

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i34.5459>**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: AVANÇOS E DILEMAS NA VISÃO DOS
COORDENADORES PEDAGÓGICOS**CONTINUING TEACHER EDUCATION: ADVANCES AND DILEMMAS IN THE
VISION OF PEDAGOGICAL COORDINATORSFORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: AVANCES Y DILEMAS EN LA VISIÓN DE LOS
CORDINADORES PEDAGÓGICOS*Jane Cordeiro de Oliveira*

Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: O objetivo deste texto é trazer algumas considerações a respeito dos avanços e dilemas na formação continuada docente das escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro. A formação docente em serviço é dinamizada pelo coordenador pedagógico. Por isso este artigo apresenta um recorte de duas pesquisas qualitativas realizadas com coordenadores pedagógicos (OLIVEIRA, 2009; 2015) que relataram os percursos de formação continuada feita junto aos professores. Considerando os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos e as estratégias por eles utilizadas para promover a formação continuada docente, trazemos os seguintes questionamentos: Como é desenvolvido o processo de formação docente na escola nos moldes das atuais políticas educacionais? Qual é o papel do coordenador pedagógico nesta formação? Quais são os dilemas enfrentados pelos coordenadores no cotidiano escolar? Freire (2002) defende a reflexão constante sobre a prática e, junto com o educando, buscar a construção do conhecimento; Tardif (2014) afirma que os “saberes sociais” são construídos no coletivo docente. Os dados revelaram que os coordenadores buscam diferentes estratégias para promover a formação continuada docente: dinâmicas, “trocas de experiências”, leitura de textos, reflexões coletivas. Porém, eles revelaram que a falta de professores e o absenteísmo são fatores comuns na escola e que dificultam não só os professores de participarem de reuniões coletivas, como ao coordenador de estar sempre presente nos encontros de formação continuada docente. Ponderamos que o desinvestimento do Estado e a predominância de indicadores performáticos nas políticas da Secretaria Municipal de Educação (SME) são apontados como responsáveis pela fragilidade da formação continuada dos professores na escola.

Palavras-chave: formação continuada; professores; coordenador pedagógico; saberes docentes.

Abstract: The purpose of this text is to bring some considerations about the advances and dilemmas in the continuing teacher education of the municipal public schools of Rio de Janeiro City. Pedagogical coordinator stimulates in-service teacher education. Therefore, this article is based on two qualitative researches carried out with pedagogical coordinators (OLIVEIRA 2009; 2015) which reported the paths of continuing education performed with teachers. Considering the challenges faced by the pedagogical coordinators and the strategies they use to promote continuing teacher education, we

bring the following questions: How is the process of teacher in-service education developed in the molds of current educational policies? What is the role of the pedagogical coordinator in teacher education? What are the dilemmas faced by coordinators in everyday school? Freire (2002) advocates constant reflection on the practice and, together with the student, seeking the construction of knowledge; Tardif (2014) affirms that "social knowledge" is constructed in the teaching group. Data revealed that coordinators seek different strategies to promote continuing teacher education: dynamics, "experience exchange", texts reading, collective reflections. However, they revealed that teacher shortages and absenteeism are common factors in school and that they make it difficult not only for teachers to attend collective meetings but also for the coordinator to be present at the meetings of continuing teacher education. We consider that the disinvestment of the State and the predominance of performative indicators in the policies of the *Secretaria Municipal de Educação* (SME) are identified as responsible for the fragility of continuing teacher education in school.

Keywords: continuing education; teachers; pedagogical coordinators; teacher knowledge.

Resumen: Este texto trae algunas consideraciones a respecto de los avances y dilemas en la formación docente continua de las escuelas públicas municipales de la ciudad de Rio de Janeiro. El coordinador pedagógico dinamiza la formación docente en servicio. Por eso, este artículo presenta un recorte de dos investigaciones cualitativas realizadas con coordinadores pedagógicos (OLIVEIRA, 2009; 2015) que relataron los itinerarios de formación continua hecha junto a los profesores. Considerando los desafíos enfrentados por los coordinadores pedagógicos y las estrategias por ellos utilizadas para promover la formación docente continua, proponemos las siguientes cuestiones: ¿Cómo se desarrolla el proceso de formación docente en la escuela en los moldes de las actuales políticas educativas? ¿Cuál es el papel del coordinador pedagógico en esta formación? ¿Cuáles son los dilemas enfrentados por los coordinadores en el cotidiano escolar? Freire (2002) defiende la reflexión constante sobre la práctica y, junto con el educando, buscar la construcción del conocimiento; Tardif (2014) afirma que los "saberes sociales" se construyen en el colectivo docente. Los datos revelaron que los coordinadores buscan diferentes estrategias para promover la formación docente continua: dinámicas, "cambio de experiencias", lectura de textos, reflexiones colectivas. Sin embargo, revelaron que la falta de profesores y el absentismo son factores comunes en la escuela y que no solo dificultan que los profesores participen de los encuentros de reuniones colectivas, como que el coordinador esté siempre presente en los encuentros de formación docente continua. Ponderamos que la desinversión del Estado y la predominancia de indicadores performativos en las políticas de la *Secretaria Municipal de Educação* (SME) son apuntados como responsables por la fragilidad de la formación continua de los profesores en la escuela.

Palabras clave: formación continua; profesores; coordinador pedagógico; saberes docentes.

