

A formação docente e seu papel integrador da proposta pedagógica

RESUMO

Acielle dos Santos
acielle.santos@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

O presente artigo resulta de pesquisa de mestrado profissional (SANTOS, 2016) que investigou o itinerário metodológico de coordenadores pedagógicos (CPs) em escola de educação básica, da rede particular de Santos/SP, onde a pesquisadora, esta autora, atuava como coordenadora pedagógica de Ensino Médio. Teve como objetivo olhar para os espaços de formação da escola, também como meio de coesão da proposta pedagógica. Para tanto, apresentará os achados da pesquisa que dialogam com essa ideia, analisando processos e falas de coordenadores pedagógicos e professores que viveram experiências de participação em seus processos de formação, assim como interação entre segmentos. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa como estudo de intervenção colaborativa e participante. Os sujeitos de pesquisa foram os quatro coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental 1, 2 e Médio e seis professores desses segmentos. Realizou-se a análise dos planos de formação, dos registros feitos em reuniões pedagógicas e das entrevistas realizadas. Como conceitos e referenciais teóricos que subsidiaram a análise dos tópicos destacados neste artigo, privilegiou-se: Beuret (participação), Dubar (identidade) e Placco, Placco e Souza (o papel do coordenador pedagógico e formação do adulto professor). A análise dos dados, à luz dos referenciais teóricos, perpassou uma proposta concreta para que o processo de planejamento da formação docente, coordenado pelo CP, fosse de fato participativo. Como resultados, observou-se que há entendimentos distintos do conceito de participação entre coordenadores e professores dos segmentos estudados e constatou-se que o aumento gradativo da interação entre os segmentos ampliou a coesão pedagógica da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Participação. Colaboração. Coordenação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Pesquisar formação docente é olhar para os processos e para seus sujeitos, do ponto e vista das individualidades, nesta pesquisa, especificamente quanto à identidade, mas também das relações entre esses sujeitos no processo que constituem.

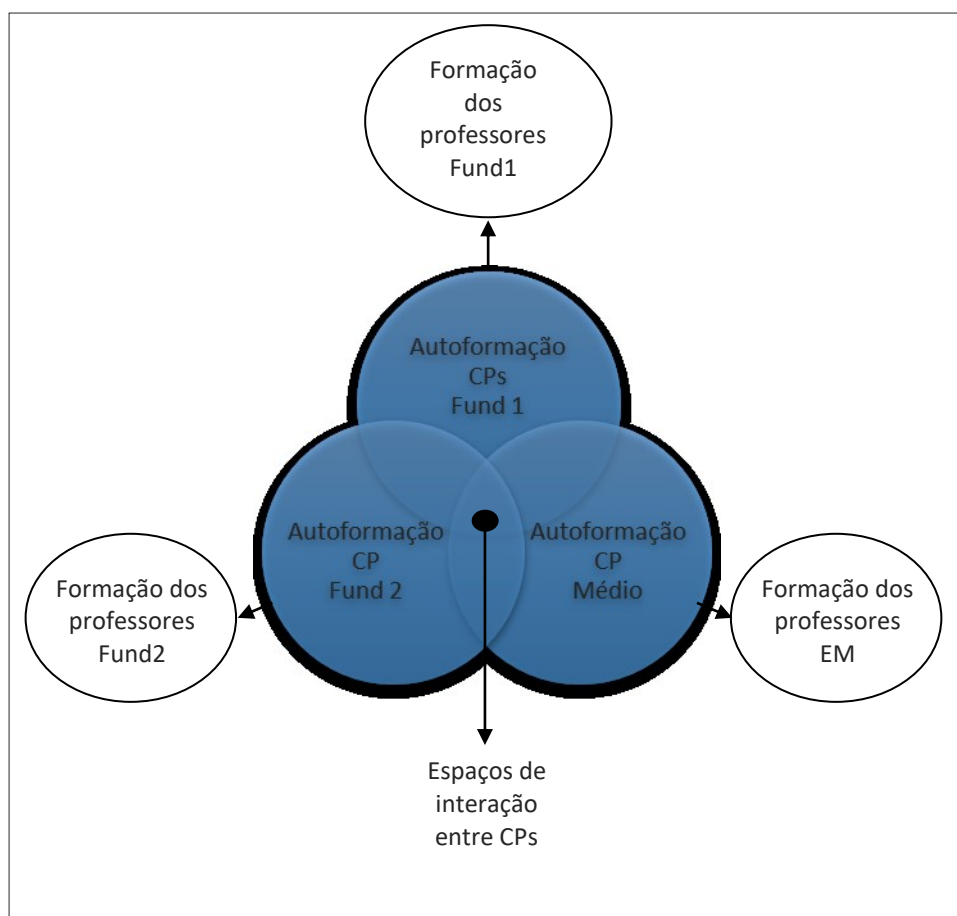
Portanto, faz-se necessária a menção inicial de que o contexto de pesquisa apresentava uma característica bastante importante: a implementação de novas metodologias, após a adoção de novo material didático e aquisição de salas de aula com recursos multimídia e *ipads* para alunos e professores. A decisão pelo novo material foi protagonizada pelo grupo de professores do Ensino Médio que demonstrava insatisfação pelo material anterior e que, apoiado pela Direção e Coordenação Pedagógica, iniciou a pesquisa de outros materiais didáticos. A escolha inicial foi socializada e apoiada pelos segmentos de Ensino Fundamental e adotada pela escola com implantação planejada e estudo em grupos.

