

**A atuação da equipe pedagógica na formação continuada do professor em serviço:  
a visão de professores**

**Practice of the pedagogical team in the continuous formation of the teacher in  
service: teachers' viewpoint**

**La actuación de la equipo pedagógica en la formación continua del maestro em  
servicio: la visión del maestros**

Paulo César Geglio<sup>1</sup>

**Resumo**

O texto consiste em uma discussão sobre a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço. Consideramos que essa é uma atividade inerente ao seu exercício profissional no contexto escolar. Com este entendimento, apresentamos e analisamos dados coletados com um grupo de professores do ensino fundamental de algumas escolas públicas municipais em uma capital do Nordeste brasileiro. Com o uso de um questionário aplicado aos professores, nossa intenção foi revelar se eles percebem a contribuição da equipe de coordenação pedagógica na sua formação continuada em serviço e como avaliam essa atuação. Concluímos que a maioria dos professores percebem a contribuição da equipe nesse processo de formação e a consideram boa .

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenador pedagógico. Formação continuada de professores. Formação em serviço.

**Abstract**

The text consists of a discussion about the pedagogical coordinator practice concerning the continuous formation of the teachers in service. We consider this activity as inherent to the coordinator's professional performance in the school context. With such understanding, we presented and analyzed data collected with a teachers' group, of municipal public schools Elementary teaching, of one Brazilian northeastern capital. By means of the use of a questionnaire answered by the teachers, we aimed at revealing if the teachers perceive the contribution of the pedagogical coordination team, which performs in the schools, in their continuous formation in service and how they evaluate this practice. We concluded that the majority of teachers notice the team's contribution in regard to this formation process and they consider this as a good accomplishment.

**KEYWORDS:** Pedagogical coordinator. Teachers' continuous formation, Formation in service.

**Resumen**

El texto consta de una discusión sobre el papel del coordinador pedagógico en la formación continua de maestros en servicio. Creemos que esta es una actividad inherente a su ejercicio profesional en el contexto escolar. Con este entendimiento, se presentan y analizan los datos recogidos con un grupo de maestros de escuelas primarias públicas municipales en una capital del Nordeste brasileño. Con el uso de un cuestionario aplicado a los maestros, nuestra intención fuera revelar si ellos se dan

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal da Paraíba UFPB- João Pessoa/PB.

cuenta de la contribución del equipo de coordinación pedagógica de las escuelas en su formación continua en servicio y la forma cómo evalúan esta actuación. Llegamos a la conclusión de que la mayoría de los maestros se dan cuenta de la contribución del equipo en el proceso de formación y consideran buena esta actuación.

**PALABRAS CLAVE:** Coordinador pedagógico. Formación continua de los docentes. Formación en servicio.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor acontece hoje, majoritariamente, no âmbito da educação superior, nos cursos de licenciatura, nas modalidades presencial e à distância. Esta etapa é circunscrita a um determinado contexto e tempo, além de ser dirigida por meio de programas e currículos específicos.

A formação continuada, por sua vez, envolve uma complexidade de fatores, pois ela não está limitada pelos aspectos da formação inicial. O momento, o espaço e as circunstâncias da formação continuada dos professores são muito mais amplos e diversificados. Esse tipo de formação pode ser realizado em situações e locais múltiplos, sob a iniciativa do próprio profissional – que Debesse (1982, *apud* GARCÍA, 1999, p. 19) denomina de autoformação.

Para Garcia (1999, p. 19), este é o momento “[...] em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação [...]” - ou dirigido pela instituição empregadora de seu ofício. Não há dúvida de que uma parcela considerável dos professores tem iniciativa em relação a sua formação continuada, porém, muitos, por motivos variados, não a fazem, pelo menos com a frequência desejável aos requisitos da profissão.

Considerando a importância que a escolarização tem para a sociedade e para o progresso e soberania nacionais, o poder público não pode se eximir da responsabilidade com a formação do professor, o que envolve também a formação continuada. Portanto, é seu dever implementar ações nesse sentido.

