

Entre experiências e diálogos: a construção da trajetória formativa dos coordenadores pedagógicos

Entre las experiencias y diálogos: construcción de formación de carrera de ingenieros de la educación

Between experiences and dialogue: construction career training of engineers educational

Recebido em 22-02-2016
Aceito para publicação em 11-04-2017

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira¹

Resumo: Esta abordagem visa analisar os dados parciais dos relatos de experiências estruturados nos contextos da formação continuada com os coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades de ensino do município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso, no ano de 2014. A metodologia utilizada se pautou na pesquisa-ação participante, com o objetivo de reforçar a necessidade de um trabalho voltado à especificidade da função de coordenação pedagógica no âmbito das escolas. A pretensão não é eximir o Estado da obrigação em oferecer condições de trabalho a estes profissionais, muito menos culpabilizar os profissionais da docência pela ineficácia da função, mas contribuir para incitar um movimento no contexto educativo que contribua na superação dos desafios apresentados pelos coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; teoria; formação; atuação.

Resumen: Este enfoque tiene como objetivo analizar los datos parciales de las experiencias de informes estructurados en el contexto de la educación continua con los coordinadores que trabajan en las instalaciones educativas en la ciudad de Cáceres en Mato Grosso, en el año 2014. La metodología utilizada se basó la investigación-acción participante, con el fin de reforzar la necesidad de un trabajo dirigido a la naturaleza específica de la función de coordinación pedagógica dentro de las escuelas. El reclamo no está exenta de la obligación del Estado de proporcionar las condiciones de trabajo de estos profesionales, y mucho menos culpar a los profesionales de la enseñanza por la ineficacia de la función, sino para contribuir a incitar un movimiento en el contexto educativo que un factor que contribuye a superar los desafíos que presenta coordinadores.

Palabras clave: coordinación pedagógica; teoría; formación; actuando.

¹ Coordenadora de Formação Continuada no CEFAPRO/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, no município de Cáceres/MT entre os anos de 2011 a 2014. Atualmente, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários pela UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso em Tangará da Serra-MT. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso/FAPEMAT. Residente no município de Cáceres-Mato Grosso/BRASIL. Endereço eletrônico: m.elizabte@gmail.com

Abstract: This approach aims to analyze the partial data of the experiences of structured reports in the context of continuing education with the coordinators who work in educational facilities in the city of Cáceres in Mato Grosso, in the year 2014. The methodology used was based the participant action research, in order to reinforce the need for a work aimed at the specific nature of the pedagogical coordination function within the schools. The claim is not exempt from the obligation of the State to provide working conditions these professionals, much less blaming the teaching professionals about the ineffectiveness of the function, but to contribute to incite a movement in the educational context that a contributing factor in overcoming the challenges presented by coordinators.

Keywords: pedagogical coordination; theory; formation; acting.

1. Considerações preliminares

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

Paulo Freire

O objetivo desta abordagem é apresentar algumas reflexões estruturadas nos contextos da formação continuada com os coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades de ensino do município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso, visando reforçar a necessidade de um trabalho voltado à especificidade da função de coordenação no âmbito das escolas. Vale destacar que esta percepção advém de diagnóstico realizado por meio das atividades do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO do município, tendo como subsídio teórico-metodológico os inúmeros percursos já experimentados no estudo formativo destes sujeitos. Enfatizo, porém, que não pretendo eximir o Estado da sua obrigação de oferecer condições de trabalho a estes profissionais, muito menos culpabilizar os profissionais da docência que atuam na coordenação pedagógica pela ineficácia desta função no interior das escolas, mas, sobretudo, incitar um movimento que possa contribuir para minimizar os diversos desafios que encontram ao efetivar sua função no contexto da educação formal.