Porém, mesmo legitimada pelo corpo docente, a transição era desafiadora. Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, possuíam uma responsabilidade complexa: o próprio aprimoramento metodológico para proporcionar contextos de formação para os professores, que pudessem fundamentar as mudanças necessárias em sala de aula.

Diante disso, os coordenadores pedagógicos (CPs) optaram por adotar uma posição de parceria nos estudos a serem desenvolvidos em formação, pois já não poderiam ser considerados especialistas, ou seja, atuar como assessores, como define Marcelo (1999), exercendo um plano de formação adesista e não participativo, uma vez que não mais existia um modelo definido, ou um percurso pré-fixado que pudesse ser seguido. O objetivo comum de consolidar a inovação curricular e metodológica precisava ser atingido, portanto, a formação também precisava se modificar para garantir intercâmbios, definição de objetivos comuns, afinações didáticas e metodológicas nos segmentos, e também entre eles, mantendo a coesão da proposta pedagógica.

Até a implantação do novo material e metodologia, cada coordenador pedagógico era responsável pela formação de seu segmento, assim os espaços de interação se reduziam a encontros semanais de 02 horas, em que se davam as reuniões de equipe, realizadas entre direção, coordenadores pedagógicos e orientação. Ou seja, a interação entre os segmentos era bastante reduzida e os processos de autoformação dos CPs eram suas fontes principais de subsídios para a formação, conforme descrito na figura 1.

Figura 1 - Estrutura dos processos formativos antes da inovação



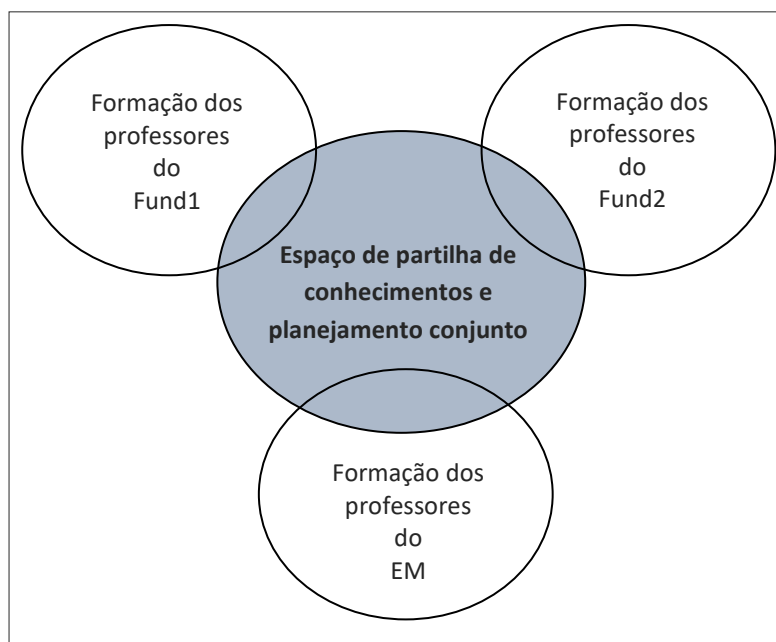
Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, como processo consequente do fato de os CPs promoverem espaços de formação centrados em seus processos individuais de autoformação, que a formação desenvolvida por eles se tornava restrita ao segmento de atuação, ou seja, o processo de formação da escola era planejado por apenas quatro pessoas: duas CPs de Fundamental 1, um CP de Ensino Fundamental 2 e uma CP de Ensino Médio, sem intercâmbio direto entre os professores dos três segmentos. A Educação Infantil passou a se distanciar ainda mais, pois não aderiu ao novo material, mantendo a pedagogia de projetos e desenvolvendo sua proposta de formação de professores, a partir dos saberes e pesquisa de sua coordenadora pedagógica.