Podemos considerar que, atualmente, o Ministério da Educação tem implementado, em parceria com os estados e municípios, ações diferenciadas para a formação continuada dos professores. Para operacionalizar tais ações, o governo promulgou a Lei Federal. 11.502, que “[...] modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [...]” (BRASIL, 2007, s/p.). A referida alteração no órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) ocorre fundamentalmente com a alteração da Lei nº 8.405/1992 – que trata da estrutura e competências da CAPES - e a Lei 11.273/2006 – que autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a conceder bolsas de estudo e de pesquisa para os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica realizados pelo MEC, operacionalizadas pela CAPES.

Não obstante ao investimento do poder público com a formação continuada dos professores, é preciso pensar sobre a necessidade de superar os modelos de formação baseados exclusivamente em cursos e programas propostos e executados por tecnocratas dos sistemas educacionais. As novas demandas que a sociedade coloca à escola, em função das mudanças econômicas, sociais e culturais do mundo, exigem que os

professores sejam coautores do seu processo de formação continuada. A mudança da educação e a contribuição do professor, como explicita Imbernón (2009, p. 9):

[...] não se resolve com um tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos padronizados implementados por experts, nos quais os professores são considerados como ignorantes [...].

É no sentido de contribuir para a superação dessa visão única e diretiva da formação continuada dos professores, que defendemos o processo da formação no próprio ambiente de trabalho, na escola. Essa preocupação com a formação continuada do professor no contexto escolar, próximo à realidade e aos problemas efetivos do seu cotidiano, não é recente. Há mais de duas décadas as investigações da área apontam essa necessidade. Fusari (1992), ao se referir ao processo de democratização do ensino, abordando o problema do ensino fundamental, afirma que é preciso fazer a formação do professor no contexto escolar:

Discutir a formação dos profissionais da educação escolar, no cotidiano da Escola fundamental, significa, portanto, colocar realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si (FUSARI, 1992, p. 26).

Atualmente, essa discussão emerge revigorada na literatura de autores internacionais, que a definem como uma perspectiva de formação, a qual é utilizada e investigada em países da Europa, e parte do princípio de que a escola é o “[...] lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino [...]” (GARCÍA, 1999, p. 171).

A formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Nessa formação, os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos existe um marcado caráter individualista, cuja origem está nos modelos transmissores de estilo tecnocráticos [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Assim, entende-se que boa parte da formação continuada do professor deve ser focada em problemas reais do cotidiano dele. Portanto, o eixo estruturante desse tipo de formação tem de ser a prática diária das escolas. Isso conduz à necessidade dos professores perceberem a importância da “[...] análise e reflexão sobre sua própria prática como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (GARCÍA, 1999, p. 189). Conforme reiterado por Imbernón (2009, p. 29), “[...] a observação e a valorização do ensino permitem ao(a) professor(a) dados sobre os quais possa refletir e analisar para favorecer o aprendizado dos alunos. A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros [...]”. Ainda segundo o autor:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudanças, desenvolvimento e melhoria [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Toda ação educativa tem como objetivo maior, segundo Hargreaves (1994, p.159), “[...] a melhoria da aprendizagem. Mas por detrás do domínio da aprendizagem existe o mistério do ensino. Compreende-lo [...] tem constituído um desafio persistente e formidável para aqueles que procuram melhorar sua qualidade [...]”. Consideramos que um aspecto fundamental para que ocorra a melhoria na qualidade da educação é reconhecermos o princípio dialético que envolve a relação entre essa melhoria e a valorização do professor. A melhoria depende do envolvimento e compromisso dos professores, não há dúvida, assim como isso depende do envolvimento e compromisso da escola com os professores. Uma ação necessária e significativa, feita pela escola, na valorização e reconhecimento da importância dos professores é a implementação das práticas de formação continuada em serviço. “Apoiar o professorado em suas aulas, seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a classe” (IMBERNÓN, 2009, p. 27). Mas, esse apoio não se resume a uma formação que oferece palestras e cursos esporádicos, desfocados da realidade dos problemas da escola. García (1999) afirma que para ter êxito, a formação do professor centrada na escola precisa atentar para algumas características, como a presença de uma liderança, além de organização e espírito de desenvolvimento profissional.

Consideramos que um profissional capaz de exercer o papel de liderança entre os professores é o coordenador pedagógico, ou uma equipe de coordenação pedagógica, que pode contribuir sobremaneira para a criação do clima organizacional e o desenvolvimento profissional dos professores. Partimos da compreensão de que o coordenador pedagógico deve assumir o papel de articulador e condutor desse momento da formação do professor, dada a importância de sua função que é de planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico da instituição. (GEGLIO, 2003).

