática docente e pedagógica escolar como

pontos de partida para esse exame. Ao não colocarem as práticas dos professores como ponto de partida e de chegada da formação acabam apenas por “ilustrar” o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir novos saberes em novas práticas.

Cabe ao coordenador pedagógico atuar como o interlocutor privilegiado com e entre os professores em suas reflexões sobre a prática, detectando as dificuldades e as necessidades dos grupos, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões, além de trazer ao grupo de professores os novos saberes associados ao campo das teorias pedagógicas e específicos do fazer educativo escolar. Saberes ou teorias são importantes e necessários instrumentos do fazer pedagógico.

Vale, ainda, ressaltar que não basta a presença formal do coordenador pedagógico. É preciso garantir condições para que ele possa promover momentos coletivos de reflexão e de troca.

O próximo capítulo discutirá sobre com mais elementos sobre este aspecto das atribuições do coordenador Pedagógico, qual seja, a de ser promotor da formação continuada dos professores nas escolas.

CAPÍTULO 3

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO TEÓRICA CONTINUADA DO PROFESSOR

Este capítulo apresentará considerações, a partir do que foi apresentado nos capítulos anteriores, a respeito do coordenador pedagógico no processo de formação teórica continuada do professor nas escolas. Busca-se, aqui, indicar possíveis respostas para a pergunta colocada na Introdução desta dissertação: Que papel pode desempenhar o coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores nas escolas?

Não há dúvidas de que a formação docente seja um fator fundamental na qualidade da educação escolar e, como aspecto importante dela, sua formação teórica que abrange os conhecimentos dos conteúdos específicos com os quais irá trabalhar, os conhecimentos que oferecem entendimentos relativos aos procedimentos didáticos a serem utilizados em suas aulas, os conhecimentos mais amplos relativos à educação em geral, à sociedade, ao ser humano e outros que lhe proporcionem o que se denomina genericamente de formação geral. Hoje há diversos posicionamentos que indicam que, para as diversas profissões, não bastam os domínios específicos de conhecimentos aplicáveis e de técnicas de como fazer. Não bastam apenas habilidades. Os profissionais das diversas áreas, inclusive os professores, necessitam de compreensão mais alargada da realidade na qual estão inseridos. E de uma postura teórica mais abrangente relativa ao seu próprio fazer. Todo este conjunto de conhecimentos ou de saberes é o que está sendo denominado aqui de formação teórica. Formação que exige habituar-se ao exercício da reflexão sistemática sobre as referências teóricas que orientam suas práticas, nem sempre conscientemente adotadas. Tanto as referências científicas, quanto as filosóficas, quanto as políticas. Essas suposições são indicativas dos diversos caminhos que são acenados para a educação escolar.

Para que o professor tenha condições de refletir e analisar esses supostos ele precisa de instrumentos teóricos que lhes são oferecidos, por

exemplo, pelos estudos dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias de ensino. Conhecimentos esses, indispensáveis para o saber fazer, pois permitem que o professor se situe criticamente na perspectiva que assume. Isso pode levar a se pensar em um paradoxo: os professores necessitam de boa formação teórica inicial e continuada para poderem analisar criticamente seus supostos teóricos e para novas elaborações tendo em vista as exigências de sua prática. Ocorre, porém, que nem sempre dispõem dessa boa formação teórica. Frente a isso, pensamos que não é o caso de apontar para algo impossível e sim apontar para a necessidade de superação desta situação a começar por algum caminho a ser buscado conjuntamente no interior das escolas. Aí está uma tarefa não pequena do Coordenador Pedagógico, mas necessária se se quiser romper com este círculo vicioso.