O único momento de interação entre os CPs, sinalizado na figura 1, era uma reunião de equipe pedagógica semanal, com pauta difusa que incluía questões administrativas e pedagógicas de toda a escola. A partir da inovação, os espaços de interação passaram a ser ampliados pelos próprios CPs, a partir desse único espaço de encontro institucionalizado. Durante as reuniões de equipe, começaram a criar parcerias cooperativas, a partir das habilidades específicas que os diferenciavam. A partir dessas conversas, passaram a planejar em parceria, os encontros de formação de professores. Ou seja, aos poucos, romperam a individualização e incomunicabilidade do processo de formação de cada segmento, criando espaços de cooperação mais horizontais entre eles, e, posteriormente, entre eles e os professores de seus segmentos. Assim, o processo de autoformação e especialização de um CP começava a somar nas

atuações dos colegas CPs de outros segmentos, criando um contexto de conhecimento mais amplo e compartilhado, que passou a influenciar positivamente o modelo de formação proposto em cada um dos segmentos, conforme descrito na figura 2:

Figura 2 - Estrutura dos processos formativos na primeira fase da inovação



Fonte: Elaborado pela autora.

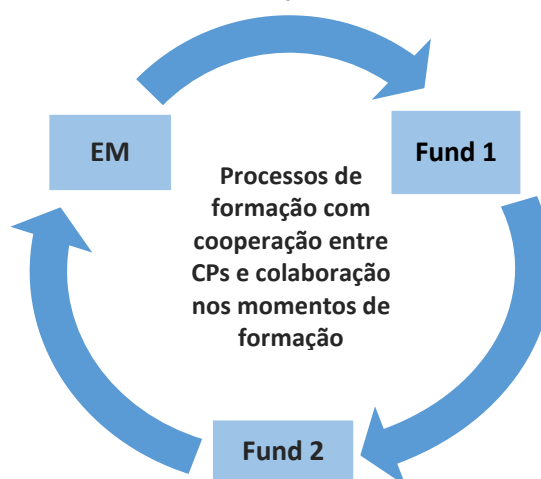
No segundo momento da implementação da inovação, marcado pelo segundo ano letivo com o novo material, começaram a ser identificados processos ainda mais interativos entre os segmentos, que denotavam o início da criação de um contexto de formação único em toda a escola. Os CPs não perderam a identidade de seus grupos, porém começou a haver intercâmbio de formadores dentro dos segmentos. Ou seja, a verticalidade do processo de formação se rompeu – o formador deixou de ser necessariamente o CP e abriu-se espaço para que professores assumissem o protagonismo da formação nos três segmentos. Assim, o contexto de cooperação entre CPs passou a ser de colaboração entre si e passou a envolver professores que se destacaram ao implementar inovações em suas aulas. Ou seja, a interação de conhecimentos que no primeiro ano do projeto se restringia aos espaços de interação entre CPs (fig. 1), no segundo ano de inovação, avançava para além da cooperação, passando a existir construção participativa da formação por CPs e professores concomitantemente e entre segmentos, iniciando movimento de colaboração (fazer junto). Esse novo modelo pôde ser observado em momentos especiais:

- Formação inicial dos semestres: elaborada pelos CPs e direção em reuniões da equipe pedagógica e que envolveu maior interação entre segmentos e áreas do conhecimento (início do ano letivo).

- Formação dos segmentos: mantiveram-se os planos de formação por segmento, mas aconteceram experiências de encontros de formação ministrados por professores do Ensino Médio para professores do Fundamental 1 e de professora e CP do Fundamental 2 para professores de Ensino Médio, no início do 2º semestre.

Diante disso, a figura 3 descreve o terceiro contexto observado, em que a cooperação entre os CPs dos três segmentos – Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Médio passou a gerar um ambiente unificado de formação. Observou-se a passagem de ações de cooperação como troca entre parceiros para ações de colaboração horizontais com a criação de propostas formativas em que CPs e professores planejavam e executavam as ações em conjunto, mantendo a identidade dos segmentos, mas produzindo intercâmbios. Essas trocas foram potencializadas nos diferentes espaços da escola, de forma natural, entre professores de segmentos distintos. Por exemplo, o grupo de professoras do Ensino Fundamental 1 tinha interesse em aprimorar as possibilidades de uso de um aplicativo que permitia correção imediata e devolutivas, de questões de múltipla escolha; no Ensino Médio, um grupo de professoras já procedia a utilização desse aplicativo e se disponibilizou a dar formação para as colegas. A escola, valorizando essa troca, remunerou as professoras formadoras.

Figura 3 - Perspectiva de estruturação dos processos formativos a partir da segunda fase da inovação



Fonte: Elaborado pela autora.

Além das mudanças estruturais descritas acima, estudou-se os processos formativos dos quatro CPs, em especial os níveis de participação dos sujeitos. Para tanto, adotou-se um referencial teórico de análise, a tipologia de Beuret (2006), que permitiu investigar os diferentes processos, quanto à forma como os CPs incentivavam a participação dos professores no planejamento do projeto de formação.