Considerando a perspectiva supracitada, pretendo apresentar dados que demonstram o que pensam os coordenadores pedagógicos sobre a função que desempenham nas escolas, bem como as percepções destes sobre o trabalho desenvolvido pelo CEFAPRO, especialmente no que tange

ao processo formativo decorrente do projeto Sala de Coordenadores: intercâmbio de experiências, atividade desenvolvida no ano de 2014. Proposição possível por meio dos resultados das atividades apresentadas, bem como, por intermédio do instrumento avaliativo que aplicamos em cada etapa do percurso formativo realizado com os coordenadores pedagógicos. Trata-se de uma avaliação reflexiva sobre os assuntos trabalhados nos encontros formativos que apresenta uma possibilidade de acompanhamento das aprendizagens, o qual tem como foco a organização dos trabalhos pedagógicos na escola, considerando as percepções dos participantes por meio da avaliação formativa.

Ao considerar que não posso descrever todos os dados durante esta rápida abordagem, o farei por amostragem. No entanto, os registros, na íntegra, encontram-se no arquivo do CEFAPRO de Cáceres/MT. Destaco ainda a necessidade de atrelar os relatos de experiências às proposições de teóricos que reforçam a importância do conhecimento gestado na prática e não para a prática.

2. Cenários da trajetória formativa dos coordenadores pedagógicos

A formação continuada é elemento-chave e alimentador da trajetória em processo permanente de transformação. Destacá-la como um requisito imprescindível a ser buscado pelo professor formador [...] é reconhecer que a linha condutora desse processo é tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuem para formar. No entanto é, ao mesmo tempo, necessária, vital e transformadora (CAVALHEIRO, ISAIA, BOLZAN, 2010, p. 57).

Saliento que, em 2014, houve mudanças significativas² no âmbito das escolas considerando a alteração de coordenadores pedagógicos, bem como, uma nova organização pedagógica visando a ressignificação do Projeto Político Pedagógico, fator que gerou maior instabilidade na formação. Ao destacar este fator, compreendo que não há como exigir do coordenador a mediação de um processo sem lhe oferecer condições de “atuAÇÃO”. Embora o CEFAPRO/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica venha

² Destaco ainda, que as mudanças ocorreram também no âmbito do Centro de Formação, que a partir do segundo semestre de 2013 também houve alteração na gestão pedagógica das unidades de ensino aprendizagem, fator que gera instabilidade no processo, tanto administrativo, quanto pedagógico.

trabalhando com a formação de gestores desde 2007, a rotatividade destes profissionais faz com que não haja continuidade das reflexões e ações no âmbito da gestão escolar e, conforme relatam alguns gestores que atuam na SEDUC/Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, embora muitas vezes esta justifique o trabalho do Centro de Formação, não justifica a falta de efetividade na atividade pedagógica deste profissional que, conforme afirma Nóvoa (2010), deveria ser o colega mais experiente do professor. Acredito nas proposições de Libâneo (1998)³, quando explicita que:

Os professores mudarão sua maneira de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender. Por isso acho importante a formação continuada, na própria escola. Esse é um trabalho conjunto da escola, em que o coordenador pedagógico tem um papel crucial. Todas as escolas precisam ter um coordenador pedagógico muito bem formado para poder ajudar os professores a pensar sua prática, a estudar, tendo como objeto de estudo tanto as ações que já realizam quanto a relação existente entre esse objeto de conhecimento (o ensino) e seus próprios processos de aprendizagem.

Enquanto coordenadora de formação do CEFAPRO de Cáceres, desde 2011, venho compilando alguns dados que me fornecem subsídios para contribuir com algumas reflexões no contexto da gestão educativa; mais especificamente, por meio dos encontros formativos de gestores, momentos coletivos em que trabalho com diretores, coordenadores e assessores pedagógicos. Com esse olhar e com os relatos desses profissionais nos períodos formativos supracitados foi que, no início de 2014, juntamente com a equipe de profissionais do Centro de Formação, delineamos um espaço formativo denominado *Sala de coordenadores: intercâmbio de experiências*, com o objetivo de suscitar a ideia de que, enquanto coordenadores de formação, os mesmos devem se preocupar em incentivar os profissionais da docência a desenvolverem uma formação teórica dos pressupostos da educação, a compreenderem a importância de movimentarem, na ação, os saberes pedagógicos e/ ou a construção da pesquisa pautada no intercâmbio prática-teoria que, na nossa concepção, deve ser o principal foco dos profissionais que atuam no espaço pedagógico, seja nos encontros formativos, seja no trabalho na sala de aula, demarcando assim a sua concepção de educação e de formação continuada. Afinal,