Introdução

Trazemos neste artigo algumas considerações a respeito do cotidiano de formação continuada de professores que trabalham na rede de escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro. Verificamos que houve avanços neste campo quando foi garantido o período de formação continuada docente através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 05 de 03 de agosto de 2010, que estabelece a "composição da jornada com parte dedicada à

função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação, segundo o projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, 2010, p.2). Porém visualizamos dilemas quando percebemos que ainda há muito a avançar sobre a compreensão por parte do poder público em relação à necessidade de o professor estar continuamente em processo de formação.

Compreendemos que o professor lida com conhecimentos, com alunos e com as políticas oriundas dos níveis centrais. Tardif (2014) revela que os conhecimentos docentes não são restritos aos conhecimentos disciplinares, mas são constituídos dos saberes adquiridos no exercício da profissão, resultantes da interação humana entre pares. O professor deve, dentro de sua jornada semanal de trabalho participar de atividades que enriqueçam sua prática em sala de aula (BRASIL, 2010).

Os professores recém-formados deparam-se com realidades não previstas em sua formação representada pela diversidade socioeconômica e cultural do alunado da escola pública. Flores (2010) considera que a formação docente universitária é fragmentada composta por descontinuidades, necessitando de maior articulação entre teoria e prática. Tura e Souza afirmam que os conhecimentos adquiridos na formação inicial dos professores estão “afastados da vida dos alunos” e que a “inadequação dos recursos pedagógico-didáticos” (2002, p. 33), são apontados como dificultadores para a realização do trabalho pedagógico em sala de aula. Neste caso, o compartilhamento de experiências entre docentes recém-formados e professores mais experientes é considerado como fator de enriquecimento da formação continuada.

A formação continuada entre os docentes se faz constante na própria rotina de trabalho em sala de aula. Freire (2002) considera que o educador, ao formar o educando, ao mesmo tempo, é formado por ele, pois, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem se faz dialógico entre dois seres: educador e educando, tendo como objeto o conhecimento. Considerando a escola como espaço de formação continuada de professores, entendemos que, no decorrer da prática, o professor busca ampliar seus saberes tendo como objetivo melhorar as estratégias de trabalho pedagógico junto aos alunos, e aprofundar seus conhecimentos a respeito das disciplinas que leciona.

No contexto brasileiro, percebemos a existência de alguns dilemas perante o desafio em formar professores para atuar na educação básica, visto que as universidades estão concentradas nos grandes centros urbanos, os investimentos em políticas voltadas para a formação do professor de ensino básico são insuficientes para cobrir deficiências, somando-se a progressiva desvalorização do professor envolvendo aspectos salariais, situações de

violência discente contra professores, ausência de respeito ao ato de ensinar, precariedade na infraestrutura de prédios escolares e a falta de material pedagógico como desafios enfrentados no dia a dia por aqueles que insistem em trabalhar em escolas públicas. Até mesmo nas universidades os cursos de licenciatura são considerados como “menores” em relação a outros campos do conhecimento.

Somando-se a estes fatores, percebemos que escola pública passa por uma crise. A influência das políticas neoliberais internacionais sobre os governos nacional e local vêm reconfigurando os papéis da escola, do gestor e do professor de forma a moldar-se aos ideais empresariais (BALL, 2002). Assunção e Oliveira (2009) apontam para as novas configurações do papel do Estado no que diz respeito à na educação pública. As autoras apontam a desregulamentação e a delegação de responsabilidades do poder central para o local, caracterizada pela ampliação dos exames nacionais e participação da comunidade na gestão escolar, como fatores contribuintes para a sobrecarga de trabalho docente. Acrescentamos a estes, a padronização curricular, sistemas de classificação e de premiação para escolas que cumprem as metas estabelecidas pelo poder central.

Diante deste panorama que caracteriza a atual educação pública brasileira, este artigo busca discutir o papel do coordenador pedagógico nos espaços de formação continuada docente nas escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro.

O professor, segundo Freire (2002), aprende no exercício de seu ofício, e, portanto, um dos espaços de aprendizagem docente é a própria escola onde trabalha. O professor, de acordo com Tardif (2014), aprende junto a seus colegas, nos momentos de interação social com seus pares no espaço da escola, os “saberes sociais”. Portanto, trazemos os seguintes questionamentos: Como é desenvolvido o processo de formação docente na escola nos moldes das atuais políticas educacionais? Qual é o papel do coordenador pedagógico nesta formação? Quais os dilemas enfrentados pelos coordenadores no cotidiano escolar?

Buscando dialogar com estas questões, os dados apresentados são oriundos de duas pesquisas qualitativas cujo instrumento foi a entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado e testado, realizada com coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2009; 2015).

Defendemos a entrevista como o instrumento mais adequado porque, segundo Duarte, ela é útil para “mapear práticas, crenças e valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos” (2004, p. 215). E, para a análise dos textos transcritos das entrevistas consideramos a análise de conteúdo como uma ferramenta teórica que nos auxilia a “explicar

e sistematizar o conteúdo de uma mensagem e sistematizar esse conteúdo (...) identificando presenças ou ausências de itens” através da categorização (OLIVEIRA *et.al.*, 2003, p.5).

Na primeira pesquisa, entrevistamos 12 coordenadores pedagógicos atuantes em escolas que atendiam ao ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos nas modalidades: diurna e noturna. Todas as escolas estão localizadas nos bairros de Jacarepaguá e Barra da Tijuca, considerada a zona Oeste da cidade. Todos os coordenadores possuem formação universitária completa e 10 dos 12 entrevistados fizeram cursos de pós-graduação em caráter de especialização. Todos os entrevistados possuem larga experiência docente, entre 14 e 41 anos, no período da coleta dos dados (OLIVEIRA, 2009).

