

A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

GESTIÓN ESCOLAR Y FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR CRÍTICO-REFLEXIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO

SCHOOL MANAGEMENT AND THE CRITICAL-REFLECTIVE TEACHER'S CONTINUED EDUCATION IN PEDAGOGICAL COORDINATOR'S PERSPECTIVE

Patrick Pacheco Castilho CARDOSO¹

Luciana Aparecida ARAUJOA²

Claudia Regina Mosca GIROTO³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a formação continuada de professores com vistas à sua prática no contexto escolar, buscando compreender como ocorrem as ações formativas, na tentativa de encontrar evidências sobre a possibilidade da formação continuada de professores na perspectiva do profissional crítico-reflexivo, quando a escola é o lócus central desse processo. Mediante revisão bibliográfica e trabalho de campo, foi realizada entrevista semiestruturada com a coordenadora de uma escola do município de Birigui/SP. Os dados analisados de forma descritiva e interpretativa revelaram a importância do papel dos gestores nos processos de formação no ambiente escolar e um distanciamento no que concerne à apropriação conceitual e prática por parte dos atores educacionais sobre a formação no viés da intelectualidade crítico-reflexiva. Conclui-se que as atividades de formação continuada devem tornar-se uma das ferramentas no desenvolvimento do professor como profissional atuante e engajado a serviço da emancipação social dos sujeitos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação continuada de professores. Gestão escolar.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo discutir la formación continua del profesorado con miras a su práctica en el contexto escolar, buscando comprender cómo ocurren las acciones formativas, en un intento de encontrar evidencias sobre la posibilidad de la formación continua del profesorado desde la perspectiva del profesional crítico-reflexivo, cuando la escuela es el locus central de este proceso. Mediante revisión bibliográfica y trabajo de campo, se realizó una entrevista semiestructurada con el coordinador de una escuela en la ciudad de Birigui / SP. Los datos analizados de forma descriptiva e interpretativa revelaron la importancia de la participación de los gestores en*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diretor de escola pública municipal de educação infantil e ensino fundamental I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4226-7585> . E-mail: patrick.cardoso@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professora Assistente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado pela Fundação Carlos Chagas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-5039>. E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6267-8085>. E-mail: claudia.mosca@unesp.br

los procesos de formación en el ámbito escolar y un distanciamiento sobre a la apropiación conceptual y práctica por parte de los actores educativos de la formación en el sesgo de la intelectualidad crítico-reflexiva. Se concluye que las actividades de educación continua deben convertirse en una de las herramientas en el desarrollo del docente como profesional activo y comprometido al servicio de la emancipación social de los sujetos involucrados.

PALABRAS CLAVE: *Educación. Formación continua del profesorado. Gestión escolar.*

ABSTRACT: *This article aims to discuss the teachers' continued education to their practice in the school context, trying to understand how the formative actions occur, in an attempt to find evidence about the possibility of teachers' continued education in the critical-reflective professional perspective, when the school is this process central locus. Through a literature review and fieldwork, a semi-structured interview was performed with the coordinator in a school in Birigui/SP. The data analyzed descriptively and interpretatively revealed the managers' role importance in the formation processes in the school environment and a gap concerning the conceptual and practical appropriation by the educational actors about the formation in the critical-reflective intellectuality viewpoint. We conclude that continued education activities should become one of the tools in teacher's development as an active and engaged professional in service of the social emancipation of the subjects involved.*

KEYWORDS: *Education. Continued education for teachers. School management.*

Introdução

Mais recentemente, a literatura sobre formação de professores discute a necessidade do agir reflexivo sobre a prática - a reflexão na e sobre a ação docente, colocando em lugar de destaque processos de formação que considerem a análise de situações reais e da prática profissional. O ideal é que as propostas formativas, seja inicial ou continuada, estejam centradas na solução, discussão e busca de estratégias para problemas da prática pedagógica. Sabemos que a melhor formação é aquela que prepara o professor para o enfrentamento das situações contextuais, para a tomada de consciência a respeito de seu trabalho, dos princípios e pressupostos que o sustenta e dos valores que advém do ambiente em que atividade profissional ocorre e que, direta e indiretamente, influenciam nessa tarefa. Assim, é necessário que se valorize a prática refletida, que possibilite ao professor a possibilidade de buscar na própria ação a resposta a situações novas, as inquietudes, incertezas etc.