Há sempre alguma formação teórica presente no professor que inicia suas atividades em uma escola, pois a formação docente tem início até antes do ingresso nos cursos de preparação para o magistério (Pedagogia e Licenciaturas) e prossegue durante o exercício de sua prática profissional. Os futuros docentes já chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representação sobre o papel do/a professor/a adquiridos ao longo de sua vida estudantil. Essas imagens e essas experiências prévias têm influência na formação docente. Os estudos nos referidos cursos ampliam, podem modificar estas concepções de algum modo. Mas, alguma formação teórica existirá e acompanhará o futuro docente. Há aspectos diversos que envolvem esta formação. De um lado os conteúdos específicos que utilizarão para oferecê-los aos alunos como conteúdos de aprendizagem e as maneiras de trabalhá-los nas aulas e, de outro, os conhecimentos mais amplos sobre educação em geral e sobre aspectos do processo da educação escolar envolvendo aí conhecimentos sobre didática que são relativos ao ensino, conhecimentos sobre aprendizagem, conhecimentos sobre finalidades sociais e políticas da educação escolar, conhecimentos que envolvem aspectos fundamentais relativos à formação humana, ao papel do conhecimento nessa formação, às questões éticas e outros que lhes podem ser oferecidos pelos estudos do

denominados fundamentos da educação (filosóficos, históricos, sociológicos, etc.).

Esta gama variada de conhecimentos é trabalhada na formação inicial dos professores que, hoje, se dá universalmente em cursos superiores diversos conforme as etapas da escolarização às quais o trabalho destes professores se destina. Assim, no Brasil, há cursos de Pedagogia nos quais é oferecida formação inicial aos docentes que irão trabalhar na Educação Infantil e nas séries iniciais (primeiro ao quinto ano) do Ensino Fundamental e cursos específicos para a formação inicial de professores que se destinam ao trabalho nas séries finais do Ensino Fundamental (sextº ao nono ano) e ao Ensino Médio.

É sabido que esta formação inicial não é suficiente, e nem poderia sê-lo, para o bom exercício da profissão de professor. Daí a necessidade fartamente apontada da formação teórica continuada seja através de cursos de formação complementares, seja no interior das próprias instituições escolares.

No interior das instituições escolares o responsável pelos cuidados com esta formação teórica continuada é o Coordenador Pedagógico.

O objetivo deste capítulo é o de indicar o papel deste profissional nos encaminhamentos da formação teórica continuada de professores nas escolas, focando especialmente o complexo problema dos conteúdos de conhecimentos que devem merecer a atenção desta formação teórica continuada.

Para isso serão feitos, primeiramente, alguns comentários a respeito da formação inicial de professores tal como ela deve ocorrer nas Instituições de Ensino Superior de acordo com as determinações legais vigentes. Isso se torna importante, pois, o que se espera, no interior das escolas, é a continuação desta formação inicial.

3.1. A formação inicial do professor de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta formação é feita, de acordo com as mais recentes determinações legais, nos denominados Cursos de Pedagogia. A última determinação legal relativa aos Cursos de Pedagogia é a Resolução do Conselho Nacional de Educação número 1 de 2006, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares para os referidos cursos. No seu artigo 2º diz textualmente que estas diretrizes “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Cabe a estes profissionais saber “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”.

Ocorre que o Curso de Pedagogia não oferece estudos para que os futuros professores desta etapa da Educação Básica dominem os conteúdos mencionados. O curso presume que estes conteúdos já tenham sido suficientemente estudados e aprendidos nos Ensinos Fundamental e Médio. É sabido, porém, que o que se aprendeu anteriormente ao curso de graduação não é bastante para prover ao professor o domínio suficiente desses conteúdos. O que fazer? Apelar para a formação continuada em cursos complementares e em atividades de formação continuada no interior das escolas. Aqui está um primeiro desafio ao Coordenador Pedagógico: como oferecer recursos para que esta necessária formação continuada (que às vezes é quase inicial) ocorra.

O que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia propõem é o preparo para o que o pedagogo, como futuro professor, saiba ensinar estes conteúdos. Isso envolve os estudos da Didática e das Metodologias de Ensino destes conhecimentos. Ou, como é dito nas letras “h” e “i” do item I do artigo 6º:

- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física.

Além disso, há outros conteúdos de estudo propostos que devem compor a formação teórica inicial deste professor que são apresentados, a seguir, resumidamente e que constam dos itens e alíneas do referido artigo 6º das Diretrizes Curriculares. São eles: estudo de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento pertinentes ao campo da Pedagogia; estudos relativos à avaliação de processos educativos e sobre o ser humano em situações de aprendizagem; estudos de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biosocial; e outros como os relacionados à ética, à estética, à diversidade cultural, à sustentabilidade e aos textos legais, dentre outros. Deve ser oportunizado, também, o estudo, a análise e a avaliação de teorias da educação.

