

O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA

Dr. Paulo Cesar Goglio
Me. Maria Sileide Moreira
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: O texto apresenta e discute dados de pesquisa realizada com um grupo de 141 professores e cinco supervisores pedagógicos de escolas públicas de Ensino Médio de um Estado da Região Nordeste do Brasil, a respeito da atuação do supervisor pedagógico como articulador da formação continuada de professores na escola. O objetivo do estudo foi desvelar a percepção dos participantes a respeito dessa prática. No caso dos professores, como eles veem o supervisor pedagógico (SP) nesse papel. No caso desse último, como ele

vem desempenhando essa atividade. Nossa interpretação dos dados nos conduz ao entendimento de que embora os professores consideram importante essa atuação do SP, no contexto em que atuam essa ação não é satisfatória. Os SP, por sua vez, embora desenvolvam ações de formação continuada com os professores, não as fazem de maneira sistemática e convictos de seu papel nesse processo. Eles também se ressentem da falta de reconhecimento e do desestímulo dos professores em participar das atividades.

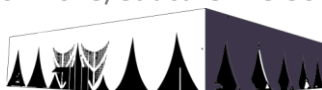
PALAVRAS-CHAVE: Supervisor Pedagógico; professores; formação continuada na escola.

THE EDUCATIONAL SUPERVISOR AND THE TEACHER CONTINUOUS FORMATION AT SCHOOL

ABSTRACT: The text shows and discuss research data realized in a group of 141 teachers and five educational supervisors from public high schools in one state in Brazil's northeast, about how the educational supervisor act as an articulator on the continuous formation process of teachers at school. This study aims to unveil the participants' perception in this practice. For teachers, how they see the educational supervisor (ES) in this role. And how the

supervisor has been performing this activity. Our data interpretation lead us to the understanding that even teachers considering important the ES work, in the context in they operate this action is not satisfactory. The ES, in his turn, even developing continuous formation actions for teachers, do not make them in a systematic way and are convinced of their role in this process. They also resent the lack of recognition and the teacher's disincentive in participate on the activities.

KEYWORDS: Educational supervisor; teachers; continuous formation at school.



1. INTRODUÇÃO

Variadas ações para a formação continuada de professores são implementadas nas diferentes instâncias governamentais brasileiras, como mostram os estudos de Gatti, Sá Barreto e André (2011), bem como os de Davis, Nunes e Almeida (2011). Não obstante, os professores registram descontentamentos em relação à forma como essa formação é realizada, pois, segundo eles tais ações formativas são descontextualizadas da sua realidade, focadas em aspectos genéricos do processo de ensino e de aprendizagem, não consideram o novo perfil de aluno e os problemas específicos de cada professor e a realidade social e estrutural das escolas. Com isso, vem ganhando força a ideia de se fazer a formação continuada do professor no próprio ambiente onde ele exerce sua atividade profissional, a escola (FUSARI, 1992; GARCÍA, 1995; IMBERNÓN, 2009, 2010; VESUB, 2009).

A formação continuada centrada na escola privilegia a discussão, análise e encaminhamentos dos problemas e reconhece o professor como principal ator dessa prática, um sujeito capaz de identificar e entender as dificuldades que emergem no dia a dia do seu trabalho. A formação fora do contexto escolar, baseada na oferta de cursos, seminários, palestras e oficinas, pela sua característica generalista - pois é realizada com a participação de professores de diversas escolas e realidades -, é limitada à exposição de novas metodologias de ensino ou abordagens sobre avaliação, mas não respondem a questões específicas dos professores. Assim, concordamos com Imbernón (2009, p. 48), que a formação continuada do professor não pode se resumir a esses momentos de “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica [...]”. É preciso que o professor perceba a origem dos problemas que emergem no ambiente escolar, bem como as possibilidades de solucioná-los. Para isso, são necessários momentos e oportunidades para reflexões centradas no ambiente escolar, de maneira coletiva, com incentivo, apoio e orientação profissional, que pode ser o supervisor



pedagógico, também chamado, em determinados contextos geográficos do país, de coordenador pedagógico.

A compreensão da formação do professor centrada na escola e o reconhecimento do supervisor pedagógico como elemento articulador dessa formação requer reflexão sobre uma realidade complexa, com diversas dimensões e processos indispensáveis que se entremeiam no cotidiano dos atores. Placco (2011, p. 228) situa o coordenador pedagógico como um ator privilegiado, por entender que ele tem uma função articuladora no cotidiano escolar. Ela considera que:

Pensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos, em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar as subjetividades em relação e a necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhe é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.