Com esse entendimento, realizamos uma investigação com um grupo de professores de algumas escolas da rede municipal de João Pessoa (PB), com o intuito de saber qual a percepção que possuem sobre a atuação do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada deles em serviço.

## **1. O coordenador pedagógico e as práticas de formação continuada de professores em serviço**

Considerar o coordenador pedagógico como um agente da formação continuada do professor em serviço, parte da própria referência de seu cargo ou função. Assim, atribuir a ele esta tarefa, nada mais é que ressaltar uma das suas competências de trabalho: articulador do processo de ensino e aprendizagem efetivado pelo professor.

O coordenador pedagógico é um profissional que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato desse processo. Ele possui uma visão ampliada do desenvolvimento pedagógico da escola e do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação se efetiva em uma relação de cumplicidade com os professores. É uma relação entre pares, de trocas de informações e conhecimentos, de elaboração, aplicação e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas pedagógicas. Trata-se de uma prática que se estabelece no próprio ambiente de trabalho, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores. São momentos de plenitude de sua ação e momentos de incerteza, de angústia solitária ou compartilhada com o grupo.

Ao viver os sucessos e insucessos inerentes ao processo de se relacionar com pessoas, ao vivenciar diferentes estratégias de formar professores, o coordenador se verá diante de conflitos e incertezas o levarão, muito provavelmente, a pensar e repensar o processo de formação que desenvolve na escola. O trabalho de “instigar” os professores a fazer mudanças em suas práticas, a transformar seu ensino, precisa ser cuidadosamente planejado, ser intencional. (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 21-22, grifo do autor).

A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores em serviço se efetiva em vários momentos e situações, mas aqueles que o caracterizam como agentes desse processo são específicos e estão vinculados ao trabalho conjunto com os professores, embora ele também possa atuar de maneira individualizada com estes. Apesar de considerarmos que a ação do coordenador pedagógico, como agente da formação, efetive-se de maneira profícua no âmbito do conjunto dos professores, muitas vezes, ele atua de maneira particular com estes. Isto ocorre por diferentes motivos, como, por exemplo, quando o professor não quer expor a si, ou ao seu problema, no coletivo, ou quando envolve fatores pessoais na ação pedagógica e, por ética, o coordenador pedagógico trata de forma reservada o assunto.

No âmbito da ação do coordenador pedagógico com o coletivo dos professores, podemos destacar as reuniões pedagógicas, nas quais se discutem aspectos relativos à sala de aula, ao conteúdo de ensino e desempenho dos alunos. Nessas situações, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador com o grupo. Essa dinâmica de atuação se efetiva em momentos destinados aos encontros ou reuniões que podem ocorrer a cada dia, semanalmente, quinzenalmente ou uma vez ao mês. São momentos importantes, nos quais o coletivo apresenta questões que dizem respeito às suas necessidades profissionais, seus problemas, suas angústias, suas perspectivas ou a falta delas. São momentos nos quais o coordenador pedagógico cumpre um papel de orientador profissional, de articulador em relação às possibilidades de solução.

A prática do mútuo auxílio entre os professores, ou o trabalho orientado por outra pessoa, também é abordado por García (1999), como uma tendência em escolas da Europa. O autor faz menção à prática do *coaching*, que tem o significado de um processo no qual podem estar presentes duas pessoas, uma como estimuladora – um profissional (*coach*) - e um estimulado (*coachee*), que também pode ser um grupo de pessoas. O *coach* atua estimulando o *coachee* a atingir metas, utilizando do recurso da identificação e uso das próprias competências do sujeito estimulado, assim como da

percepção e superação de suas fragilidades. O *coach* encoraja o *coachee*, mostrando-lhe possibilidades de atingir sua capacidade para alcançar metas e satisfazer os objetivos definidos. A ação do *coach* consiste na motivação do *coachee*, visando seu melhor desempenho.