A FORMAÇÃO PARTICIPATIVA E OS NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO

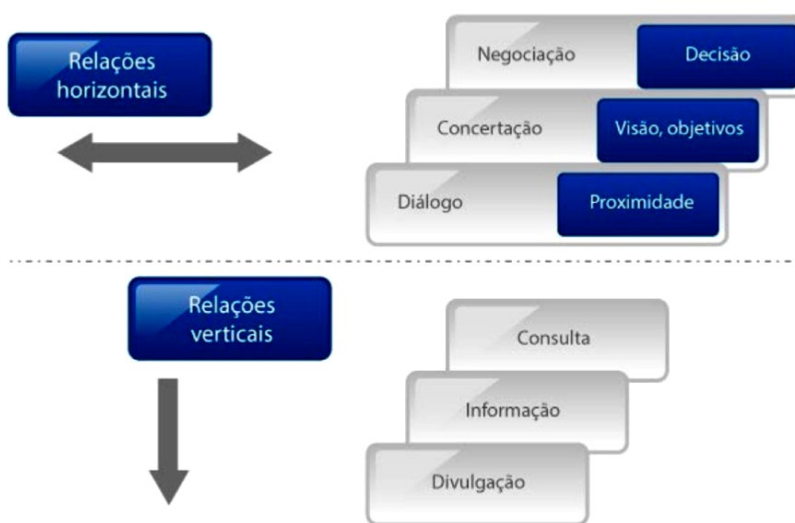
A problemática proposta na pesquisa que deu origem a esse trabalho tinha como ponto chave, a participação e ao se pensar na questão central, surgiram outros questionamentos que exigiram um exame antecipado: que tipo de participação se deseja para o professor, no plano de formação do CP? Como essa participação seria exercida pelos professores? Toda participação gera desenvolvimento profissional?

Diante disso, antes da investigação do contexto da pesquisa e seu estudo a partir dos referenciais teóricos selecionados, buscou-se definir o conceito de participação em si.

Dentre os autores que falam sobre o tema, procurou-se não meramente uma definição, mas também diferenciações da ação dos sujeitos envolvidos nos processos participativos. Portanto, para se analisar as formas de participação observadas no projeto de formação estudado nesta pesquisa, optou-se pela tipologia proposta por Beuret (2006). O autor diferencia a participação em níveis de relações verticais e horizontais. Nas relações verticais, o gestor adota postura diretiva e unilateral, algo observável nos processos de formação que propõem pautas pensadas pelo CP, sem a participação efetiva dos professores de seu grupo. As opiniões desses são consideradas no nível de relação de consulta, no qual se mantém a unilateralidade. Esse modelo de formação nos remete às propostas em que o CP figura como assessor, formador que define temas a serem examinados pelo grupo, assim como prioridades e cronograma. As relações horizontais retratam processos formativos mais centrados na participação, mas que também possuem diferenciações.

Os níveis de participação permitem que analisemos as posturas dos participantes da formação, assim como as ações dirigidas (nas relações verticais) ou mediadas (nas relações horizontais) pelo CP. O modelo apresentado por Beuret (2006) está assim disposto:

Figura 4 - Formas de participação no projeto de formação



Fonte: Beuret (2006).

No modelo proposto pelo autor, as participações verticais são divididas em três tipos: a divulgação, a informação e a consulta:

- divulgação: nesse tipo de participação, há adesão a uma mensagem estabelecida pelo CP ao grupo em formação. Corresponde aos modelos tradicionais de formação em que o CP define uma pauta formativa em seu plano, sem dar participação ao professor.

- informação: também unilateral, porém se oferece ao grupo mais dados que acabam por permitir a construção de opinião.

- consulta: a opinião dos participantes é indagada, mas não há garantia de que constará da tomada de decisão, ou seja, da pauta formativa.

A informação e a divulgação perfazem tipos de interação descendentes, unilaterais e, na consulta, já há reciprocidade, ou seja, ocorre uma aproximação de um segundo nível, o das interações horizontais. Dentre essas, temos o diálogo, a concertação e a negociação.

- diálogo: nesse primeiro tipo de participação, não há uma finalidade precisa, mas já há condições de se conhecer e compreender os interesses do grupo. No caso da escola pesquisada, os processos formativos observados já constam desse primeiro nível, mesmo quando a formação ainda é temática e não há uma definição clara, a princípio, de como a participação pode se efetivar.

- concertação: as decisões são ajustadas aos interesses individuais dos participantes, mas não são elas o centro. Busca-se construir uma visão coletiva de objetivos e projeto para o bem comum, considerando-se as visões de cada um dos indivíduos. A participação e as regras do jogo são construídas voluntariamente.

- negociação: busca-se uma solução mútua aceitável, um acordo na tomada de decisões que, nesse caso, é o centro do processo. É pertinente quando há uma ou mais divergências.

Destaque-se que, entre os níveis verticais e horizontais de participação, apresentados na figura 4, há um tracejado pontilhado que representa a possibilidade de idas e vindas, ou seja, mesmo em processos horizontais como a concertação, sejam utilizadas estratégias de participação verticais como a divulgação ou a consulta. A boa navegabilidade entre as dimensões também é um atributo desejável para os CPs.