Nesse contexto, o objetivo central deste estudo foi o de discutir a formação continuada de professores com vistas à sua prática no contexto escolar, buscando compreender como ocorrem as ações formativas, na tentativa de encontrar evidências sobre a possibilidade da formação continuada de professores na perspectiva do profissional intelectual crítico-reflexivo, de modo mais acentuado quando a escola é o lócus central desse processo.

Mediante pesquisa bibliográfica e em entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica de uma escola do município de Birigui, procuramos buscar as evidências citadas acima e a responder os seguintes questionamentos: como ocorrem os encontros de formação nesse contexto? quais perspectivas e temáticas são abordadas? em quais momentos acontecem e com quais objetivos? Acreditamos que a escola e seus atores devem se apropriar do conceito de escola como lócus de formação continuada, possibilitando um contexto de reflexão sobre a relação indissociável entre teoria e prática, vinculando o fazer pedagógico e o cotidiano aos pressupostos teóricos que contribuirão e fundamentarão a nova ação do professor, que adquire maior consciência de suas ações, e ampliam seu nível de reflexão para que, de fato, o trabalho avance na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Tardif (2002) é necessário que seja revista a perspectiva de que a ação docente é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria. Deve-se considerar a ideia de que pode ser um espaço de produção de saberes específicos que nascem da própria ação, numa atividade que faz com que o professor assuma uma atitude de reflexão sobre a docência e as condições que a influenciam. Para Nóvoa, 1992, p. 13), essa formação se constrói a partir de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, processo que (re) constrói permanentemente a identidade do professor. O ambiente escolar é um espaço de formação a ser construído promovendo o diálogo, a interação e discussão de suas práticas pedagógicas, transformando-se, num espaço de produção do conhecimento onde teoria se atrela à prática a partir de uma necessidade refletida, de modo a corroborar com a sua intelectualidade, criticidade e reflexão pautada em situações reais. Da mesma forma, afirma Pimenta (2012) que a transformação da prática dos professores deve se ocorrer, pois, numa perspectiva crítica. Deve-se estabelecer limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta prática, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que está inserido.

Para Contreras (2002) o professor tem uma certa tendência por limitar-se à sala de aula, ou a algum contexto mais imediato, o que, por conseguinte o imerge somente à rotina e à experiência também mais imediata e direta. Essa tendência acaba por não deixar que tenham uma perspectiva maior das condições estruturais e políticas do seu trabalho, da sua cultura profissional e também da sua socialização. Ao nos referirmos ao professor como intelectual crítico-reflexivo, estamos falando não somente com expectativa de um profissional que alcança um bom desempenho no cotidiano da escola, mas que também é responsável pelo desenvolvimento de práticas inovadoras e de socialização dessas práticas, de militância, de atuação e socialização com os pares. Ou seja, a reflexão vai além de simplesmente pensar

sobre a ação, mas incita uma transformação de pensamento e atitude, de busca, inquietação, que caracteriza o docente como sendo além de reflexivo, um sujeito de ações intelectuais e críticas.

Hargreaves (1994) destaca a importância de se discutir a necessidade de práticas de formação coletivas no âmbito da escola. A colaboração e a colegialidade são posturas que devem perpassar as estruturas dos ambientes formativos nas escolas, afim de que haja, além de aprendizagem teórica que auxiliem no caminho a percorrer, o compartilhamento de ideias, saberes, vivências e materiais. Enxergar na escola o principal local onde se deve acontecer os processos de formação continuada passa a ser a mudança fundamental no sentido de superação do modelo clássico de formação, em busca de uma nova perspectiva que considere o contexto como locus central. A formação do professor na escola não deve ser encarada apenas com uma mudança do espaço onde se dão esses processos formativos, mas sim a partir de uma nova concepção de formação continuada docente, “[...] produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e das condições oferecidas”. A formação continuada deve se orientar pelo trabalho coletivo, pela investigação realizada pelos docentes sobre sua própria prática, objetivando seu desenvolvimento profissional e também da qualidade do ensino ofertado aos estudantes. (DOMINGUES, 2014, p. 71).