Não obstante à importância que imputamos ao supervisor pedagógico (SP) na formação continuada do professor na escola, acreditamos que seja necessário investigarmos como ele desenvolve essa tarefa e como se vê nela, assim como os professores o percebe. Para isso, coletamos dados com um grupo de 141 professores e cinco SP que atuam no Ensino Médio em cinco escolas da rede estadual na cidade de João Pessoa - PB. A escolha desse segmento escolar deu-se em razão da carência de professores qualificados e com formação pedagógica voltada para as novas perspectivas do público jovem, bem como para as novas demandas sociais e educacionais, no referido Estado. Além disso, esses professores passam menos tempo no ambiente de trabalho em função da fragmentação da sua carga horária de trabalho, e do sistema de ensino por disciplinas, portanto eles se relacionavam menos com a escola. A escolha do local

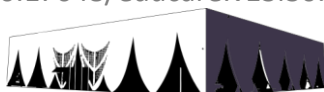


de nossa investigação se deve ao fato de que, na Paraíba, assim como em outros estados da região Nordeste do país, a produção acadêmica sobre o tema em questão ser praticamente inexistente – ou muito rara.

2. DADOS DA PESQUISA I – O QUE CONSIDERAM OS PROFESSORES

Indagamos aos participantes da pesquisa como veem o SP no papel de fazer o acompanhamento individual aos professores. A esse respeito, 64% deles concordam totalmente com essa prática. É o momento que o SP tem para trabalhar as particularidades, as limitações de cada educador, que nem sempre são discutidas em grupo em função do receio em se expor, de partilhar seus problemas no grande grupo, pois são momentos de desabafo, de contar suas angústias, decepções, cansaço. Um dos SP entrevistados abordou esse aspecto do seu trabalho: para ele o espaço do SP acaba sendo de “confessionário”, aonde o professor chega para desabafar. Ao considerarmos que a escola é um local privilegiado para a formação de professores e que uma das funções do SP é também de formador, a ação de atendimento individual do SP com o professor acaba desencadeando também o tratamento de questões pessoais e afetivas do professor. A esse respeito, Almeida (2006, p. 57) lembra que tanto o SP como o professor têm uma tarefa que envolve grande investimento afetivo.

O coordenador, tal qual o professor, tem uma tarefa que implica, e talvez dobrado, grande investimento afetivo. Cuidar de seu fazer, cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento e desgaste emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, família e comunidade, pode resultar, sim, produtivo e prazeroso, mas não deixa de ser desgastante. As relações humanas, as relações interpessoais são sempre muito delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, aceitá-la, aproveitá-la como recurso. Não é fácil conviver com situações previsíveis e imprevisíveis do cotidiano escolar, principalmente por causa da diversidade e da multiplicidade.



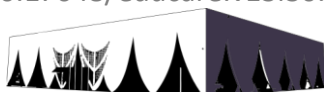
É comum ouvirmos lamentos de SP e de professores sobre a distância entre os discursos e o que realmente acontece no contexto escolar. Sabemos que é preciso muito mais do que achar importante e sentir a necessidade do apoio do SP. A formação na escola deve ocupar um espaço necessário para garantir uma prática reflexiva e autônoma que amplie as oportunidades dos professores para uma atuação transformadora, em que os conhecimentos teóricos e práticos possam transformar os docentes em profissionais críticos e reflexivos, como bem enfatiza Perrenoud (2002, p.13).

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissional. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne de uma profissão, pelo menos quando consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Geglio (2006, p.117) lembra que as ações que caracterizam o SP como agente de formação continuada de professores na escola são específicas, e dizem respeito ao trabalho que ele desenvolve com os docentes. “[...] Tanto na forma individual como na coletiva, a sua contribuição tem como perspectiva de ação o âmbito didático-pedagógico, ou seja, está circunscrita ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores”.

Outro ponto relevante que os professores apontam como ideal de atuação do SP na formação do professor no ambiente escolar diz respeito à presença dele no momento em que a família é solicitada. A maioria dos professores concorda totalmente com a presença do SP quando precisa falar com a família. É muito importante o trabalho da equipe em um momento em que família e escola tentam resolver problemas pedagógicos. Segundo Orsolon (2004, p. 182),

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não-docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no projeto político-pedagógico da escola e,

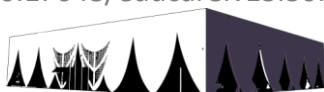


nesse sentido, é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, juntamente com o processo educacional.

Outro desafio para o professor e o SP diz respeito à avaliação da aprendizagem. Os professores consideram importante a presença do SP para discutir as formas de avaliação dos alunos. Esse dado nos inspira a pensar que o SP pode contribuir significativamente para o processo de análise das situações de avaliação e suas formas de execução. As contribuições parecem residir, entre outras possibilidades, na construção de espaços colaborativos de formação, nos quais professores e SP refletem sobre formas de avaliação, visando novos significados para essa prática, e que os professores encontrem no SP uma interlocução fundamental para essa tarefa tão importante no processo de escolarização.