Na segunda pesquisa, entrevistamos 18 coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas municipais, todas atendendo os cinco primeiros anos do ensino fundamental, localizadas nos bairros de Jacarepaguá, Barra da Tijuca, Lagoa, Copacabana e Laranjeiras, correspondendo às zonas oeste e sul da cidade, respectivamente. Assim como na primeira pesquisa, os coordenadores entrevistados também possuem escolaridade superior, onde 02 concluíram mestrado na área da educação; o tempo de docência dos entrevistados foi contado entre 07 e 41 anos (OLIVEIRA, 2015).

No espaço das escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro, o coordenador pedagógico passa a assumir o papel de protagonista da formação continuada docente no espaço escolar por isso, consideramos relevante conhecer o trabalho por eles desenvolvido no processo de formação continuada junto aos professores. Tardif (2014) afirma que os “saberes sociais” são aqueles construídos socialmente, neste caso, no local de trabalho. De acordo com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a formação continuada docente objetiva “contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 2005, p.10). De acordo com o referido documento, as instituições formativas, incluindo as universidades, devem promover o “aperfeiçoamento profissional continuado” (Idem, p. 16) para professores que atuam na educação básica, trazendo indicações para a formação continuada envolvendo os princípios de autonomia pedagógica e de gestão democrática, de acordo com a LDBEN. A lei indica a elaboração, por parte das instituições escolares de suas propostas pedagógicas, envolvendo todas as atividades a elas inerentes, inclusive, a formação continuada docente (BRASIL, 1996).

Conhecendo o cotidiano de formação continuada

O processo de formação docente nas escolas públicas do Rio é feito de forma continuada nos horários de blocagem¹, conforme os coordenadores os denominam. A estrutura disponível é regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os professores das séries iniciais têm um dia na semana para dedicarem à formação continuada, planejamento, correção de avaliações e preenchimento de relatórios. Os alunos neste período ficam com aulas de Inglês, Educação Física, Artes e Sala de Leitura. Estes docentes desenvolvem atividades relacionadas à sua área de atuação junto aos alunos.

Os professores das séries finais do ensino fundamental têm seus horários de formação continuada já definidos previamente dentro de suas grades de horários, respeitadas suas cargas de trabalho semanal: 16 horas, 4 horas de formação; 30 horas, 6 horas de formação; 40 horas, 8 horas de formação (RIO DE JANEIRO, 2007; 2012). Tendo em vista essa diversidade, o coordenador pedagógico adota estratégias de atendimento aos professores, de acordo com as peculiaridades de cada unidade escolar, obedecendo às especificações dadas pela SME.

No contexto das políticas educacionais globais, Carnoy (2002) afirma que o Banco Mundial financiou várias pesquisas a respeito da formação de professores, principalmente, relacionadas à diminuição de investimentos por parte do Estado e redução de ganhos salariais dos docentes da Educação Básica, sob o discurso de que as universidades não são capazes de formar docentes para os desafios da educação em tempos de globalização, focalizando na privatização da formação docente.

Candau afirma que o Banco Mundial tem se colocado no papel de coordenador das grandes reformas educacionais da década de 1990 e das primeiras décadas do século XXI:

O banco prioriza, em suas recomendações e conclusões, investimentos nos seguintes aspectos: aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar, da flexibilização e da adequação de horários; reforço do dever de casa; oferta de livros didáticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos baixos níveis de formação docente; melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação

¹ “Blocagem”: é uma definição trazida pelos entrevistados referindo-se ao horário disponível que o professor da turma tem, uma vez por semana, no seu horário de trabalho, onde ele dedica-se a: fazer o planejamento de atividades, elaborar e corrigir as avaliações dos alunos, estudar e receber informações do coordenador e/ou diretor vindos da SME. Enquanto o professor da turma está no horário de “blocagem”, professores de Educação Física, Artes Visuais, Música ou Artes Cênicas, Inglês e Sala de Leitura dão aula para os alunos, com a seguinte carga horária: Educação Física e Inglês com dois tempos de aula de 50 minutos cada; Artes Visuais, Música ou Artes Cênicas e Sala de Leitura um tempo de aula de 50 minutos, que são distribuídos ao longo da semana, de acordo com a organização de cada unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2012).

continuada em detrimento da formação inicial, estimulando-se os sistemas de educação à distância (2003, p. 37).

As reformas educacionais das quais fazem parte os indicadores para a Educação presentes na Lei 9394 (BRASIL, 1996) formam um conjunto de políticas que acompanha as reformas a nível empresarial do mundo contemporâneo e globalizado, gerando a necessidade de maior qualificação de empregados face às novas exigências constantes do mercado.

Os cursos de formação docente passaram a ter currículos mais flexíveis, adaptados às demandas do mercado de trabalho, com ênfase na formação geral e integração entre a graduação e a pós-graduação. A flexibilização curricular trouxe em seu bojo a transformação dos espaços da universidade, destinados à formação profissional, gerando como consequência a diminuição da importância das universidades como formadoras do intelectual e do profissional, além do distanciamento entre ensino e pesquisa nos cursos de pós-graduação e nos cursos de formação docente voltados para o ensino básico (ZEICHNER, 1998).