Remetendo-nos novamente aos processos de reestruturação da formação, observados na escola estudada, temos a evidência de evolução nos níveis de participação dados aos professores desde à mera consulta ao planejamento em concertação, quando esses passam a ser formadores junto aos CPs.

METODOLOGIA

A análise de documentos, na pesquisa que deu origem a esse artigo, incluiu a leitura dos planos de formação escritos pelos CPs, que retratavam um processo muito menor do que aquele que de fato realizavam nos momentos de formação que foram observados nas reuniões pedagógicas. As observações desses encontros e a leitura das pautas dos CPs e das atas feitas por eles ou professores por eles indicados, foram um segundo elemento para análise documental.

Somando como procedimento metodológico, realizou-se entrevistas semiestruturadas com os três CPs do Ensino Fundamental 1 e 2, que protagonizaram o processo de inovação da escola. No caso da CP do Ensino Médio, essa autora, deteve-se à análise documental. Para que se pudesse estudar o itinerário formativo por eles organizado, também foram entrevistados professores de cada um dos três segmentos.

As falas foram organizadas em quadros que facilitaram a análise do material coletado e seleção para análise.

O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos três segmentos – Fundamental 1, 2 e Ensino Médio, os desafios pedagógicos trazidos pelo contexto de inovação levaram os CPs a proporcionarem mais momentos de socialização de descobertas e, portanto, maior participação dos professores. Ou seja, após uma etapa inicial de adesão à inovação que, na tipologia de Beuret (2006), podemos considerar entre os processos verticais, os CPs iniciaram processos de diálogo, em que começaram a dar horizontalidade ao projeto de formação, rompendo um modelo hierarquizado e adesista, rumando para construção coletiva.

Esse movimento não se deu apenas dentro dos segmentos: a formação de novos espaços de participação ocorreu também entre eles. As coordenadoras pedagógicas de Ensino Fundamental 1 já atuavam em parceria e, inclusive, escreviam um plano de formação único, pois os dois períodos, manhã e tarde, se reuniam nos momentos formativos. Diante da parceria já estabelecida, passaram a potencializar a socialização de boas práticas e ampliar a interação com os CPs do Ensino Fundamental 2 e Médio, que por sua vez, passaram a partilhar e organizar os momentos de formação de seus segmentos, em parceria.

Por outro lado, as atas de reuniões pedagógicas do Ensino Fundamental 2 e Médio do ano de 2014 incluíam muitos momentos de socialização de boas práticas, com a utilização de algumas tematizações da prática, destacadas pelos CPs, para instigar no grupo novas adesões ao uso de tecnologia. Destaque-se que se visava à adesão ao projeto de inovação, mas os momentos formativos não tinham mais uma pauta temática pré-definida verticalmente; a construção vinha do diálogo ocorrido no grupo – interação horizontal. Entretanto, para organizar essas discussões no programa de formação, os CPs estabeleciam grandes temas, ou seja, as práticas socializadas eram agrupadas em temas maiores, como: metodologia e didática. Assim, observava-se um misto de interações: horizontais, via diálogo, nas reuniões pedagógicas, mas verticais, no planejamento.

Ao avançar para o segundo momento da implementação da inovação, o 1º semestre do ano de 2015, observou-se o início do ano letivo com a programação de proposta de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola que, por sua vez, ensejou a mudança da concepção e formato do plano de ensino da Coordenação Pedagógica. A equipe buscou fortalecimento em novos estudos e na parceria de troca de conhecimentos, que se enriqueceu pela afinidade de interesses pessoais e também pela necessidade de entrosamento dos objetivos formativos de cada grupo.

As coordenadoras do Ensino Fundamental 1 iniciaram a escrita do plano de formação 2015, a partir de diálogo e consulta aos professores, mas elegeram um tema principal para estudo: avaliação. Esse tema partiu de decisão da Direção e Coordenadoras do Fundamental 1 e contou com apoio das professoras do segmento, conforme apontou em entrevista, a professora Daniela (nome fictício):

A coordenação sempre procura perguntar quais os nossos interesses.
[...] Muitas vezes, a gente recebeu da coordenação aquilo, perguntando o que a gente tem de interesse. Uma época até a gente trabalhou com a questão da avaliação, uma questão bem legal também sobre isso, que faz com que a gente se interesse mais e busque mais informações.
Foi sugerido, mas o grupo também participou dando opinião, dizendo ser realmente de interesse de todos. (Profa. Daniela - Fundamental 1)

Como inovação, implantou-se a tematização de práticas de sala de aula por professoras que se voluntariavam para esses momentos em formação.