Não obstante à relevância que os professores da nossa pesquisa atribuem à presença e atuação do SP no seu cotidiano de trabalho, ao serem questionados, objetivamente, sobre o SP assumir o papel de conduzir a formação continuada do professor no local de trabalho eles se revelaram reticentes. Somente 48% deles concordam plenamente com isso. Os demais se mostraram pouco certos disso (35%), outros não concordam (4%) ou são indiferentes (7%). Essa parceria entre professor e SP no espaço da escola como lugar de formação é um possível caminho para uma qualificação dos professores, para o aprimoramento da formação. Segundo Nóvoa (1991, p. 30), “A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência”.

No questionário de coleta de dados que apresentamos aos professores, havia perguntas que sugeria a eles uma atuação ideal do SP, e outras que os remetiam para a sua realidade, para o que de fato acontece na escola em que trabalham. Assim, embora a maioria dos professores reconhece a importância do SP para o desenvolvimento do seu trabalho, quando as questões os remetiam para a atuação do SP em sua realidade eles não demonstraram o mesmo grau de



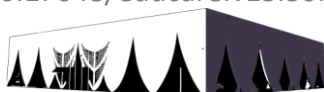
confiança. Esse fato pode, em nossa interpretação, ter influenciado na resposta à pergunta sobre a visão deles em relação ao SP como condutor da sua formação continuada na escola.

Os professores da pesquisa revelaram que o SP da sua escola tem dificuldades em auxiliá-lo pedagogicamente em função da especificidade da sua disciplina, ou seja, por não ser licenciado em matemática, por exemplo, ele não tem condições de contribuir com os problemas que o professor dessa disciplina enfrenta para ensinar aos alunos. Do total de professores da pesquisa, 90% apresentam uma visão pouco otimista em relação a ajuda do SP, em função dele não conhecer os conteúdos sua disciplina de ensino. Esse é um aspecto que merece ser discutido com maior riqueza de dados, mas a falta de conhecimento dos saberes de uma disciplina não é necessariamente um obstáculo para o SP auxiliar pedagogicamente o professor. Há que se considerar o SP como profissional que desempenha a função de agente integrador no relacionamento professor – professor; professor – aluno; professor – comunidade escolar.

3. DADOS DA PESQUISA II – OS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

Solicitamos aos SP da nossa pesquisa que falassem sobre as ações que desenvolvem na escola com os professores. Sobre esse aspecto há pontos comuns nas suas narrativas. Todos descreveram atividades práticas que realizam com os professores. Eles expressaram suas preocupações e anseios no que dizem respeito à formação e à ação dos professores. Também deixaram transparecer angústias com as políticas voltadas para a formação dos professores e com a diversidade de atividades que são solicitados a desempenhar no seu cotidiano; conforme é possível notar no depoimento de um deles:

A gente sempre acaba fazendo um pouco de tudo. Às vezes entramos na parte psicológica que não é nossa - eu falo que não é nossa porque não somos preparadas para desenvolver esse tipo de abordagem, mas felizmente ou infelizmente estamos aqui e não podemos deixar um colega sem



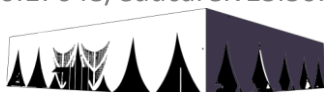
atendimento. Eu falo que o professor é muito cobrado, ele precisa ter um equilíbrio emocional... Mas quem deve trabalhar esse equilíbrio emocional? Quando temos uma psicóloga na escola, geralmente é para atender o aluno, e o professor, quem atende? A sala da SP acaba sendo o local de confessionário mesmo, aonde o professor chega e desabafa e nós temos que ouvir e tentar resolver. Ele fala dos problemas e vamos pensando nas soluções numa tentativa de ajudá-lo (SP5).

Percebemos, no relato acima, o tipo de relação que muitos SP têm com os professores. Uma relação em que impera o sentimento de cuidar e que faz aflorar o componente afetivo do professor. Embora o SP perceba que o cuidado para com o professor não faz parte de sua atuação, ele não deixa de fazê-lo. O depoimento também suscita um aspecto que é subjacente à questão da formação do professor, porém, com pouca atenção, a emoção. Sobre isso, Tardif (2008, 265) afirma:

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Outras ações apontadas pelos SP passam pela ajuda e orientação nas tarefas ligadas ao uso de instrumentos de registro e controle das atividades escolares, como anotações de conteúdo ministrado e presença de alunos, assim como o uso de recursos tecnológicas, como *datashow*, *tablets*, laboratório de informática etc.