A palavra inglesa *coach*, na tradução para a língua portuguesa, significa treinador (técnico, facilitador, preparador); a expressão *coaching* pode ser entendida como treinamento; e *coachee*, grosso modo, como sujeito em treinamento (treinando). Todos esses termos são oriundos do desporto de alto rendimento e foram apropriados pelos teóricos ligados ao mundo do trabalho, da produção em escala e da prestação de serviços - especificamente pela área relativa à seleção, capacitação e performance do trabalhador -, a área de recursos humanos das empresas. No que diz respeito à escola, ao professor e sua prática pedagógica, os termos não fazem sentido, em função da proposição e uso da prática de *coaching*, bem como, pela própria natureza e objetivo do trabalho educativo.

Os termos fazem alusão ao alto rendimento imediato e objetivo, baseado em metas específicas de caráter individual. O trabalho escolar visa à formação da consciência cidadã, bem como, à capacidade dos indivíduos em resolver problemas subjetivos e opera por meio de ações coletivas e colaborativas. Nesse contexto, os professores assumem a responsabilidade pelo seu processo de formação continuada e se ajudam mutuamente. Além disso, consideramos que a principal diferença entre o desempenho profissional preconizado pelo *coaching* (relativo ao mundo do trabalho competitivo) em relação ao trabalho escolar é que a responsabilidade pelo desempenho e sucesso ou fracasso de uma atividade na empresa é exclusivamente de um sujeito, do profissional (*coachee*). Na escola, essa responsabilidade é compartilhada entre os professores, a equipe pedagógica e a de gestão, portanto, o sucesso ou o fracasso são assumidos pelo coletivo. O professor não pode se responsabilizar individualmente pelo nível de desempenho de uma turma de alunos, pois o resultado do sucesso no processo de aprendizagem dos alunos não depende exclusivamente dele.

Não obstante ao significado da expressão *coaching*, bem como sua discrepância com os objetivos da educação escolar, podemos pensar na atuação do coordenador pedagógico não como um *coach*, ou com a intenção de *coaching*, mas fazendo uso de algumas práticas utilizadas pelo *coaching*, como, por exemplo, estimulando o professor, fazendo com que ele perceba suas necessidades e limites, dando-lhe *feedback* de suas ações, propondo e orientando grupos de trabalhos e discussões entre os professores, no sentido de favorecer o apoio mútuo entre eles, fazer trabalho de mentoria. A intenção é que o coordenador pedagógico exerça um papel de articulador de pares ou grupos de professores, com a intenção de que eles se ajudem mutuamente a refletirem sobre suas práticas, visando formas de melhorar suas metodologias.

Hargreaves (1998), ao discutir o sentimento de culpa que acomete os professores, afirma que há um estado de tensão que atinge vários deles, por não ter dimensionamento da sua competência profissional. O medo de parecer incompetente para os colegas, alunos e para si próprio gera ansiedade nos professores. Isso é resultado, segundo o autor, de expectativas sociais arbitrárias em relação ao ensino. Essa ansiedade pode ser intensificada “[...] quando o domínio público do desempenho no ensino é divorciado do domínio privado dos sentimentos pessoais; quando a vida profissional e a vida pessoal se tornam estritamente separadas uma da outra [...]” (HARGREAVES, 1998, p. 170). No sentido de amenizar esse clima de ansiedade, ele, ao apontar para estudos de outros pesquisadores, fala a respeito da cultura colaborativa,

que se caracteriza pela confiança e apoio mútuo entre os professores, na qual é respeitada e celebrada a confluência entre a vida pessoal e vida profissional: “[...] Nas culturas de colaboração, os professores revelam bastantes coisas acerca da sua vida privada, tornam-se não só colegas, mas também amigos uns dos outros [...] e dão conselhos práticos aos colegas em apuros” (HARGREAVES, 1998, p. 170).

A formação continuada em serviço, “[...] requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.31). Essa colaboração entre os professores pode ocorrer naturalmente no ambiente de trabalho, mas também pode ser facilitada com a presença e atuação do coordenador pedagógico, cujo papel é de mediação entre eles. Sua presença confere o caráter institucional dessa prática e possibilita o registro e acompanhamento das atividades entre os professores. Além disso, o coordenador pedagógico pode se constituir como articulador desse processo.