O percurso metodológico: da construção do instrumento à geração dos dados

O percurso metodológico se desenvolveu mediante revisão bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), com o intuito de buscar informações sobre a temática estudada e entrevista semiestruturada com a coordenadora de uma escola do município de Birigui/SP, com o intuito de conhecer como ocorrem os encontros de formação no contexto da escola estudada, suas perspectivas, temáticas abordadas, momentos que os acontecem e seus objetivos. Optamos pela entrevista semiestruturada pela relação de reciprocidade que ela permite entre entrevistado e entrevistador. (ANDRÉ; LUDKE, 1986). A entrevista foi assegurada por princípios éticos, de acordo com a Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional da Saúde, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília, sob o parecer de nº.2.858.023. A escolha da coordenadora baseou-se na observação do trabalho desenvolvido por ela, que hipoteticamente apontava para a formação com base nesses pressupostos. Com o intuito de preservar a identidade e o respeito à participante da pesquisa, suas falas serão

representadas e identificadas por meio do termo “coordenadora”. As informações foram sistematizadas por meio de dois eixos: “A escola como lócus de formação” e “Formação do professor intelectual crítico-reflexivo”, analisados de forma descritiva e interpretativa, permitindo o levantamento de indicadores qualitativos a fim de se fazer as inferências necessárias, de modo a responder o mais fielmente à questão-problema da pesquisa.

Resultados e discussões

Para buscar indícios de que a formação *in locu* acontece com base nas práticas docentes e com o objetivo de atrelar as necessidades do professor à formação em serviço, o que nesse viés justifica sua importância, o eixo “A escola como lócus de formação docente”. Quando questionada sobre as maneiras de implementar os estudos a partir do que avalia no contexto, a coordenadora destacou:

[...] Olha, assim, alguns conteúdos, algumas coisas que fazem parte do plano de ensino, eu vejo que elas não têm conhecimento, nós não temos. É, além desse conteúdo, outra necessidade formativa que foi apontada é essa coisa do respeito ao desenvolvimento que a criança está. Porque eu vejo assim: o sistema impõe, de um jeito implícito, ele impõe algumas coisas para a escola, através de avaliações externas e essas coisas. E isso tem causado com as professoras um certo mal-estar, que às vezes elas estão querendo muito mais do que a fase de desenvolvimento da criança pode oferecer. Não que exista limite para cada coisa, mas por exemplo, eu dizer que uma criança de quatro anos é imatura, ela está ainda em um processo de construção de autonomia, então o que seria essa maturidade. Então, são detalhes, assuntos formativos que a gente está vendo (COORDENADORA).

Candau (1997) apresenta três bases que devem fundamentar o processo de formação continuada de professores: a escola como *lócus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Podemos dizer que para a coordenadora, mesmo que de modo indireto, a formação continuada precisa antes de tudo, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valorizar o saber docente, curricular e/ou disciplinar, valorizar o saber da experiência e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica, que seria o atrelamento entre o saber teórico e o saber prático. Convém comentar, a partir dessa discussão, que na perspectiva da escola como lócus privilegiado de formação continuada, não há somente uma mudança de espaços formativos, mas também sua resignificação. Ou seja, mais que uma transferência de responsabilidade, ou a criação de um novo lócus para o aprimoramento docente, esse tipo de formação deve se ancorar no pressuposto de que a escola é o local onde se dão as práticas pedagógicas e as interações

educacionais e, partindo de tais premissas, deve ser também o local onde o professor se forma ao formar.