³ Entrevista com José Carlos Libâneo: Perspectivas de uma Pedagogia Pensar a Prática 1:1-21, jan./jun.1998. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/8/2613>. Acesso em: 24/07/2014.

Parece impensável, que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador, ou gestor da formação, etc.), sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais de formação (NÓVOA & FINGER, 2010, p.183).

Entre as diversas reflexões construídas por meio dos diagnósticos já citados, trabalhamos com o papel do coordenador pedagógico em atuação na escola, o papel do coordenador pedagógico na concepção desses profissionais e o papel do coordenador pedagógico de acordo com a pesquisa intitulada *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), bem como com os pressupostos teóricos apresentados por Carlos Marcelo Garcia (2010), António Nóvoa (2003, 2010) e Paulo Freire (1996, 2006), entre outras reflexões teóricas. Momento de total envolvimento dos coordenadores pedagógicos, os quais puderam contrastar os estudos com diversos focos de sua atuação na escola. Para fortalecermos as proposições acima, apresentamos dois relatos feitos por alguns participantes do *Projeto sala de coordenadores*. Uma delas destacou que tinha pouca leitura e referência de obras que tratam de formação continuada, fortalecimento docente e/ou prática de coordenadores. Outra participante dos encontros relatou que estava conseguindo identificar suas fragilidades e que, além disso, havia percebido a importância de despertar este olhar no coletivo de sua escola, para que juntos pudessem minimizar os problemas do ensino aprendizagem. É possível observar que ambos os registros fortalecem a importância dos momentos de formação específica para a função de coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades de ensino, a fim de incitar a reflexão sobre o efetivo exercício da docência.

Para início das reflexões apresentamos dois questionamentos que subsidiaram as atividades posteriores: de acordo com sua concepção, qual o papel do coordenador pedagógico na escola? Como está sendo desenvolvida a ação pedagógica do coordenador na escola onde atua? A resposta do primeiro questionamento deveria ser dado em apenas uma palavra que representasse o papel de atuação dos coordenadores na escola. Esta deveria ser escrita em filipetas e colada no papel disponibilizado em flipchart⁴. A dinâmica foi concebida com o objetivo de criar uma

⁴ Trata-se de um suporte de madeira, no qual se anexa os cartazes com os resultados das reflexões advindos dos estudos em grupo e/ou individuais para visualização do todo pela equipe de trabalho.

oportunidade para que cada um apresentasse sua escolha e o porquê da mesma. Surgiram os seguintes vocábulos: flexibilizador, mediador, integrador, articulador, dinâmico, transformador, desafio, orientador, ponte de ligação, direcionar, auxiliar, apoio, organizador, estrategista, Severino, colaborador, multiuso, subsídio.

Observei durante os registros que, durante a escrita, havia dúvidas de alguns participantes sobre a real função do coordenador na escola. Foi possível verificar também as dificuldades de alguns quanto à compreensão da autonomia que deve ser gerada pelo ser humano, independente das condições contrárias que lhe são impostas. Acredito que, embora, às vezes, haja a necessidade de se reforçar as inúmeras atividades que se desempenha no contexto educativo em busca de melhorias e de condições de trabalho, é também importante refletir sobre o que é ser político-pedagógico no âmbito de uma instituição de ensino e aprendizagens. Essa reflexão não pode ser deixada para segundo plano para não denotar o medíocre posicionamento sobre as ações atualmente desenvolvidas.