Ainda sobre a atuação do SP com os professores, podemos citar a dinamização e desenvolvimento de atividades pedagógicas realizadas tanto pela própria escola - planejamentos, semanas pedagógicas, feira de ciências; atividades culturais, seminários, etc. -, quanto pelo Estado - cursos e capacitações, programas de incentivo, desenvolvimento de projetos. Segundo os SP, é em função desse conjunto de atividades que realizam com os professores que eles consideram que atuam objetivamente na formação continuada. Fusari (2009, p. 23)



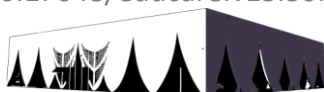
acrescenta uma questão importante em referência às ações que desenvolvem os SP e as reais condições para desenvolvê-las. Ele ressalta a importância da responsabilidade pessoal e profissional que cada profissional deve assumir:

[...] a formação contínua na escola e fora dela dependem das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Encontramos, em nossa pesquisa, SP e professores que estavam na luta por uma realidade diferente, trabalhando pelo coletivo, com uma consciência madura da sua função na sociedade, mas que esbarravam, muitas vezes, com a ausência de políticas eficientes; o que emperra o processo educativo, desviando o pensamento coletivo e fazendo mudar de direção. Também encontramos profissionais cansados, desmotivados e desacreditados com sua profissão.

Durante as entrevistas, questionamos os SP se consideram a escola como espaço de formação continuada dos professores e quais ações realizam e que podem ser classificadas com esse objetivo. Eles argumentaram que a escola pode ser local para essa prática, porém, revelaram diferentes interpretações sobre esse tipo de formação. Alguns se mostraram entusiasmados, outros nem tanto. A formação continuada é uma exigência para atuação do professor e indica o caminho para a permanente mudança do educador, com vistas à boa qualidade da educação. A realidade social está em constante mudança, e o saber que construímos precisa ser revisto e ampliado continuamente. Sobre isso, Libâneo (2001, p. 89) lembra que:

[...] a formação continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. De modo especial para os professores, a



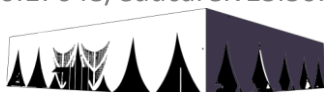
formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Quando a formação continuada ocorre no contexto escolar, a possibilidade do protagonismo do professor na sua própria formação é potencializado, sobretudo quando esse processo é estimulado pelo SP. A esse respeito, Geglio (2004, p. 118) afirma, a respeito do SP, que:

[...], ele possui uma visão de todo o processo. [...] a formação em serviço se configura como momentos privilegiados, nos quais são discutidas as questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador pedagógico é fundamental.

Em relação à visão dos nossos entrevistados quanto à escola como espaço de formação, parece existir um consenso no entendimento de que o ambiente escolar é mais propício, tanto para eles quanto para os professores, para a realização de atividades de formação continuada. Conforme apresentaram em seus relatos, muitos professores não têm muita disponibilidade de horário por lecionar em outras escolas. Dessa forma, aproveitar os momentos em que estão no ambiente da própria escola para oferecer a oportunidade de formação continuada é mais eficaz do que se deslocar para outros locais de formação. A utilização dos finais de semana também não se revela boa opção, uma vez que eles são utilizados por muitos professores para a correção e preparação de atividades pedagógicas. Um dos SP declarou com muita ênfase sua concordância com a formação continuada do professor no ambiente escolar:

[...] acho até que é mais viável, porque deslocar professor eu acho prejuízo para o aluno, mesmo em outro horário, ele não vai tão focado. Se você faz na escola, o que acontece? O professor está no ambiente dele, ele vai se sentir melhor e, você sabe, uma pessoa se sentindo melhor, mais acolhida, produz mais. Eu acredito sim, na formação continuada [...] (SP1).



Quanto à contribuição para essa formação, o SP1 considerou que sua atuação está em observar a escola como um todo e, assim, proporcionar ao professor uma visão mais ampla dos problemas enfrentados por ele em sala de aula e, com isso, fazer com que melhore seu trabalho. Ninguém melhor do que o professor para saber o que é estar em sala de aula - sua vivência, sua experiência e seu domínio de conteúdo -, mas é preciso fazer com que ele veja além dos muros da escola.

Outro SP, por sua vez, não afirmou positivamente nem negativamente sobre a escola como o local ideal para a realização de tal formação, mas comentou que a formação na escola não está sendo possível, “[...] porque os professores ministram as aulas e vão embora quando termina o expediente, então, não acontece o momento de formação; têm os encontros pedagógicos, os planejamentos” Acrescenta ainda que “[...] os professores que trabalham no horário da noite, majoritariamente, passam o dia também trabalhando em outras escolas ou outras atividades, então, eles têm que optar: ou a formação acontece no sábado, ou reserva um tempinho para fazer a formação” (SP3).