Hargreaves e Fullan (2000) apontam para a razão de pensar no papel da escola como uma organização “aprendente”, ou seja, como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem. Desse ponto de vista, para que o desenvolvimento profissional ocorra, é preciso que os professores sejam envolvidos em iniciativas que impulsionem as mudanças, que não sejam feitas para eles, mas por eles, num processo de valorização e apoio.

Ao ser solicitada a exemplificar como se dá esse processo de relação entre o conhecimento adquirido pelo professor com a teoria e a flexibilidade prática, e questionada se esse tipo de situação acontece, quando a formação se dá no contexto da escola, em serviço, exemplifica do seguinte modo:

Então, a gente busca teoria, alguma coisa sobre esse assunto, nós estudamos juntas e depois isso vai para a prática, se está refletido no semanário delas, no planejamento delas. O que a gente levanta, nós estamos tentando, mas nós percebemos o seguinte, trabalha um assunto, não em um HTPC, claro, provavelmente, e acabava passando para outra necessidade formativa, mas percebíamos que exigia uma retomada do que foi trabalhado. Depois quando você passa para outro assunto, você tem que fazer como se fosse um monitoramento daquilo que você deu antes, e, às vezes você tem que retomar. Assim como com a criança, não é? Não é ensinando uma vez só que ela vai aprender (COORDENADORA).

Partindo dessa fala podemos demonstrar três fatores que são determinantes para a formação docente e que são potencializados quando esta acontece no lócus escolar: primeiro, a relação entre o saber teórico e o saber prático; segundo: o fato de perceber o que refratou na prática, seja na sala de aula ou em outras situações contextuais que traz consigo a possibilidade de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem como estratégia de gestão; e terceiro: e os diversos espaços-tempo em que as ações ocorrem. Nota-se que é empreendida a tentativa de relação teoria-prática no contexto analisado, por meio de buscas realizadas por coordenadoras e professoras, com o objetivo de tentar por meio da teoria respostas aos problemas encontrados na prática. Para Imbernón (2010), é preciso que o controle também esteja sobre os protagonistas da ação educativa, no caso o professor, para que de fato sejam implementados projetos de mudança. A serviço disso estaria o que o autor denomina como “prática teórica”, que seria a busca de respostas teóricas a problemas práticos, baseadas em reflexão individual ou conjunta sobre a ação educativa como elemento central para se pensar os momentos de formação.

Centrando a discussão em um dos principais objetivos da formação continuada que é a melhoria da atuação do professor e, conseqüentemente da aprendizagem dos alunos, é necessário que os processos e ações se configurem com a finalidade de dar ao gestor e ao professor meios de possibilitar o que se refletiu ou estudou na formação incida no contexto da sala de aula e o acompanhamento como estratégia de gestão e escola e gestão da aprendizagem. No caso específico do contexto investigado, é evidente na fala da entrevistada que há também uma tentativa nesse sentido, ainda não muito delineada em ações pontuais. Para Pérez Gómez (1995, p. 110) o “[...] profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Dessa perspectiva, os momentos de formação continuada na escola devem promover questionamentos e reflexões que culminem na ação didática do professor levantando dúvidas e possíveis hipóteses de solução das dificuldades encontradas em seu contexto de trabalho. É necessário que a formação proporcione a chance do professor repensar o processo de aprendizagem e o seu modo de ensinar, agindo de modo ativo para contribuir com a qualidade educativa.

No tocante aos espaços e aos tempos oportunizados para esse fim, que é o terceiro fator determinante para a qualidade da formação na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, em seu artigo 67, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”:

Quando questionada sobre a estrutura da formação e quais momentos são os momentos destinados a essa finalidade, a coordenadora afirma que a formação ocorre em todo o tempo.

[...] todos os momentos, até uma conversa de corredor com uma professora é um momento de formação continuada. Conversa na hora do recreio também, a troca. Elas fazem questionamentos, pergunta sobre um aluno, levanta alguma dúvida, a gente troca alguma ideia, eu vejo isso como formação (COORDENADORA).