Em seu artigo 8º, no inciso I, esta Resolução do CNE indica que devam ser integralizados estudos que deem conta do indicado acima, através de:

disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação.

Aí estão indicados, então, os conteúdos da formação teórica inicial a ser oferecida pelos Cursos de Pedagogia para os futuros professores que atuarão na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Seriam estes os conteúdos a serem trabalhados, de acordo com as necessidades de cada escola, na formação teórica continuada por ações organizadas pelo Coordenador Pedagógico no interior das escolas?

A resposta é sim, de um lado. E é um sim acrescido de algo a mais: a realidade das escolas pode exigir outras frentes de estudos não contemplados nas propostas legais e nem nas propostas dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Nesses casos, as indicações devem vir de um diagnóstico a ser feito em cada escola por todos os seus profissionais, tendo à frente o importante papel do Coordenador Pedagógico.

Nada fácil, portanto, o seu trabalho no tocante a este aspecto de suas atribuições que, conforme visto no Capítulo Primeiro são muito mais abrangentes. Mas, esta é, por certo, uma atribuição inerente ao seu trabalho ou à sua função.

Se não bastasse o seu encargo em relação aos professores deste segmento da educação escolar, há ainda o trabalho em relação aos professores que atuam no Ensino Fundamental do sexto ao nono ano e no Ensino Médio. Para estes a formação teórica continuada deverá complementar ou aprofundar o que lhes é oferecido na formação teórica inicial.

3.2. A formação teórica inicial do professor do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Esta formação inicial tem como diretriz geral a Resolução CNE 1/2002, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 09 de abril de 2002. Posteriormente, para cada formação específica foram publicadas diretrizes em outras determinações legais. Para efeito das necessidades deste trabalho julgamos suficiente apresentar alguns tópicos da Resolução do CNE, acima mencionada.

A formação inicial do futuro professor que atuará nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio deverá contemplar estudos específicos relativos às disciplinas que ministrará e também estudos relativos à didática e às Metodologias de Ensino destas disciplinas além de conteúdos de conhecimentos gerais sobre Educação. Isso está dito no Artigo 6º da Resolução mencionada do qual são retirados alguns excertos indicadores dos

conteúdos, portanto, da formação teórica inicial a ser oferecida a estes profissionais: compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, ou seja, a serem trabalhados nas aulas; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação.

No parágrafo 3º deste Artigo 6º há uma indicação de outros conhecimentos envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sobre a própria docência, contemplando, assim os seguintes conteúdos ali listados: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico.

Como se vê, há uma gama extensa de conhecimentos propostos como componentes da formação inicial dos professores. Cada curso deve, a partir destas diretrizes gerais, organizar-se para oferecê-los. As escolas devem poder esperar que os professores cheguem a elas com estes conhecimentos incorporados em sua formação. Contudo, esta formação teórica inicial não contempla tudo aquilo que um professor deve saber e, muitas vezes, os cursos superiores não lhes oferecem tudo isso que está previsto na legislação. Além disso, há ênfases diversas nesses conteúdos, quando são contemplados nos projetos pedagógicos dos cursos superiores e há as óbvias escolhas dos docentes que ministram as aulas.

Essa realidade indica que as escolas deverão proceder a observações diagnósticas relativas ao trabalho dos seus docentes e deverão desenvolver práticas de formação continuada tanto para garantir o domínio dos conhecimentos que porventura ficaram faltando na formação inicial dos professores, quanto para que eles possam ter outros conhecimentos não previstos nas mencionadas diretrizes e que a realidade de cada escola indica como necessários.

Este trabalho de observação diagnóstica cabe ao Coordenador Pedagógico, como lhe cabe indicar caminhos para a busca da formação continuada que complementa a formação inicial e lhe cabe, ainda, organizar

momentos de formação continuada no interior da própria escola servindo-se para tanto, das reuniões pedagógicas, dos momentos previstos para esta formação no caso das redes públicas ou indicando leituras e estudos para os docentes que coordena.