Ao ser questionado se exerce ação na formação continuada dos professores na escola, o SP3 respondeu da seguinte maneira: “De certa forma, sim. Estamos ali, no dia a dia, com os professores, acompanhando as dificuldades, de modo que a supervisão é onde o professor pode ter esse apoio, da mesma forma os alunos”. Sobre as ações de formação propriamente ditas, o SP3 também descreve que a maioria dos professores reclama de sobrecarga de trabalho e, por isso, não se vê entusiasmado com a ideia de participar da formação - tanto a ocorrida na escola, quanto a oferecida pelo Estado. Como exemplo, cita a reação de alguns professores quando foi disponibilizado na escola um curso de informática: “Ah, eu não vou fazer! Isso é besteira!”. Diante da existência de dificuldades e relutância dos professores na formação continuada, o SP3 afirmou que aproveita os momentos dos intervalos entre as aulas para conversar com eles, saber das necessidades e dificuldades para, posteriormente, encaminhar as informações à direção da



escola.

Com base no relato do SP acima, podemos deduzir que também existe uma resistência por parte de quem deve promover a formação na escola. Na sua fala, não deixa claro o seu entendimento sobre a formação que o SP deve promover no espaço da escola. Ele afirmou que conversa com os professores no momento do intervalo. Em nossa opinião, esse é um breve momento que o professor tem para relaxar, tomar café, enfim, descansar no intervalo do período de aulas, não é para discutir questões pedagógicas ou situações e problemas do cotidiano. Ademais, o resultado da conversa é encaminhado à direção da escola, o que não deixa clara a sua participação no processo de solucionar os desafios levantados pelo grupo de professores.

Outro ponto que questionamos na fala do SP3 é quando ele relata a falta de motivação dos professores para participar dos cursos oferecidos pelo Estado. Como o grupo de professores pode estar motivado se não encontra respaldo de estímulos no seu ambiente de trabalho? Como o SP pode contribuir para aperfeiçoar tal situação? A esse respeito, recorreremos às contribuições de Placco (2011, p. 235), que revela as atribuições do coordenador no que se refere à dimensão formativa.

[...] promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.

Não obstante à falta de entusiasmo do SP3, a maioria dos entrevistados ressaltou a importância da escola como espaço de formação continuada do professor, bem como seu papel nesse processo. O SP4, por exemplo, registrou várias atividades que realiza com os professores, no intuito de melhorar e



promover a formação:

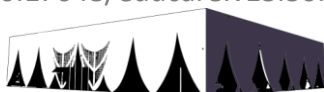
[...] nesse primeiro semestre, estamos nos encontrando nos encontros pedagógicos semanais, juntamente com os professores, fazendo uma leitura, discussão e os acréscimos necessários ao regimento interno da escola. [...] a nossa escola está funcionando em um prédio cedido a uma instituição do ensino superior; alguns professores também trabalham no projeto de extensão e aí a gente dá uma assistência a esses professores que estão desenvolvendo esses projetos.

[...] Existem também os eventos que a escola promove e, como SP, a gente precisa dar esse assessoramento e apoio aos professores. Recentemente, tivemos a comemoração do Dia das Mães, e estamos nos organizando para o São João, assim como para os eventos esportivos, que ainda virão, dentre outras atividades. Além disso, temos semanalmente os encontros pedagógicos, momentos em que os professores costumam socializar suas dificuldades relacionadas com o nível de ensino, de aprendizagem, o comportamento dos alunos, frequências, etc.

[...] Estamos trabalhando com os professores a questão do plano de ensino anual, que foi uma orientação que eles receberam desde o início do ano, mas com alguns professores ainda estamos nessa construção.

O SP4 relatou também que há momentos em que alguns professores parecem sucumbir ao cansaço. Porém, mesmo assim, ele promove semanalmente os encontros formativos, nos quais acontecem os relatos de experiências, o planejamento das aulas, o acompanhamento dos diários de classe, os informes da escola, assim como as temáticas mais subjetivas do cotidiano escolar. Nesse sentido, complementa: “Então, é um momento que aproveitamos para trabalhar realmente todas as questões referentes ao dia a dia da escola”.

Apesar da clareza dos entrevistados em relação à importância da escola como espaço de formação continuada do professor e de sua atuação nesse processo, identificamos, de maneira recorrente, em seus depoimentos a palavra resistência ligada à atitude dos professores com relação à essa atividade. Essa resistência, segundo eles, manifestava-se tanto em relação às ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação - aquelas que são executadas fora da escola -, quanto às que ocorrem na escola. Segundo os SP, os professores



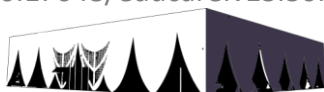
resistem a participar de diversas atividades, como, por exemplo, elaboração de projetos e de semanas acadêmicas, bem como aquelas cujo objetivo é promover a melhoria do trabalho no ambiente escolar. Sobre essa resistência, Imbernón (2009, p. 35) chama nossa atenção para o tipo de formação que muitas escolas, municípios e/ou estados oferecem. Ele lembra que muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos que possuem ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Ele aponta alguns elementos circunstanciais desse fenômeno:

Programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseado num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe.