Outra possibilidade de atuação do coordenador pedagógico é acompanhar as atividades do professor em sala de aula, pois isso lhe dá a oportunidade de analisar os problemas enfrentados pelo professor, de maneira distinta da que ele (professor) tende a fazer. É o coordenador pedagógico que, imbuído do espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores. Ele indica ações, exercendo uma posição de liderança, de autoridade na formação em serviço do professor. Dessa maneira, a escola se torna um contexto no qual o coordenador pedagógico, juntamente com os professores, constrói ações que articulam a imediaticidade dos problemas emergentes da sala de aula com as informações adquiridas em outros momentos da sua vivência profissional, como, por exemplo, congressos, seminários, cursos. É o coordenador pedagógico quem faz indicação de leituras, apontamentos de cursos, desenvolve trabalhos, sistematiza estudos, discute e organiza atividades relevantes para esses momentos de formação. É dessa maneira que entendemos a atuação do coordenador pedagógico junto aos professores.

## **2. A visão de professores sobre a atuação da equipe pedagógica na sua formação continuada em serviço**

Coletamos informações com professores de cinco escolas públicas do município de João Pessoa (PB), para saber qual a percepção deles a respeito da atuação da coordenação pedagógica na sua formação continuada em serviço.

A rede de ensino público da cidade conta com aproximadamente 90 unidades e atende aos alunos da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. As escolas não dispõem de um profissional que exerça sozinho a coordenação pedagógica, e sim, uma equipe pedagógica formada por um Psicólogo, um Assistente Social, um Supervisor (pedagogo) e um Orientador Educacional (pedagogo). Os quatro membros exercem, de maneira compartilhada, a coordenação pedagógica. De modo geral, eles atuam em todos os problemas relativos à coordenação pedagógica da escola, sem divisão de funções por mérito ou competência profissional.

Cotidianamente, os quatro membros não atuam em conjunto, eles se revezam entre os horários de funcionamento da escola. Outro dado observado junto à secretaria de educação do município é que nem todas as escolas contam com a equipe composta na diversidade de profissionais citados. Há escolas em que as equipes não possuem os



quatro integrantes; ou há aquelas que possuem os quatro, mas sem a diversidade de formação profissional.

Para nossa coleta de dados, selecionamos cinco escolas, entre aquelas cujas equipes estavam completas em quantidade de integrantes e diversidade de formação profissional. Nas cinco escolas, aplicamos questionário para 50 professores. Deste total, 19 atuam no Ensino Fundamental II, com disciplinas específicas e 31 trabalham com alunos dos anos iniciais, denominados de polivalentes - que ministram as várias disciplinas do currículo comum nacional. O tempo de magistério dos professores que responderam ao questionário é variado: 30% têm mais de 20 anos de trabalho; 36% têm entre 10 e 20 anos; e 34% estão no magistério há menos de 10 anos.

Consideramos importante esse dado sobre o tempo de magistério dos professores em uma investigação como essa, que avalia a percepção deles a respeito da presença e atuação de outro profissional na sua prática. Nosso entendimento é que os anos de experiência possibilitam ao professor não só construir sua identidade profissional, como perceber a identidade do outro, daquele que atua com ele.

“Compreender como se reproduzem e se transformam as identidades sociais implica esclarecer os processos de socialização através dos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida” (DUBAR, 1997, p. 5). Nessa perspectiva, expressa por Dubar, consideramos que a experiência do professor lhe possibilita entender e perceber a dinâmica, o espaço e o tempo de atuação dos demais profissionais que estão na escola. Para o autor, a socialização é o fator primordial para a construção de crenças, valores e significados necessários à nossa identificação no mundo. A socialização é o próprio processo de construção da identidade, que envolve o sentimento de pertencimento. É o estado em que assumimos as atitudes de um grupo com o qual convivemos. Assumir uma identidade é estar com o outro, partilhar diferenças, reconhecer no outro nossa particularidade. No caso dos professores, a socialização faz com que eles percebam não só a importância do outro para o desenvolvimento do seu trabalho, como o limite e o potencial de ação dos colegas de profissão que atuam com eles na escola.

Em relação aos professores da nossa pesquisa, utilizamos para a coleta de dados um questionário estruturado com 14 questões. A maioria delas (10), com respostas em escalas com quatro graus de variações (sempre, às vezes, raramente e nunca); as demais perguntas foram elaboradas de modo a capturar informações sobre como o professor vê a contribuição da equipe pedagógica na sua formação continuada em serviço e a qual dos integrantes da equipe ele mais recorre.