3.3. Considerações sobre o papel do Coordenador Pedagógico na oferta de momentos de formação continuada no interior das escolas.

Como foi dito no Capítulo 2, no âmbito das funções do Coordenador Pedagógico, situa-se a função de oferta de suporte ou de subsídios relativos à ampliação do conhecimento teórico dos docentes como parte importante de sua formação continuada. Esta é uma tarefa importante, como também foi dito no mesmo capítulo, pois permite aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional, ajudando-os a identificarem as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a experiência docente, ajudando-os a adotarem caminhos ou métodos mais adequados para que as dificuldades sejam superadas.

Na pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Victor Civita, comentada, também, no Capítulo Primeiro, há indicações diversas de exigências legais de Secretarias de Educação de Estados das Regiões Administrativas do Brasil indicando ser papel do Coordenador Pedagógico a formação continuada dos docentes e, dentro dela, a formação teórica continuada. Assim o diz a legislação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, bem como a do Estado do Paraná. Desta última repete-se, aqui, um pequeno trecho do que foi mostrado pelo fato de o mesmo já apontar caminhos para que esta formação continuada ocorra: “Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores do estabelecimento de ensino, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas.” (Vide Capítulo Segundo, p. 16). As determinações legais do Estado de Goiás apontam nessa mesma direção, ao dizer que cabe ao Coordenador Pedagógico “organizar e coordenar,

periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar, como forma de garantir práticas reflexivas e dialéticas, assegurar a integração e inter-relação do saber das diversas áreas e manter os professores atualizados." (idem, p. 21).

Maria Amélia Santoro Franco, em artigo intitulado "Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade" (2013) faz diversas afirmações a partir de pesquisa teórica que desenvolveu e também a partir de pesquisa de campo realizada, por exemplo, em escolas do litoral paulista junto a Coordenadores Pedagógicos.

Uma dessas afirmações diz respeito à necessidade da formação teórica e também à responsabilidade do Coordenador Pedagógico em

... organizar espaços, tempos e processos que considerem que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente.

A autora indica, também, tarefas da escola como um todo e do Coordenador Pedagógico, especificamente, relativas ao entendimento, interpretação e utilização das teorias na prática pedagógica escolar:

Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores.

Dentre os resultados obtidos com a pesquisa realizada junto a trinta coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino no litoral paulista Franco relata o que segue:

De um modo geral as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação. (...) Consideram que o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada. (...) Além da dificuldade referente à formação teórica, os coordenadores se queixam de não dominar os conteúdos das diferentes áreas do saber e que isso os impede de trabalhar mais profundamente com os docentes. (...) Sabem e reconhecem que um trabalho de capacitação docente deve ser planejado, gradual, contínuo e persistente. (...) Praticamente todos os entrevistados dizem que a função prioritária do coordenador é organizar o pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizar as mudanças para que a escola ensine melhor. No entanto, não sabem como caminhar nessa direção. Reconhecem que as HTPCs (horas de trabalho coletivo na escola) são o principal espaço para tal fim. Mas admitem que, quando chegam as reuniões, há tanto assunto extra a comentar, há tantos avisos a serem dados, há tantas orientações legais para se passar, que não sobra tempo para reverem e discutirem o projeto pedagógico da escola.

Os coordenadores participantes desta pesquisa, como se vê, têm consciência clara do seu papel de articuladores do processo de formação teórica continuada dos professores e de que os espaços de reuniões pedagógicas nas escolas (como as HTPCs) deveriam ser utilizados para esta finalidade. Têm consciência, também, das dificuldades de se levar a cabo este intento. Mas, é um intento a ser buscado por necessidade do trabalho educacional que se desenvolve nas escolas.