As reformas no ensino e na profissionalização docente tiveram como foco a desqualificação do professor diante dos novos desafios do mundo globalizado e da inserção das novas tecnologias midiáticas no espaço escolar. Com isso, os saberes escolares, não correspondem mais aos anseios imediatos da sociedade, fazendo com que os professores recorram aos “saberes experienciais” (TARDIF, 2014) para superar estes dilemas. As escolas públicas brasileiras em geral não acompanham o ritmo da sociedade sobre a inserção de novas tecnologias midiáticas, ficando o professor e as escolas sempre aquém dos avanços neste setor.

O coordenador pedagógico, assumindo o papel de formador de professores de sua escola, busca auxiliá-los a superar os dilemas do cotidiano escolar em sala de aula. Os espaços e tempos escolares dedicados à formação continuada docente são denominados de “centros de estudos”, regulamentados pela SME através da Portaria nº 32 (RIO DE JANEIRO, 2007). As reuniões de encontros de professores sem aula são marcadas previamente em calendário oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME). Para estas reuniões são destinados 06 (seis) dias, dentro do ano letivo, para este tipo de atividade docente (RIO DE JANEIRO, 2017). Nestes dias os professores não ministram aulas e todas as atividades escolares são voltadas para a formação continuada docente e planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

As mudanças curriculares e de organização escolar, trazidas pelo governo do prefeito Eduardo Paes² também reorganizaram a constituição da formação docente em serviço. Os encontros dos professores passaram a ser semanais, porém, vinculados às atividades ministradas por professores de Educação Física, Artes, Sala de Leitura, Inglês, para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Os professores encontram-se com o coordenador pedagógico em pequenos grupos, fragmentando as reuniões coletivas que passaram a ser vinculadas ao calendário escolar publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

O professor, por lidar o tempo todo com seres humanos e com conhecimentos e saberes, tem a necessidade de aperfeiçoamento constante frente aos desafios enfrentados por ele no cotidiano escolar. Freire (2002) afirma que o professor necessita “pensar certo”, pois, faz-se necessário que o educador deva ser também um pesquisador. O autor defende que o educador necessita fazer uma constante reflexão crítica a respeito de sua prática para evitar o “bancarismo”. Essa reflexão sobre a prática de sala de aula só é possível quando é reservado ao professor tempo, dentro de seu horário de trabalho para que ele faça essas reflexões. Porém, faz-se necessário que os encontros de formação aconteçam no coletivo docente para o enriquecimento de práticas com o debate de ideias de forma que a reflexão epistemológica resulte num desenvolvimento da coletividade docente da escola.

Os coordenadores pedagógicos entrevistados relataram que promovem as “trocas de experiências” [coordenadora Rosana³, 2009]. Os professores, durante os horários destinados à formação continuada, podem compartilhar seus “saberes experienciais” ou “saberes sociais” com seus colegas (TARDIF, 2014). O autor define os “saberes experienciais” como saberes adquiridos pelos docentes através do cotidiano de trabalho junto aos alunos. E “saberes sociais” como saberes compartilhados entre os docentes em conversas informais ou em reuniões entre grupos de professores na escola.

Os coordenadores pedagógicos entrevistados relataram suas experiências no exercício do papel de formadores dos docentes no espaço escolar, durante os horários de “centros de estudos” ou de “blocagem”:

Daqui a dois ou três dias é o meu “centro de estudos” e eu já combinei que vou trabalhar isso ou aquilo com o professor. E então eu vou ver que material eu vou utilizar, que textos eu vou ler (...) [coordenadora Elisa, 2009].

² Eduardo Paes foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro no período de 2009 a 2016, em dois mandatos consecutivos.

³ Os nomes dos coordenadores pedagógicos citados neste artigo são fictícios para proteger o anonimato dos sujeitos pesquisados, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Comitê de Ética da PUC-Rio.

As meninas (professoras) daqui são muito bacanas então isso facilita. Eu acho que elas conseguem ver em mim não uma chefe autoritária, mandona, mas, uma colega, uma companheira. A gente divide coisas e quando necessário, a gente partilha também algumas ordens que eu preciso que elas cumpram a tempo [coordenadora Zélia, 2009].

Eu tenho um grupo muito antigo: professores com mais de dez anos na escola, então, pegaram aquelas mudanças todas na aposentadoria (tempo de serviço funcional concomitante à idade). É aquele professor que diz: “eu já vi”, “eu já conheço”, e eu tenho que ficar fazendo aquele trabalho de “sedução” [coordenadora Rosana, 2009].

Podemos perceber pelas falas das coordenadoras que elas planejam as atividades a serem desenvolvidas nos espaços de formação docente, demonstrando que as coordenadoras estudam previamente preparando atividades a serem desenvolvidas com os professores. Freire (2002) defende a existência de espaços educativos para que haja constante reflexão sobre a prática dos professores, pois, os conhecimentos são construídos por educadores e educandos em uma ação conjunta. Neste caso, percebemos que há uma horizontalidade no processo de formação continuada dos professores, conforme a coordenadora Zélia [2009] descreve sua atuação.

A coordenadora Rosana [2009] revela que há conflitos de interesses durante o desenvolvimento das atividades de formação continuada junto a suas professoras. A coordenadora revelou que os professores mais experientes mostraram ser resistentes à participação das atividades de formação continuada. No entanto, a entrevistada revela que busca estratégias que despertem o interesse do grupo docente de sua escola. Freire (2002) trata do respeito aos educandos por parte do educador. Este respeito pode ser representado pelo levantamento dos interesses dos docentes no processo de formação continuada, desta forma, evitando conflitos desgastantes e desnecessários entre coordenador e professores.