Inicialmente, questionamos os professores a respeito da frequência com que eles recorrem à equipe de coordenação pedagógica para solicitar apoio. Sobre isso, uma parte deles (40%) disse que sempre faz isso e a outra (42%) afirmou que às vezes recorre à equipe com essa finalidade; os demais (16%) disseram que raramente, ou nunca (2%) fazem isso. Também perguntamos aos professores se consideram que a equipe pedagógica lhes auxilia quando necessitam. Nesse item, a maioria das respostas (48%) revelou que isso sempre ocorre; outra parcela (40%) disse que o auxílio acontece às vezes; e alguns (12%) disseram que raramente acontece. Ainda sobre o auxílio que a equipe pedagógica dá aos professores, perguntamos a eles se percebem que a equipe contribui para seu trabalho, mesmo quando não solicitam. A maior parte (42%) das respostas mostra que essa ação não é corriqueira, mas ela se efetiva às vezes; outros (36%) disseram que a contribuição sempre acontece; alguns (18%) consideram que ela raramente ocorre; e 4% afirmaram que a equipe nunca contribui.



Na sequência, questionamos os professores se a equipe pedagógica é acessível, se está disponível quando eles precisam. Em relação a esse dado os professores também se dividiram entre as respostas sempre (46%) e às vezes (48%), os demais (6%) consideram que o auxílio ocorre raramente. Perguntamos aos professores com que frequência a equipe pedagógica lhes proporciona momentos de discussões e outras atividades coletivas relacionadas a assuntos pedagógicos, culturais ou de outro tipo. Nesse item a maioria (54%) considera que isso acontece às vezes. Uma parte (32%) afirmou que sempre ocorrem esses momentos; e uma pequena quantidade (12%) disse que raramente tais momentos acontecem; aqueles que consideram que isso nunca acontece somam 2%. Sobre a participação dos professores nos momentos de discussões, reuniões e outras atividades coletivas propostas pela equipe pedagógica, a maioria (72%) disse que sempre está presente; outros (22%) estão presentes às vezes; uma pequena quantidade (6%) reconheceu que raramente participam.

Sobre a percepção do professor quanto a contribuição da equipe pedagógica na formação continuada dele, em serviço, a maior parte das respostas (42%) dada pelos docentes foi às vezes; 32% responderam que a equipe sempre contribui; 16% acreditam que raramente há contribuição; e 10% afirmaram que nunca houve contribuição. Ainda sobre este aspecto, perguntamos aos professores como avaliam a contribuição da equipe pedagógica na sua formação continuada em serviço. A maioria deles situa essa contribuição entre muito boa (34%) e regular (46%); o restante considera essa contribuição fraca (16%), ou sem atuação (2%).

No instrumento de coleta de dados fizemos aos professores um questionamento que, em nossa ótica, tentou perceber se há alguma forma de contribuição da equipe pedagógica para a formação continuada dos professores, a qual não é muito considerada por eles, como a indicação de leituras. Assim, perguntamos a eles se a equipe indica ou oferece textos e/ou livros sobre educação ou de outra área. A esse respeito, 44% dos professores afirmaram que às vezes há indicações; 20% alegaram que sempre há indicação; o mesmo percentual também afirmou que isso raramente ocorre; e 16% disseram que nunca receberam indicação de leitura.

Perguntamos aos professores se percebem que a equipe pedagógica tem dificuldade em lhes auxiliar pedagogicamente, em função da especificidade da sua disciplina ou faixa etária dos alunos com que trabalham. A esse respeito, a maior parte das respostas (34%) dadas por eles é que isso às vezes acontece; 28% disseram que isso não ocorre; 14% consideram que esse fato sempre acontece; 12% acreditam que isso ocorre raramente; e o restante (10%) não respondeu a questão.