André e Vieira (2006) reforçam o papel do Coordenador Pedagógico na formação teórica continuada dos docentes ao assumirem com outros dois autores o seguinte:

Para Franco (2000) e Almeida (2000), o coordenador pedagógico deverá elaborar projetos individuais com seus professores, estudar com eles, registrar, refletir, indicar leituras, discutir. Isso sempre numa relação afetiva, de confiança, que permita, conforme nos alerta Santos (2000), que os professores reconheçam seus saberes e os aspectos que precisam ser superados e aperfeiçoados. Essa elaboração de projetos de formação de professores, tanto individuais como coletivos, precisa estar articulada com o projeto pedagógico da escola, sempre visando ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. (2006, p. 22)

Terezinha A. Rios, no artigo: “Coordenador pedagógico: o co-organizador do ensino” (2011) diz sobre o Coordenador Pedagógico, ressaltando seu compromisso com a formação continuada dos professores:

A questão que se coloca imediatamente é: o que caracteriza a função de coordenador? Do ponto de vista ético, espera-se o envolvimento com a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e o compromisso com a formação continuada dos professores - elemento importante para atingir o objetivo de socializar a cultura e, nos processos de ensino e aprendizagem, promover a convivência solidária na instituição e intervir na construção da humanidade e da sociedade que queremos.

Quanto a isso parece não haver dúvidas e nem quanto ao seu papel de articulador ou promotor da formação teórica continuada. A dificuldade está em encontrar caminhos e estratégias nessa direção.

Alguns caminhos têm sido apontados nas falas de vários Coordenadores Pedagógicos e em considerações de autores que têm tratado do assunto. De modo geral essas falas e considerações têm apontado, dentre outras possibilidades, para momentos da vida escolar onde sua atuação pode se dar. Por exemplo, sua presença nas atividades que envolvem alunos e professores procedendo a observações e análises, oferecendo comentários; realizando conversas individuais com os docentes nas quais aponta resultados de suas observações chamando a atenção para as justificativas utilizadas para

determinadas ações e fazendo convites para reflexões críticas a respeito; promovendo apresentações ou exposições dos professores para seus colegas em reuniões pedagógicas relativas a pontos de vista que têm sobre encaminhamentos pedagógicos, colocando-os em discussão com vistas a obter mais esclarecimentos ou mesmo revisões destes pontos de vista; trazendo especialistas sobre determinados assuntos que a comunidade de professores indica serem assuntos que mereçam aprofundamentos e debates; disponibilização, na sala dos professores, de folhetos indicativos de palestras, cursos, eventos, como congressos, nos quais os docentes possam obter ampliação de sua formação teórica; planejamento cuidadoso das reuniões pedagógicas de tal forma que as necessidades burocráticas não se superponham às necessárias discussões de temáticas relacionadas a aspectos teóricos que oferecem esclarecimentos e mesmo direcionamentos para as práticas pedagógicas. A escolha destas temáticas deve merecer cuidado especial do Coordenador Pedagógico. Sua escolha deve se originar em diagnósticos bem feitos e sempre com a participação dos professores envolvidos. De preferência elas devem ser indicadas pelos docentes, pois, quando fazem isso, estão indicando necessidades sentidas por eles e isso cria maior envolvimento. Um cuidado interessante é o de o Coordenador Pedagógico ter uma conversa preliminar com os palestrantes convidados com o intuito de situá-los em relação ao ambiente da escola e principalmente em relação às necessidades levantadas pelos professores. E mais, solicitar dos palestrantes que apresentem suas contribuições e que, também, tenham um bom tempo para o diálogo com os professores.

Nas escolas públicas de modo geral há um momento privilegiado que deve ser aproveitado ao máximo para atividades de formação teórica continuada. É o denominado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Poderia ser denominado de horário de estudos coletivos visando à continuação ou complementação da formação teórica dos docentes. Planejar a utilização destes horários e definir com os professores o que neles estudar pode ser um excelente caminho. Nestes horários o docente deve ser o centro das atenções e o coordenador deve mesmo ser um co-ordenador: um ordenador com os

demais colegas. Juntos devem ordenar, organizar esta parte importante da formação teórica continuada de todos.