As ações de formação docente promovida pelos coordenadores pedagógicos

Os coordenadores pedagógicos entrevistados enumeraram os tipos de estratégias utilizadas por eles durante os encontros com os professores. Os professores são reunidos em uma sala de aula e, primeiramente, o diretor faz o “repasso” das informações oriundas da SME que são voltadas para os professores. Depois da fala do diretor, o coordenador assume a liderança da reunião e iniciam as atividades de formação propriamente dita.

Os entrevistados descreveram os tipos de atividades pedagógicas de formação que compartilham com os professores: dinâmicas; leitura de textos pedagógicos; trocas de

experiências; oficinas; planejamento compartilhado de assuntos a serem abordados em próximos encontros.

a) Dinâmicas de grupo:

Eu começo com uma dinâmica e uma reflexão também. Faço dinâmicas que os professores possam utilizar em sala de aula com os alunos [coordenadora Solange, 2009].

Eu trago textos, dinâmicas de grupo (...) o que ele (professor) se interessa mais eu faço: dinâmicas, leitura de textos (...). Eu pego a dinâmica e diante da realidade que eu tenho na escola e utilizo a dinâmica que eu aprendi [coordenadora Elza, 2009].

As dinâmicas de grupo têm como objetivo motivar os professores para as reflexões e/ou debates que seguirão durante o encontro ou são o ponto central do encontro. No caso da coordenadora Solange [2009], as dinâmicas são o foco central de seu trabalho de formação. Para a coordenadora Elza [2009], as dinâmicas possuem foco motivador para as atividades seguintes, como, por exemplo, a leitura de textos. De acordo com Freire (2002), o conhecimento deve ser constantemente testemunhado, vivido. As dinâmicas de grupo funcionam como uma estratégia de vivência do conhecimento compartilhado.

b) Leitura de textos pedagógicos:

Eu também trago um texto que venha levantar algum questionamento e falo de algum problema que está acontecendo e procuro um texto ou outra forma de apresentação que ilustre o problema (...) [coordenadora Elena, 2009].

Eu sempre utilizo textos. Textos que passam uma mensagem ética, uma mensagem de vida, uso sempre um texto inicial para dar aquele “colorido” (...) [coordenadora Elisa, 2009].

No dia a dia (...) buscamos trabalhar com atividades ligadas a textos. Nossa proposta é sempre trabalhar nessa linha, uma espinha dorsal, digamos assim. (...) De todas as maneiras que podemos, buscamos estimular a leitura. [coordenadora Selma, 2015].

A leitura de textos é a estratégia mais utilizada porque demanda uma reflexão coletiva sobre o assunto contido no texto. Geralmente, os textos tratam de temáticas que os professores solicitam, pois, necessitam de informações atualizadas a respeito de desafios enfrentados no cotidiano escolar, compartilhados com o coordenador pedagógico. O coordenador coleta as demandas dos professores e pesquisa textos que podem ser lidos e debatidos nas reuniões de centros de estudos. Tardif afirma que os saberes são “mobilizados e empregados na prática cotidiana (...) que servem para resolver problemas dos professores (...), dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (2014, p. 58). Estes saberes podem ser

mobilizados através de textos específicos que abordem situações ou teorias que sejam do interesse do cotidiano docente.

c) Trocas de experiências

Eu procurei fazer dos “centros de estudos” um espaço de “trocas” [coordenadora Elena, 2009].

Os coordenadores informaram que fazem dos “centros de estudos” um “espaço de trocas”, pois, consideram que a conversa informal desenvolvida entre os docentes sobre situações vividas no cotidiano escolar, pode servir como estratégia para a resolução de problemas que surgem no decorrer do dia a dia da escola. Alguns coordenadores informaram que dividem os professores em pequenos grupos, de acordo com o ano de escolaridade para o qual lecionam, para que possam compartilhar suas vivências com seus pares. Freire defende uma “reflexão crítica permanente sobre sua prática” (2002, p. 71). E as trocas de experiências entre os professores podem ser considerados momentos de reflexão sobre a prática vivenciada em sala de aula junto aos alunos. Pereira, Bolzan e Sandri (2016) corroboram esta afirmativa, pois, defendem a formação docente como uma ação compartilhada promovendo o diálogo com o outro e, conseqüentemente, favorecendo a construção da subjetividade e identidade docente, no que significa ser professor.

d) Planejamento compartilhado

Sempre é de interesse. Porque não sou eu que determino. Quem determina é o grupo (docente) [coordenadora Elisa, 2009].

Trabalho temas do interesse do professor e da necessidade da escola [coordenadora Elena, 2009].

A gente se reúne e planeja tudo junto. Agora a gente está revendo o PPP (Projeto Político Pedagógico) [coordenadora Nadir, 2015].

Os coordenadores pedagógicos entrevistados consideram que o planejamento deve ser feito na coletividade entre eles e os professores da escola. Planejar é uma estratégia de trabalho antiga no fazer pedagógico. Desde sua formação acadêmica, os professores são conscientizados da importância do planejamento a fim de minorar as situações inesperadas dentro de sala de aula. Os espaços de formação na escola são muitas vezes para planejar. Freire considera que o ato de planejar deve ser consonante com a reflexão sobre a prática para que “a teoria não seja blábláblá e a prática ativismo” (2002, p. 24). O planejamento favorece o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” sem a qual, segundo o autor (Idem), não pode haver construção de conhecimento.