No Ensino Fundamental 2 e Médio, seguindo proposta de Paulo Freire de investigação temática - os CPs realizaram levantamento dos principais problemas apontados por cada professor, para que esses passassem a orientar o encaminhamento da proposta de formação. Essa escolha metodológica tem origem em processo de autoformação da CP do 9º ano e EM - esta pesquisadora. Impactada com o potencial de debate gerado ao se partir dos problemas, em experiência vivida na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, ministrada pela Profa. Dra. Ana Maria Saul, propôs ao CP do Fund2 a adoção dessa metodologia no processo de formação dos professores dos dois segmentos, o que foi aceito de imediato. Logo, em etapas, partindo de perguntas respondidas no individual e debatidas em grupos, realizaram a problematização – quais os problemas restritivos ou impeditivos de suas práticas em sala de aula. Em seguida, a partir das falas dos professores, realizaram a categorização dos problemas e elaboraram a apresentação para os professores e a sistematização dos dados.

Na categorização dos problemas levantados pelos professores, foram estabelecidos, pelos CPs, tópicos para o desenvolvimento dos encontros de formação do ano letivo que foram aprovados em reunião pedagógica com os professores. Ou seja, os professores participaram diretamente da decisão do que seria conteúdo da formação a ser construída pelos CPs e por eles, apontando problemas e depois confirmando se a categorização feita correspondia aos problemas que haviam sido elencados, para que finalmente fossem incluídos no plano de formação:

- a) Conquista de motivação e interesse dos alunos
- b) Aspectos atitudinais dos alunos: resistência a regras, disciplina, falta de hábito de estudo e preconceitos.
- c) Didática e metodologia
- d) Disciplina
- e) Desenvolvimento de competências e habilidades
- f) Organização do tempo
- g) Estratégias de correção
- h) Incumbências burocráticas
- i) Inclusão

Pode-se observar que essas categorias ocupam diferentes dimensões entre os saberes pedagógicos e específicos dos professores, o que podemos considerar como indicativo do conjunto de saberes diversos da prática profissional dos professores. A categorização permitia o agrupamento e o reagrupamento, de acordo com a intencionalidade de cada momento de formação e com o desenvolvimento do grupo de professores. Diante do ciclo de avanços e retomadas da metodologia de investigação temática, os CPs coordenaram um movimento de gestão concertada de participação.

Barbier (2013, p. 179-180) enumera, em capítulo de seu livro, tendências de evolução da formação de adultos. Dentre elas, a identificação de situações-problemas também consta como meio de “aumentar o peso do sentido e do

significado da formação”. A metodologia de investigação temática deu voz aos professores e fez com que os CPs construíssem seus planos de formação a posteriori, partindo dos interesses individuais dos professores e deixando as questões construídas abertas, uma vez que se partia das diferentes visões para o estabelecimento de objetivos formativos.

O semestre se encerrou com a perspectiva de organização de um momento formativo ministrado por professores para professores. A intenção dos CPs era valorizar conhecimentos adquiridos por um grupo específico de professores e implementados como boas práticas nas turmas em que lecionavam, favorecendo as trocas entre pares, mediadas pedagogicamente por eles, CPs. Assim, essa proposta se apresentava como embrionária de uma nova transição: a passagem de uma proposta participativa de diálogo e cooperação para uma proposta colaborativa, em que CPs e professores se colocam em interação e aprendizagem, sem hierarquização de funções ou de conhecimentos. Conforme esclarece Beuret (2006), em processo participativo de gestão concertada, preservam-se as identidades dos indivíduos, mas estes se colocam em interação horizontal com os demais participantes. Logo, CPs e professores continuariam a ser assim identificados, porém as descobertas pedagógicas de um ou mais professores passaram a legitimá-los, para ministrar uma formação para seu grupo de colegas, incluindo os CPs. Dessa forma, o plano participativo passava a permitir um nível de horizontalidade colaborativo em que os participantes poderiam alternar os papéis nos momentos formativos.

É importante acrescentar que, na gestão concertada que visa à construção coletiva de visões do grupo para se atingir um bem comum, pode haver, em alguns momentos, diálogo, consulta ou negociação. Essa dinâmica requer que o CP dê publicidade ao produto final do processo de planejamento da formação, ou seja, ao plano que será seguido ao longo do semestre. A decisão de se validar o plano de formação do 1º semestre de 2015, por parte dos CPs do Fund2 e EM, resultou em engajamento maior por parte dos professores que passaram a ver seus interesses contemplados na pauta de formação:

Eu me vejo como agente, participante. Existem debates, diálogos, é tudo conversado normalmente, há uma consultoria junto aos professores a respeito do que é melhor, do que é necessário em todos os sentidos pedagógicos, didáticos, para que haja melhora. A opinião do professor é muito considerada, nesse sentido, uma vez que o professor está em contato com o aluno. Então, eu me vejo como agente, sim, porque a nossa opinião é muito levada em conta, não é uma política unilateral. É tudo dialogado, sim. (Prof. João - Ensino Médio)