Nesse momento, ainda é válido que se demonstre o exemplo dado por ela sobre os diversos espaços e tempos que ela considera ser de formação e reflexão sobre o fazer pedagógico:

Quando eu faço visitas, porque a gente visita para olhar o semanário em sala de aula, ou então visita para olhar a aula do professor para ver o que a

gente pode contribuir. Esse momento em sala de aula também é um momento de formação, depois a gente dá devolutiva, conversa junto, sempre tentando levar elas a refletir sobre o que elas fizeram, porque não adianta eu apontar, ela que tem que enxergar se está bom ou não, porque ela que manda na sala dela, ela que conhece o trabalho. Então eu tento contribuir (COORDENADORA).

Em consonância com essa atuação está o pensamento de que os espaços destinados à formação tendo a escola como locus privilegiado, deve considerar não só o espaço escolar, em seu sentido físico, mas os momentos e os tempos destinados ao desenvolvimento profissional. Espaços como HTPC's, reuniões pedagógicas, trocas de experiências em momentos de estudos, visitas da coordenação à sala de aula, devem configurar-se em momentos ímpares para a reflexão e ação refletida. Para que isso aconteça é preciso que os espaços destinados a esse objetivo sejam voltados para um processo que tenha como base a participação, motivação, metas comuns, coordenação e direcionamento das ações, com foco nos estudos de casos, “[...] trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos e situações problemáticas”. Portanto, esses espaços devem proporcionar atitudes colaborativas e dialógicas de modo participativo, nos quais co-existam análises, comprovações, avaliações e modificações por parte de um grupo, onde se crie um clima de escuta ativa, elaborações de projetos em comum etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66).

Quando a questão girou em torno da comparação entre a formação interna e externa (que ocorre em espaços diversos da escola, como eventos, palestras, cursos e oficinas) e no porquê de acreditar que a escola é um locus privilegiado de formação docente, a fala evidenciou que a coordenadora acredita que

[...] nós conhecemos a realidade do nosso professorado. É diferente de uma formação externa. A formação externa ela vem para o todo, mas, às vezes, o todo que é oferecido ele está além do que o meu grupo precisa, então a gente não tem o desenvolvimento proximal disso daí, ou então ele está aquém do que a gente está precisando. Por isso que eu acredito muito mais na formação in locu (COORDENADORA).

Dessa forma, enxergar a escola como locus central de formação continuada passa a ser fundamental na busca de superar um modelo clássico e construir um novo paradigma. Vale ressaltar que esse intento não se alcança espontaneamente, pois não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que as ações formativas eficazes de fato aconteçam no ambiente escolar, estas devem pautar-se em ações de prática reflexiva, capazes de identificar os

problemas, de resolvê-los. Essas práticas precisam ser coletivas, construídas conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAUI, 1997, p. 57).

A partir do eixo “Formação do professor intelectual crítico-reflexivo”, buscamos apreender, a partir da fala da entrevistada, evidências que demonstrem uma possível relação da formação que acontece no ambiente escolar com o desenvolvimento do profissional intelectual crítico-reflexivo. Para isso, é importante lembrar que alguns fatores são determinantes para que isso ocorra. O conceito de professor intelectual crítico-reflexivo, está muito além da ideia do professor que pensa sobre sua prática e que nela é capaz de atuar a partir de determinadas proposições. É óbvio, e não menos importante, que a reflexão sobre a prática é também essencial para o avanço na qualidade do trabalho educativo, todavia, é urgente que a reflexão ultrapasse as barreiras do pensar sobre a prática para alcançar o nível de pensar sobre e na prática a fim de transformá-la. Diga-se de passagem, que não é tarefa fácil.

O professor intelectual crítico-reflexivo é sim aquele que está preparado teórica e metodologicamente para atuar e refletir a sua prática, como observado em alguns indícios, mesmo que não muito delineados na ação da entrevistada. Ou seja, é possível reconhecer na fala que o docente atua e busca soluções teóricas e práticas para a melhoria de sua ação diretamente na sala de aula, didaticamente e até mesmo quando se depara com algum conteúdo que necessita de aprofundamento. Pensar no professor enquanto intelectual não é somente concebê-lo como alguém que está em busca constante de teorias que respondam as demandas advindas de uma realidade, contexto ou problemática, mas sim como o profissional que além da busca é capaz de produzir conhecimento na ação. Mais para além, o professor deve ser também aquele que está pronto a responder demandas que exijam dele proposições de respostas, posicionamento crítico em contextos mais amplos como o social e o político e neles atuar.

Quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo não se explicitam os contextos e nem as formas como a reflexão deve acontecer e, menos ainda, não estão propostos e nem limitados os contextos de reflexão. É preciso pressupor que a reflexão alcance um âmbito maior para potencializar a reconstrução de “[...] tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade” (GHEDIN, 2010, p. 136). Com o intuito de buscar mesmo que indiretamente algumas evidências de que os momentos destinados à formação na escola fossem além das proposições ligadas aos conteúdos curriculares ou de metodologia de

ensino, que como ressaltada também são importantes e fazem parte da formação nesse viés teórico.

[...] as intenções emancipadoras neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isto sugere uma teoria crítica que promova auto-reflexão dirigida ao desmantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais (GIROUX, 1997, p. 52).

Mais que vislumbrar a formação continuada como importante meio para o a reflexão e o aprimoramento das práticas relacionadas ao ato de ensinar e aprender pretendia-se enxergar em que nível outros fatores, sejam sociais ou políticos, que se relacionem com o professor enquanto profissionais, mas também como cidadãos atuantes e engajados num projeto de emancipação que ultrapassem os muros da escola. Cabe salientar que nas falas analisadas não foi possível encontrar evidências de que a formação no contexto dessa escola tem esse objetivo como sendo um dos objetivos claros e definidos empreendidos pelos formadores. Foi possível observar algumas práticas que buscam relacionar o contexto fora da escola, as famílias, porém não com o fim específico de ver na formação a oportunidade de ajudar no desenvolvimento do professor nesse sentido, como sendo uma das partes do seu trabalho e de seu desenvolvimento, até mesmo pessoal. Por exemplo, ao responder uma pergunta sobre a execução daquilo que planeja para os HTPC's e o que considera para pensar nessas ações, a coordenadora tenta demonstrar que os planejamentos e as ações são pautadas naquilo que pode ajudar o professor e também pensam no sentido de fazer com que reflitam sobre isso:

[...] somos líderes do grupo então damos o direcionamento na formação, nisso a gente pensa nas estratégias, numa concepção, um trabalho de eles refletirem mais sobre o trabalho deles. A gente direciona, a gente lidera, mas antes eu acredito que não era tanto liderança porque a gente dava as coisas para eles (COORDENADORA).

O conceito de reflexão para essa profissional ainda está mais atrelado ao contexto prático da sala de aula, e que o seu papel enquanto “formadora local” ainda está intrinsecamente ligado com o de um propositor de situações de reflexão sobre algum problema prático e na busca de soluções para tais problemas, no contexto da escola e da sala de aula. No entanto, é necessário entender que a formação continuada precisa ir além da reflexão nesses moldes para ser considerada propulsora do desenvolvimento profissional e pessoal do docente, como professor intelectual crítico-reflexivo.

Quando questionada sobre a escola, como *locus* de formação continuada, se ela considerava outros assuntos e outras necessidades dos professores, a partir de um contexto mais amplo para pensar nas temáticas dos HTPC's, a coordenadora responde de modo afirmativo, no entanto salienta mais uma vez que parte de necessidades dos professores, mas na maioria das vezes ligadas a discussões pontuais relacionada à sala de aula, como ilustra a fala a seguir:

Sempre! Nunca é um assunto que a gente simplesmente acha que tem que tratar, é sempre uma necessidade que nós percebemos do professor. E no caso do trabalho em HTPC, necessidade em comum, porque cada professor tem sua necessidade individual, específica e com essa a gente faz um trabalho mais pontual com aquele professor, um acompanhamento, um direcionamento com ele. Mas, do grupo sempre é das necessidades. Nunca é um assunto que a gente escolhe, só se for alguma coisa externa que está sendo discutida, mas não deixa de ser uma necessidade (COORDENADORA).