A coordenadora Nadir [2015] citou o fato de sua equipe docente estar “revendo o PPP”. O projeto político pedagógico é considerado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como parte integrante do pedagógico escolar, indicado que uma das responsabilidades dos professores é a “elaboração da proposta pedagógica e a participação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996, p. 9). O coordenador auxilia os docentes neste processo de elaboração, desenvolvimento ou reconstrução do projeto pedagógico. Veiga (2004) defende que o projeto político-pedagógico deve ser um processo de resgate da escola como espaço público comprometido em solucionar problemas educativos. Este produto é construído através da ação conjunta entre equipe gestora e grupo de professores.

Os dificultadores da formação continuada docente

Os coordenadores apontaram para alguns dificultadores enfrentados por eles para que liderem as ações de formação continuada na escola. O primeiro diz respeito à rotina de trabalho. Os coordenadores planejam as atividades a serem realizadas durante o dia. Porém, de acordo com os entrevistados “a rotina não existe” [coordenadora Sarah, 2015].

Não tem rotina. É assim: eu chego, e me programo para fazer determinadas coisas, e não consigo de jeito nenhum fazer aquilo, porque toda hora vem um aluno para conversar comigo, outro aprontou dentro de sala e o professor traz para mim, é o professor que chega para pedir alguma coisa, é o telefone que toca, é o diretor que está em reunião, então eu tenho que ficar dando suporte à outra (diretora-adjunta)[coordenadora Solange, 2009].

É complicado porque eu me programo, tenho uma proposta para cada dia (...), mas, surgem tantas situações nesse meio tempo que de repente eu me vejo fazendo coisas completamente diferentes daquilo que programei [coordenadora Selma, 2015].

A falta de rotina é um fator que dificulta o desenvolvimento das atividades de formação continuada na escola. As entrevistadas sinalizaram que sequer conseguem executar o planejamento de trabalho que elaboraram porque as demandas da comunidade escolar acabam interferindo diretamente nas ações cotidianas dos coordenadores. Placco já apontava em suas investigações que a falta de rotina do coordenador, denominado por ela como “urgências em rotinas”, sendo necessário para o coordenador repensar a sua “consciência de sincronidade” (2005, p.51, 54).

Os encontros de “centros de estudos” sofreram mudanças na organização em reuniões, a partir de 2009. Os coordenadores relataram que as modificações na estrutura organizacional das reuniões de formação dificultaram a realização das atividades de formação continuada na coletividade docente. Os professores passaram se encontrar apenas em pequenos grupos. Somente a cada dois meses os professores podem encontrar-se em sua totalidade, pois, estes encontros são previstos no calendário letivo da SME (RIO DE JANEIRO, 2017).

Esse ano, essa nova estrutura de “centro de estudos” do professor vem dificultando muito isso, está tudo muito recortado. Eu tenho uma professora com o “centro de estudos” todo picotado: um tempo para cada dia da semana. E eu falho enquanto coordenação porque eu nunca estou com o grupo [coordenadora Fábria, 2015].

A gente não tem mais como discutir com o grupo. Este ano a gente não teve reunião de planejamento e nem de centro de estudos integral que a gente tinha antes, então, são encontros, não são reuniões. As reuniões onde a gente consegue juntar o grupo são as reuniões de conselho de classe. E a gente tem tanta coisa para falar que não sobra tempo para qualquer outra coisa [coordenadora Regina, 2015].

Quando as coordenadoras Fábria e Regina [2015] chamam a atenção para o “centro de estudos muito recortado”, elas fazem críticas a esta organização das reuniões de formação continuada elaborada pela SME, pois, ela separa os professores em pequenos grupos de acordo com o horário que os alunos têm aulas com os professores de Educação Física, Artes, Inglês, Sala de Leitura. Como consequência, os professores passam a ficar isolados, sem a oportunidade de compartilhamento coletivo de suas experiências e o coordenador fica sobrecarregado, pois, é obrigado a falar individualmente com cada professor, tornando o seu trabalho repetitivo e cansativo. Oliveira (2005) e Ball (2002) revelam que a sobrecarga de trabalho docente tem sido aumentada, em função da reconfiguração do papel da escola, dos professores e gestores em função das políticas performáticas.

Os coordenadores passaram a ficar sobrecarregados por causa do enfrentamento de inúmeras situações inesperadas que surgem durante o dia de trabalho, ficando impedidos de estar com os professores no desenvolvimento das atividades de formação nos encontros semanais, de acordo com o que é apontado por Almeida (2005).

Eu não posso parar a aula (a coordenadora leciona para uma turma de 5º ano) para dar atendimento e nem sempre a direção está disponível para sanar das dúvidas delas (professoras) [coordenadora Luana, 2015].

Quando um P2 (professor da turma) falta, eu tenho que entrar em turma (...) se eu assumir turma, vou ficar com a turma o dia inteiro (escola de horário integral). Todo o resto fica congelado [coordenadora Lillah, 2015].

Tem uns três ou quatro meses que a gente recebeu uma secretária e tem um ano que a gente tem porteiro. Isso tudo parece que não, mas, ajuda na dinâmica da escola porque a gente tinha que fazer absolutamente tudo [coordenadora Letícia, 2015].