No primeiro semestre foi dividido, compartilhado conosco. Agora, a gente está caminhando junto e fazendo esse plano de acordo com os problemas que vão surgindo, a gente vai selecionando os casos. Como nossos coordenadores fazem, eles perguntam temas que possam levantar hipóteses com os professores para poder trabalhar nas reuniões. Então, eu me sinto participante, sim. Sempre temos que responder a questionários, fazer relatórios, estar sempre interagindo. Nunca é só coordenação, mas com professor junto participando da formação. (...) Com os relatórios, as problematizações passadas em sala de aula, o que pode ser melhorado, o que deu certo, para compartilhar com os outros. É como participo das experiências em sala de aula, passando para meus coordenadores e para os outros professores também. (Profa. Mariana - Fundamental 2)

As falas dos professores, aqui trazidas com nomes fictícios, refletem o pertencimento que possuem em relação ao processo de formação de que participam. A professora Mariana fala em um processo em que se caminha junto, usa expressões como “a gente” ou “meus coordenadores” em que evidencia a horizontalidade do grupo e a união dos segmentos Fund2 e EM. Além da participação por consulta (questionários e relatórios), fala em interação e menciona a comunicação e partilha das experiências em sala de aula com colegas professores e coordenadores.

A professora Frida (nome fictício) relata a importância da colaboração na constituição da formação:

[...] na formação do ano passado e na desse ano, foi a primeira vez que eu me senti participante da formação enquanto uma opinião que é escutada e consultada. Até o ano passado, eu me sentia numa formação que chegava a um modelo pronto do Fundamental II e, muitas vezes, muitas coisas me interessavam, em outras coisas aquilo não me interessava, mas também nunca me senti com liberdade para falar que não gostei. (Profa. Frida - Fundamental 2 e Ensino Médio)

[...] Do ano passado para cá, eu me sinto com liberdade para falar assim: olha, desse tema acho que não vou gostar muito. Esse ano, no médio, foi mais ainda assim; eu me sinto com liberdade para participar, dar opinião. Acho nossa formação extremamente colaborativa. (Profa. Frida - Fundamental 2 e Ensino Médio)

A professora Frida finaliza esse trecho de sua fala, qualificando a formação ministrada no período de pesquisa, como colaborativa, diferente dos anos anteriores em que lecionou na escola e participou dos encontros de formação. Até esse ponto, seu discurso não se diferencia, por exemplo, do que foi mencionado pelos professores João (EM) e Paula (Fund1) quanto a uma referência à participação como diálogo, opinião. Apesar disso, ao contrário deles, consegue identificar um início, ou ao menos uma ampliação dos espaços de diálogo e manifestação de opinião, em relação a períodos anteriores. Deve-se considerar que, com oito anos de docência na escola, Frida é a professora mais experiente entre os professores do Fund2 e EM entrevistados e, portanto, participou de diferentes modelos de formação, o que possibilita que faça uma análise mais completa da inovação de proposta feita pelos CPs dos segmentos em que atua. Ao ser questionada quanto aos marcos de tempo que menciona, Frida descreve o processo de investigação temática implantado pelos CPs do Fundamental 2 e Médio em 2015, como metodologia que permitiu um novo estágio de participação:

[...] Temos a formação contínua ao longo do ano em nossas formações pedagógicas, que esse ano para mim foram as mais assertivas que a gente já teve, porque foram em cima de problemas nossos. Acho que, às vezes, temos formações excelentes, mas já me vi saindo de formações ótimas, pensando: o que vou fazer com isso no que eu tenho em minha rotina de sala de aula? (Profa. Frida - Fundamental 2 e Ensino Médio)

[...] Nesse primeiro ano, que a gente tinha como estudar nosso problema, partindo do campo para uma teoria, foi muito importante essa troca. Primeiro o campo, depois a teoria. Acho que foi nosso ano mais assertivo de formação e reunião pedagógica. (Profa. Frida - Fundamental 2 e Ensino Médio)

Frida atribui valor à formação organizada a partir de problemas concretos, decisão tomada pelos CPs do Fund2 e Médio, ao proporem a investigação temática e o levantamento de problemas dos professores que foram categorizados para o plano de formação. A atribuição de valor por parte de Frida evidencia sua participação, a partir de um processo de significação atribuída à formação, por partir do que denominou como campo, para a teoria. A metodologia escolhida pelos CPs é voltada à questão da significação, por abrir espaço para as realidades dos sujeitos na pauta da formação, conforme podemos verificar em Freire (2005, p. 111):

Faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não a podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do inverso.