Nota-se que há um pequeno indício de que algumas outras temáticas podem estar sendo tratadas e discutidas nesses momentos. No entanto, não foi possível determinar se esses assuntos são objetos diretos da formação e nem mesmo que são foco pensados intencionalmente para fins de formação e atuação docente num contexto extra-muros. Ainda, no sentido de tentar procurar evidências sobre esse viés nos momentos de formação, o assunto família foi delimitado pela coordenadora ao responder uma das perguntas que girou em torno do questionamento de assuntos que são tratados em outros momentos e que ela apropria-se disso para pensar nos HTPC's e demais reuniões. O tema abordado por ela para exemplificar foi a falta da relação das famílias com a escola.

Por exemplo, elas elencaram a ausência da participação da família e isso apareceu em mais de um ano. Nós precisamos melhorar essa relação com a família. É uma necessidade, uma dificuldade que reflete no pedagógico. Então, isso conversamos com elas: “Olha, nós vamos conversar juntas e nós vamos levantar estratégias de como melhorar isso”. No primeiro ano, por exemplo, elas colocaram que as crianças estão com dificuldade nos números de 11 a 19, que são os números opacos. E nós conversamos com elas, isso foi até ontem no HTPC, já tinha sido planejado. E a gente já tinha conversado antes porque eu não participei do outro HTPC porque eu estava em aula e elas vieram: “Ah...e aí?”. Porque eu tenho uma liberdade com elas e eu disse: “Nossa eu fiquei assustada com as coisas que vocês elencaram como dificuldade” (COORDENADORA).

Observa-se que a entrevistada começa a falar de um assunto que orientou alguns momentos de formação na escola, mas que está relacionado a um contexto mais amplo de atuação dos profissionais que atuam na escola, como já mencionado “a relação família-

escola”. Porém, é notório que tais proposições ainda não são aprofundadas em tais contextos, uma vez que não foi possível identificar em sua fala a forma como acontecem as discussões e que ações o grupo-escola propõe para resolver tal problemática que é encarada como latente. Para Contreras (2002, p. 164), a reflexão crítica deve caminhar no sentido de que o professor analise as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, o que seria problematizar o caráter político da prática reflexiva. Desse modo, é necessário tanto reconstruir os processos de formação e de construção social que nos levaram a sustentar determinadas ideias, quanto estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, o que vislumbraria pensar também nos fatores externos que influenciam internamente na atividade docente.

No que diz respeito à intelectualidade do professor, evidencia-se na fala da coordenadora que ela está mais a serviço da atividade prático-pedagógica. Ela demonstra que a atividade de pesquisa faz parte sim dos momentos de formação continuada oportunizados durante o planejamento e execução das práticas

O que nós vamos fazer: cada ano levantou uma dificuldade. Então, nós vemos que se é uma dificuldade pedagógica, é uma dificuldade que o professor está tendo de trabalhar com aquilo. Então, pedimos para elas pesquisarem sobre. Eu também vou fazer uma pesquisa sobre, assim como a outra coordenadora: “Como trabalhar com esses números opacos?” E no próximo HTPC, elas vão trazer as ideias delas para socializar com o grupo, porque a necessidade desse primeiro ano, pode ser a necessidade de duas três crianças do segundo ano e elas vão trazer o que elas descobriram sobre como trabalhar com isso e nós vamos contribuir. Esse vai ser o encaminhamento que vai ser dado. E, depois, acompanhamos na sala de aula (COORDENADORA).

Ainda para conceber o trabalho dos professores como intelectual significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino, que reconheça e questione sua natureza, não somente no campo pedagógico ou didático, mas sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, além de analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social em que atua (CONTRERAS, 2002).