Outro ponto para nossa reflexão, diz respeito à forma como o SP atua no processo de formação continuada diante das novas realidades, dos novos contextos, das novas formas de acesso ao conhecimento e de comunicação; além do fato de haver uma constante necessidade de revisão das concepções sobre ensino e aprendizagem escolar. Esteve (1999, p. 119) lembra que é preciso ficar atento para essas questões e que o isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social. Ele considera que:

A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção.

Os autores, citados no contexto da resistência dos professores aos cursos



de formação continuada, chamam a nossa atenção para os diversos fatores que contribuem para isso. Contudo, além do que eles apresentam, também precisamos considerar a sobrecarga de trabalho dos professores, bem como a formação caracterizada pela forma transmissora de conteúdos e pela supremacia das teorias.

Selecionamos, dos depoimentos de cada entrevistado, trechos que identificamos como atitudes de resistências dos professores às propostas de atividades de formação continuada apresentadas pelos SP. O SP1 afirmou que havia uma relutância do professor em participação das atividades que ele propunha. Mesmo assim, ele não desiste de tentar persuadir os professores a participar:

Ele vai sempre resistir, mas você tem que continuar seu trabalho, as horas de estudo. [...] a nossa existência é justamente essa, é trabalhar esse professor aos pouquinhos e mostrando, você vai ver o trabalho dele, depois de um trabalho diferenciado de quem busca essas mudanças. Então, e os resistentes? Dão trabalho sim, porque alguns também ainda veem a supervisão como fiscal. Eu sempre me preocupei com isso: de não ser fiscal [...], eu quero contribuir com o professor e com a escola [...].

O SP2 relatou que a resistência dos professores se dá principalmente “pela questão da não valorização do profissional; é isso aqui onde a gente sente mais, o professor se sente desvalorizado”. A esse respeito, ele crê que realmente não há como desconsiderar a situação dos professores, sobretudo em relação àqueles que precisam atuar em duas ou mais escolas para complementar a renda mensal. Diante dessa situação, o SP afirmou que tenta realizar as atividades pedagógicas, como, por exemplo, planejamento, no início do ano letivo, a fim de possibilitar a presença da maioria dos professores. Com isso, ele busca conversar e elaborar horários compatíveis para a maioria dos professores: “[...] porque aí, se eu tenho um maior número de professores, aquele colega que não veio... aí ele se sente um pouco amarrado, na obrigação de entrar em contato com outro colega para poder se encaixar”.



O SP3 também afirmou que os professores “[...] reclamam muito dessa parte, porque passam a semana toda trabalhando e no sábado a formação, com textos cansativos, com atividades demoradas. Percebo que eles reclamam muito” Nesse caso notamos que a resistência é maior que nas demais situações relatadas, devido principalmente à sobrecarga de trabalho que os professores enfrentavam. Assim, não há motivação para que eles compareçam aos cursos de formação continuada. Essa realidade os deixam em situações conflituosas. Eles são cobrados - e cobram de si mesmos - por uma formação continuada, mas não têm condições para realiza-las em virtude de vários fatores, entre os quais, conforme percebemos nas entrevistas e questionários, o tempo, pois precisam trabalhar em várias escolas. Vieira (2004, p. 85-86), ao analisar os sentimentos do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, faz uma reflexão a respeito das exigências e responsabilidades que são necessárias para enfrentar os grandes desafios que o professor enfrenta no seu cotidiano. São aspectos que interferem, tanto nas motivações do professor, como na rotina do SP, em promover a formação continuada:

As exigências e responsabilidades do professor também mudaram; além de ser especialista em sua área, deve ser especialista no desenvolvimento social do aluno, estar aberto ao mundo exterior e à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo. Espera-se que o professor exerça as funções de instrutor e formador, transmitindo informações e ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações conflitantes que recebe. Para isso, deve estar atualizado com as transformações econômicas, sociais e culturais, participar da planificação e da gestão da escola e ser um modelo de adulto. As pressões são grandes para o professor, uma vez que, por ganhar pouco e trabalhar muitas horas (além do saudável), ele não tem nem tempo, nem dinheiro para se manter atualizado, no nível daquelas exigências.

Com base na reflexão de Vieira (2004) e nas resistências percebidas em nossa pesquisa, temos a clareza de que existe um longo caminho a percorrer rumo a formação continuada do professor, mesmo considerando que ela possa ocorrer no espaço da escola. São vários os fatores que dificultam a realização dessa



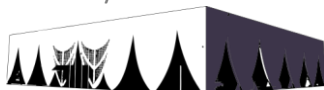
formação, dentre os quais, a valorização do trabalho docente. Segundo Nóvoa (2009), nada mudará se continuarmos a manter, sob diversas formas, uma visão desvalorizada do trabalho docente. Ele afirma que uma das razões principais desse mal-entendido está ligada à convicção de que o ensino é uma atividade simples, que se exerce naturalmente. O autor esboçou três ideias sobre a complexidade do ensino.

Ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da ‘colaboração’ do aluno: “Um cirurgião opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno. Ninguém ensina a quem não quer aprender. [...] O problema se torna ainda mais complicado se considerarmos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas, antes, de uma obrigação social e familiar. [...] Mas a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu trabalho. [...] Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais (NOVOA, 2009, p. 229, grifo na fonte).

Para o que apresenta Nóvoa, é preciso, também, que as escolas se caracterizem como reais espaços de formação. A escola, como espaço de formação, propicia repercussões mais significativas para as práticas dos professores, pois é na escola que se encontram os envolvidos nas mudanças e os problemas que exigem soluções.

É preciso dar novos sentidos para o trabalho docente. As motivações apontadas na nossa pesquisa são limitadas; é preciso ampliá-las. Como sabemos, a motivação envolve uma ação conjunta entre fatores externos e internos, que englobam a autorrealização e o desejo do professor de atualizar seus conhecimentos, cujo reflexo se percebe diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda elencando, das entrevistas, as falas que refletem o que estamos



chamando de resistências, o SP4 declara que um fator de resistência apresentado pelos professores também é o cansaço.

Por exemplo, algumas pessoas alegam a questão do cansaço, que já estão sobrecarregadas porque trabalham também em outros turnos e ainda têm que comparecer neste horário por nós estabelecido - que chamamos de encontros pedagógicos semanais - porque é uma exigência da instituição para que eles possam complementar sua carga horária.

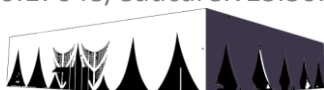
Mesmo assim, segundo ele, a maioria dos professores comparece às atividades, uma vez que são cobrados pelos próprios colegas. De acordo com o SP4, existe o controle da frequência e, quando os professores não comparecem, a direção é informada. Ele afirma que é a direção que contata o professor:

[...] entra em contato com esse professor, tendo toda uma conversa e, somente em último caso, é que a falta será colocada. Porém, isso ainda não aconteceu; estamos na fase da conversa, conscientizando da importância e da necessidade desses encontros, que a falta não foi computada, etc. E além do mais, a própria cobrança existente por parte daqueles que comparecem exige que esse profissional esteja presente.

No último relato, apresentamos as resistências descritas pelo SP5 em seu ambiente escolar. A resistência de alguns deles é relativa também à rotina de trabalho e necessidade de atuar em duas ou mais escolas.

Quando eu comecei a coordenar, foi com o fundamental I, então você está todos os dias com todos os professores; já com o fundamental II e ensino médio é diferente porque o professor corre muito - não que o fundamental I não corra, mas ele corre dentro da mesma escola, a gente o encontra na hora que a gente desejar. Já o professor do fundamental II e médio trabalha com hora aula, e o que acontece é muitas vezes o professor da aula até às 10h e correr para outra escola, então complica a vida dele para participar de outras coisas, dos eventos da escola.

As resistências não são fatores de impedimento total da participação efetiva dos professores na formação continuada, entretanto, como percebemos ao longo dos relatos dos SP, os vários elementos de resistência - cansaço, jornadas de trabalho em muitas escolas, desvalorização da profissão, falta de interesse em



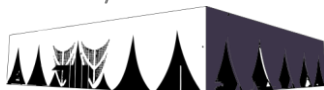
se atualizar - dificultam a ação do SP como elemento mediador no processo de formação continuada.

4. CONCLUSÕES

Foi possível perceber que os professores apresentam um posicionamento desacreditado, decepcionado tanto com as políticas educacionais como com o seu processo formativo. Escutamos de alguns deles comentários que deixam transparecer pouca confiança no trabalho do SP para a formação continuada. Para tais professores, os SP são caracterizados como profissionais que estão na escola para resolver problemas de alunos, conflitos entre professor-aluno ou, simplesmente, para fiscalizar diários de classe, faltas, e outros aspectos burocráticos da rotina escolar. Não obstante, a maioria deles também reconhece que o SP contribui para a sua formação continuada na escola. Eles não revelaram plena satisfação, com isso, no entanto, com algumas exceções, não se mostraram totalmente insatisfeitos. Mostraram receptividade em relação à importância do SP em sua formação continuada. Eles apontaram a necessidade da presença e parceria do SP, profissional a quem podem recorrer e de quem recebem apoio quando necessitam.

Constatamos que existe no imaginário dos professores uma representação de SP como um profissional que precisa assumir sua função e seu caráter de líder, a fim de atender às expectativas do sistema escolar e, efetivamente, contribuir com a formação dos docentes. Nesse sentido, evidenciou-se também a necessidade do SP entender sua função e assumir-se como corresponsável pela formação contínua dos professores em serviço. Esse especialista pode e deve tornar-se parceiro dos professores, trabalhando para que a formação dos professores contemple momentos de interação entre eles no próprio local de trabalho.