[...] Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

Essa visão também nos remete a Tardif (2006), pois o conjunto de problemas elencados pelos professores são representativos dos saberes que serão utilizados por eles em seu cotidiano. Além disso, ao afirmar que “foi o ano mais assertivo”, Frida reforça o acerto dos CPs quanto à estratégia facilitadora da participação docente na elaboração do plano de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de um processo efetivo de formação contínua nas escolas ainda é o primeiro patamar a ser vencido no âmbito da educação brasileira. Se trouxermos isso como premissa análoga à realidade discente, após darmos acesso aos alunos, nosso compromisso de luta pela qualidade se mantém. O mesmo podemos inferir em relação à formação docente; a defesa que se faz é de que participação, colaboração e coesão entre segmentos são elementos que precisam estar presentes nesse processo. Os dados coletados e analisados na pesquisa apresentada evidenciam que, a inovação didático-metodológica foi o motor propulsor da necessidade de maior integração entre os segmentos da escola estudada. Ao se abrirem a metodologias participativas e ampliarem os espaços de troca, nos níveis vertical e horizontal, entre coordenadores e professores, os CPs promoveram a evolução de processos cooperativos para o nível de colaboração (fazer juntos) que na tipologia utilizada se dão em maiores e melhores condições no nível de concertação. Logo, observou-se que participação e colaboração em escala evolutiva, dão qualidade ao processo formativo, ampliando o pertencimento dos professores e potencializando o repertório de todo o coletivo escolar. Portanto, constituem-se com papel integrador da proposta pedagógica da escola no todo.

Teaching training and its integral role of the pedagogical proposal

ABSTRACT

This article is based on a professional master's research (SANTOS, 2016) that investigated the methodological itinerary of pedagogical coordinators in basic education school, from the private network in Santos - São Paulo, where the researcher, the author, acted as pedagogical High School Coordinator. It aims to observe the school training opportunity, also as means of cohesion from the pedagogical proposal. For this purpose, it will present the research findings that refer to with this idea, by analyzing processes and speeches of pedagogical coordinators and teachers who have lived experiences taking part in their training processes, as well as interaction between segments. The research adopted the qualitative approaching as collaborative and participant intervention study. The research subjects were the four pedagogical coordinators of Primary Education and High School and six teachers from these segments. Analysis of the training plans, records made in pedagogical meetings and the interviews carried out were analyzed. As concepts and theoretical references that subsidized the analysis of the topics highlighted in this article, we focused on: Beuret (participation), Dubar (identity) and Placco, Placco & Souza (the role of the pedagogical coordinator and adult teacher training). The analysis of the data, under the light of the theoretical references, went through a concrete proposal so that the planning process of teachers education, coordinated by the pedagogical coordinators, was in fact participatory. As results, it was observed that there are different understandings of the concept of participation between coordinators and teachers from studied segments and it was verified that the gradual increase of the interaction between the segments amplified the pedagogical cohesion of the school.

KEYWORDS: Formation. Participation. Collaboration. Pedagogical coordination.

La formación docente y su papel integrador de la propuesta pedagógica

RESUMEN

El presente artículo resulta de investigación de maestría profesional (SANTOS, 2016) que investigó el itinerario metodológico de coordinadores pedagógicos (CPs) en la escuela de educación básica, de la red particular de Santos - São Paulo, donde la investigadora, esta autora, actuaba como coordinadora pedagógica de Enseñanza Media. Tiene como objetivo mirar a los espacios de formación de la escuela, también como medio de cohesión de la propuesta pedagógica. Para tanto, presentará los hallazgos de la investigación que dialogan con esa idea, analizando procesos y palabras de coordinadores pedagógicos y profesores que vivieron experiencias de participación en sus procesos de formación, así como interacción entre segmentos. La investigación adoptó el enfoque cualitativo como estudio de intervención colaborativa y participante. Los sujetos de investigación fueron los cuatro coordinadores pedagógicos de la Enseñanza Fundamental 1, 2 y Medio y seis profesores de esos segmentos. Se realizó el análisis de los planes de formación, de los registros hechos en reuniones pedagógicas y de las entrevistas realizadas. Como conceptos y referenciales teóricos que subsidiaron el análisis de los tópicos destacados en este artículo, se privilegió: Beuret (participación), Dubar (identidad) y Placco y Placco & Souza (el papel del coordinador pedagógico y formación del adulto profesor). El análisis de los datos, a la luz de los referenciales teóricos, pasó una propuesta concreta para que el proceso de planificación de la formación docente, coordinado por el CP, fuese de hecho participativo. Como resultados, se observó que hay entendimientos distintos del concepto de participación entre coordinadores y profesores de los segmentos estudiados y se constató que el aumento gradual de la interacción entre los segmentos amplió la cohesión pedagógica de la escuela.

PALABRAS-CLAVE: Formación. Participación. Colaboración. Coordinación pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Jean-Marie. **Formação de adultos e profissionalização**: tendências e desafios. Brasília: Liber Livros, 2013.

BEURET, Jean-Eudes. **La conduite de la concertation**: por la gestion de l'environnement et le partage des ressources. Paris: L'Harmattan, 2006.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANTOS, Alcielle. **A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações**. 2016. 109 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Recebido: 27 ago. 2018.

Aprovado: 06 dez. 2018.

DOI: 10.3895/rtr.v3n2.8772

Como citar: SANTOS, A. A formação docente e seu papel integrador da proposta pedagógica. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 148-162, jul./dez. 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Alcielle dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