Também perguntamos se quando recorrem ao auxílio da equipe pedagógica o fazem a um dos membros especificamente, ou a todos igualmente. 30% dos professores disseram que recorrem a todos os membros de maneira igual; 26% recorrem ao psicólogo; o mesmo percentual recorre ao supervisor (pedagogo) e os demais (18%) se dividem entre o assistente social e o orientador educacional (pedagogo). A alegação dos professores pela preferência dos membros da equipe é a presença do profissional no horário em que ele (professor) está na escola, ou que o membro da equipe está mais disponível para atender (38%); atende melhor a necessidade do professor ou é mais acessível (32%); o restante não se manifestou.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o pressuposto de que o processo de formação continuada do professor em serviço, conduzido pelo coordenador pedagógico, efetiva-se de múltiplas formas, momentos, espaços e contextos escolares, nosso esforço foi investigar como um grupo de professores percebe essa atuação na multiplicidade de situações que envolvem o coordenador pedagógico e o professor na escola, bem como, a própria participação e colaboração do professor para a efetivação dessa prática.

Os dados obtidos com o grupo de professores que responderam ao nosso questionário indicam que há entre eles uma percepção concisa em relação à atuação da equipe pedagógica na sua formação continuada em serviço, bem como, a contribuição que essa atuação possibilita à sua prática profissional. Também notamos que a maioria das respostas do grupo, enquadrada nas opções “sempre” e “às vezes”, ou “muito boa” e “regular”, da escala do instrumento que utilizamos para a coleta de dados, aponta para uma avaliação positiva dos professores sobre a atuação da equipe de coordenação pedagógica na sua formação continuada em serviço. Situamos essa positividade, indicada nas respostas dos professores, na categoria “boa”, ou seja, consideramos que a maioria dos professores percebe como boa a atuação da equipe de coordenação pedagógica na condução do seu processo de formação continuada em serviço. Os dados revelam ainda que os professores possuem boa percepção sobre a sua própria contribuição nesse processo. Tal contribuição se efetiva por meio do seu envolvimento e participação nas atividades propostas pela equipe de coordenação pedagógica.

As respostas dos professores nas opções “sempre” e “às vezes”, na escala do questionário que aplicamos, está na faixa de 80%. Embora este percentual seja elevado e indique que a maioria considera boa a atuação da equipe de coordenação pedagógica, há um percentual de 20% de respostas nas opções “raramente” e “nunca”, que sugere a existência de uma parcela de professores insatisfeita com a atuação da equipe de coordenação pedagógica na sua formação continuada em serviço.

No que diz respeito a este percentual, de 20%, há algumas informações relevantes, mas não suficientes para uma análise objetiva. Notamos que esse percentual está distribuído entre as escolas as quais os demais professores pertencem, não é concentrado; o tempo de magistério dos professores é variado e a maioria (80%) atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Este último dado contraria nossa perspectiva hipotética, de que os professores das disciplinas específicas poderiam considerar ruim a atuação da equipe de coordenação pedagógica na sua formação continuada em serviço em razão de não poder contar com profissionais que pudessem lhes auxiliar em aspectos específicos da disciplina que lecionam. Sobre isso, os dados revelaram que mesmo percebendo que os membros da equipe muitas vezes têm dificuldades em lhes auxiliar quando o assunto é especificamente relacionado aos conteúdos da disciplina, a maioria dos professores reconhece a contribuição dela em outros aspectos.

Em relação à quantidade de professores cuja percepção é de que “raramente” ou “nunca” a equipe pedagógica contribui para sua formação continuada em serviço, 70% admitem que raramente ou nunca solicitam o apoio pedagógico da equipe, ou que participam dos momentos de discussões e outras atividades coletivas propostas por ela. Não temos elementos para afirmar que esses dois fatores contribuem para a visão pessimista que eles possuem sobre a atuação da equipe pedagógica, ou, ao contrário: eles raramente ou nunca solicitam apoio, ou participam de discussões de atividades coletivas propostas em função de ter essa visão negativa, o que provoca um distanciamento deles em relação à equipe e, portanto, a visão de que ela em nada ou muito pouco contribui.

Não obstante, o mesmo grupo de professores não apresenta uma visão negativa em relação à disposição da equipe de coordenação em atendê-los quando necessitam. Esses professores responderam “sempre” ou “às vezes” para as perguntas: Você considera que a equipe de coordenação pedagógica é acessível? A equipe está disponível quando você precisa? Eles também responderam “às vezes” à pergunta: Com que frequência a equipe pedagógica propõe aos professores momentos de discussões e outras atividades coletivas, relacionadas a assuntos pedagógicos, culturais, etc.? Somente três professores, (6%) do grupo de 50, responderam de maneira negativa a todas as questões do instrumento. A percepção deles é de que a equipe de coordenação pedagógica em nada contribui para o seu processo de formação continuada em serviço.