O coordenador pedagógico não pode aceitar ser apenas um “Severino”, um “multiuso”, um “apoio” (entre outras denominações a ele referidas no momento de formação). Ele precisa anunciar rupturas em busca dos inéditos viáveis, só assim poderá contribuir com seus pares em busca de uma educação emancipatória.

Ao relatar sobre o desenvolvimento da ação pedagógica na escola, pautados nas escolhas das palavras supramencionadas, os coordenadores enfatizaram ainda que atuam como vigias, mediadores de conflitos, porteiros, fiscais, psicólogos e que, portanto, sobra pouco tempo para atuar na mediação e fortalecimento dos trabalhos pedagógicos com os educadores. Muitos declararam, com exatidão, ter conhecimento a respeito das ações que deveriam desempenhar enquanto coordenadores pedagógicos, porém reforçaram que o conhecimento sobre a formação continuada, especialmente no que tange aos aspectos que fortalecem os pressupostos teóricos no campo educacional ainda são incipientes. Nesse sentido, destacam ainda a importância dos encontros formativos com os profissionais do Centro de Formação, os quais, segundo eles, lhes dão forças para enfrentar os desafios que encontram no espaço onde atuam, especialmente, no que diz respeito ao trabalho com a pesquisa.

Ao questioná-los sobre o histórico da formação continuada, no que se refere ao Projeto *sala de educador*, nas escolas que subsidiam a formação dos profissionais da educação em serviço no Estado de Mato Grosso com, no mínimo, carga horária de 80 horas anual, os profissionais destacaram a fragilidade da escola em formatar registros escritos e, conseqüentemente, em manter um arquivo atualizado sobre o processo formativo. Por isso, sentem necessidade de pedir orientação ao CEFAPRO para realizarem o registro escrito de tais atividades a fim de organizar a trajetória que, além de enaltecer a memória da instituição, pode contribuir com um diagnóstico que fortaleça o percurso de formação, pois, de acordo com Nóvoa (2003),

A pesquisa passa sempre por uma prática de escrita que ajuda na formalização de um saber específico, na sua partilha e no reconhecimento social de um dado grupo profissional. Escrever é um dos modos mais eficazes de transformar a experiência em conhecimento. Por isso, é tão importante que os professores assumam uma palavra escrita.

Observamos que a dinâmica de atividades nos encontros com os coordenadores pedagógicos nos propiciam dados para avaliarmos, por intermédio dos depoimentos e dos relatos orais, como o trabalho do CEFAPRO/Cáceres vem sendo processado ao longo das orientações realizadas no projeto Sala de Educador. Tal observação parte da premissa de que os coordenadores, mesmo sem serem indagados, apontam a efetividade de alguns trabalhos de orientação no processo formativo em detrimento de outros, fator que nos permitem reavaliar o acompanhamento e a orientação do Projeto *Sala de educador* nas escolas pensando em novas estratégias de trabalho, tanto no que se refere aos educadores que atuam na escola quanto na função específica dos coordenadores pedagógicos, processo que conseqüentemente também implica no acompanhamento e orientação pedagógica dos profissionais do CEFAPRO. Para tanto, além do cronograma e planejamento de cada uma das atividades, durante cada um dos encontros, também é feito o registro escrito das contribuições e/ou sugestões dos participantes, a fim de subsidiar as reflexões para o planejamento do próximo encontro, seguido de avaliação da equipe de formadores.