Tudo isso foi dito no Capítulo Primeiro. Mas, há, neste capítulo uma menção a algo, não muito simples e nada fácil, que deve ser feito ou provocado pelo Coordenador Pedagógico. A partir de uma citação de Pimenta (1988), à página 21, indica-se que há certa recusa, tanto nos cursos de formação inicial, quanto nas atividades de formação continuada, de teorias educacionais novas. Pergunta-se por que e ressalva-se que não se pode afirmar que o novo seja sempre bom, apenas porque novo. Mas, deveria ser examinado levando-se em conta algo dito no Capítulo 2 citando-se Edgar Morin. Trata-se de uma qualidade do que ele denomina de sistemas abertos de ideias que seriam as teorias que as diferencia dos sistemas fechados de ideias que ele denomina de doutrinas. As boas teorias, enquanto sistemas abertos de ideias, analisam as críticas a elas, compararam-se com outras teorias, buscam cotejar-se com novos dados da realidade quando surgem e se dispõem a revisões, desde que os argumentos o indiquem. Na verdade, estas disposições são dos portadores das teorias e devem ser cultivadas no processo de formação das pessoas.

Nos dizeres de Pimenta, as novas teorias podem provocar reflexão sobre as teorias já sedimentadas, colocá-las em exame crítico e devem, obviamente tomarem a prática docente e pedagógica escolar como pontos de partida para esse exame. Um bom Coordenador Pedagógico, portador dessas disposições teóricas, pode convidar os professores das escolas a terem estas atitudes. Pois, como também dito no Capítulo 2, cada visão teórica é uma visão e não a visão. E mais, diz Morin, há um dinamismo intrínseco à realidade que exige disponibilidade para os necessários acertos e mesmo revisões nas teorias. Caso contrário elas padecem de uma fixação rígida, tornando-se doutrinas que acabam por tornarem-se obsoletas. Uma teoria que não dialoga com outras elaborações teóricas, ele diz, e com o movimento da realidade, e que não considera as possibilidades de erros, corre o risco incessante de fechar-se sobre si mesma e de degradar-se. Para Edgar Morin teorias não são as soluções dos problemas, mas a possibilidade de tratá-los na busca de compreendê-los, como foi mencionado no Capítulo 1. Mas são necessárias como produtoras de entendimentos da realidade e como indicadoras de

maneiras de como agir nessa realidade. Fica claro, pois, que os seres humanos necessitam de teoria para explicar, predizer e, principalmente encaminhar ou orientarem-se em relação aos mais diferentes fenômenos ou seres, como também já foi apontado no mesmo Capítulo Primeiro. Isso se aplica à realidade educacional.

Por tudo isso se vê a complexidade da formação teórica tanto inicial como continuada dos professores e quão complexa é a tarefa do Coordenador Pedagógico nesta sua função específica a par de tantas outras que deve desempenhar nas escolas. Mas, apesar da sua complexidade e das dificuldades de se levar a cabo ações na direção da formação teórica continuada dos docentes, cabe a ele buscar caminhos para sua efetivação devido à necessidade sempre apontada neste trabalho relativa à boa formação teórica dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A pesquisa da qual resultou esta dissertação teve como seu objeto o papel do coordenador Pedagógico na continuação da formação teórica dos professores em unidades escolares. O problema investigado, dentro do âmbito deste objeto, foi: qual o papel do coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores no interior das escolas?

A partir daí, foram buscadas respostas para as seguintes questões: O que entender por formação teórica do educador? O que é teoria e por que teoria? Qual a função da teoria na prática educativa? Que papel pode desempenhar o coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores nas escolas?

A pesquisa teve como objetivo oferecer subsídios tanto para a formação do coordenador pedagógico quanto para o desenvolvimento de sua função de promover a continuidade da formação teórica da equipe docente das escolas.

Foi realizada pesquisa bibliográfica e os resultados foram apresentados nos três capítulos que compõem a dissertação e que abordaram os seguintes assuntos: no Capítulo 1, o que entender por formação e formação continuada de professores, o que entender por teoria, algumas concepções de teoria, sua importância na vida das pessoas, ressaltando ideias de Edgar Morin a respeito julgadas oportunas para o tema e problema desta pesquisa; no Capítulo 2, tratou-se da coordenação pedagógica nas escolas e foram apresentados entendimentos relativos ao papel do coordenador pedagógico nas escolas ressaltando seu papel de contribuidor para a formação teórica continuada da equipe docente; no Capítulo 3 tratou-se especificamente do papel da Coordenação Pedagógica na formação teórica continuada do Professor. Foram acentuadas posições a respeito desta função e procurou-se indicar caminhos de como ele pode realizá-la com base em estudos e algumas pesquisas que relatam posicionamentos de coordenadores que desenvolvem atividades neste âmbito. Ficou clara a grande dificuldade que é encontrada na realidade atual das escolas, mas foi possível vislumbrar alguns caminhos.