Concluímos que a maior parte, (80%) dos professores do grupo que respondeu ao nosso questionário, percebe que há atuação da equipe de coordenação pedagógica na sua formação continuada em serviço e considera como boa essa atuação. Entre os demais (20%), a visão é de que essa atuação não é boa, porém, uma parte deles (14%) não descarta que haja uma atuação. E uma pequena quantidade, (6%) dos professores, não considera que haja atuação alguma da equipe, portanto, não percebem a sua contribuição para sua formação continuada em serviço.

Embora esta parcela de professores seja muito diminuta, em relação ao conjunto, e sua opinião possa ser questionada diante da maioria, é importante entendermos os motivos que os levam a expressar essa visão. Não temos dados para subsidiar uma análise desse fato, mas temos a consciência da existência de vários fatores que estão presentes nas relações humanas, sobretudo naquelas que ocorrem no contexto escolar e influenciam na visão como as pessoas e seus atos são percebidos e incorporados pelos outros. As relações no ambiente escolar envolvem não só o processo de ensino e de aprendizagem, mas a interação entre os professores e demais profissionais da educação, bem como, a condição hierárquica do conhecimento e dos seus interlocutores. A este respeito, é preciso considerar os estudos que apontam para a análise sobre os significados que as pessoas atribuem aos seus atos, o que envolve a forma como percebemos o mundo e o nosso meio de convívio. As atitudes alheias podem não ter significado para muitos que as presenciam, mas possuem motivos explicativos para quem as executam.

O trabalho de Jerome Bruner (1997) se constitui como importante leitura para essa discussão. Nele, o autor enfatiza que para compreendermos a relação que o homem estabelece com a sociedade é preciso entender os significados que ele atribui aos seus atos. Para Bruner, os atos constituintes do ser humano são orientados pelos significados que se originam e fazem parte do seu meio de convívio. Tais atos estão relacionados ao cotidiano de cada pessoa e são os fundamentos da nossa existência individual e coletiva. Os processos geradores dos significados não podem ser comparados ao simples processamento de informações. Toda ação humana tem um significado que vai além da mediação cognitiva.

Portanto, para entender o ser humano e o seu comportamento é imprescindível a compreensão do próprio significado de suas atitudes. A complexidade que envolve o ser humano e os significados que ele dá às coisas e aos seus atos, não pode ser resumida ao mero processo estímulo-resposta. Assim, podemos considerar que é de grande importância o professor passar por um momento de formação continuada, no qual ele receba uma nova informação, ou aprenda uma nova metodologia de ensino para o conteúdo da sua disciplina, mas isso não garante que, necessariamente, ele a utilizará ou que isso mudará sua maneira de ensinar, pois, as novas informações dependem do

significado que ele dá a elas e envolve a própria relação subjetiva entre ele (receptor da mensagem) e o sujeito transmissor da mensagem.

No caso dos professores, cujas respostas ao questionário apontam para uma negação irrestrita sobre a atuação da equipe de coordenação pedagógica na sua formação continuada em serviço, conjecturamos ainda outras possibilidades de fatos que estejam ocorrendo, como, por exemplo, suas respostas apontarem para uma forma de manifestação em relação a uma prática que consideram não estar boa, assim como, pode ser que, em função de horários e dias de trabalho nas escolas, eles não sejam efetivamente contemplados com as ações da equipe de coordenação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; VIEIRA, Marli M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. *Lei 8.405*, de 09 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1992.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.273*, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.502*, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2007.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBAR, Claude. *A Socialização*. Construção das Identidades Sociais. Porto: Porto, 1997.

FUSARI, José C. *A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental*. Série Ideias n. 12, São Paulo: FDE, 1992. p. 25-33. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_12\\_p025-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

GARCÍA, Carlos M. *Formação de professor*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1995.

GEGLIO, Paulo C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.N.S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em: 03/09/2014

Aprovado em: 10/11/2014