Ao oportunizar discussões no espaço formativo sobre o papel do coordenador pedagógico, a concepção teórica de Libâneo (1998), em diálogo com o documento emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso sobre o papel do coordenador pedagógico passa a fazer mais sentido. Os diálogos enfatizam que o coordenador pedagógico tem como função mediar todas os debates do Projeto de Formação Continuada da escola onde atua, bem como avaliar e participar conjuntamente das atividades. Assim, visualizamos o quanto a ação efetiva do coordenador na escola depende dos momentos de formação específica, dado a insegurança identificada nos momentos de reflexão, haja vista a gama de complexidade que estes envolvem. Como exemplo, podemos citar as diversas áreas do conhecimento que se movimentam nestes espaços. Talvez, a insegurança seja causada pela distorção de papéis que ocorre na sua atuação, dado que pode ser confirmado no momento em que apresentamos os resultados parciais da pesquisa da Fundação Victor Civita, com a qual os coordenadores presentes concordaram e, ou melhor, se identificaram com o perfil traçado e apresentado nos registros. Nesse sentido, os coordenadores destacaram ainda que muitos já haviam visto a reportagem, mas que não lhe deram a devida atenção. Dessa forma, reforçam a atuação do CEFAPRO no sentido de instigar essas reflexões que contribuem para que possam atuar junto à equipe de profissionais das escolas com maior segurança e conhecimento sobre as questões educacionais.

Ao destacarmos o papel de liderança, reforçamos ainda a necessidade de manter os documentos organizados, lembrando sempre da discussão coletiva para a tomada de decisões, a fim de exercer a gestão democrática e participativa que queremos construir no âmbito educativo. Porém, houve uma inquietude da equipe ao afirmar que a ação da escola é oposta ao que se expõe na leitura dos textos trabalhados, pois relatos de experiências foram citadas e a equipe foi questionada sobre as possibilidades de ruptura do real com relação ao ideal, ou seja, sobre como efetivar a mudança do atual desempenho da coordenação pedagógica para o que se acredita que deva ser o papel ideal a ser efetivado no âmbito pedagógico. Para tanto, destacamos a importância da busca constante por respostas às questões educacionais, as quais não se esgotam, dado que trabalhamos com seres humanos e que estes vivenciam constantemente situações diversas. Portanto, a necessidade dos educadores estarem em formação continuada de maneira ininterrupta é enorme.

Durante os encontros estamos alinhavando a compreensão da importância de construir um Projeto Político Pedagógico que realmente faça sentido na prática educativa. Para tanto, buscamos destacar algumas possibilidades de reflexão sobre como as ações educativas devem estar atreladas ao documento de formação continuada que deveria direcionar, tanto as atividades administrativas quanto pedagógicas no interior das escolas. Nesse momento, os coordenadores destacaram a forma obsoleta com que tal instrumento vem sendo construído por décadas nas escolas, bem como as dificuldades que vem sofrendo para realizar um sentido inverso. Reforçam também que o trabalho coletivo na escola ainda é uma utopia que precisa ser efetivada no interior das escolas, dado a dificuldade de relacionamento entre os profissionais que atuam nesse espaço educativo, fato que pode ser confirmado nos projetos *Sala de educador* que efetivam a formação continuada dos educadores nas escolas, pois entre as temáticas mais recorrentes está a discussão sobre relações interpessoais. Acredito ser este um dos grandes desafios da coordenação pedagógica para efetivar atividades inter e/ou transdisciplinares, já que estas necessitam de ações coletivas e, muitas vezes, agimos em prol dos interesses individuais e não do projeto coletivo que deve ser gerido no contexto da instituição. Com isso, quero coadunar com a percepção de que:

A dimensão curricular das políticas educativas, pelo seu caráter eminentemente político, deveria ser definida a partir do debate, da crítica e da participação democrática dos envolvidos. Nesse sentido, a ação do Estado, que busca mediar de perto a atuação e formação docentes, sufoca a emergência de práticas alternativas. É justamente na participação dos professores em associações livres que converjam na constante configuração de novas esferas públicas, intermediárias entre as dimensões administrativas e política do Estado, que vemos possibilidades de formação emancipatória, pois apenas por meio da comunicação racional irrestrita seria possível gerar uma vontade coletiva, passível de ser expressa em decisões políticas (CHAPANI, CARVALHO, TEODORO, 2010, p. 72).