A pergunta que se buscou responder no Capítulo 3 foi: que papel pode desempenhar o coordenador pedagógico na continuação da formação teórica dos professores das escolas?

Iniciou-se a busca da resposta pela constatação de que a formação teórica continuada é necessária para o desenvolvimento dos professores devido ao fato de que somente a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia e nas denominadas Licenciaturas não é suficiente pelas razões apresentadas.

Foi enfatizado que a formação teórica continuada pressupõe a participação dos professores em propostas de trabalho coletivo na escola onde atuam e que as escolas podem e devem ser entendidas e geridas também como espaços de formação continuada de seus professores estimulando e apoiando a realização de ações nessa direção. Vista como espaço de formação deve buscar ampliar o campo de produção de respostas para os problemas concretos que sua realidade apresenta tendo no coordenador pedagógico a grande liderança deste movimento necessário ao bom desempenho de todos em especial no processo de ensino e de aprendizagem. O lugar privilegiado de formação continuada é a escola, pois ela é o *locus* onde os saberes e as experiências são vivenciadas, rejeitadas, validadas e apropriadas.

Muitos autores relatam que em suas pesquisas, observaram que os docentes não aprendem em contextos de formação que os desautorizam, que não vinculam seu desenvolvimento profissional ao saber que já têm e se não percebem que as ações nesse campo não lhes apontam para sua própria melhoria. É necessário que vejam sentido nessas ações e perspectivas de novos aprendizados ligados às demandas de atendimento de necessidades sentidas em sua prática. Na formação teórica continuada dos professores, o conteúdo e o processo de formação devem partir das necessidades originadas nas práticas dos sujeitos com elas envolvidos e por eles sentidas. É a indagação sobre suas experiências que lhes permite constituir-se como autores, aprender consigo mesmos e com os outros e dessa aprendizagem decorre o conhecimento que se transforma em indicador da prática pedagógica.

Assim, cabe ao Coordenador Pedagógico envolver-se e envolver os docentes no processo de formação. Para isso, é o que se tentou mostrar, especialmente no Capítulo 3, ações devem ser desenvolvidas sabendo-se das dificuldades presentes na realidade das escolas dos dias de hoje.

Mais do que ninguém é o Coordenador Pedagógico que deve dispor de argumentos bem embasados relativos à necessidade da formação teórica de qualquer educador, em especial do professor, profissional da escola ao qual devem ser dirigidas as ações e a atenção do coordenador.

Retomamos aqui o que foi dito na Introdução da Dissertação: a formação dos educadores escolares com bases teóricas sólidas pode oferecer melhor sustentação para as ações educativas que desenvolvem. Teoria é uma necessidade do ser humano que sempre a produz e é por ela influenciado. Como diz Severino (2001, p. 9): "... a prática humana precisa da teoria para se expressar significativamente. (...) A teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar esta leitura e explicitar o sentido imanente à prática. É o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido." E complementa: "A prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade. Não há outro caminho." (idem, p. 9). Daí termos afirmado que é parte importante das funções do Coordenador Pedagógico a oferta de subsídios relativos à ampliação do conhecimento teórico dos docentes como parte importante de sua formação continuada. Pois, todos os seres humanos necessitam de Teoria e a formação teórica responde a esta necessidade como diz Morin, "trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez" (2000, p.14). Um combate necessário, dados os muitos empecilhos com os quais nos defrontamos constantemente. As cegueiras de nossos conhecimentos precisam ser superadas ao máximo para que tenhamos condições de iluminar nossas práticas com esta lucidez a que ele se refere.