As coordenadoras Luana e Lillah [2015] revelaram que há falta de professores em suas escolas, obrigando-as a assumir turmas face aos professores ausentes. Esse problema é muito comum em escolas públicas, pois, a falta de professores e o absenteísmo são fatores que prejudicam a organização escolar obrigando o coordenador pedagógico a ausentar-se das atividades vinculadas às suas atribuições, incluindo os encontros de formação continuada docente, para estar em sala de aula. Neste caso, os professores ficam sozinhos fazendo planejamento semanal, corrigindo avaliações, ou preparando material didático. Os espaços de formação docente, leitura de textos e debates com os pares ficam relegados ao segundo plano.

Os encontros semanais do coordenador com os professores também são destinados à revisão dos planejamentos de aula. De acordo com as novas políticas voltadas para a uniformização curricular e pedagógica, o coordenador pedagógico assume a tarefa de verificar se os planejamentos pedagógicos dos professores estão adequados às normas estabelecidas pela SME.

Eu fico olhando os planejamentos, avaliando esses planejamentos, vendo que não é “bem aquilo” [coordenadora Selma, 2015].

No meu cotidiano de trabalho eu reservo uma hora para olhar os cadernos dos professores, os diários de classe (...) eu ainda olho os diários, verifico se as atividades são feitas [coordenadora Samantha, 2015].

Ball (2002) afirma que as políticas voltadas para a performatividade “reformam” professores e gestores, interferindo na constituição da identidade social e nos comportamentos daqueles que trabalham nas escolas. O Estado, representado aqui pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, estabelece um controle feito “à distância” através das provas bimestrais, que demonstram o desempenho escolar discente a cada período, classificando escolas e profissionais, estabelecendo metas de produtividade de forma a serem classificados como: “bons” ou “ruins”. Freire refere-se às políticas de controle da avaliação e de padronização curricular como “ideologias fatalistas embutidas no discurso neoliberal” (2002, p.63).

O coordenador pedagógico, como gestor da organização pedagógica escolar, se põe ao lado do diretor, tornando-se a “voz” da SME na escola. Nestas políticas, prioriza-se o controle e a regulação do que é ensinado nas salas de aula, não considerando a criatividade do professor nem dos alunos no processo de construção do conhecimento. Freire (2002) defende

que o conhecimento é produzido e construído, num processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, passando assim, a fazer parte integrante do fazer docente, em detrimento da padronização do currículo e da avaliação.

Os coordenadores entrevistados fazem críticas à nova organização da SME para os espaços de formação continuada docente, porém acabam moldando-se às diretrizes políticas centrais e assumindo as tarefas de regulação e de fiscalização do trabalho dos professores feitos em sala de aula, buscando adequá-los às normatizações estabelecidas.

Os professores, a princípio, têm seus espaços de formação garantidos, porém, quando os professores de Educação Física, Sala de Leitura, Artes ou Inglês se ausentam, os professores da turma, que deveriam estar em horário de formação, voltam para a sala de aula, pois, as escolas públicas municipais do Rio não possuem em seus quadros funcionais professores substitutos. De acordo com Carnoy, “o Estado sente-se cada vez mais inclinado a transferir o poder para as autoridades locais e regionais” (2002, p.28) isto significa que as instituições públicas de serviço às classes populares como as escolas sofrem progressivo desinvestimento. Esta ausência de investimentos se reflete na falta de pessoal e, conseqüentemente, na irregularidade dos encontros de formação continuada dos professores. Segundo Freire (2002), a reflexão crítica sobre a prática deve fazer parte do cotidiano do professor. A falta de encontros de formação continuada tem comprometido a reflexão coletiva dos professores sobre a prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

As descontinuidades dos encontros de formação continuada entre os professores podem esvaziar o desenvolvimento e as reflexões sobre as atividades desenvolvidas através do Projeto Político Pedagógico da escola, fortalecendo assim, as práticas pedagógicas tradicionais. Veiga (2003) nos adverte que as práticas regulatórias, ausentes de reflexão crítica, apenas seguindo modelos pré-estabelecidos, comprometem a própria essência do projeto político pedagógico que se caracteriza como uma construção coletiva e reflexiva.

Considerações finais

A formação docente nas escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro é dinamizada pelo coordenador pedagógico que atua como um parceiro dos professores no decorrer do processo de formação. Percebemos que os coordenadores planejam as atividades que serão realizadas durante os encontros de formação na escola. E buscam trabalhar com diferentes estratégias de formação a fim de conseguir a totalidade da participação docente.

Os coordenadores pedagógicos se apresentam como protagonistas da formação continuada docente, não impondo práticas, mas, ouvindo as demandas do grupo e sistematizando o processo de compartilhamento de experiências pedagógicas e a reflexão crítica na coletividade. Os coordenadores apresentaram várias estratégias das quais se munem para promover a formação continuada docente: dinâmicas; leitura de textos pedagógicos; trocas de experiências; oficinas; planejamento compartilhado. Eles buscam, através destas estratégias de formação, motivar os docentes e favorecer o espaço de trocas de experiências pedagógicas entre eles. Tardif (2014) afirma que o compartilhamento de saberes entre os professores é um comportamento social, favorecendo o fortalecimento das práticas pedagógicas coletivas e possibilitando a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico de sala de aula. E ainda, Pereira, Bolzan e Sandri (2016) consideram que os vínculos interpessoais construídos no decorrer dos encontros de formação continuada e compartilhada contribuem para que o trabalho pedagógico atenda às necessidades e desafios oriundos do cotidiano escolar.