É diversificado o entendimento de como os SP entrevistados se veem nessa função. Eles caracterizaram suas ações como aquelas que se estendem desde o esforço para a capacitação do professor, até a vigilância das formas como o

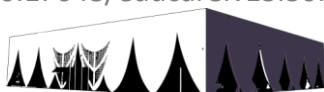


professor se comporta e trabalha em sala de aula e fora dela. Percebemos que as atividades que os entrevistados desenvolvem, e que podem ser caracterizadas como ações do SP, estão baseadas em um modelo voltado para o controle e a produtividade do ensino, ou seja, são ações fiscalizadoras da qualidade das atividades educativas. Dessa forma, transparece seu papel de cumprimento de tarefas burocráticas, centradas no controle e na cobrança dos professores.

Percebemos também, em todos os relatos, uma dificuldade dos SP em superar o que denominam de “resistências dos professores”. Esse fator de barramento impede que haja um trabalho em consonância com as necessidades dos professores de suas respectivas escolas. Os vários elementos que compõem a resistência - cansaço, jornadas de trabalho em muitas escolas, falta de valorização da profissão, desinteresse em se atualizar - dificultam o trabalho do SP como mediador no processo de formação continuada dos professores.

A compreensão da formação continuada do professor centrada na escola, por parte de alguns SP, está restrita aos conceitos de capacitação e qualificação, limitando sua efetivação apenas à realização de reuniões pedagógicas, planejamentos, treinamentos e pequenos cursos para os professores. Consideramos, no entanto, que o sentido da formação contínua é a reflexão sobre a prática docente: a natureza do trabalho docente requer uma permanente reflexão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação de qualidade. Segundo Tardif, (2008, p. 286, grifo na fonte):

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisas ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de



saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes [...].

Esperamos que as reflexões contidas nessa pesquisa sejam úteis aos SP na busca por um melhor entendimento sobre sua atuação na formação continuada do professor. Aos professores, que sirva de reflexão para superar o conflito entre o real e o ideal, e que contribua para que eles conquistem seu espaço e a valorização do seu trabalho no ambiente escolar. Cabe ao professor estabelecer uma ampla reflexão sobre si, sua profissão, seu papel na escola e sua formação, com o intuito de reconstruir seus instrumentais teóricos e metodológicos. Como sujeito de sua própria formação, o professor pode contribuir para uma escola democrática que seja boa para todos. Uma escola, na qual cada profissional possa crescer na medida que participa de programas de formação continuada enquanto atua na docência. Não devemos esquecer que a escola é o ambiente por excelência do trabalho docente, assim ela precisa ser organizada em benefício de todos, incluindo o próprio professor e os seus momentos de formação continuada.

Aos SP, por sua vez, o grande desafio é abrir caminhos que possam viabilizar a realização de um trabalho participativo e democrático. O que de fato se espera desses profissionais é que sejam capazes de refletir e intervir na prática pedagógica, transformando a organização escolar em um ambiente de aprendizagem: onde todos possam pensar, analisar e criar novas práticas, como pensadores e não meros executores de decisões burocráticas, ultrapassando o imediatismo que tem impulsionado nossa cultura escolar.

Como resultado dessa pesquisa, em que buscamos - nos fundamentos teóricos e metodológicos - pensar a atuação do SP na formação continuada do professor centrada na escola, ousamos sugerir alguns questionamentos que percebemos como importantes temas de investigação, como, por exemplo, a formação continuada do SP: quais aspectos necessitam ser enfatizados nos cursos de formação inicial de modo a garantir qualidade à sua formação? Como deve ser a formação continuada do próprio SP?



REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In ALMEIDA, L.R., PLACCO, V. M. N. de S (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DAVIS, C. L. F; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão Professor*. 2 ed. Coleção Ciências da educação. Porto: Porto Editora, 1999.

FUSARI, J. 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>. Acesso em: 15 ago. 2012.

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

GATTI, B., SÁ BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L. R. S, PLACCO, V. M. N. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8 ed. – Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2010.

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

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre. n° 4, p. 109-139, 1991.



_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In TARDIF, M., LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*: 3. ed. Petropolis: Vozes, 2009.

ORSOLON, L. A. M. (2006). *Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação*. In: ALMEIDA, L. R. S, PLACCO, V. M. N. (Org.). *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N de S., ALMEIDA, L. R., SOUZA, V. L. T. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Estudos e Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas (FCC), 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEZUB, Lea F. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO, 2009.

VIEIRA, M. M da. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: Placco, V. & Almeida, L. *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 4 ed.) São Paulo: Loyola, 2006.

Recebido em: 27/07/2016
Aprovado em: 23/12/2017