A educação escolar tem como um de seus principais objetivos oferecer às crianças e aos jovens acesso a formas de conhecimento consideradas mais bem elaboradas que o senso comum. Isso indica que a busca de teorias (conhecimentos são teorias) e os esforços para que todos tenham acesso a elas é algo necessário. Professores são aqueles que se colocam na linha de

frente do combate vital para a lucidez, ou seja, para o acesso a teorias capazes de iluminar a compreensão da realidade e a iluminar as pessoas quanto á melhor forma de agirem nessa realidade. Devido a essa sua importante função devem eles estar armados com o melhor de uma formação teórica: tanto a formação relativa aos conteúdos de saberes com os quais devem trabalhar com seus alunos, quanto em relação às formas de realizar este trabalho e ainda á compreensão cada vez mais profunda e alargada, como dito antes, em relação à Educação em geral e ao seu papel na sociedade.

Esta formação começa nos cursos de formação inicial e precisa, por todos os motivos apresentados, ter continuidade também na escola, no ambiente de trabalho do docente.

O profissional incumbido de orientar este processo de formação continuada e em especial, a formação teórica continuada dos docentes, é o Coordenador Pedagógico.

Esta dissertação contém o relato dos esforços da pesquisa realizada buscando compreender esta função, suas dificuldades e possibilidades. Constatou-se que há consenso quanto a esta atribuição do coordenador, tanto por parte das determinações legais, quanto por parte dos pesquisadores que se dedicam a estudar o papel deste profissional. Mas, constatou-se também que há poucos estudos relativos especificamente ao seu papel nos processos de formação teórica continuada. O que foi aqui apresentado quer ser uma pequena contribuição para estes estudos que deve, por certo, ser ampliada por outras contribuições. Temos clareza sobre a importância dessa formação e, ao menos, pretendemos enfatizá-la esperando ter trazido alguma contribuição para os estudos relativos a ela.

Referências Bibliográficas.

- ADORNO, W. Theodor. *Textos escolhidos*. Trad. De Zeljko Loparick ET AL. 5^a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. e VIEIRA, Marili. M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda R. de e PLACCO, Vera M. de Souza. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.
- BRUNO, Elaine Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Christov, Luiza Helena da Silva (org) O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FONSECA, João Pedro da. Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria da Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº 03. 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. “Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade”, disponibilizado no Portal de Publicações da Universidade Metodista de São Paulo, www.metodista.br, acessado em 19/02 de 2013.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Relatório de Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita publicado em junho de 2011 no site www.fvc.org.br/estudos.
- GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- HEGENBERG, L. Saber de e Saber que: alicerces da racionalidade. Petrópolis: Vozes, 2001.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, W. Theodor. *Textos escolhidos*. Trad. De Zeljko Loparick et al. 5^a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

KOCHE, J. C. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 21^a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Capítulos 1,2 e 3

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 – Título VI – dos profissionais da educação - artigos 61, 62, e 67.

LIBÂNEO, José Carlos.; ALVES, Nilda (org) Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, OLIVEIRA, José Carlos, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Scabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMONICO, Circe Ferreira. Atribuições do coordenador pedagógico. São Paulo: EDICON, 1987.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. - 14a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasilia, DF: UNESCO, 2009.

_____ O Método IV: As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Mem Martins, PT: Publicações Europa América, 2011.

_____ Os sete saberes necessários à educação do futuro. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo. Cortez, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília:Liber Livro, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995

____ Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

PILETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola, 1988.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO Cristhiany Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. *Revista Thema* | 2010| 07 (01), p. 3

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais, 2005, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Coordenador pedagógico: o co-organizador do ensino. Publicado em edição eletrônica de GESTÃO ESCOLAR, São Paulo, Editora Abril, Edição 014, Junho/Julho 2011. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da Práxis. Trad. de María Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007. Coleção Pensamento Social Latino-americano.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d' Água, 2001. Introdução e Capítulos 5 e 6.

____ A razão de ser da filosofia no ensino superior. In: Anais do XIII ENDIPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SILVA, Marcelo Oliveira da e VITÓRIA Maria Inês Corte. Formação continuada de professores: concepções e entendimentos de professores de um curso de hotelaria, publicado nos anais da IX ANPED SUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), Porto Alegre, 2012.

<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=concep%E7%E3o&stype=k>