No entanto, os coordenadores pedagógicos também expuseram os dilemas existentes na escola como dificultadores na regularidade dos encontros de formação entre ele e os professores. Os entrevistados afirmaram que, em seu trabalho cotidiano, “não tem rotina” porque surgem situações inesperadas que necessitam da atenção imediata do coordenador. Como um destes impeditivos encontra-se o absentismo e a falta de professores na escola obrigando o coordenador pedagógico a assumir turma em lugar de professor ausente.

A segunda questão levantada pelos coordenadores pedagógicos diz respeito à nova estruturação das reuniões de centros de estudos, que enfraqueceu o coletivo da escola. Eles relataram que houve uma fragmentação da formação continuada docente. A nova organização dos encontros de formação trouxe dificuldades para que os professores pudessem encontrar-se no coletivo, organizando-se apenas em pequenos grupos, obrigando o coordenador pedagógico a desenvolver as atividades formação de forma individualizada. Isso trouxe uma sobrecarga para o coordenador que é obrigado a se tornar repetitivo, tendo dificuldades de organizar a reflexão na coletividade reduzindo o espaço de formação continuada a uma mera “reunião de repasse de informações”.

A falta de professores de Educação Física, Sala de Leitura, Inglês e Artes também se tornou um impedimento para que os professores possam estar presentes aos encontros de formação. Eles são obrigados a estar dando aula ao invés de estarem presentes às reuniões.

Percebemos, através dos depoimentos dados pelos sujeitos coordenadores, que o desinvestimento progressivo e o encolhimento do setor público são apontados como

responsáveis pelas deficiências existentes na escola pública (BRASIL, 2016). A falta de professores e funcionários comprometem a organização escolar e empobrece as práticas docentes inovadoras, pois, estes não têm oportunidade de desenvolver sua formação não só individualmente quanto junto ao grupo.

O enfraquecimento da coletividade docente não é por acaso. É um movimento intencional que promove o fortalecimento das políticas performáticas, ausentes de reflexividade, tornando os profissionais docentes meros reprodutores de práticas pedagógicas padronizadas (BALL, 2002). Por isso, nos reportamos a Freire (2002) que defende o rompimento com as práticas do opressor, voltando-se para o ensino vivido, construído na dialogicidade e na curiosidade epistemológica. Os saberes não podem ser postos em currículos fechados e padronizados para servirem de instrumentos para as avaliações estandarizadas, mas, devem ser conhecimentos vivenciados e construídos no coletivo da escola, junto a professores e alunos resgatando sua real autonomia.

A escola pública deve voltar a ser um local de construção e desenvolvimento de práticas dialógicas onde, a gestão democrática e a coletividade da comunidade escolar devem ter voz e espaço de expressão, de forma que, no coletivo a formação continuada docente e no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola a aprendizagem discente se desenvolva e se fortaleça.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. 21-46p., In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. Intensificação de trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Universidade de Campinas, v.30, n.107, 349-372p., maio/ago. 2009.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v.15, n.02, 2-23p., 2002.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Resolução Nº 05 de 03 de agosto de 2010**. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública. Brasília:

Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei Complementar Nº156 de 28 de dezembro de 2016**. Estabelece plano de auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal; e altera a Lei Complementar nº 148 de 25 de novembro de 2014, a Lei nº 9496 de 11 de setembro de 1997, a Medida Provisória nº 2192-70, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 8727 de 5 de novembro de 1993 e a Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 set 2017.

CANDAU, V. M. F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7 ed. São Paulo: Papirus, c.2, 29-42p., 2003.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília, UNESCO, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, n. 24, 213-225p., 2004.

FLORES, M.A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**. v.33, n.03, Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 182-188p., set-dez 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; FREIRE ANDRADE, D.B.S.; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba: Universidade Católica do Paraná, v.4, n.9, 1-17p., maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, J.C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, J.C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, S.R.C.; BOLZAN, D.P.V.; SANDRI, V. Aprendizagem docente do formador: os sentidos na e da docência no contexto do trabalho pedagógico do ensino superior. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: Universidade Federal de Passo Fundo, v.23, n.2, 368-389p., jul-dez 2016.

PLACCO, V.M.N.S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. 47-60p. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIO DE JANEIRO. Portaria E/DGED nº 32 de 19 de abril de 2007. Estabelece normas para a realização de Centro de Estudos dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino e dá

outras providências. Diário Oficial do Rio. Rio de Janeiro: ano 21, n.26, 24 abr 2007. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/>> Acesso em: 23 mar 2009.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 1178 de 02 de fevereiro de 2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: ano 25, n.29, 13/02/2012. In: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 26/02/2012.

RIO DE JANEIRO, **Calendário 2017**: ensino fundamental – 201 dias letivos. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2017. Disponível em: <www.rioeduca.net> Acesso em: 01 fev 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TURA, M.L.R., SOUZA, M.I.M. Políticas educacionais, concepções pedagógicas e identidades profissionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v.18, n.01, 27-39p., jan-jun 2002.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos CEDES**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v.23, n. 61, 267-281p., dez 2003.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17ed. São Paulo: Papyrus, c.1, 11-36p., 2004.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.9, 76-87p., set-dez 1998.

SOBRE A AUTORA:

Jane Cordeiro de Oliveira

Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio; Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Geografia em escola pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: janecoliveira@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6623-7447>.

Recebido em: 30 de novembro de 2017

Aprovado em: 12 de julho de 2019

Publicado em: 26 de agosto de 2019