Ao traçar um percurso de atuação pautado nos referenciais teórico-metodológico e na concepção real e ideal do coordenador pedagógico na escola, por meio de diálogos e reflexões, muitos destes profissionais mostram o desânimo e descontentamento com o trabalho que desenvolvem, especialmente ao relatarem que somente a vontade de fazer a diferença na educação os mantém no cargo, já que a função exige muito mais do que eles realmente podem realizar. No entanto, também demonstram-se abertos ao aprender coletivamente para buscar

alternativas, a fim de melhorar sua atuação no espaço escolar, momento em que destacaram que as reflexões coletivas contribuem, especialmente, no sentido de visualizar que todos enfrentam problemas semelhantes e que, portanto, juntos podem criar estratégias de superação nos percursos da formação continuada.

Estamos efetivando, em parte, os objetivos acima descritos, pois os participantes dos encontros formativos destacam a relevância do trabalho realizado pela equipe do CEFAPRO de Cáceres por meio do instrumento avaliativo. Vejamos:

“[...] houve a preocupação da equipe em articular mecanismos para possíveis reflexões, debates e levantamento de questões pertinentes às diferentes realidades. Espaço construído para beneficiar todos os profissionais da educação que se preocupam com os problemas relativos à formação docente” (Participante A);

“[...] está ajudando os coordenadores pedagógicos a entender e minimizar a problemática em torno da Sala de Educador, a começar pela construção do projeto, nos fortalecendo a cada dia e nos motivando a motivar os nossos colegas de trabalho” (Participante B);

“[...] fiquei feliz por este projeto, ou seja, por esses encontros serem específicos para os coordenadores, pois precisam ser fortalecidos e encorajados para poder fazer a diferença na escola” (Participante C);

“[...] vou ser sincera, quando participei do primeiro encontro pensei que fosse tudo igual de novo, mas me surpreendi ao perceber o trabalho e como podemos nos organizar” (Participante D);

“[...] pelos primeiros encontros, percebe-se que a equipe do CEFAPRO está alerta a ouvir e discutir as angústias dos coordenadores” (Participante E);

“[...] procuro sempre participar destes momentos, pois a cada encontro a equipe de formadores apresenta coisas novas que despertam a vontade de aprender” (Participante F);

“Os encontros estão contribuindo e favorecendo a reflexão do verdadeiro papel do coordenador pedagógico no processo e me ajudando a rever e a reorganizar a minha rotina na escola” (Participante G).

Ao classificar os participantes de A a G, destacamos que se trata de percepções de apenas alguns dos diversos coordenadores pedagógicos, os quais legitimam a defesa da importância de trabalhos específicos voltados à coordenação pedagógica, a fim de que possam repensar suas atividades no âmbito das unidades de ensino, bem como aprender coletivamente metodologias de formação que contemplem as ações destes atores nas escolas, como salienta uma das coordenadoras:

“[...] as metodologias nos aproximam nas discussões e nos provocam diante dos temas. As estratégias têm nos ajudado muito para colocar em prática algumas sugestões com os profissionais da educação [...]. Temos utilizado algumas dinâmicas de grupo na escola, tais como: exposição, debates, seminários, registros escritos, entre outros. Como já disse anteriormente, as dinâmicas são interessantes, a maneira de organizar o ambiente através de círculos, conversas dirigidas e, até mesmo, informais, deixa o Sala de Coordenador com clima favorável a novas aprendizagens. Isso é o que faz a diferença” (Participante A).

Foi possível observar durante os encontros que os coordenadores pedagógicos evidenciam interesse em se qualificar, em buscar aperfeiçoamento e melhorias para o trabalho que desenvolvem nas escolas, demonstração que ocorreu principalmente na disposição que manifestaram em avançar na sua formação acadêmica. Porém, também demonstraram impor resistências a determinadas ações que antes eram vistas como ideais, ou seja, manifestam-se contrários às atitudes autoritárias, sejam vindas do sistema ou do próprio coletivo que atua na escola.