A partir dos dados obtidos mediante entrevista com a coordenadora pedagógica, que as práticas formativas estão sendo desenvolvidas num sentido de tornar o professor intelectual e reflexivo. No entanto essas ações ainda encontram-se delimitadas a servir o professor de modo direto, ou seja, ele é intelectual ao passo em que investiga e busca na prática e na teoria assentamento para as questões que implicam na sua ação e ele é reflexivo à medida que reflete essa ação de modo tácito. Contudo, as ações engendradas pelas profissionais ainda não garantem o direcionamento ao que a literatura propõe para o desenvolvimento profissional do

professor intelectual crítico-reflexivo. Para que esse caminho comece a ser trilhado, a transformação da prática docente deve se dar numa perspectiva, de fato, crítica, partir de uma postura cautelosa da abordagem reflexiva, a fim de que ela não aconteça de modo separado do contexto em que se insere. “Fica, portanto, evidenciada a necessidade de realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Compreendemos que as ações de formação na escola ainda não ocorrem de modo que essa concepção de professor seja de fato consolidada. É latente que a falta de entendimento dessa concepção possa ser um dos fatores que fazem como que a atuação do formador local (no caso dessa unidade escolar, da coordenação pedagógica) aconteça no sentido de promover ações de reflexões críticas mais amplas e mais ligadas aos fatores sociais que também podem influenciar no pedagógico e no andamento da escola enquanto instituição social. Logo, a prática reflexiva passa a ser intelectual-crítica ao passo em que é capaz de proporcionar ao professor a tomada de consciência da realidade que está ao redor de sua prática, além de proporcionar modos de agir e intervir sobre ela. A reflexão intelectual-crítica, nesse sentido, é a que vai além da simples reflexão, requer pensar e agir conscientemente sobre a prática do professor, tanto no que se refere ao pedagógico, quanto a demais fatores que estão diretamente ligadas à sua ação e profissionalidade.

Considerações finais

Dentre as principais evidências apuradas está a clareza de que formação inicial e continuada são processos distintos, porém complementares e que não é objetivo da formação continuada preencher possíveis lacunas deixadas pela formação inicial. A formação continuada deve partir das vivências do docente já em atuação, com as problemáticas reais e ajudá-lo prática e teoricamente nessa atuação. É preciso que cada vez mais se implementem ações no sentido de articular uma à outra, com a finalidade de dar maior pontos de contato teórico-práticos para os estudantes das licenciaturas. É latente que a atuação da coordenação pedagógica seja revista e melhor definida, já que quando a escola é encarada como ambiente central dessas práticas, este é um dos profissionais responsáveis, junto com os professores, que deve ter papel autônomo, em seu planejamento, execução e acompanhamento. Desse modo, a atuação desses profissionais deve ser mais bem delineada, para que atuem de maneira

mais concreta e eficaz no sentido de enxergar na formação possibilidades de articulação com o fazer pedagógico.

Em relação a escola como *locus* central da formação, não se almeja somente uma mudança dos espaços onde a formação é ofertada, mas, para além disso, que haja uma ressignificação, com base na ideia de que este é o local em que as práticas pedagógicas são concretizadas, além das interações educacionais e, partindo de tais premissas, deve ser também o local onde o professor deve se formar, possibilitando a superação do modelo clássico de formação em serviço, construindo cotidianamente um novo conceito no que diz respeito a esse assunto. Em relação à possibilidade de formação do professor intelectual crítico reflexivo *in locu*, as ações ainda não ocorrem de maneira que esse desenvolvimento seja consolidado. Alguns aspectos, como a falta de conhecimento dessa concepção e de sua finalidade, podem justificar sua não ocorrência. Nesse sentido, os projetos pedagógicos e os programas implementados podem promover ações de reflexões críticas mais amplas e mais ligadas aos fatores sociais que podem influenciar na prática pedagógica e no andamento da escola enquanto instituição social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- CANDAU, V. M. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.148-173.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y posmodernidad**. Madrid, Espanha: Morata, 1994.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na produção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Como referenciar este artigo

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJOA, L. A.; GIROTO, C. R. M. A gestão escolar e a formação continuada do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2132-2146, set./dez. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15838>

Submetido em: 11/7/2021

Revisões requeridas em: 15/08/2021

Aprovado em: 10/9/2021

Publicado em: 08/12/2021