No sentido supracitado, reforço a importância de atualização sobre os pressupostos educacionais, especialmente aqueles que dialogam com a ação que vem sendo projetada entre as escolas e o Centro de Formação na perspectiva de compreender a diferença entre o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática. Diferença muito bem delineada por Garcia (2010) ao abordar que:

O primeiro conceito entende que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e que, portanto, conhecer mais

(conteúdos, teorias educacionais, estratégias do ensino) leva de forma mais ou menos direta a uma prática mais eficaz. (...) por outro lado, o conhecimento na prática, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, tem consistido principalmente na busca do conhecimento na ação. (...) O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem (GARCIA, 2010, p. 15).

O movimento proposto pelo autor nos legitima a relatar que o percurso trilhado pela equipe de profissionais do Centro de Formação, juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas é o que pode reforçar a identidade profissional do docente nas funções específicas de atuação. Para reforçar esta afirmativa, além dos fragmentos sobre os relatos de experiências dos coordenadores, recorreremos novamente a Carlos Marcelo Garcia quando ele destaca que o conhecimento na ação é o que melhor identifica a profissão docente, pois:

(...) Trata-se de um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar – já que se expressa de forma eminentemente ligado à ação -, também moral e emocional, privado ou interpessoal, e comunicado por via oral; é um conhecimento prático, orientado para soluções, que se traduz de forma metafórica, narrativa, através de histórias, e que, via de regra, possui um baixo status e prestígio. Esse tipo de conhecimento é o que Donald Schön (1983) chamou de epistemologia da prática (GARCIA, 2010, p. 15).

Ao nos reportarmos ao autor Marcelo Garcia, enfatizamos as inúmeras dificuldades que temos para legitimar estas ações no entremeio de uma instituição que responde ao interesse do sistema e que, conforme descrito pelo autor, não ressaltam o status e prestígio institucional, já que não apresentam visibilidade em curto prazo. Porém, ao colocar ênfase na pesquisa com dados construídos com os protagonistas do fazer educativo, não há como contestar a efetividade da trajetória. Saliento ainda a importância de aproximação e distanciamento entre o que relatam os coordenadores pedagógicos sobre as ações desenvolvidas no Projeto Sala de Coordenadores e as proposições teóricas de Garcia. Tais reflexões são necessárias para se compreender que não estamos a falar sobre qualquer experiência, mas de aprendizados que reforçam a identidade docente para perceber que esta não se constrói apenas com titulação acadêmica, mas por meio de um processo individual e coletivo, gerado na complexidade e dinâmica dos contextos nos quais se atua, com responsabilidade ética e estética necessária à educação com qualidade social.

3. Considerações finais

Enquanto gestora do CEFAPRO de Cáceres (2011-2014) compreendo a necessidade de intervenção pedagógica, tanto na formação específica dos coordenadores pedagógicos, para que possam desenvolver a sua função de mediador de aprendizagens no âmbito educativo, quanto de orientação ao registro escrito do processo formativo, a fim de que possam construir um histórico da formação dos profissionais da docência na política educacional do Estado de Mato Grosso, que poderá contribuir na solidez e legitimidade destes percursos formativos. São esses registros que poderão ser subsídios de reflexões para intervenções posteriores, caso necessário.

Destaco ainda, a orientação da SUFP/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação de que o encontro com gestores deve ser realizado com todos juntos. Porém, enfatizo que não há respaldo para a ação que efetivamos no que tange ao acompanhamento e orientação da Secretaria de Educação do Estado. É importante destacar ainda que este percurso já foi e está sendo efetivado junto aos gestores, com uma dinâmica diferenciada, mas com base nos diagnósticos realizados na trajetória de formação com os agentes desta trajetória nas escolas.

Mesmo realizando momentos coletivos de discussões construímos um espaço específico para fortalecer a atuação dos coordenadores pedagógicos nas escolas. Ressalto ainda, mais uma vez e quantas outras forem necessárias, a avaliação dos coordenadores sobre este espaço de reflexão, na qual abordam que somente a partir dessa organização de estudos específicos à função que desenvolvem, conseguem verificar o quanto necessitam da formação específica para desenvolver a função que lhes é dada no interior das escolas.

Ao tratarmos de formação de educadores, não há muitos referenciais capazes de nos subsidiar neste percurso, especialmente se voltarmos nossa atenção às metodologias formativas que consideram as diversas funções desempenhadas no interior das escolas. Portanto, especialmente no que tange à formação continuada dos profissionais da educação, são trajetórias que devem ser protagonizadas pelos coordenadores pedagógicos junto com seus pares. Enfatizo, assim, a importância de perceber o contexto ímpar de cada atuação, na qual a prática educativa deve estar revestida de intencionalidade para que o educador reconheça os percalços e as

potencialidades de sua ação, bem como distinga e caracterize os diferentes níveis que envolvem sua práxis.

Com as reflexões advindas dos momentos formativos, a equipe de professores formadores do CEFAPRO de Cáceres, busca incitar nos coordenadores pedagógicos algumas percepções de que há discursos na educação que parecem naturais, cristalizados, resolvidos, mas que precisam ser desconstruídos, pois reproduzem a desigualdade e reforçam a exclusão social. Por exemplo: aquilo que chamam comodamente de “evasão escolar” se trata, na verdade, de expulsão do educando da escola. O que se configura, portanto, como uma questão político-ideológica. A desconstrução de tais equívocos deve passar pela “formação do educador e implica uma compreensão política e ideológica da linguagem” (FREIRE, 2006, p. 46).

No sentido supracitado se insere a lei 10.639/03, que é fruto das injustiças sociocultural e política; a luta pelo direito da mulher que advém de um processo histórico marcado pelas desigualdades de gênero; a busca pela formação humana que é resultado, entre tantas outras coisas, da mecanização do ser humano etc. É preciso que o educador seja incitado a compreender as artimanhas do poder neoliberal, compreendendo que não se pode permitir ganhar por meio de uma promessa mentirosa, melhor seria perder e continuar na militância pedagógica-política, perseverando na posição ética (FREIRE, 2006, p. 48).

Ainda coadunando com Paulo Freire (2006), acredito que é imprescindível, nos momentos de reflexão e de debate com os coordenadores pedagógicos, reforçar que:

(...) a força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial. Desserve mais do que o autoritário consciente (FREIRE, 2006, p. 76).

Há, portanto, que se pensar em um processo de formação que busque, mais do que a transformação do espaço contextual da escola, intervir efetivamente na formação dos profissionais que nela atuam, por meio de estudos e reflexões que desconstruam práticas estereotipadas e injustas, que impulsionem as potencialidades desses profissionais de modo a

permitir que este ative o movimento dialético entre teoria-prática, para que seja capaz de teorizar a própria experiência.

4. Referências

CAVALHEIRO, Rejane; ISAIA, Silvia A.; BOLZAN, Doris P. V. (2010). “A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica?” *Revista de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v.2, n.3, pp.11-49, ago./dez.

CHAPANI, Daisi T.; CARVALHO, Lizete M. O. de; TEODORO, António (2010). “Políticas de formação docente na Bahia: uma análise a partir de pressupostos da teoria social de Habermas”. *Revista de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v.2, n.3, pp.66-85, ago./dez.

FERNANDES, R. C. de A. (2010) “Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões”. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, São Paulo: Papirus.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2006). *À sombra desta mangueira*. 8ª ed. São Paulo: Olho d'Água.

GARCIA, Carlos M. (2010). “O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência”. *Revista de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v.2, n.3, pp.11-49, ago./dez.

LIBÂNEO, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

_____. (1998). *Perspectivas de uma Pedagogia. Pensar a Prática*. 1:1-21, jan./jun. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/8/2613>. Acesso em: 24/07/2014.

NÓVOA, António (2003). *Entrevista à Revista Pátio*. Acesso em: 31.03.2012. Disponível em: http://www.alemdasletras.org.br/entrevista_antonio.aspx .

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus.