

GLÁUCIA PIACENTINI

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA:
O Papel do Gestor Coordenador na Formação
Docente**



GLÁUCIA PIACENTINI

O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O Papel do Gestor Coordenador na Formação Docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

ARARAQUARA – SP
2018

Piacentini, Gláucia.

O Desafio da Formação Continuada: O Papel do
Gestor Coordenador na Formação Docente / Gláucia
Piacentini – 2018.
128 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

1. Formação Continuada. 2. Gestor Coordenador. 3.
Necessidades Formativas. 4. Sociedade Contemporânea. 5.
Ser Humano e Educação.

GLÁUCIA PIACENTINI

O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O Papel do Gestor Coordenador na Formação Docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Data da defesa: 20/12/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Presidente e Orientador: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

Prof.^a Dra. Denise Maria Margonari.

Membro Titular: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

Prof.^a Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana.

Membro Titular: Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que apesar de todas as adversidades acreditam e dedicam suas vidas à Educação do
nosso Brasil!

AGRADECIMENTOS

Graças à colaboração, o apoio e o incentivo de inúmeras pessoas, mais uma etapa de minha vida é concluída. E todas merecem meus agradecimentos.

É impossível citar todos os amigos que ajudaram nessa caminhada. Não serão esquecidos, por mais singela que tenha sido a contribuição. Afinal, ninguém vence sozinho.

Com enorme satisfação, estudei e me dediquei a esta pesquisa. Assim, quero agradecer imensamente meu orientador professor Dr. Edson do Carmo Inforsato (Tamoio) pela confiança depositada em mim.

É indescritível explicar tamanha alegria em ver o meu nome escolhido em um processo seletivo de grande prestígio e requisitado como esse, com mais de 150 alunos inscritos. Por isso Tamoio, agradeço pela sua escolha, paciência, incentivo e amizade em tão pouco tempo.

Agradeço também a todos os professores da UNESP Araraquara que fizeram parte dessa jornada. A todos aqueles, que de alguma forma, participaram do aprimoramento dos meus conhecimentos. Agradeço o auxílio também dos funcionários da UNESP Araraquara, todos sempre muito solícitos.

Aos gestores coordenadores que colaboraram na realização dessa pesquisa e da Diretoria de Ensino de Piracicaba que fez a mediação para que ela se realizasse, fica também o meu carinho!

Não poderia esquecer os “novos” amigos que conquistei nesse tempo. Amigos da UNESP, amigos de Araraquara, amigos das mediações. Amigos esses que só tive o prazer de conhecer por ter estudado aqui. Momentos que compartilhei dúvidas, frustrações, e claro, algumas risadas. Afinal, ninguém é de ferro. Além dessas pessoas, os amigos “antigos” que sempre fizeram e ainda fazem parte da minha caminhada.

Gostaria de agradecer também aos integrantes da Banca Examinadora pela paciência e contribuição que agregam nesse momento acadêmico tão importante para minha vida profissional e pessoal.

Por último, mas não menos importante, diria até que são os mais importantes em minha vida, pois realmente sem essas pessoas eu não estaria aqui hoje. O meu imenso agradecimento a minha família, a família Piacentini: meu pai Augusto Piacentini, minha mãe Valderez Beraldo Piacentini, meus irmãos Gustavo Piacentini e Thiago Piacentini. Minhas “irmãs” que honram a família Piacentini: Janaína Bortolazo Piacentini e Anchi Chang.

Estes que independentemente da minha decisão, me apoiaram incondicionalmente.

Gratidão por todos que me apoiaram do início ao fim! E para aqueles que me fecharam as portas, muito obrigada também, porque só me mostraram que eu estava no caminho certo e me fizeram ter mais determinação para conquistar meus objetivos.

Obrigada a todos!

“Devemos aprender durante toda a vida, sem imaginar que a sabedoria vem com a velhice.”

Platão (*A República*, 380 A.C.)

RESUMO

Formar profissionais da educação é desafiador para um gestor coordenador. Ele necessita estar atento aos fatores externos e internos que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho significativo, humano e tangível. O gestor coordenador é essencial para a realização de um trabalho formativo para que todos os envolvidos no ambiente escolar sejam beneficiados, principalmente os docentes. O referencial teórico fundamentou-se em estudos de Gatti (2008, 2013, 2014), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Placo, Almeida e Souza (2011), Bauman (1998, 2001, 2004, 2008), Lück (2011), Maslow (1966), entre outros. Nos quais buscou aportes para fundamentar esta pesquisa. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi fazer um levantamento de dados para compreender quais são os desafios que os gestores coordenadores enfrentam na rotina escolar e no seu papel como formador docente. O percurso metodológico adotado foi a pesquisa empírica qualitativa. Os dados foram levantados por meio de um questionário eletrônico com gestores coordenadores que trabalham em escolas estaduais de uma cidade do interior do estado de São Paulo por meio de do link disponibilizado pela Diretoria de Ensino da cidade. Nessa pesquisa, foi possível compreender melhor o papel do gestor coordenador na formação continuada dos docentes, seus desafios e necessidades. A pesquisa mostrou resultados relevantes, no entanto, o maior desafio dos gestores coordenadores na formação continuada ainda é a desmotivação dos docentes, principalmente em um ambiente de mudanças, complexo e cada vez mais exigente pela sociedade contemporânea.

Palavras – chave: Formação Continuada, Gestor Coordenador, Necessidades Formativas, Sociedade Contemporânea, Ser Humano e Educação.

ABSTRACT

The formation of the education professional is a challenge for the school manager coordinator. This professional needs to be attentive to external and internal factors that contribute to the development of a work which is meaningful, human and real. The school manager coordinator is essential to promote a formative work to benefit all those who are involved in the school environment, especially the teachers. The theoretical framework was based on studies by Gatti (2008, 2013, 2014), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Placo, Almeida and Souza (2011), Bauman (1998, 2001, 2004, 2008), Lück (2011), Maslow (1966), among others. In which it sought contributions to support this research. Therefore, the aim of this research is to make a survey to understand the challenges that school managers coordinators faced in the school routine as a teacher training. The methodological approach adopted was an empirical qualitative research. The data was collected through an electronic questionnaire with school manager coordinators who work in public schools in the countryside of São Paulo State. In this research, it was possible to understand better the role of the school manager coordinator in the continuing education of the teachers and their difficulties and challenges. The research showed relevant results however the biggest challenge for the school manager coordinators is the lack of motivation of the teachers, especially in a changing, complex and demanding as the contemporary society.

Keywords: Continuing Education, School Manager Coordinator, Formative Necessities, Contemporary Society, Human Being and Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação Acadêmica	64
Gráfico 2	Formação Acadêmica – Cursos	65
Gráfico 3	Local de trabalho como gestor coordenador	71
Gráfico 4	As três funções mais importantes do gestor coordenador	74
Gráfico 5	Os desafios que o gestor coordenador enfrenta para promover formação docente	80
Gráfico 6	Os assuntos que o gestor coordenador gostaria de receber em sua formação	85
Gráfico 7	O que é entendido por formação docente	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Hierarquia das necessidades humanas de Maslow	51
Figura 2	Idade dos participantes	67
Figura 3	Sexo	68
Figura 4	Tempo de carreira na função como gestor coordenador	70
Figura 5	Jornada de trabalho semanal como gestor coordenador	72
Figura 6	A função mais importante do gestor coordenador	76
Figura 7	O maior desafio que o gestor coordenador enfrenta para promover formação docente	83
Figura 8	O assunto mais importante para a formação de gestores coordenadores na atualidade	87
Figura 9	Terminologias consideradas apropriadas pelos gestores coordenadores	89
Figura 10	Frequência de realização de formação docente	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Área do conhecimento dos gestores coordenadores

66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPA	Aula de Trabalho Pedagógico por Área
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PPP	Projeto Político Pedagógico
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada
SEB	Secretaria de Educação Básica
TICs	Tecnologia da Informação e comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
2.1 A Formação Continuada	24
2.2 O Papel do Gestor Coordenador	40
2.3 A Formação Continuada do Gestor Coordenador	46
2.4 As Necessidades Humanas e as Motivações	48
2.5 A Complexidade do Ser Humano e da Educação na Sociedade Contemporânea	54
3 METODOLOGIA	61
4 RESULTADOS E ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	107
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	108
APÊNDICE B – Questionário	110
ANEXOS	114
ANEXOS A – Resumo das respostas dos participantes do questionário	115

1 INTRODUÇÃO

Ensinar para a sociedade contemporânea do século XXI é um exercício cada vez mais desafiador, pois ela está inserida em um mundo, no qual, o fluxo de informações é intenso, em permanente mudança, de modo que o conhecimento torna-se um recurso flexível, fluido e sempre em expansão (HARGREAVES, 2003).

Esta sociedade, denominada de sociedade do conhecimento, busca aprimorar saberes para ser inserida no mercado de trabalho, além de constantemente se atualizar em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias. Deste modo, a aprendizagem demanda ser cada vez mais maximizada para estimular a criatividade e a inventividade para que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desencadear e enfrentar as futuras transformações da sociedade (HARGREAVES, 2003).

A educação formal é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da cidadania plena e para a consolidação da igualdade de oportunidades entre as pessoas. A educação básica deve promover o acesso aos conhecimentos e bens culturais exigidos pela sociedade contemporânea. A escola precisa buscar estratégias que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos estudantes de modo a favorecer uma vida mais digna.

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos (Libâneo, 2004, p. 117).

As pesquisas de Kramer (1989), Brito e Costa (2010) indicam que um dos fatores mais relevantes para o bom desempenho dos estudantes nos mais diversos níveis é a qualidade dos professores. O professor assume papel fundamental na formação dos estudantes que contribuem para que os mesmos sejam mais críticos e participativos. A formação continuada dos docentes é fundamental para que exista uma mediação de saberes assim como uma educação mais humana, significativa, de qualidade, com ideias inovadoras e diferentes estratégias político/pedagógicas para acompanhar e suprir a realidade que se vive hoje. Essas pesquisas concluem que quanto maior for a escolarização do professor, melhor é o desempenho dos alunos.

Brito e Costa (2010, p. 500) também ressaltam a importância das práticas pedagógicas na vida dos alunos:

[...] professores, por meio das práticas pedagógicas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o

sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais.

Nas décadas de 1970 e 1980 foram introduzidos os processos de educação continuada para aumentar a eficácia no ensino. Uma prática de complementação educacional que buscava não apenas o aperfeiçoamento das habilidades dos educadores, bem como o aumento da visão da realidade em que estão inseridos.

A formação continuada dos docentes é vista como condição importante nas mudanças das práticas pedagógicas, pois atua no crescimento profissional e/ou pessoal dos docentes. Além de trazer sabedoria em diversos aspectos e promover maior autonomia para o professor, o que resulta em uma melhoria em toda a unidade escolar. Desta forma, a formação docente tem o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola que é o de ensinar e compartilhar saberes.

As propostas tradicionais de formação continuada dos docentes são, na maioria das vezes, estruturas fechadas e anacrônicas de ensino em que se valoriza a transmissão de conteúdos de áreas específicas do conhecimento, porém descontextualizadas com a formação de professores, pensadas sempre em um âmbito geral de ensino. Essas propostas são, geralmente, pouco eficazes, pois com as formações tradicionais “ocorrem mudanças de discurso e não de prática” (CANÁRIO, 2006). Segundo Nascimento (2000), isto ocorre devido às desvinculações sobre teoria e prática, a ênfase excessiva em aspectos normativos além da falta de projetos coletivos e/ou institucionais voltados para a realidade docente e para a comunidade escolar. Conforme Kramer (1989, p. 194) é preciso evitar formações que se caracterizam pelo “efeito repasse”, ou seja, transferência de conteúdos e conhecimentos.

Para garantir real efetividade na formação docente, as propostas de formação continuada precisam adquirir uma proposta pedagógica participativa entre os envolvidos para definir a identidade escolar. Nos programas de formação continuada é comum a repetição de assuntos como a importância da leitura, a retenção de alunos, entre outros que são frequentemente abordados e não apresentam melhoria. Na maioria das vezes, não retratam a realidade que os professores vivenciam em sala de aula, não abordam e dialogam com a necessidade específica de cada ambiente escolar.

Grande parte dos professores, por exemplo, tem consciência sobre a importância da leitura. Eles esperam na realidade, formas inovadoras para trabalhar a leitura, dicas de textos que possam aproximar os estudantes da escola e do ambiente em que estão inseridos para

aumentar o impacto da realidade e da interatividade. É importante esclarecer que inovação não precisa ser algo inédito, mas criativo e transformador.

Dessa maneira, existe também a desmotivação dos profissionais da educação que acabam por fazer essas formações apenas por “evoluções” nas pontuações. Isso significa que as formações precisam ser repensadas e sem demora, para um melhor desempenho do professor perante problemas que sempre são abordados e nem sempre resolvidos.

Em poucas palavras, as necessidades reais dentro do contexto escolar significam aquilo que é estritamente necessário, ou seja, aquilo que é indispensável para favorecer e aprimorar a educação e o espaço educacional por meio de uma consulta prévia com os interessados, isto é, com a comunidade escolar.

Para formar profissionais da educação que possam trabalhar conteúdos e princípios do cotidiano escolar e ter uma escola organizada é fundamental investir no diálogo para criar um ambiente produtivo e estimulante, além de fazer um levantamento das necessidades reais dos professores, dos alunos e da comunidade escolar, ou seja, fazer uma sondagem com os envolvidos da escola para compreender o que é primordialmente necessário no momento presente. Descobrir em grupos no que é preciso investir, corrigir e melhorar na escola, seja em bens materiais ou em projetos sociais.

Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação continuada deve atender três tipos de necessidades: as necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais. A primeira vai ao encontro da necessidade pessoal de desenvolvimento profissional e da aquisição de novos conhecimentos que elevam o grau de competência e de sabedoria. A segunda visa atender as demandas profissionais, individuais ou de grupos, enquanto a terceira se orienta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, que foca nas demandas da sociedade em geral, na atualização de conhecimentos não desenvolvidos na formação inicial.

As necessidades de Maslow (1966) baseiam-se na ideia de que cada ser humano esforça-se muito para satisfazer suas necessidades pessoais e profissionais. Segundo esta teoria, cada indivíduo tem de realizar sua própria “escalada” hierárquica de necessidades para atingir a sua plena autorrealização. O desafio de garantir uma formação continuada efetiva são as questões que são levadas em conta como estar atento ao indivíduo e ao coletivo, o objetivo e o subjetivo.

De acordo com Estrela et al (1998, p. 130) as necessidades constituem um conjunto de valores mutáveis, dinâmicos e evolutivos, pois são representações “construídas mentalmente e socialmente pelos sujeitos num dado contexto”, um elemento de difícil mensuração. As necessidades de formação se inserem no contexto de atuação e, portanto, apresentam um

vínculo efetivo entre a prática profissional, o meio organizacional pedagógico, os interesses próprios e de outros. A análise de necessidades de formação alia-se ao planejamento estratégico, uma vez que privilegia a identificação de pontos críticos para ações posteriores. Entretanto, especialmente na formação continuada, a identificação de necessidades se torna princípio e meio de ações eficazes na busca qualitativa de práticas condizentes com as demandas da realidade (GALINDO e INFORSATO, 2008).

Desde o final dos anos de 1960, o levantamento das necessidades vem sendo utilizado como instrumento fundamental para o planejamento e a tomada de decisões na área educativa. Tal fato decorre da preocupação com a racionalização dos processos formativos e o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam, adequadamente, às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes para a formação do professor (RODRIGUES e ESTEVES, 1993).

O docente, no contexto das exigências das reformas curriculares, da sociedade contemporânea e do mundo tecnológico sente necessidade de melhorar sua prática profissional. Essa necessidade tem um motivo relacionado à formação, isto é, aprender e se apropriar de novas ferramentas da cultura profissional que configuram a base de conhecimento da profissão do docente. As necessidades profissionais se expressam no desejo de transformar e de melhorar sua atividade profissional. As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos e em contextos sócio-históricos específicos.

A formação continuada é um espaço para que o profissional possa desenvolver e aprimorar saberes a fim de que sua prática torne-se mais eficiente e significativa a cada dia (CHRISTENSEN e INFORSATO, 2009). Um dos responsáveis para criar e desenvolver formação continuada é o gestor, ou seja, o coordenador pedagógico.¹

O gestor coordenador é o sujeito mais apropriado para tal tarefa, pois conhece bem seu ambiente de trabalho, sua realidade diária, seus professores, alunos e toda a comunidade escolar.

O gestor coordenador tem muitas tarefas a serem realizadas, entre elas, é possível destacar as principais: avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem; valorizar e garantir a ação ativa dos professores; promover práticas inovadoras e formar educadores. Essas tarefas são também caracterizadas pela participação, qualificação e envolvimento do

¹ A nomenclatura para o profissional que atua na coordenação pedagógica pode variar conforme a instituição. Este sujeito pode ser referido como: gestor, gestor coordenador, professor coordenador pedagógico, coordenador pedagógico. Nesta pesquisa, foi escolhido um termo usual e contemporâneo para que todas as instituições pudessem visualizar o mesmo profissional. Neste trabalho o termo adotado foi gestor coordenador.

bem mais precioso da organização que é o capital humano, ou seja, as pessoas que compõem o ambiente escolar (PIMENTA, 2013). Desse modo, é fundamental que o trabalho seja realizado de maneira humanizada, voltado para as necessidades dos professores, ou seja, desenvolver o que é indispensável para aprimorar as práticas pedagógicas e o ambiente de ensino/aprendizagem sem perder o foco e a necessidade da instituição.

Na realidade atual, devido às mudanças tecnológicas, sociais, governamentais e de mercado, é um desafio a formação continuada dos docentes. Dessa forma, é preciso elaborar planos mais coerentes e que se integrem sistematicamente nas necessidades de desenvolvimento dos professores e nas necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas (ESTRELA, 2003), pois a base estrutural da formação continuada está posta sobre um discurso que não se sustenta quando transposto à realidade das práticas educativas. Há propostas e intenções por parte de universidades, sistemas, governos e iniciativas privadas, todavia a concretização dos objetivos são quase sempre temporárias e restritas (GALINDO e INFORSATO, 2016).

As mudanças dos sistemas educacionais recaem na ideia de criar e alcançar escolas eficazes (Fullan e Hargreaves, 1999; Stoll e Fink, 1996). É comum tentar encontrar modelos para compreender e regularizar as mudanças. Assim, têm sido procuradas receitas de sucesso ao invés de interagir e ouvir as pessoas que atuam arduamente na educação escolar.

É possível destacar ainda a dificuldade do gestor coordenador em priorizar a formação continuada no plano de trabalho. Isso ocorre muitas vezes devido a má administração do tempo no plano de trabalho, além da sobrecarga de trabalho.

Gatti (2009) reconhece que há uma unicidade de queixas quanto às práticas de formação continuada e que estas queixas possuem influência direta nas (des)motivações de docentes para as ações de formação continuada, as quais expõem as fragilidades que requerem melhorias nesse âmbito:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (Gatti, 2009, p. 221).

Com este cenário, é fundamental compreender o papel do gestor coordenador diante da formação continuada, tendo em vista a importância da formação docente e de sua prática no contexto escolar.

A relevância desta pesquisa está no fato de reforçar que o compromisso da escola e do professor é mais do que o saber formal, afinal, há uma sociedade mais exigente, com um “novo” contexto dentro da escola. Por isso, é necessário um gestor coordenador consciente dessa realidade e que atue diretamente na formação docente de forma mais efetiva para que o professor obtenha crescimento e conhecimento profissional e/ou pessoal significativo para contribuir de forma real por meio de sua prática educativa.

Placco e Souza (2010) indicam o gestor coordenador como o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais da educação, sobretudo as relacionadas ao ensino e à aprendizagem. O gestor coordenador deve ser o responsável em apresentar os assuntos aos professores, debater e questionar com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. Fica evidente que a mediação do gestor coordenador é essencial no sentido de não deixar que os trabalhos pedagógicos fiquem sem estrutura e sem rumo, sem uma identidade.

O gestor coordenador precisa elaborar e conduzir ações de formações condizentes com as demandas de uma “nova” realidade dentro da escola, e, também se preocupar com sua própria formação. É imprescindível, ainda, que o gestor coordenador tenha a formação continuada dos docentes como prioridade no seu plano de trabalho, de modo a dialogar com todos da instituição e promover de fato uma escola mais democrática e não apenas democratizada, como se vê hoje (LEMES, 2013).

Segundo Freire (1982) o gestor coordenador é, primeiramente, um educador, e como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Freire (1982) leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatarem suas autonomias e reconhecerem a importância do trabalho que beneficie a todos. Dessa forma, o gestor coordenador age como um parceiro para transformar a prática pedagógica.

É necessário levar em consideração na formação continuada a transformação no coletivo, pois a sociedade é vista como plural, isto é, a atenção está voltada para uma formação na equidade social e na diversidade. Porém, outro aspecto importante está no fato de que ela tem que levar em conta os fatores subjetivos, ou seja, aquilo que é próprio do sujeito ou relativo a ele. É evidente que a formação continuada precisa ser (re)pensada na perspectiva da formação educativa da pessoa, pois cada ser humano é único e cheio de

particularidades. Desse modo, é preciso considerar a individualidade de cada ser humano, sem desconsiderar o coletivo.

Em suma, o objetivo desta pesquisa foi fazer um levantamento de dados para compreender quais os desafios que os gestores coordenadores de uma cidade do interior do estado de São Paulo enfrentam no dia escolar e no seu papel como formador docente. A partir deste levantamento será possível compreender ainda o contexto de trabalho deste profissional.

Nesse trabalho foi possível fazer também um estudo bibliográfico para o embasamento dessa pesquisa sobre a formação continuada, o papel do gestor coordenador, as políticas sobre a formação continuada, as necessidades e a educação contemporânea que leva em consideração o sujeito contemporâneo.

O levantamento de dados foi feito com gestores coordenadores que trabalham em escolas estaduais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Essa escolha foi feita para traçar um perfil dos participantes, ou seja, gestores coordenadores que atuam em escolas do Estado e com uma faixa etária de alunos por volta de 11 a 17 anos. As escolas particulares e as escolas de Ensino Fundamental I não integram este corpus. As escolas de educação infantil também não foram pesquisadas porque são dirigidas pelo município da cidade e muitas vezes possuem outra forma de organização.

O instrumento utilizado para o levantamento de dados foi o questionário eletrônico, organizado na Plataforma Google com questões abertas e fechadas de forma “a ouvir” e “dar a palavra ao pesquisado”, compreender mais as concepções dos gestores coordenadores sobre o assunto, além de trazer dados recentes para a pesquisa. Uma das vantagens do questionário é a garantia do anonimato dos participantes sem discriminação, além de ser democrático.

Esse levantamento de dados é como uma sondagem, pois é uma amostra particular de um grupo. Procura identificar posturas e pontos de vistas que as pessoas têm a respeito de um assunto específico, assim como indicar as opiniões de determinada população analisada, nesse caso, o gestor coordenador. Além disso, é uma forma de saber como as pessoas pensam e como se comportam com um perfil definido. É uma ferramenta interessante para quem quer tomar decisões mais assertivas para futuras intervenções ou apontamentos. Além de refletir para elaborar novas propostas pedagógicas de formação docente para esse grupo.

O link do questionário foi enviado por e-mail para 68 escolas, ou seja, 68 participantes receberam o questionário. Houve a colaboração da Diretoria de Ensino da cidade que gentilmente fez a mediação entre a pesquisadora e os pesquisados para viabilizar a

pesquisa. Junto ao link também foi anexado o termo de consentimento livre esclarecido para ciência dos participantes sobre este trabalho e a aceitação para a realização da pesquisa.

A Diretoria de Ensino constatou que 68 escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio receberam o questionário para a legitimidade e fundamentação deste trabalho.

A abordagem desta pesquisa é também qualitativa, pois se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. É ainda, um método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado ao estudar as suas particularidades e experiências individuais.

Os dados foram organizados em gráficos, figuras e uma tabela para auxiliar na análise dos resultados e, assim, obter uma visualização mais transparente das informações adquiridas. A análise dos dados foi feita por meio de anotações dos números de todas as respostas e observações em relações às escolhas das alternativas feitas pelos participantes. Através dos gráficos e das figuras foi possível estabelecer alguns resultados devido ao embasamento teórico feito a priori justificado pelas respostas dos participantes. Foi possível observar também o perfil dos participantes que em alguns momentos foram relevantes para as análises.

É importante constar que essa pesquisa foi aprovada, em primeira versão, pelo Comitê de ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus Araraquara, pelo CAAE: 70955517.9.0000.5400 e Número do Comprovante: 075959/2017.

A pesquisa contém uma revisão bibliográfica para o aprofundamento do assunto e o embasamento para a apresentação e discussão dos resultados. A revisão bibliográfica é necessária para o cerne do trabalho e assim proporcionar ao pesquisador um contato com os trabalhos consolidados e atuais a respeito da temática investigada.

Em sequência, há a apresentação do percurso metodológico e as especificações necessárias de como foi realizada a pesquisa e seus participantes.

Em continuidade, foram apresentados os resultados e a discussão com o embasamento teórico da bibliografia conforme a problemática da pesquisa, tendo em vista os principais elementos que contribuem e dificultam o desenvolvimento do papel do gestor coordenador na formação docente.

E, para concluir, as considerações finais com o intuito de tentar encerrar esse estudo, embora essa temática não se finalize, e que todo conhecimento é passível de ser contestado e revisado.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fundamentação teórica está dividida em cinco seções com o intuito de explorar e detalhar os assuntos para essa pesquisa. Esse embasamento teórico é indispensável para a análise dos resultados.

Há um capítulo somente sobre a formação continuada. Em seguida, o papel do gestor coordenador e também sobre a formação continuada do próprio gestor coordenador. Há outro capítulo sobre as necessidades humanas e a compreensão das motivações. E para finalizar, um breve capítulo, porém importante para a compreensão e a propagação do assunto sobre a complexidade do ser humano e da educação na sociedade contemporânea.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas de saberes que favoreçam o aprimoramento profissional” (GATTI, 2008, p. 57) e/ou pessoal, quando inseridas na realidade de toda a comunidade escolar.

A formação continuada de professores é entendida como um processo constante de aprimoramento de saberes necessários à atividade profissional realizada após a formação inicial do docente. E tem como objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade aos estudantes, além de ser uma necessidade devido aos avanços das tecnologias, as mudanças nos conhecimentos e na sociedade. Contudo, para que a formação continuada atinja seu objetivo, ela precisa ser significativa para o professor, ou seja, é necessário trabalhar com a realidade do ambiente escolar.

A formação continuada de professores é relacionada ao processo de profissionalização e desenvolvimento docente mediante a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências que contribuem para a eficácia do ensino e, conseqüentemente, do processo educativo. Luz e Santos (2004, p. 67) conceituam-na como um “processo permanente ao longo da vida”, que ocorre de forma “sistematizada e contextualizada”, que leva sempre em consideração a “história de vida e a trajetória profissional dos docentes”.

Garcia (2002) também entende que a formação dos professores deve acontecer de maneira contínua, tendo como principal objetivo o desenvolvimento profissional.

A formação continuada é condição necessária para que os docentes possam construir novas competências (PERRENOUD, 2004, p. 25-26) e não planos pontuais de acordo com interesses momentâneos, tanto políticos quanto econômicos (MAUÉS, 2003), pois ela contribui para a transformação social dos docentes e dos estudantes.

A formação continuada já teve e ainda têm várias nomenclaturas. Para alguns, significa apenas uma questão semântica, mas para outros, significa concepções distintas e que devem ser levadas em consideração. Aperfeiçoamento, formação em serviço, formação continuada, educação permanente, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento e/ou capacitação podem ser termos equivalentes, entretanto, não são sinônimos e diferenciá-los não é uma questão de sentido, mas sim indispensável para a compreensão do que é formação, essencialmente, na contemporaneidade. A escolha dos termos, muitas vezes, revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação.

Marin (1995) alerta para a necessidade de rever tais termos, repensando-os criticamente, uma vez que decisões são tomadas e ações propostas com base nos conceitos subjacentes aos termos usados. É essencial diferenciar algumas delas, no entanto, somente as mais utilizadas.

Reciclagem, por exemplo, é um termo utilizado no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais. Segundo o dicionário online Houaiss² é ato ou efeito de se reprocessar uma substância, quando sua transformação está incompleta ou quando é necessário aprimorar suas propriedades ou melhorar o rendimento da operação como um todo. Assim, essa nomenclatura não é a mais apropriada no contexto educacional, já que todo o ser humano está sempre em formação, além de que pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino/aprendizagem, da sociedade contemporânea e do ser humano.

Treinamento também é um termo inadequado. Segundo o dicionário online Houaiss significa ação de treinar, de se preparar para disputas, torneios ou competições; processo que torna alguém capaz de desenvolver algo. No entanto, todo o ser humano deve ser formado e não treinado. Esse termo é pejorativo e a formação continuada não pode ser pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos.

Aperfeiçoamento, entendido como um conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo. Segundo o dicionário online Houaiss significa ato de aperfeiçoar, de melhorar, de aproximar-se da perfeição. Essa nomenclatura leva à negação

² <https://www.dicio.com.br/houaiss/>

da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano, além de utópico ao “concluir” e “torná-lo perfeito”.

Capacitação, termo atualmente muito usado, pode ser congruente com a ideia de formação continuada se considerar a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educador, a pessoa necessita adquirir condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz. Todavia, a palavra capaz não é bem colocada, já que o ser humano é capaz de aprender e ensinar. Adotar a concepção de capacitação como convencimento e persuasão se mostra inadequada para ações de formação continuada, uma vez que os profissionais da Educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre ideias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las ou recusá-las.

Marin (1995) explica que educação permanente, formação continuada, educação continuada são termos que podem ser colocados no mesmo “bloco”, pois são similares. Embora existam nuances entre esses termos, eles são complementares e não contraditórios, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Marin (1995), ao constatar a multiplicidade de significados, indica que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, na medida em que pode incorporar as noções anteriores. Dentro desse contexto e dessa pesquisa, o uso da terminologia formação continuada optou-se por referir aos processos de formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. O termo é usado pela maioria dos educadores que aponta para uma discussão e/ou para uma proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico cultural.

De acordo com Zabala (1998) um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Assim, o profissional deve ter a capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (PERRENOUD, 1999). No âmbito escolar, ser competente significa um conjunto de saberes, atitudes e valores consolidados em uma ação (CRUZ, 2001). O educador é sujeito de sua prática. E por isso, a formação humana e profissional é para toda a vida.

A sociedade contemporânea exige mudanças no processo educacional, no processo de ensino/aprendizagem. Desta maneira, a formação continuada dos docentes precisa ser vista como uma necessidade real, ou seja, algo que é estritamente necessário.

Embora existam muitas propostas de formação continuada para os docentes do Governo Federal, das Secretarias Estaduais, Municipais, parcerias com Universidades e Instituições Particulares, como por exemplo, o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), o PEC (Programa de Educação Continuada), o Pró-letramento, entre outras, elas ainda são pouco eficazes e não tem contribuído efetivamente para gerar mudanças nas práticas pedagógicas. Segundo Nascimento (2000), isto ocorre devido às desvinculações sobre teoria e prática, a ênfase excessiva em aspectos normativos e a falta de projetos coletivos. Não é comum na escola haver uma sondagem para diagnosticar quais são as reais necessidades e interesses dos professores, dos alunos e de toda a comunidade escolar. Não existe uma consulta a priori com os protagonistas inseridos na educação escolar para identificar o que é indispensável a ser feito no momento presente. Além de que existem projetos globais que são repassados como receitas de sucesso, e não, projetos locais, pensados e repensados para aquele ambiente escolar.

Outro motivo em relação às propostas e os projetos do governo em relação à formação docente podem ainda não ter propiciado muitos avanços nas práticas docentes e uma melhora efetiva na comunidade escolar devido à origem das reformas e das propostas serem estabelecidas sob a orientação de instituições internacionais, com uma realidade social, econômica e cultural diferente, como por exemplo, o Banco Mundial e as Conferências Mundiais de Educação para Todos. Esses órgãos e eventos estabelecem, muitas vezes, metas inviáveis em algumas realidades escolares. A última Conferência, por exemplo, foi realizada em Incheon na Coreia do Sul em 2015, com propósitos a serem cumpridos até 2030. Finalidades e objetivos iguais para todos, todavia, realidades distintas.

Alguns autores como Gatti (2013), Pereira (1999), Lessard e Tardif (2004) sinalizam que os modelos de formação de professores para a educação básica estão em uma crise praticamente mundial. Eles usam o termo crise porque novas demandas são postas aos docentes que lidam com a formação do humano. Goergen (2013) afirma que é praticamente impossível relacionar diretamente a educação às demandas do mercado, pois é imprescindível se atentar para a formação humana. Por isso, “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, se tornam importantes para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região” (GATTI, 2009, p. 92).

Ferreira (2007) e Gatti (2008) apontam que o motivo pelo qual as ações de formação continuada não têm atingido os resultados esperados, estaria na definição do conceito de formação continuada, sendo esta uma tarefa complexa, se forem consideradas as várias possibilidades existentes.

De acordo com Polimeno (2001), as dificuldades encontradas na formação continuada são quatro. A primeira é que a cada nova política, projeto ou programa tudo parte da “estaca zero”, a qual desconsidera a experiência e o conhecimento acumulado. A segunda é que a formação é tomada isoladamente, sem considerar outras dimensões do exercício profissional, como as condições de trabalho, os recursos disponíveis, a carreira e o salário. A terceira privilegia apenas os aspectos individuais da formação. E, por último, a quarta dificuldade, não integra um sistema de formação permanente.

No Brasil, a legislação impulsionou a expansão de programas e incentivos à formação continuada. É importante destacar a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Lei Federal 9.424/96 (BRASIL, 1996) que regulamentaram o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), hoje substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

A lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apresenta a formação continuada, em Título VI, aos Profissionais da Educação:

Art. 62.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

A lei nº 9.394/96 da LDBEN (BRASIL, 1996) ressalta a importância da formação continuada em vários de seus artigos. Dentre eles, o inciso III, do artigo 63, mostra que as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais da educação, o que faz crescer e constatar inúmeras atividades pelo país (GATTI, 2008). Entretanto, esse aumento não significa qualidade e resultados positivos na prática docente, justamente porque não foram trabalhadas as particularidades de cada região e instituição.

No inciso II, do artigo 67, da lei nº 9.394/96 da LDBEN (BRASIL, 1996), fica determinado que “*os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*”. Em algumas escolas isso ocorre de fato: o professor se ausenta da sala de aula para fazer a formação e com o certificado em mãos não tem o dia descontado previsto por lei. Todavia, em algumas escolas só não há prejuízo de proventos ou auxílio de deslocamento se a formação for do próprio sistema de ensino, se for de outra instituição, isso não acontece.

O artigo 80 da lei nº 9.394/96 da LDBEN (BRASIL, 1996) especifica que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância para ampliar e propagar mais conhecimento através das formações. É evidente a importância da educação a distância nas políticas educacionais em função de sua praticidade e flexibilidade. Entretanto, é uma maneira de passar mais uma responsabilidade para o professor se qualificar em horário extraclasse e sem benefícios.

A lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996) que instituiu o FUNDEF, hoje substituído pelo FUNDEB, estabeleceu que 60% dos recursos do fundo fossem destinados à remuneração do magistério e 40% fossem destinados a outras ações como a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental público, formação docente e qualificação do pessoal do administrativo. As receitas e as despesas, por sua vez, deveriam estar previstas no orçamento e a execução contabilizada de forma específica. Isso significa que precisaria haver um planejamento da unidade escolar e da secretaria responsável.

A Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) também foi implantada para visar o desenvolvimento do profissional docente, um programa do MEC (Ministério da Educação) em parceria com universidades.

A Rede Nacional de Formação Continuada conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. Estes Centros, articulados entre si e com outras IES produzirão materiais instrucionais e orientação para cursos à distância, semipresenciais, atuando em rede para

atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. O MEC, oferecendo suporte técnico e financeiro, tem um papel de coordenador do desenvolvimento desse programa, implantado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2005, p. 22).

O MEC delinea a Rede Nacional de Formação Continuada com os seguintes objetivos:

1. Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
2. Desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
3. Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
4. Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
5. Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
6. Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
7. Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio da reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2005, p. 22-23).

Segundo Galindo (2012), com a efetivação da RNFC, o Brasil atende aos padrões internacionais de formação continuada e algumas melhorias nos índices educacionais foram obtidas. Entretanto, mesmo com os avanços ainda há a necessidade de um planejamento sobre a estrutura dos projetos e sobre a sua qualidade e eficiência.

Nesse contexto, Gatti (2008) aponta outro motivo que evidencia a ineficiência das inúmeras propostas de formação continuada. Muitas das iniciativas públicas de formação docente tinham e ainda têm um caráter compensatório devido à precariedade da formação inicial, ou seja, a suposta formação continuada que deveria atualizar e aprofundar saberes acaba por suprir a má-formação inicial. Um exemplo é o Programa de Educação Continuada (PEC), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o Ensino Fundamental.

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200).

A formação continuada não desconsidera a necessidade de uma boa formação inicial, mas para os professores que há pouco tempo, ou há muito tempo exercem a profissão, ela se faz indispensável. Em vista disso, a formação continuada, tem a finalidade de permitir que o

professor se atualize para atender as mudanças contemporâneas, devido à velocidade de informações que são disponibilizadas diariamente.

No Brasil, há um grande percentual de professores da Educação Básica sem formação adequada. Segundo o observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), censo de 2015, 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possui curso superior, mas apenas 32,8% atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio tem licenciatura na área que lecionam. Essa realidade vem na contramão do legislado, que almeja a formação específica em nível superior a todos os professores, além de garantir a formação continuada.

A deficiência na formação inicial dos professores brasileiros vai além da falta de diploma. Mesmo os professores que saem da faculdade com a habilitação para a docência nem sempre recebem formação adequada. Gatti (2014) diz que "as licenciaturas não estão formando professores profissionais", as universidades encurtaram os cursos de licenciaturas e não dão a atenção que deveriam dar.

Esta sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores, principalmente, porque não retratam a realidade que vivenciam em sala de aula. Os processos são repetitivos, ou seja, ocorre eventualmente a mesma abordagem e o mesmo discurso. Em consequência desses projetos, surge a desmotivação dos profissionais com propostas pedagógicas "ideais" e não reais. Outro fato é que muitos docentes são "obrigados" a participar dessas práticas com o intuito de aumentar pontuações para futuras promoções e bonificações, a chamada "Evolução Docente". Segundo Gutierrez (2004), esse tipo de participação obrigatória, em última instância, melhora a prática docente. Frases como "Juntos é mais fácil" ou "Juntos somos mais fortes" "espelham uma verdade, mas não espelham toda a complexidade que está implicada nela" (GUTIERREZ, 2004, p. 58).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 219) afirmam que quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige uma formalização e uma sistematização adequada. Mais um motivo que torna a formação continuada um desafio.

Apesar das dificuldades, é possível criar condições para que alguns fatores possam levar a uma formação mais assertiva. Um bom exemplo é começar com algo simples, como instituir um diálogo interno para levantar as reais necessidades escolares e dos professores, ou seja, quais assuntos devem ser abordados com extrema urgência, além de proporcionar um

ambiente favorável para que a comunicação aconteça com seriedade e estabelecer uma visão mais sistêmica das questões escolares, pois é no pensamento sistêmico que a hierarquia dá lugar ao conhecimento e o mando dá lugar ao diálogo.

É preciso criar propostas para ter uma escola com pessoas mais comunicativas, proativas, criativas e comprometidas, com respeito mútuo de suas particularidades, sem descuidar do bem coletivo de todos da instituição. A aprendizagem profissional docente acontece ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias solucionadoras de problemas (FULLAN e HARGREAVES, 2000).

Altenfelder (2004, p. 152) ressalta que o trabalho coletivo é fundamental para que os educadores possam vencer os enormes desafios impostos pela realidade educacional. Alerta, também que, para que o trabalho coletivo ocorra, é fundamental um investimento nas relações interpessoais da equipe escolar. Para isso a administração do tempo e do trabalho pedagógico é extremamente necessária.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como local privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa que a formação continuada precisa primeiramente partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; a valorização do saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar além da experiência e por fim, a valorização e o resgate do saber docente construído na prática pedagógica (teoria e prática).

A escola é considerada um local privilegiado para formação, pois ela deve ser vista mais que um edifício. A escola compreende a razão de sua existência se ela for “viva”, dinâmica, capaz de interagir e expandir o desenvolvimento humano, cultural e social (ALARCÃO, 2000). A formação continuada no interior da própria escola implica em adentrar numa rede de relações na diversidade.

É a própria concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em questão (CANDAU, 2000, p. 68).

Altenfelder (2004, p. 151) aponta que “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como local importante de formação continuada”.

Tardif (2002, p. 272) afirma que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais e sim relações mediadas pelo trabalho que

lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Entre estas fontes, há o saber curricular, provenientes dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquiridos por ocasião da formação inicial ou continuada; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão; e o saber cultural, herdado por sua trajetória de vida.

Os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas exercidas no seu ofício e das condições que estruturam seu próprio trabalho. Dessa forma, não são os saberes universais ou os atemporais e muito menos os processos cognitivos e psicológicos, mas sim um pluralismo de saberes Tardif (2002, p. 180). Saberes estes que não podem ser medidos ou classificados.

Tardif (2002, p. 46-47) diz ainda que os saberes advindos da realidade prática da sala de aula são pouco valorizados por instituições assim como os mecanismos que determinam os conteúdos da cultura e dos saberes escolares, tal como das organizações pedagógicas. Para comprovar isso ele afirma que mesmo com aumentos salariais da categoria, os professores ainda continuam como agentes subjetivos na política educacional, ou seja, o poder de consumo não está ligado ao poder de decisão política. Dessa maneira, os saberes transmitidos na escola não parecem mais corresponder aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação leva, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia. A escolarização, enquanto estratégia global, não é mais suficiente.

A valorização docente talvez seja a questão mais delicada e talvez a que mais carece de atenção, além de ser um fator que as pessoas mais desdenham. Tardif (2002) afirma que a desvalorização do docente é resultado de novas formas de organização da divisão do trabalho na escola, em que o professor assume cada vez mais novas responsabilidades. O excesso de tarefas é uma forma de precarização do trabalho do profissional.

Em geral, são diversos fatores que contribuem para a desvalorização docente: formação, condições de trabalho e remuneração. Em relação às condições de trabalho, por exemplo, o exercício do magistério exige uma carga horária extensa, pois além das atividades em sala de aula, esse profissional tem que dar conta das demandas extraclasse, correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões com os segmentos da escola, entre outras tarefas.

De acordo com a lei nº 11.738/08, de 16 de julho de 2008, "na composição da jornada de trabalho, o limite máximo é de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das

atividades com os educandos". Assim, fica determinada uma parte do seu tempo, ou seja, 1/3 (um terço) para atender as outras necessidades que são atribuídas a essa profissão.

Muito além de melhorar a formação inicial e continuada, é dar valor ao profissional, e também atribuir uma remuneração digna à profissão. Gatti e Barretto (2009, p. 247), explicitam que "os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhe são atribuídas". Assim, a escolha por seguir uma carreira no magistério está cada vez menos desejada. A baixa atratividade da profissão faz com que o número de pessoas que optam por uma licenciatura decaia gradativamente. Devido a isso, Ludke e Boing (2004) discutem porque o trabalho docente ainda não é visto como um trabalho de profissionais pela sociedade, já que são os profissionais que trabalham em compartilhar e ensinar conhecimentos.

Outra observação a respeito da desvalorização dos docentes são fatores como as formas e condições de trabalho. Muitas vezes são designados trabalhos temporários, como por exemplo, o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Os direitos e garantias "trabalhistas" (em aspas porque o trabalhador no REDA não é empregado, ou seja, não é regido pela CLT) estão previstos no referido artigo da Constituição, no artigo 11, nº 8745/93, o qual se reporta a vários artigos da lei nº 8112/90, bem como na lei estadual ou municipal, conforme contrato pelo Estado ou Município, respectivamente. Essa modalidade de seleção garante o emprego para dois anos que pode ser prorrogado ou não para mais quatro anos. Consequentemente não se criam vagas efetivas, muito menos vínculos empregatícios e afetivos, além da falta de concursos públicos. Outro fator ainda é que muitos docentes trabalham em ambientes sem estrutura e muitas vezes em condições precárias.

Outro motivo em relação à desvalorização da carreira docente, além do acúmulo de tarefas, salários não compatíveis e ambientes não adequados, é a indisciplina dos alunos. A triste realidade em ter que lidar com comportamentos abusivos por parte de alguns alunos e a falta de segurança em alguns ambientes escolares. A desvalorização moral afeta mais o ser humano que a desvalorização financeira e é também um fator decisivo, no qual os estudantes deixam de escolher a licenciatura para seguir carreira. Muitos professores deixam de lecionar e buscam em outra profissão a realização financeira e a melhora da autoestima. Essa falta de professores em sala de aula acontece, principalmente, devido à desvalorização da profissão.

As mudanças sociais que ocorreram, especialmente na segunda metade do século XX, influenciaram a educação e contribuíram para a desvalorização do papel do professor. Entre as mudanças, Jesus (1998) destaca cinco fatores.

A primeira delas, a “Era da informação”, em que no passado, a transmissão de conhecimentos era atribuída ao professor. Atualmente, as mídias e à internet, entre outras tecnologias, assumiram também esta função.

A segunda delas, a democratização do ensino, em que a escola passou a ser obrigatória. Houve o aumento do número de alunos e também de professores, porém a formação docente não correspondia às necessidades e muitos entraram para a área da educação mesmo sem a identificação pessoal com a profissão docente.

A terceira, as novas exigências do mercado e da sociedade. Além da aquisição constante de novos métodos e técnicas de ensino, o professor assume a função educativa que antes era da família e ainda se responsabiliza por atividades extraclases, reuniões, preparação de aulas, correção de atividades, avaliações de alunos, entre outras tarefas.

A quarta é a falta de materiais. Nem sempre é possível concretizar o almejado, visto que as salas normalmente são lotadas, com poucos recursos físicos e materiais, além da falta de investimento na formação docente.

E por último, a quinta, o salário. Outras áreas ou profissões com menor ou igual nível de formação costumam ganhar muito mais que o professor, o que reflete no próprio status da profissão docente.

Na sala de aula, os desafios aumentam. A autoridade do professor é questionada por pais, alunos e até mesmo pelos gestores. A indisciplina surge com uma ofensa verbal ou mesmo com uma agressão física. Salas cheias e com uma parcela de alunos desinteressados tentam ser avivados por professores já desestimulados. A cobrança por desempenho aumenta, principalmente, com as avaliações estipuladas pelo governo. O reflexo desses desafios são os afastamentos dos professores, em torno de 27,8%, por algum transtorno mental ou problema de comportamento. Só na rede estadual de ensino de São Paulo, 327 licenças médicas são dadas por dia a docentes, segundo dados da Lei de Acesso à Informação (lei nº 12.527/2011). Em 2015, por exemplo, foram concedidos cerca de 136 mil afastamentos médicos.

Os professores estão entre os profissionais que mais se afastam do trabalho por transtornos mentais. O estresse contínuo, o desgaste na relação com alunos e os desafios de manter a atenção dos estudantes sobrecarregam os professores, colocando-os em sofrimento frequente, que os adocece.

Diante dessas transformações e juntamente com o ofício de ensinar, surge uma reação de aspecto psicológico (emocional) a um problema, o chamado “mal-estar docente”.

O mal-estar docente vem sendo investigado desde a década de 1970. Jesus (2004) aponta que, já nos anos de 1980, houve um aumento das investigações acerca deste tema, devido à frequência e intensidade dos diversos indicadores de mal-estar.

Esteve (1999) compreende que o conceito de mal-estar docente é um fenômeno que sofre influência de fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional. Para Esteve (1999), a expressão mal-estar docente é empregada para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, em razão da mudança social acelerada. Algumas dessas mudanças refletem diretamente na prática do professor em sala de aula, e por isso, desenvolvem nesse profissional, sentimentos negativos capazes de modificar o desempenho do seu trabalho.

Esteve (1999) considera que o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores: nos objetivos de ensino, nas retribuições materiais e no reconhecimento do status que lhes atribuem.

Para Esteve (1999), os fatores de mal-estar repercutem negativamente na prática docente, o que acarreta insatisfação, baixa motivação, esgotamento, cansaço, ansiedade, estresse, depressão, mau relacionamento com os colegas, pedidos de transferência de escola, enfermidades generalizadas e, conseqüentemente, absentismo e abandono da profissão. Estes dois últimos são as reações mais frequentes assumidas pelos professores para lidar com os problemas físicos e psicológicos. Todavia, existe uma relação estreita entre o absentismo e a intenção de abandonar a profissão. Desse modo, o absentismo aparece como uma forma de buscar um descanso, um alívio, que permite ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas no trabalho, tendo como última opção o abandono real da profissão.

Esteve (1999) afirma que o mal-estar tem um enfoque interdisciplinar, um enfoque psicológico ou sociológico. O primeiro, o interdisciplinar, fala do estresse dos professores ou do aumento da ansiedade intergrupala, quase sempre relacionado com as condições sócio-trabalhistas em que a docência é exercida. O segundo enfoque, o sociológico, se refere às mudanças sociais surgidas nos últimos anos que afetam a vida do professor, como a violência nas salas de aulas, o esgotamento físico e/ou os efeitos psicológicos.

Para Esteve (1999), o estresse do professor distingue entre os fatores principais, referentes ao ambiente da sala de aula e os fatores secundários, referentes às ações dos docentes. Entre os fatores principais é possível destacar a falta de recursos para aquisição de material didático e problemas de conservação dos edifícios; a escassez de carteiras e cadeiras; a violência contra os professores; as instalações escolares refletidas nos roubos de materiais e

nas depredações contra as escolas; o desemprego e por fim o esgotamento e a acumulação das exigências sobre o professor.

Os fatores secundários são relativos à ação docente, atrelados às modificações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. Verifica-se nos últimos anos que houve um aumento das responsabilidades e das exigências sobre os educadores, como por exemplo, a transferência de atividades tanto da família como da sociedade para a escola, sem que esta esteja preparada para isso; a transformação das famílias pela inserção da mulher no mercado de trabalho; o aparecimento de novos agentes de socialização representados pelos meios de comunicação e consumo cultural de massa que se somam hoje às informações do professor; os valores que os professores devem transmitir para o bem dos alunos; a necessidade de desempenhar papéis contraditórios, pois ora exige-se que o professor seja amigo e companheiro dos alunos, ora que seja um juiz do desempenho do aluno; o descaso e desrespeito pelo trabalho do professor; a modificação do status social do professor; o avanço contínuo do saber; e por fim, a contribuição para o mal-estar docente ao destacar a imagem conflitiva do professor, publicada na imprensa, por meio das situações de violência física, demissões, situações de conflito, baixos salários, falta de matérias e instalações inadequadas (ESTEVE, 1999).

Para Nóvoa (*apud* Silva, 2011, p. 2), os fatores do mal-estar docente também estão relacionados ao contexto social e cultural dos alunos, os responsáveis pelos dilemas enfrentados não somente pelos professores, mas também pela escola. O autor ressalta que são dilemas novos e que estão focados na relação humana e na relação com o ensino, ligados ao nível de agressividade dos alunos, à falta de postura, o desrespeito aos professores e aos próprios colegas, e ainda, à falta de perspectivas que os leva ao desinteresse quase que total pelos estudos. Segundo Nóvoa (*apud* Silva, 2011, p.2) esses dilemas são enfrentados silenciosamente no interior da escola.

Silva (2011, p. 2) relaciona as dificuldades dos professores em lidar com os dilemas da escola e os causadores do mal-estar docente com a impotência e as dificuldades dos próprios pais ao lidar com a falta de limite das crianças e jovens. Diante dessa impotência, os pais transferem para a escola os valores básicos que devem ser ensinados pela família.

O mal-estar docente leva ao estresse e ao esgotamento profissional que, somados à acumulação de exigências sobre o professor, pode desencadear, por exemplo, a síndrome de *burnout*.³

Esses episódios podem ou não ocorrer devido à fase em que o profissional se encontra. O critério de organização do tempo de serviço tem como base os estudos que classificam modelos centrados na experiência docente, ou seja, no ciclo de vida dos professores. Huberman (1989 *apud* NÓVOA, 1992) sistematizou uma sequência que organiza e caracteriza cinco fases relacionadas aos ciclos da carreira docente.

A primeira fase, a fase do início da carreira, se classifica como a introdução da carreira até os três anos de docência. É a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. A sobrevivência implica no controle do chamado “choque do real”, que advém do confronto inicial com a complexidade da situação profissional. É a fase do tatear constante, da preocupação consigo mesmo, da administração da distância entre o ideal e o real da cotidianidade da sala de aula, do desafio de estabelecer a relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da incerteza entre as oscilações nas relações com os alunos e as dificuldades com os estudantes que “criam” problemas, as dificuldades com material didático inadequado, a insegurança com a metodologia, entre outros.

A segunda fase, a fase da descoberta, traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por sentir-se integrante de um corpo profissional, por estar finalmente em uma situação de responsabilidade, por sentir-se incorporado ao mundo adulto e pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que representa a escola. As duas primeiras fases são praticamente vividas simultaneamente.

A terceira fase, a fase da estabilização, é o ciclo da carreira profissional entre os quatro e os seis anos de experiência do docente. Momento marcado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor. Trata-se de um comprometimento assumido, de uma tomada de responsabilidades. O professor decide dedicar-se por um período prolongado à profissão docente. Estabilizar-se nesta perspectiva significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional. Um significativo número de professores desta fase faz referência a um sentimento de pertença, ao mesmo tempo em que falam de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Esta estabilização traz consigo um crescente

³ Síndrome de *Burnout*, definido por Herlbert J. Freudenberger, é como um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional.

sentimento de maestria pedagógica. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino. Os professores desta fase falam de “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e referem-se a sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas funções docentes e expressam também haver adquirido uma autoridade mais natural.

A quarta fase, a fase da experimentação e diversificação, é o momento da carreira profissional entre os sete e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, assim como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da metade da carreira. Não se trata, portanto, de um ciclo homogêneo no qual facilmente se caracteriza o pensamento e a conduta profissional do docente. Em relação à atitude de diversificação, os professores lançam-se numa série de experiências: experimentam novas metodologias, diversificam o material didático, trabalham novas formas de avaliação e modificam outros aspectos da sua prática. É uma atitude de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior. Esta fase é também a fase do “pôr-se em questão”, ou seja, a fase da revisão profissional, das interrogações em torno à continuidade ou não na carreira que para alguns pode advir da monotonia da vida cotidiana da sala de aula e para outros do desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram decisivamente.

A quinta fase, a fase da serenidade e conservantismo, referente aos 25 e 35 anos de experiência, em que se conquista um patamar do desenvolvimento da carreira. “Trata-se de um estado de alma”. Este estado de alma pode caracterizar-se por uma atitude de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações.

Durante o ciclo de vida profissional do professor, a formação continuada tem total relevância na mudança da educação escolar, no entanto, cada profissional se apropria do conhecimento de formas diferentes.

Nóvoa (1992), ao analisar a questão da formação de professores, afirma que:

[...] a formação de professores é concebida com um dos componentes de mudança da escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p. 15).

Nessa perspectiva, é possível constatar que as políticas criadas para darem sustentação ao bom funcionamento das escolas e maior qualidade ao ensino têm sua relevância. No

entanto, isso somente acontecerá se os profissionais da educação assumirem na prática certas atitudes para uma melhoria efetiva na qualidade de ensino e, conseqüentemente, na formação de seres humanos que estão sendo educados para enfrentarem o mundo contemporâneo.

A formação continuada surge com o objetivo não apenas de investigar os conhecimentos dos profissionais da educação, mas de transformar conceitos e contribuir para o melhor desenvolvimento da sua prática. Simultaneamente auxiliar o progresso efetivo da instituição onde trabalha e conseqüentemente de seus integrantes, para uma prática pedagógica de qualidade (NÓVOA, 1992).

A formação continuada não deve existir somente como exigência ou cumprimento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Seu emprego e eficiência não podem estar limitados apenas aos cursos das novas propostas teóricas e metodológicas, pois, em muitos casos, não possui significado para o professor.

A formação deve estar diretamente relacionada às novas abordagens e propostas educacionais de forma significativa e contextualizada com o trabalho docente, ou seja, a formação precisa ser (re)pensada.

Saviani (2009) destaca que, apesar de todas essas mudanças no processo educacional, não há ainda um modelo ou um plano pedagógico que satisfaça as reais necessidades enfrentadas por esses protagonistas da educação.

Há várias maneiras e oportunidades de se fazer formação continuada e o gestor coordenador é um dos responsáveis para que a formação docente se concretize.

2.2 O PAPEL DO GESTOR COORDENADOR

O gestor coordenador, em geral, é o responsável por uma série de atividades. Entre elas estão avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem; valorizar e garantir a participação ativa dos professores; informar aos pais e responsáveis a situação escolar e do relacionamento dos alunos; ter um papel político comprometido em formar educadores; ser um facilitador de ações nos procedimentos e na tomada de decisões entre outras atividades.

Segundo Almeida e Placco (2009, p. 6), dentre inúmeras funções do gestor coordenador, três atribuições merecem destaques: o gestor coordenador como sujeito “articulador, transformador e formador”.

Enquanto articulador, a ação educativa deve ser bem planejada e estruturada. A ação pedagógica precisa ser elaborada e delineada com todos que trabalham na instituição por meio da comunicação efetiva, da interação, da mediação, da reflexão da prática, do trabalho coletivo e do respeito mútuo das particularidades.

Em relação ao papel de transformador, o profissional requer consciência das mudanças externas e internas à escola para promover reflexões críticas para aplicações mais assertivas.

Como formador, a responsabilidade está diretamente centrada na formação continuada dos docentes e de todos os profissionais da Educação. Essa atribuição é, sem dúvida, a que precisa ser priorizada, além de ser destacada como principal função.

[...] em seu papel formador, deve oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 230).

Placco e Souza (2010) afirmam que o papel central do gestor coordenador é a responsabilidade pela formação e pelo desenvolvimento profissional dos professores.

Almeida (2003) ressalta que na formação docente é importante prestar atenção no outro, para reconhecer as reais necessidades. Essa condição é estritamente necessária e indispensável, pois proporcionam melhores condições de trabalho, melhores práticas educativas e ampara os profissionais em todos os momentos. No decorrer da prática do trabalho, os gestores coordenadores podem desenvolver competências importantes como mostram Lima e Santos (2007):

- ... transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente necessários para o momento e poder auxiliar o professor (LIMA e SANTOS, 2007, p. 77-90).

Nóvoa (1995) explica também que a formação continuada não é um acúmulo de títulos e certificados.

(...) não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

O papel do gestor coordenador, além das práticas educacionais, é compreender a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias junto ao educador. Com isso, o bom profissional deve ter uma visão de líder, motivado pelo desejo de servir.

Dessa forma, os estudos de Mcgee-Cooper e Trammell (2002, *apud* PIMENTA 2013, p. 39) contribuem com características que seriam pertinentes a um gestor coordenador com uma visão de líder:

- Altamente colaborativo e independente. Procura dar o crédito aos membros da equipe.
- É sensível ao que motiva os outros e capacita as pessoas a vencer partilhando sua visão e metas.
- Focalizado no entendimento mútuo e colaboração por parte de todos.
- Usa intuição e visão de futuro para contrabalançar fatos, lógicas e provas.
- Partilha a informação e a visão do todo generosamente para distribuir o poder.
- Ouve profunda e respeitosamente, especialmente aqueles que discordam.
- Acha que o valor pessoal está em trabalhar colaborativamente com os outros.
- Desenvolve confiança entre todos os que participam do processo e quebra a hierarquia.
- Prefere ouvir primeiro e valoriza a opinião dos outros.
- Usa a confiança pessoal e o respeito para construir pontes e fazer o que é melhor para o todo.
- Torna o ambiente seguro para que todos aprendam com os erros.
- Usa humor para animar e encorajar os outros (MCGEE-COOPER e TRAMMELL 2002, *apud* PIMENTA 2013, p. 39).

Chiavenato (1997, p. 101) enfoca que “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas”, pois o “capital intelectual” é o recurso mais importante da instituição.

Lück (2011, p. 20) diz ainda que a capacidade de liderança do gestor coordenador influencia na atuação das pessoas da comunidade escolar para a efetivação dos propósitos educacionais e dos objetivos coletivos.

O gestor coordenador como líder educacional, deve integrar as ações educativas com consistência e coerência, mobilizar a comunidade escolar para novas aprendizagens e novos saberes. O gestor coordenador com um perfil democrático permite uma formação continuada sob um novo olhar, como uma reconstrução e reformulação dos conceitos, além de ser um facilitador dos processos de ensino/aprendizagem e ter a consciência da importância de sua função na escola perante sua comunidade.

Nas questões organizacionais, em geral, e especificamente naquelas relativas à liderança, salienta-se a importância do diálogo para a procura de um modelo de gestão capaz de responder aos desafios do mundo de hoje, tais como, a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade e a permanente mudança (FULLAN, 2003).

A ação do gestor coordenador revela-se na liderança dos movimentos de mudança, bem como na criação de condições pedagógicas e administrativas necessárias a realização de um trabalho coletivo. É evidente o seu papel no desenvolvimento de projetos comuns, na orientação de grupos de tarefas, na intervenção ativa no debate e nos procedimentos de decisão. O seu papel é decisivo no desenvolvimento de uma ação coordenada, que crie espaços para o diálogo e o trabalho coletivo, manter a coesão do grupo escolar e garantir a participação de todos os envolvidos (FULLAN e HARGREAVES, 2000).

O gestor coordenador é responsável pela condução das iniciativas de mudança e pelo desenvolvimento de estratégias de transformação no interior da escola e para além dela. Essas mudanças visam uma melhoria da competência escolar assim como a realização de reformas mediante os desafios do ensino e das avaliações constantes das ações educativas.

(...) liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas (FULLAN, 2003, p. 51).

O gestor coordenador tem como função realizar a formação continuada, uma vez que a formação docente está diretamente relacionada ao crescimento e ao conhecimento profissional e/ou pessoal, além do aprimoramento de suas habilidades e competências.

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do

processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (ALMEIDA, 2001, p. 57).

Essas ações relacionadas ao gestor coordenador são condutas que devem se manifestar dentro da escola com muita transparência, por meio de uma comunicação mútua baseada em respeito e confiança, porque permite estabelecer um ambiente favorável para a troca de saberes.

O papel do gestor coordenador é fundamental para aprimorar o ensino/aprendizagem, o desenvolvimento de atitudes, habilidades, crescimento e conhecimento do professor. O papel do gestor coordenador resulta em um processo educativo mais reflexivo e de qualidade. De acordo com Lück (2011, p. 43), o gestor coordenador é um “facilitador de ações na determinação de procedimentos, na divisão e tomada de responsabilidade”.

O papel político do gestor coordenador, enquanto mediador especificamente da prática pedagógica, exerce grande influência sobre o docente (SAVIANI, 1983, p. 93). Por isso é importante à parceria, o contato e o diálogo, para que o docente veja o gestor coordenador como um parceiro em vários momentos e que ele tem condições reais de proporcionar assistência para mediar e resolver problemas, dar dicas, ensinar “novas” estratégias e etc.

A prática educativa do gestor coordenador escolar deve ser planejada e ter compromisso político, pois é uma atividade com “um sentido político em si” e confere um rumo à competência técnica e a habilidade para realizar uma ação.

(...) a tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008, p. 128).

É político, no sentido de compromisso com a formação de um cidadão para um tipo de sociedade. De acordo com Saviani (1983, p. 93), “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

O gestor coordenador precisa aprender que o ato educativo é também um ato político à medida que possibilita aos sujeitos da instituição oportunidades que permitem interpretar, agir e interagir socialmente.

Em relação ao ponto de vista ético, existe o envolvimento do gestor coordenador na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola e o compromisso com a formação continuada dos professores. A formação continuada é importante para atingir o objetivo de socializar a cultura, os processos de ensino/aprendizagem, promover a convivência solidária na instituição e intervir na construção da humanidade e da sociedade (SAVIANI, 1983).

O planejamento participativo, coletivo e democrático é um aspecto que também precisa ser cada vez mais evidenciado por este profissional dentro da escola, para que as participações dos professores e de todos da instituição sejam mais conscientes e ativos no processo educativo. Afinal, não cabe somente ao gestor coordenador tomar todas as decisões, mas também ao grupo de profissionais da instituição.

É fato a dificuldade de todas as etapas do planejamento serem discutidas. Contudo, há sempre uma maneira de algumas vivências serem ouvidas e reanalisadas com a participação de todos, pois o gestor coordenador conhece o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Escolar da instituição que está inserido, ou seja, ele tem competência para avaliar o que é flexível e discutível para a melhoria da escola, sem o autoritarismo. Quanto mais às pessoas se sentirem parte daquele ambiente, mais elas “cuidarão” daquele espaço que é de todos. Esse é o verdadeiro significado de “vestir a camisa”, isto é, estar comprometido com o trabalho educativo.

O gestor coordenador também contribui para o bem-estar docente. É possível identificar a ação do gestor coordenador no bem-estar docente quando ao invés de culpá-lo por alguma falha, ele tenta encontrar alternativas e possibilidades para não intensificar o problema. Além disso, os elogios mostram sempre o reconhecimento pelo trabalho realizado e bem feito.

Pinheiro (2011) associa o bom desempenho profissional docente ao bem-estar, relacionado à dimensão intelectual. O gestor coordenador como promotor de bem-estar docente trabalha pelo desenvolvimento profissional e proporciona formações dentro do ambiente escolar como também viabiliza outros tipos de participação do professor em eventos pertinentes.

Ferreira (2004, p. 1231) traz uma reflexão a respeito da importância de “humanizar a formação, as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação”, pois a atual complexidade da realidade real e virtual inquietam os profissionais comprometidos com o rumo da educação.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que os professores têm ciência das mudanças no ensino nas últimas décadas. E que as inovações, o compromisso com as questões sociais e de comportamento dos educandos ampliaram em demasia a tarefa do docente e resultaram na sobrecarga nesses profissionais. Para estes autores, as novidades, por vezes fragmentadas e passageiras, aumentam as expectativas e a sobrecarga, o que dificulta ainda mais o trabalho do profissional. Fullan e Hargreaves (2000) acreditam ser essencial que o docente possa compartilhar e planejar as atividades com os colegas, ao invés trabalharem de forma isolada.

Formar seres humanos demanda muito daquele que ensina. Por isso, há uma necessidade de uma formação continuada eficiente e condizente com a realidade de hoje. Uma formação que possa suprir, de algum modo, às necessidades dos docentes e da instituição.

Para finalizar, é fundamental que o gestor coordenador também busque aprimorar suas habilidades, aprender com suas falhas, ser otimista e estar apto para deixar sua zona de conforto e ser referência para os docentes. Esse profissional precisa ser persistente em suas atitudes sempre. E investir também em sua própria formação.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR COORDENADOR

O gestor coordenador tem muitas tarefas para realizar, por isso é tão importante priorizar algumas e ter um plano de trabalho bem organizado, um Projeto Político Pedagógico (PPP) bem estruturado.

Dentre todas as funções do gestor coordenador, a formação docente precisa ser priorizada no plano de trabalho, pois o gestor coordenador certamente é um dos responsáveis para cumprir esse papel. Por isso, é importante este profissional ter a consciência que para constituir sua identidade profissional como “formador, articulador e transformador” (ALMEIDA e PLACCO, 2009) ele também precisa de formação de qualidade.

No Brasil, cada vez mais se consolida a importância do gestor coordenador como formador docente. Contudo, muitos assumem o cargo sem ter a noção das principais funções, e que deverão atuar juntamente com a necessidade escolar.

A indefinição e desinformação da importância de seu papel, que não é só burocrático, faz com que muitos profissionais atuem com mais rigidez apenas na hora de mediar conflitos que surgem na rotina escolar, quando na verdade, deveria ser o contrário, deveria prever, diagnosticar e prevenir certas hostilidades.

O gestor coordenador é e já foi um professor e, na maioria das vezes, é nomeado pelo diretor como seu “braço direito”, para trabalharem juntos na gestão escolar. Todavia, isso não significa que ele será um bom gestor coordenador. Segundo a LDBEN, lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-graduação.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 67, parágrafo único, é necessário à experiência docente como pré-requisito para atuação como gestor coordenador (BRASIL, 1996). Dessa forma, é evidente que há a necessidade de um profissional consciente de seu papel e a relevância da sua própria formação continuada.

Desde 2001 vem sendo implantado algumas propostas de aprimoramento para todos os gestores (como diretores, vices e coordenadores). Um exemplo é o Progestão (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) em parceria com os estados. No entanto, com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada é importante se informar quanto à “criteriosidade, validade e eficácia desses cursos” (GATTI, 2008).

Christov (2003) afirma que a formação do gestor coordenador decerto está relacionada aos seus docentes. A busca constante de conhecimentos desse profissional está sempre a serviço dos professores com a finalidade de propiciar orientações mais esclarecidas, assegurar um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem, promover comunicações mais confortáveis, além de facilitar ações educativas.

Christov (2003) mostra ainda que a formação continuada do gestor coordenador tem como objetivo central a reflexão sobre a própria prática, uma reconstrução da autonomia intelectual para toda a equipe escolar, ou seja, o que deu certo deve ser mantido o que não deu certo precisa ser investigado para se aperfeiçoar. O gestor coordenador não pode desistir ou ignorar os fatos, mas sim persistir.

A atividade profissional dos educandos é algo que se faz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamado sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem, por isso, o termo educação continuada tem a significação

fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (CHRISTOV, 2003, p. 10).

Dessa forma, a formação continuada do gestor coordenador não pode se resumir em acúmulos de títulos, e sim colocar o conhecimento em prática. Devido às transformações constantes, é preciso desenvolver habilidades múltiplas atreladas às ações educacionais.

A realidade muda, o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorre em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança (CHRISTOV, 2003, p. 9).

É oportuno enfatizar também que nada garante um ensino de qualidade se todos os envolvidos na educação não estiverem comprometidos e conscientes do seu papel dentro da escola e no processo de formação para a sua própria vida.

Dessa forma, é preciso estudar e se informar cada vez mais sobre a educação contemporânea, o sujeito contemporâneo e toda sua complexidade que vem atrelada a ela.

Não existe uma fórmula para lidar com as pessoas, pois os indivíduos são únicos. Contudo, são necessárias as competências pessoais, como o respeito às diferenças e equilíbrio emocional para amenizar obstáculos que serão encontrados durante a vida.

O comportamento do ser humano, muitas vezes, é resultado de suas respectivas histórias de vida. Sendo assim, para diminuir os conflitos na interação, se faz necessário ser mais gentil com as pessoas para favorecer a construção de um relacionamento pautado no respeito mútuo e na tolerância recíproca.

Por isso, a formação continuada do gestor coordenador também deve se atentar as necessidades propriamente humanas, além de compreender um pouco mais a complexidade do próprio ser humano e suas motivações.

2.4 AS NECESSIDADES HUMANAS E AS MOTIVAÇÕES

O conceito de necessidade é amplo e carregado semanticamente. Nessa pesquisa, em geral, a palavra necessidade deve ser entendida como algo extremamente indispensável, realmente essencial. No entanto, Rodrigues e Esteves (1993) dizem que o termo necessidade é normalmente utilizado para expressar uma vontade, uma exigência, atrelado a quem a sente.

Esses “desejos” podem ser individuais ou coletivos, conscientes ou inconscientes, atuais ou potenciais.

Para Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades pode ser vista como um conjunto de procedimentos utilizados para planejar certo tipo de profissional. Ela pode e deve ser utilizada na formação continuada como uma estratégia pedagógica para realizar formações mais assertivas. Fazer um levantamento das necessidades a priori fornece informações pertinentes que auxiliam nas escolhas das temáticas e metodologias das atividades de formação. A análise de necessidades é um instrumento pedagógico, uma vez que, o conhecimento das necessidades formativas de determinado grupo profissional faz com que o grau de incerteza diminua e se torne possível pensar em iniciativas de formação mais eficazes, como um “guia” para atender futuras demandas no contexto escolar.

As necessidades de formação emergem em contextos sociais reais. Assim, elas podem ser coletivas ou individuais, subjetivas e objetivas. Fazer o levantamento das necessidades é um recurso significativo para que a formação continuada seja trabalhada de forma diferenciada.

As práticas desenvolvidas sugerem que os formandos devem ser “ouvidos”. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam – argumenta-se. Na verdade, por meio de da recolha das representações e das percepções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais já referidos (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p. 21).

Suarez (1985) afirma que a análise de necessidades é como um levantamento de informações, que possibilita a identificação de desafios e possibilita o planejamento de ações que visam aprimorar certas áreas para atender ao indivíduo (o professor), o grupo (a comunidade escolar) e a instituição como um todo. Essa forma de trabalho utiliza as informações coletadas como norteadoras de novas ações de formação continuada.

Há vários modelos diferentes para fazer a análise de necessidade. Segundo Silva (2000), essas diferenças ocorrem devido às distintas concepções do próprio conceito de necessidade, dos inúmeros papéis dados ao investigador na identificação e avaliação dessas necessidades, os critérios, as técnicas e os instrumentos utilizados.

Para Fossatti (2013, p. 52), “a compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador é essencial para a problematização de sua ação pedagógica” e ressalta ainda que os problemas existentes na docência, que acompanham a profissão desde seu desenvolvimento histórico, são complexos e não possuem condições de

superação em curto prazo. Todavia, Fossatti (2013) afirma que o sujeito que está preenchido de algo que faz sentido para sua existência, se alimenta disso como estratégia de superação.

Para Fossatti (2013), a importância do outro e do amor na vida humana, conduz à crença na influência do gestor coordenador sobre o bem-estar docente, quando há uma relação.

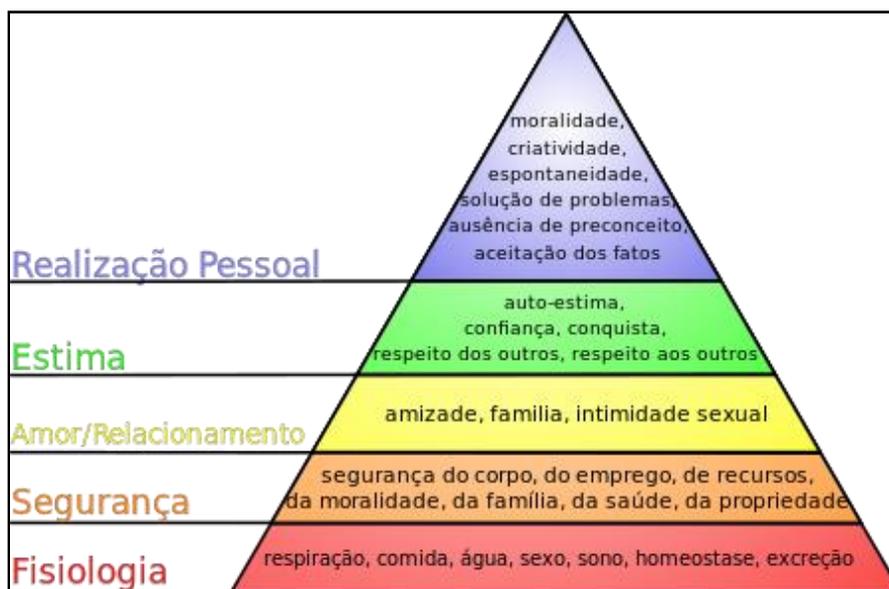
O estudo sobre a motivação está dentro do enfoque comportamental e tem como intuito compreender os mecanismos que movem as pessoas para o bom desempenho ou mau desempenho das atividades diárias, isto é, para colaborar ou prejudicar os interesses de alguém e/ou de uma organização.

A motivação é como uma “força” que se modifica a cada momento durante toda a vida que direciona e intensifica os objetivos de um indivíduo. Segundo Maslow (1966), o homem se motiva quando suas necessidades são todas supridas de forma hierárquica. Maslow (1966) organiza tais necessidades em pirâmide.

Essas necessidades devem ser supridas uma a uma por meio da pirâmide, sendo que as necessidades fisiológicas são as primeiras. Conquistadas as necessidades fisiológicas, podem ser alcançadas as necessidades de segurança e assim sucessivamente. Contudo, cada ser humano pode sentir necessidades diversas, acima ou abaixo de seus reais desprovementsos. Isso mostra que a teoria de Maslow (1966) sobre as necessidades humanas é flexível, variável e depende do momento presente.

A hierarquia de Maslow (1966) sugere que as cinco necessidades básicas do ser humano estão organizadas em níveis de importância e divididas em dois tipos: as primárias, que são instintivas e vinculadas à existência física da pessoa, comum aos animais, como as necessidades fisiológicas e de segurança. E as secundárias, que são típicas do ser humano e decorrentes de seu processo de aprendizagem e socialização.

Figura 1: Hierarquia das Necessidades Humanas de Maslow



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hierarquia_de_necessidades_de_Maslow.

Essa pirâmide hierárquica mostra a existência de cinco necessidades que ocorrem em ordem crescente.

Em primeiro, na base da pirâmide, as necessidades fisiológicas estão relacionadas aos impulsos básicos de sobrevivência como alimentação, bebida, repouso, sexo, abrigo, etc. Quando há insatisfação em todas as necessidades, são as fisiológicas que exercem maior pressão sobre o indivíduo.

Em segundo encontram-se as necessidades de segurança que estão relacionadas à necessidade de se sentir seguro e livre de ameaças, perigos, doenças, desemprego, etc. Quando insatisfeitas essas necessidades, o indivíduo entra em estado de emergência para satisfazê-las.

Em terceiro há as necessidades sociais que consistem no pertencimento a um grupo social, de amor, de associação, de participação, de afeição e amizade. Quando não estão satisfeitas, levam à solidão e à hostilidade para com os outros.

Em quarto há as necessidades de estima relacionadas ao status e à maneira pela qual o indivíduo se enxerga, sua autoconfiança, independência e autonomia. Quando insatisfeitas podem produzir sentimentos de inferioridade e fraqueza.

Por fim, no topo da pirâmide, encontram-se as necessidades de autorrealização que estão relacionadas com a necessidade interior que o indivíduo sente de atingir seu potencial

mais elevado. Refere-se à maximização das aptidões e capacidades, chegar ao ápice é tudo o que se pode querer.

A pirâmide indica a prioridade e o grau de importância de cada uma das necessidades. Nota-se que somente quando a necessidade de nível inferior estiver suficientemente satisfeita é que a necessidade de nível mais elevado começa a motivar o comportamento. Assim, se uma pessoa não consegue suprir adequadamente suas necessidades de alimentação, não será motivada, por exemplo, pelas necessidades de estima ou de autorrealização. Uma necessidade de nível mais baixo deve ser relativamente satisfeita para que possa emergir uma necessidade de nível mais alto. Nenhuma necessidade é sempre totalmente satisfeita e as necessidades de níveis mais baixos terão sempre influência mais forte no comportamento do indivíduo caso deixem de ser atendidas.

Para Herzberg (1997), a motivação é alcançada por meio de dois fatores:

- Fatores higiênicos que são estímulos externos que melhoram o desempenho e a ação de indivíduos, mas que não conseguem motivá-los.
- Fatores motivacionais que são internos, ou seja, são sentimentos gerados dentro de cada indivíduo a partir do reconhecimento e da autorrealização gerada por meio de seus atos.

A teoria de Herzberg (1997) divide os fatores de motivação em higiênicos, ou seja, em fatores extrínsecos, aqueles, cujos elementos podem gerar insatisfação, como por exemplo, ambiente de trabalho, relacionamento com os superiores, segurança no emprego, benefícios sociais, salário e etc. E os fatores motivacionais, ou seja, os fatores intrínsecos, que estão diretamente relacionados com o cargo ocupado pelo empregado, que abrange, como por exemplo, reconhecimento e oportunidade de progresso profissional, responsabilidade, realização pessoal e que levam os funcionários não satisfeitos a um sentimento de satisfação.

Para Maximiano (2006), a motivação é o processo responsável pelo foco e direção que a pessoa deve tomar para alcançar um determinado objetivo. No entanto, a motivação é muito mais do que uma questão de causa e efeito, pois a motivação precisa ser analisada com uma visão mais ampla, o que objetiva uma integração harmoniosa com a realidade ao redor, que nasce do próprio esforço, desempenho, recompensa e satisfação do próprio ser humano.

Quando se fala em motivação, imperceptivelmente, vem a lembrança de algo que está no interior de cada um, a motivação intrínseca. Mas é necessário levar em conta como as pessoas ao redor (motivação extrínseca), de certo modo, influenciam de forma considerável o

comportamento do ser humano, afinal as pessoas estão sempre se autoavaliando e se autopunindo.

A responsabilidade de proporcionar condições para que as pessoas mantenham o foco e equilíbrio emocional dentro do ambiente de trabalho pode ser desenvolvida pelo gestor coordenador. Com isso, há a necessidade de ir além de suas funções, priorizar a formação docente e se comprometer com uma relação humanizada e de confiança.

É preciso que os gestores coordenadores compreendam essa nova perspectiva e consigam desenvolver formas de se (re)criar. Gestores coordenadores possuem uma tarefa muito importante ao envolver e influenciar os professores no ambiente escolar, pois trabalham diretamente no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, o que supera a cada dia novos desafios.

Frankl (2008) escreve os aspectos sobre a existência humana e o sentido da vida. Um homem quando sente um vazio ou uma frustração busca auxílio, pois não se sente confortável em viver sem sentido ou ideais.

Frankl (2008) afirma que eventos muito fortes podem adiantar a busca pelo sentido da vida, principalmente quando há sofrimento. Tais eventos podem criar desconforto, trauma intenso, mas podem criar também um aspecto de fortaleza no indivíduo, aprofundando-se em sua existência.

A frustração dessa necessidade é um sintoma do nosso tempo. O sofrimento e a falta de sentido configuram o vazio existencial que muitos professores experimentam. Assim, Frankl (2008) concentra seus estudos no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido. Ele entende que a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano.

Frankl (2008) entende que as pessoas têm uma excessiva preocupação com a autorrealização. A frustração ou o vazio existencial, a estagnação da realização dos sentidos particulares da vida pode levar o indivíduo a perseguir os efeitos de prazer diretamente pela bioquímica. Por isso, o poder de decisão e de fazer as coisas com sentido é o que seria almejado. A busca de sentido pela vida naquilo que você faz, mesmo que esteja em condições extremas da vida.

Uma vez que as causas de sofrimento não podem ser removidas, a confiança, o poder de decisão e o profundo sentido existencial de querer viver e querer fazer algo melhor é o caminho, é o sentido encontrado para as situações da vida.

Por isso, a formação continuada do gestor coordenador também deve se atentar a essas necessidades e motivações atreladas a vida do ser humano. Além de compreender um pouco mais sobre a sua complexidade e sua contemporaneidade.

2.5 A COMPLEXIDADE DO SER HUMANO E DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A ideia deste capítulo não é se aprofundar na complexidade do ser humano e da sociedade contemporânea, mas refletir, de forma sucinta, como essas questões podem afetar na educação de forma direta ou indireta. Além de tentar popularizar conceitos, que muitas vezes, parecem estar tão distantes da educação escolar.

A impotência diante dos problemas educacionais tem se constituído no sentimento mais frequente entre os educadores que, corroídos pelo cansaço pedagógico e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, às receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo (RESENDE, 1995, p. 63).

A realidade fomenta a necessidade de refletir e agir na educação e no modelo de escola que se tem hoje.

A mudança na prática pedagógica determina a aquisição de conhecimentos referentes à complexidade do sujeito por parte de todos da educação. Reflexões e ações permitem identificar a perspectiva teórica metodológica subjacente do fazer pedagógico.

As modificações necessárias no contexto escolar produzem uma situação desafiadora para atender as novas expectativas do processo de ensino/aprendizagem. Essas modificações só se tornam possíveis quando todos os envolvidos na educação escolar se conscientizam do seu compromisso político, social, econômico e cultural.

Mudar não significa remover ou alterar todas as práticas pedagógicas, trocar o “velho” pelo “novo”. Implica em reavaliar, transformar, ressignificar conceitos e valores, compreender as questões contemporâneas que produzem sentido na vida dos indivíduos. Dessa maneira, é possível conectar a questão das “identidades fluídas” mencionadas por Bauman (1998) e a busca constante da “identidade” de Hall (2006) perante as modificações necessárias no contexto escolar.

A sociedade contemporânea passa por intensas transformações culturais, políticas, sociais e econômicas que direta e/ou indiretamente definem os rumos da educação, da formação e do trabalho docente.

As exigências contemporâneas marcadas pela globalização na economia, na tecnologia da informação e nas políticas públicas vigentes constituem um cenário social, cultural e econômico que reforça e cobra posturas mais efetivas de todos os educadores, principalmente, dos docentes.

A formação continuada dos professores é um desafio na sociedade contemporânea, afinal não é algo simples, espontâneo e natural. É necessária muita dedicação para compreender melhor as mudanças que acontecem e aprender a lidar com elas. É um processo de compreensão e ressignificação do saber e do próprio ser humano.

Para superar este desafio é preciso (re)criar diferentes formas de promover e desenvolver a aprendizagem docente além de encarar a complexidade do ser humano pautada na contemporaneidade.

[...] já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional de educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor (IMBERNÓN, 2006, p. 14).

Desta forma, a formação profissional assume lugar de destaque nos debates educacionais no Brasil e no mundo.

Há também um aumento no número de pesquisas relacionadas à busca dos diferentes modos de compreender a formação docente na tentativa de promover reflexões e desenvolvimento profissional. Essas pesquisas estão presentes nos trabalhos de Tardif (2002), Lessard (1991), Lahaye (1991), Schön (2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Gatti (2008) entre outros.

Contudo, é impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal (NÓVOA, 1992, p. 15). Assim, é oportuno considerar a complexidade do ato de ensinar não como algo complicado e difícil, mas como um conjunto de relações de diversos aspectos que interligam os fios multidimensionais, multifacetados, históricos, culturais, sociais, construtivos, poéticos, éticos e estéticos como uma ação social emancipatória que cria possibilidades para a produção e/ou construção do saber (FREIRE, 1996, p. 22).

Para Morin (2006), as práticas educativas e/ou formativas serão bem mais compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é

múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, cultural singular e plural, enfim, complexo.

[...] o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (MORIN, 2006, p. 59-60).

Marques (2006) também expõe o papel da educação ao lidar com a complexidade do ser humano.

[...] cabe à educação organizar, desta maneira, espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens (MARQUES, 2006, p. 54).

O sujeito se constitui na relação com ele mesmo (semelhante = humano) e na relação com o outro (mundo). O sujeito só se percebe como sujeito por causa do outro e em relação ao outro.

O ser humano é muito semelhante a uma esponja, ou seja, de fácil absorção de acontecimentos sejam eles bons e/ou ruins. Muitas vezes, as pessoas tornam-se aquilo que enfrentam no dia a dia e são instáveis como as emoções. Dessa maneira, o sujeito é sempre inacabado, está sempre se reinventando e se refazendo conforme suas necessidades e oportunidades.

Segundo Tardif (2002), o objeto de trabalho do professor é o ser humano. Boa parte do trabalho docente é também de cunho afetivo e emocional, pois o trabalho se baseia na capacidade não somente de pensar nos estudantes, mas de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias e seus próprios bloqueios afetivos.

Goleman (1995) destaca a importância de lidar com as emoções, principalmente quando se trata de equilíbrio emocional e autocontrole do ser humano.

[...] emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las (GOLEMAN, 1995, p. 303).

Para Goleman (1995), a inteligência emocional é dividida em cinco aspectos: conhecer as próprias emoções e a capacidade de controlar sentimentos; lidar com emoções (autoconsciência), além da capacidade de se confrontar e se livrar das angústias; motivação e autocontrole, o saber adiar a satisfação e conter a impulsividade; reconhecer emoções nos outros (empatia); lidar com relacionamentos, ou seja, a arte de se relacionar além da popularidade, liderança e eficiência interpessoal.

Pinto (2001) também destaca a importância de considerar as emoções como um todo, juntamente com toda a complexidade envolvida.

A emoção é uma experiência subjetiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reação complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reações orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva (PINTO, 2001, p. 243).

É interessante observar como Pinto (2001) e Goleman (1995) se completam. Pinto (2001) acredita na emoção como uma experiência subjetiva e complexa que envolve o ser humano como um todo. Goleman (1995), afirma a questão de a emoção ser um sentimento inconstante, propenso há mudanças. Assim, a emoção é um sentimento enigmático, repleto de incertezas e variações, é um sentimento instável (PIACENTINI, 2014).

Muitos pesquisadores reconhecem o século XXI como a “Era das incertezas”, a “Era do mal-estar”, devido às mudanças que o mundo, a sociedade e o ser humano vêm sofrendo, como foi mais aprofundado anteriormente. Nesse contexto, a escola por sua vez, não seria diferente. A escola e o educador também vive esse “mal-estar”. Reflexo de muitas responsabilidades designadas aos docentes, além do sentimento de culpa sob o fracasso escolar, o qual é diretamente relacionado e depositado sobre os educadores (CANÁRIO, 2006).

Impotência, inadequação: esses são os nomes da doença da modernidade tardia, da pós-modernidade – o mal estar da pós-modernidade. Não o temor da não conformidade, mas a impossibilidade de se conformar. Não o horror da transgressão, mas o terror do infinito. Não demandas que transcendem nosso poder de atuar, mas atos esporádicos numa busca vã por um itinerário estável e contínuo (BAUMAN, 2008, p. 60).

Dessa forma, o gestor coordenador também é alvo desse fracasso.

O gestor coordenador também é cobrado sobre o desempenho escolar dos estudantes, principalmente quando a escola não consegue acompanhar todas as exigências das políticas globalizadas.

Essa culpa imposta pela sociedade acarreta diretamente na desmotivação dos educadores, pois não há um cuidado e um olhar minucioso sobre toda a instituição. Por isso é tão importante falar em relações sociais na área educacional e manter um diálogo sempre aberto e respeitoso porque não é só o educando que carece de afeto, mas todos os envolvidos na educação escolar.

Schön (2000) entende o diálogo como instrumento de validação para essa efetiva integração e reflexão entre os educadores, ou seja, uma ferramenta mais que indispensável para o momento. A reflexão profissional se processa no diálogo entre os sujeitos, o que desencadeia as trocas de saberes e o respeito mútuo do saber do outro.

Charlot (2000) e Schön (2000) demonstram que as relações sociais são primordiais nos processos que envolvem a troca e a construção de saberes.

Touraine (2006), diz que o processo de subjetivação é “a construção, por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito”. Assim, a subjetivação nunca está acabada. Segundo Prata (2001), ela se constitui como um processo contínuo.

O processo de subjetivação, ou seja, a constituição do sujeito como ser humano, é também marcante na sociedade contemporânea e na educação.

Nesse contexto de sociedade contemporânea e complexa, Bauman (1998, 2001, 2004) também apresenta considerações relevantes para compreender um pouco mais a pós-modernidade e suas relações com o sujeito.

O termo pós-modernidade foi popularizado em 1979, pelo pensador francês Jean-François Lyotard (1924-1998), mas muito mais conhecido por grandes autores como Anthony Giddens, Stuart Hall, Michel Foucault, entre outros. No entanto, nesse momento só é importante citá-los para conhecimento, pois são autores conceituados que necessitariam de um momento para cada um, o qual não é a proposta nesse momento.

Em a “Modernidade líquida”, Bauman (2001) retrata um mundo confuso, propenso a mudanças rápidas e imediatas, de forma imprevisível ao mostrar a fragilidade e a condição humana.

Para Bauman (2001), é na sociedade contemporânea que emerge o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações. Para o autor, a sociedade é composta de “tempos líquidos” em que “nada foi feito para durar”. A vida contemporânea (a modernidade líquida)

se assemelha pela vulnerabilidade e a fluidez das coisas, na qual é incapaz de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos. A mesma ideia é apresentada por Hall (2006), que define as sociedades modernas como sociedades de “mudança constante, rápida e permanente”.

A sociedade está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades (HALL, 2006, p. 17).

Touraine (1994) reforça a vulnerabilidade da experiência humana na vida contemporânea e aponta que ela está efetivamente em pedaços.

[...] quebrada em pedaços. Isso é a contrapartida da globalização dos problemas, sobre a qual tantos sociólogos insistem com razão, conferindo a esta seu verdadeiro sentido. Dizer que as novas técnicas de comunicação nos aproximam uns dos outros e que temos consciência de pertencer todos ao mesmo mundo corre o risco de parecer artificial e banal, se não se acrescentar logo que este mundo, onde todos os deslocamentos se aceleram e multiplicaram, parece cada vez mais com um caleidoscópio. Pertencemos todos ao mesmo mundo, mas é um mundo quebrado, fragmentado. Para que possamos falar novamente de modernidade, será preciso encontrar um princípio de integração deste mundo contraditório, colando de novo seus pedaços (TOURAINÉ, 1994, p. 229-230).

Bauman (1998, 2001, 2004) também reflete sobre relações humanas e acredita que os laços da sociedade se formam em redes, não mais em comunidades. Dessa forma, os relacionamentos passam a ser chamados de conexões no qual podem ser feitos, desfeitos e refeitos. Dessa maneira, o ser humano está sempre apto a se conectar e desconectar conforme sua vontade, o que faz com que seja mais difícil manter laços em longo prazo. Segundo o autor, as pessoas precisam se reinventar para que não se tornem obsoletas. Elas precisam ter identidades “fluidas”.

Hall (2006) também discute sobre as transformações nas identidades.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. (...) Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2006, p. 38-39).

Toda a expectativa sobre a instituição escolar requer mudanças no modo como ela lida com o ser humano, sua complexidade e sua “nova” realidade. A Educação Escolar demanda estratégias e ações inteligentes com a participação de todos os profissionais que estão envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem para que exista uma melhora na qualidade da educação na contemporaneidade. Assim, é indispensável compreender esses conceitos que estão atrelados à sociedade contemporânea.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa empírica teve como objetivo fazer um levantamento de dados para compreender quais são os desafios que os gestores coordenadores de uma cidade do interior do estado de São Paulo enfrentam no dia escolar no seu papel como formador docente.

Segundo Gil (2002), as pesquisas deste tipo são relevantes quando se deseja conhecer o comportamento de certo grupo de pessoas acerca do problema estudado. A maior vantagem desse tipo de pesquisa é o conhecimento direto da realidade: à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, suas crenças e suas opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores.

O levantamento de dados foi feito com gestores coordenadores que trabalham em escolas estaduais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio localizadas em uma cidade no interior do estado de São Paulo.

O instrumento utilizado para a aquisição de dados foi o questionário eletrônico, organizado na Plataforma Google com questões abertas e fechadas de forma “a ouvir” e “dar a palavra ao pesquisado”. O propósito é compreender mais as concepções dos gestores coordenadores sobre a formação docente, trazer dados reais e atuais para a pesquisa, conhecer as atitudes e os pontos de vistas que os gestores coordenadores têm sobre a própria função em relação à formação continuada dos docentes.

O questionário utilizado para a coleta de dados foi elaborado pela pesquisadora. As perguntas elaboradas foram feitas por meio das sensações e de comentários previamente notados em contextos escolares, além de um conteúdo relevante para a pesquisa. Gil (2002), afirma que a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa e que não existem normas rígidas a respeito da elaboração, visto que, a base é a experiência dos pesquisadores.

O questionário é composto por 20 questões obrigatórias. Ele foi feito com questões fechadas, questões de múltipla escolha e questões abertas. A combinação de respostas múltiplas com as respostas abertas possibilitam mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação. As questões abertas permitem ao participante responder livremente, com sua própria linguagem e emitir suas próprias opiniões.

Algumas das questões eram para obter informações gerais e socioculturais com a intenção de conhecer melhor o gestor coordenador e sua formação. Outras questões eram mais específicas voltadas para a formação continuada dos professores. E as duas últimas questões, 21 e 22, não eram obrigatórias. A questão 21 era um espaço livre para o

participante escrever o que achasse relevante, caso sentisse necessidade de se expressar além das questões que contemplavam o questionário. E a questão 22 era um espaço livre para que o pesquisado deixasse seu contato, em caso de possível dúvida da pesquisadora. Todos os participantes foram muito colaborativos e deixaram seus endereços eletrônicos, no entanto, não foi necessário o contato até o final da pesquisa.

O questionário foi feito de forma didática e simples para que o pesquisado não ficasse entediado e para evitar respostas ordinárias. As perguntas não eram invasivas à intimidade dos participantes e todas as informações obtidas foram tratadas confidencialmente, com uso exclusivamente acadêmico em todas as etapas. Sendo assim, foram mínimos os riscos de dimensão física e psicológica, apenas o participante poderia sentir-se cansado e/ou inibido ao responder o questionário.

O link⁴ do questionário foi enviado por e-mail para 68 escolas, ou seja, 68 gestores coordenadores receberam o questionário. A mediação entre a pesquisadora e os pesquisados foi feita com a colaboração da Diretoria de Ensino da cidade que gentilmente entrou em contato com as escolas para viabilizar a pesquisa. Junto ao link também foi anexado o termo de consentimento livre esclarecido para ciência dos participantes sobre este trabalho, a aceitação para a realização da pesquisa, sua submissão ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus Araraquara e a liberdade de participar ou não do trabalho.

O processo de análise dos dados envolveu alguns procedimentos como: codificação das respostas, tabulação dos dados e alguns cálculos para facilitar a compreensão ao colocar nos gráficos. Após a elaboração dos resultados em figuras, gráficos e uma tabela foi feita uma interpretação dos dados, que consistiu principalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, derivados de teorias e de estudos anteriormente realizados.

A abordagem desta pesquisa tem um caráter qualitativo, uma vez que, compreenderam-se melhor os desafios que os gestores coordenadores enfrentam no dia de trabalho em relação à formação continuada dos docentes.

O questionário e o termo de consentimento livre esclarecido podem ser visualizados no apêndice no final deste trabalho. E nos anexos podem ser visualizadas as respostas do questionário para a veracidade dos fatos.

4

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdx1m92z6q6zbuvcFTvyXtxpCNQMc1gFGUBpA12N8Uj058bzQ/viewform?usp=sf_link

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Os dados do questionário foram tabulados e colocados em gráficos, figuras e tabelas para facilitar e apresentar de forma transparente os resultados obtidos. As análises dos resultados foram concluídas conforme o embasamento teórico feito nas referências bibliográficas e também conforme a experiência da pesquisadora.

O primeiro dado importante corresponde à devolutiva das perguntas. Os gestores coordenadores não foram obrigados a responder o questionário e de 68 pessoas 22 responderam as questões. Isto significa que 32,3% colaboraram com a pesquisa.

A questão da participação espontânea e da não obrigatoriedade é muito ampla e muito complexa. Segundo Gutierrez (2004) os processos participativos, dos mais simples aos mais complexos, pressupõem esforço e trabalho por parte dos participantes. Além de que muitas vezes o poder e a influência de um agente social ou um grupo de pessoas pode condicionar o processo na tomada de decisão.

No contexto educacional [...] a participação é um elemento a ser interiorizado dentro do projeto pedagógico na perspectiva de seus objetivos específicos, como a transmissão de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a construção da consciência de forma autônoma para o exercício pleno da cidadania (GUTIERREZ, 2004, p. 14).

Diante disso, Habermas (1984, *apud* Gutierrez, 2004, p. 31) é condizente em afirmar que “a participação ocorre quando as pessoas envolvidas podem contribuir em condições de liberdade e informadas na construção coletiva discursiva de um plano consensual de ação coletiva”, ou seja, se a participação for feita por obrigação, muitas vezes o discurso pode ser superficial e repleto de chavões com opiniões padronizadas, que por sua vez, não colaboram em nada na pesquisa. A relevância está na qualidade e no conteúdo dos resultados e não na mensuração e quantidade de respostas.

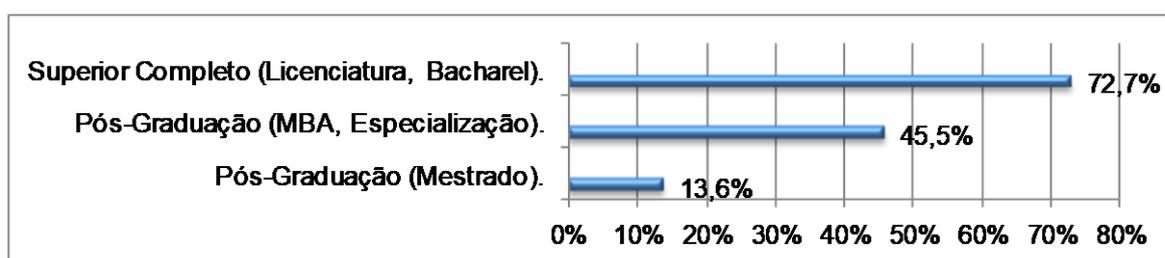
[...] com coerção não se obtém participação; o que se consegue é, no máximo, uma teatralização em que as pessoas adotam um comportamento falso a partir daquilo que elas acreditam que seja a expectativa dos detentores dos mecanismos de recompensas e punições (GUTIERREZ, 2004, p. 34).

A questão número um do questionário diz respeito à formação acadêmica dos gestores coordenadores. Essa questão contribui para identificar e conhecer melhor o perfil dos participantes e ter ciência de quais áreas do conhecimento eles se formaram. É notável

apontar e saber que diversas áreas do conhecimento instigam o trabalho na Educação e na gestão escolar. Nessa questão havia o seguinte tipo de formação:

- Superior Completo (Licenciatura, Bacharel).
- Pós-Graduação (MBA, Especialização).
- Pós-Graduação (Mestrado).
- Pós-Graduação (Doutorado).
- Outro.

Gráfico 1: Formação Acadêmica

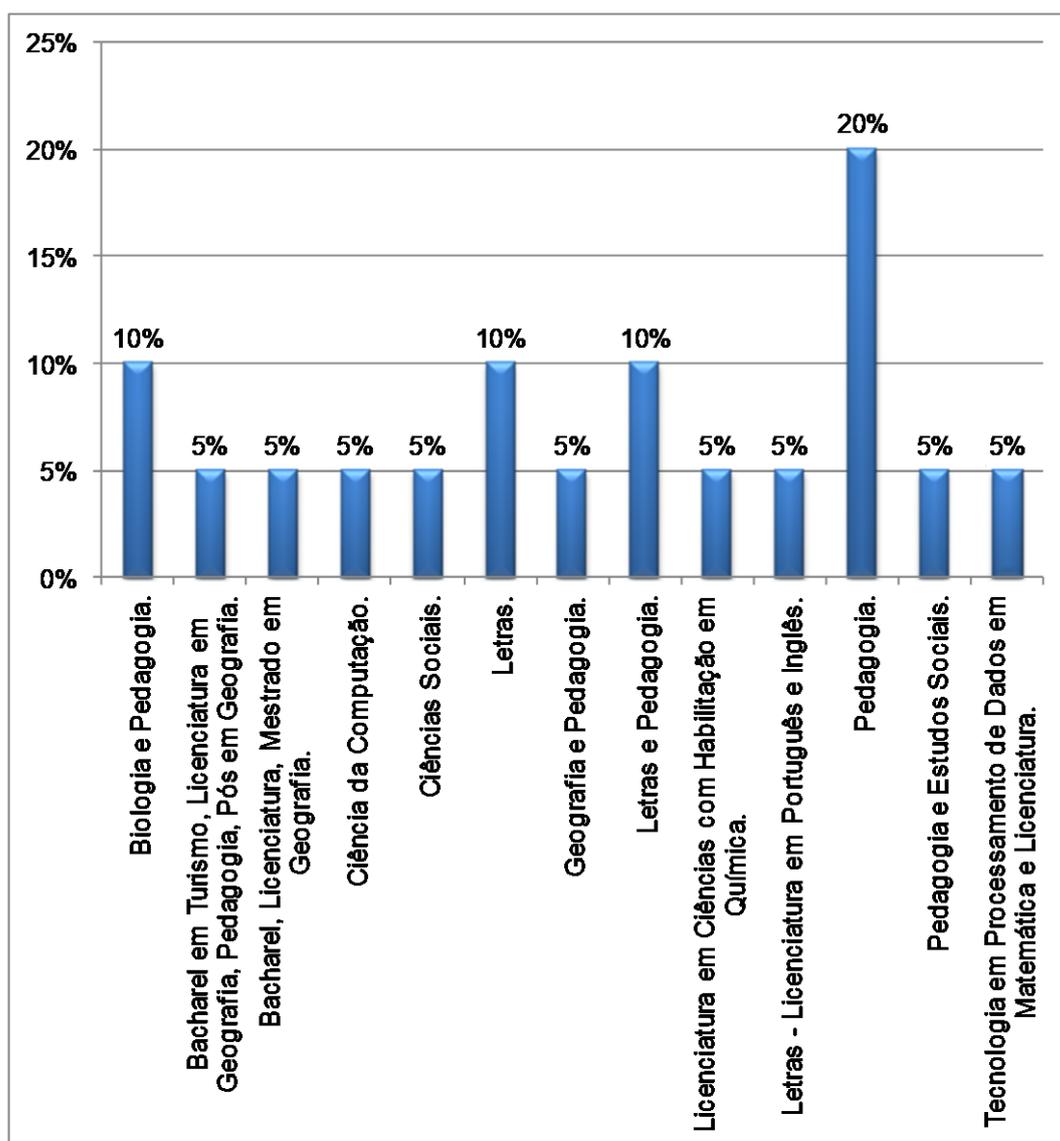


Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

No *Gráfico 1* é possível observar que não são todos os gestores coordenadores que possuem uma pós-graduação como prevê a LDBEN 9.394/96. Entretanto, no *Gráfico 2*, verifica-se que alguns participantes não têm pós-graduação, porém tem a pedagogia como formação inicial. E outros, por sua vez, não possuem a formação em pedagogia muito menos a pós-graduação. Dessa forma, este grupo está em desacordo a LDBEN 9.394/96, que diz que para atuar como gestor coordenador é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-graduação (BRASIL, 1996).

Os participantes que estão em desacordo com a LDBEN 9.394/96 são poucos, mas de certa forma pode ser um indicativo de que eles não possuem conhecimento sobre sua função formativa e a importância da formação continuada para os docentes, visto que o próprio participante não tem outra formação após a inicial. Em todo caso, não há como afirmar que esse profissional não tenha realizado outros tipos de estudos nos quais tenha proporcionado mais saberes para sua carreira profissional. Assim, é um grupo que “pode ter” mais dificuldades em relação à função formativa dos professores.

Gráfico 2: Formação Acadêmica - Cursos



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

A partir da articulação dos dados no *Gráfico 2* e na *Tabela 1* é curioso notar que em todas as áreas do conhecimento existe o interesse na gestão/coordenação. Isso nos mostra que o assunto Educação é relevante para todos que estão envolvidos.

É interessante analisar também que nenhum participante tem pós-graduação com o título de doutor. Esse dado poderia ser justificado pela idade, ou seja, gestores coordenadores jovens e recém-formados não teriam tido tempo hábil para concluir este tipo de formação, todavia a *figura 2* (abaixo) consta que a maioria dos participantes está na faixa dos 40 a 50 anos. Assim sendo, a questão da idade está excluída.

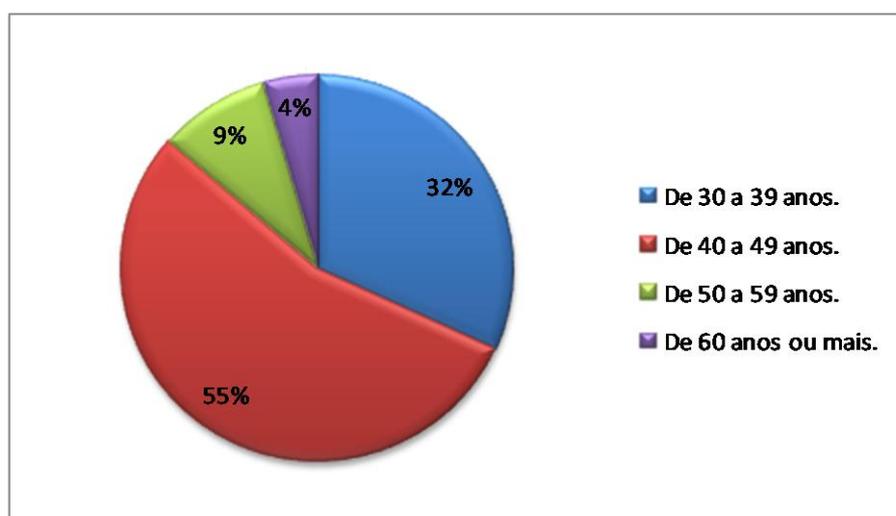
Tabela 1: Área do Conhecimento dos Gestores Coordenadores

Cursos	Participantes	%	Relação dos cursos participantes
Humanas	5	25%	1 Bacharel, Licenciatura, Mestrado em Geografia. 1 Ciências Sociais. 3 Letras.
Humanas+Pedagogia	5	25%	1 Bacharel em Turismo, Licenciatura em Geografia, Pedagogia, Pós-graduação em Geografia. 1 Geografia e Pedagogia. 2 Letras e Pedagogia. 1 Estudos Sociais e Pedagogia.
Exatas	3	15%	1 Ciência da Computação. 1 Licenciatura em Ciências. 1 Matemática e Licenciatura.
Exatas+Pedagogia	1	5%	1 Licenciatura em Matemática e Pedagogia.
Biológicas+Pedagogia	2	10%	2 Biologia e Pedagogia.
Pedagogia	4	20%	4 Pedagogia.
Total	20	100%	

Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

A *Figura 2* mostra que a maioria dos pesquisados, uma porcentagem de 55%, estão na faixa dos 40 a 49 anos. Em seguida, 32% dos participantes estão na faixa dos 30 a 39 anos, 9% na faixa de 50 a 59 anos e apenas 1% na faixa de 60 anos ou mais. Somente pela idade não dá para estabelecer em que ciclo de fase profissional o participante se encontra, mas é um dado diagnóstico que ajuda a traçar um perfil dos pesquisados.

Figura 2: Idade dos participantes



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

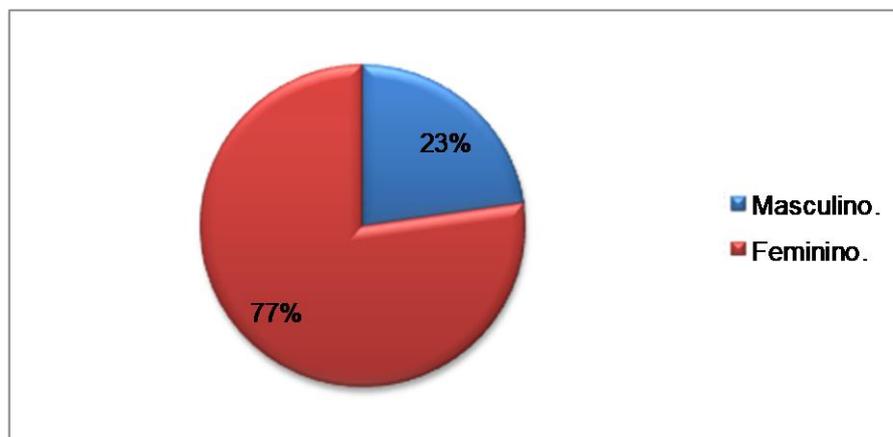
Paulo Freire (1987, p. 68) dizia que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”, ou seja, a idade dentro da área educacional não pode ser definida como um obstáculo para o desempenho profissional. Se o educador é muito jovem pode ter menos experiência que alguém mais velho, no entanto, pode estar mais próximo das tecnologias de comunicação e atento às mudanças na sociedade e nas formas de se (re)pensar o ensino/aprendizagem. Por outro lado, um profissional mais experiente pode saber mais como lidar com mediações de conflitos, como trabalhar em determinados projetos e etc. Isto significa que a idade é um dado interessante, mas não há como tirar conclusões devido a esse fator. Além de que há pessoas que se formam na primeira graduação depois dos 40 anos, ou até mesmo concluem uma segunda graduação mais tarde, o que não indica ser experiente profissionalmente. Dessa forma, cada ser humano é único com suas particularidades. A idade independe da formação e do saber profissional e/ou pessoal.

A questão de número três diz respeito ao gênero dos participantes. Perguntas demográficas fornecem informações importantes sobre determinadas populações. Assim, é possível compreender qual a melhor formação docente no momento, determinar assuntos e classificar grupos com base em suas necessidades e interesses. Homens e mulheres jovens e solteiros tendem a ter diferentes interesses e mais rendimentos disponíveis que homens e mulheres casados com família recém-formada, por exemplo. Não dá para padronizar as formações e sair “repassando” informação. É necessário estar consciente do seu público alvo.

Os dados pessoais são importantes para delinear o tipo de público com o qual se trabalha, para saber quais propostas e intervenções são acessíveis e possíveis futuramente. Ajuda a entender também algumas atitudes e pontos de vistas.

A *Figura 3* mostra que há mais mulheres na função de gestor coordenador dentro das escolas, porém existe a presença do gênero masculino.

Figura 3: Sexo



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

No Censo Escolar de 2018 divulgado em janeiro pelo Ministério da Educação foi apontado que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. Desse total, metade tem 40 anos de idade ou mais. Os números levantam um debate a respeito da questão de gênero na pedagogia. É evidente que este é um indício equivocado, mas construído pela sociedade ao atribuir à mulher a responsabilidade pelos “cuidados” com a criança, em uma visão associada à maternidade. Prática equivocada por pessoas que não tem conhecimento da importância de desenvolver o cognitivo, o afetivo/emocional, físico e cultural já na primeira infância. Porém, é um dado significativo e ainda muito marcante que serve como referência também aos gestores coordenadores, que por sua vez, todos, em sua grande maioria, comecem a exercer sua profissão no campo da docência.

No setor Educacional ainda existe um sistema patriarcal que é responsável por excluir a mulher de determinadas funções, além de jornadas mais extensas e mal remuneradas. Por outro lado, também limita o homem a carreiras vistas como estritamente masculinas e alimenta uma visão equivocada e socialmente compartilhada de que algumas profissões são naturalmente

“mais femininas”. Esse discurso, ao poucos, vem sendo desconstruído, mas como é um fator social, é lento o processo. A sociedade brasileira associa ainda a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice. E por analogia, associa também para o gestor coordenador.

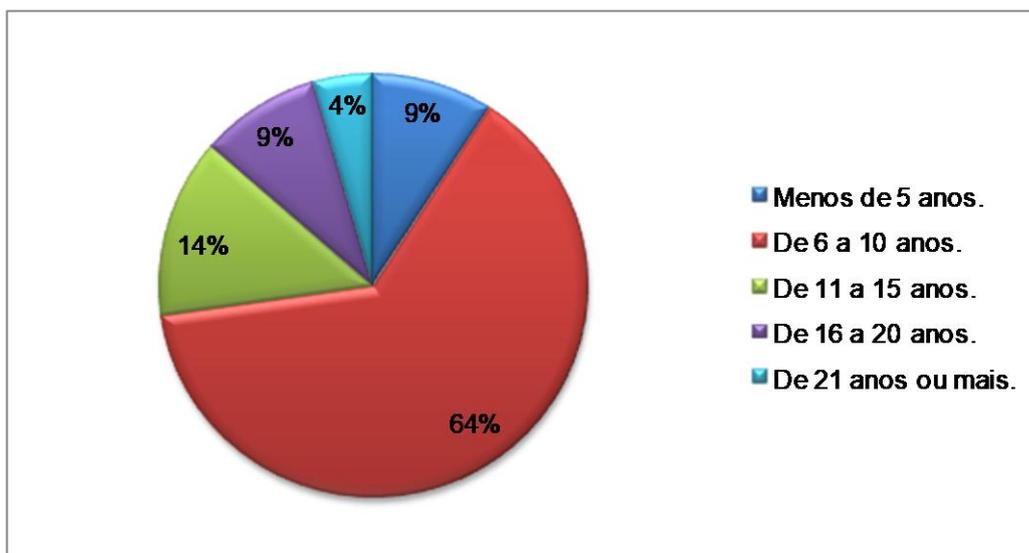
Segundo Vianna (2001) até 1980 o tema das relações de gênero foi pouco explorado pelos estudos sobre educação no Brasil. O exame do magistério com base na ótica das relações de gênero apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos, como o trabalho e identidade docente, formação, currículo, organização docente, entre outros. Todos esses usos do gênero têm em comum a afirmativa da construção social das distinções sexuais como forma de resgatar a produção cultural e histórica das diferenças sexuais e das relações entre homens e mulheres. A busca seria por superar o determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos.

Na educação, o determinismo biológico ainda se faz presente nos trabalhos que mencionam a presença feminina sem explorar as relações de gênero. Entre as várias concepções sobre as relações de gênero, destaca-se aquela que também ressalta seu caráter eminentemente cultural, que enfatiza sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas. O saber que se produz sobre as diferenças sexuais e corporais, bem como sobre o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho, caracteriza-se pela sua variabilidade e natureza política.

A questão número quatro está interessada em verificar o tempo de carreira em que os participantes atuam na função como gestor coordenador, ou seja, trabalham há quantos anos nessa função. Este é um dado que pode influenciar a forma como os pesquisados compreendem seu papel como articulador, transformador e principalmente formador.

A maioria dos participantes, 64%, trabalha como gestor coordenador entre 6 a 10 anos. Em segundo lugar, 14% trabalham entre 11 a 15 anos. Em terceiro lugar com 9% trabalham entre 16 a 20 anos e na mesma quantidade, 9%, há um grupo que trabalha a menos de cinco anos. E apenas uma única pessoa trabalha há 21 anos ou mais. Assim, é possível notar que grande parte dos pesquisados têm tempo de serviço na função. Provavelmente possuem experiência na área, seja ela positiva ou não.

Figura 4: Tempo de carreira na função como gestor coordenador



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

Conforme a parte do ciclo de vida profissional que o docente está inserido, seja início, meio ou fim de carreira, fará diferença nas futuras respostas que estão conectadas diretamente no seu papel como formador (HUBERMAN, 1989 *apud* NÓVOA, 1992).

É importante apontar e destacar apenas os três fatores, como Huberman (1989 *apud* NÓVOA, 1992) aponta.

O primeiro fator refere-se ao início de carreira quando é necessário estruturar como se pretende construir a carreira ao longo dos anos, projetar e estabelecer metas (com prazos) e os meios necessários.

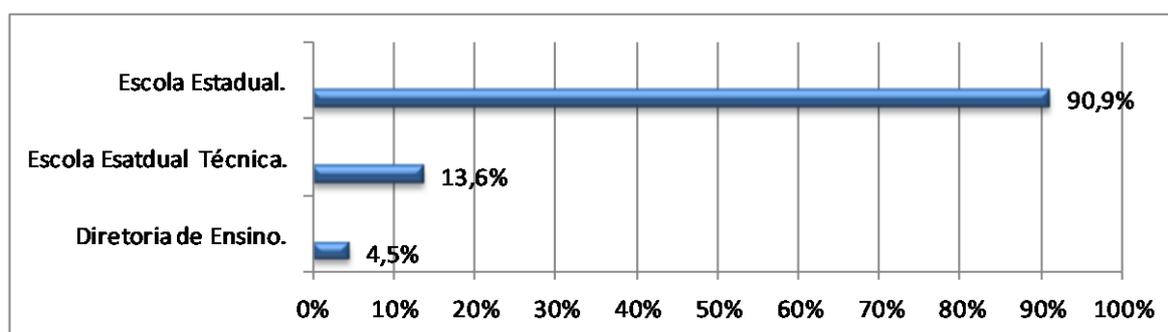
O segundo fator retrata o meio da carreira, em que a acomodação pode ser o principal adversário do progresso profissional. Nesse ciclo, encontram-se dois tipos de profissionais: aqueles que não têm perspectivas de crescimento e sentem-se desmotivados e aqueles que estão no meio de uma carreira admirável e sentem-se competentes, confiantes e prestigiados. Nesse período, é necessário fazer uma reflexão sobre os ciclos passados e a forma como cada um deles foi concluído, extrair os melhores ensinamentos e projetar os novos ciclos com maior consistência, no sentido do desenvolvimento profissional.

Por último, o terceiro fator refere-se à fase final da carreira. Para alguns apresenta maior grau de complexidade, na medida em que requer o fechamento ou encerramento de uma atividade profissional. Independentemente da trajetória profissional, o encerramento de uma carreira deve representar apenas o final de um dos ciclos da vida.

Conforme a postura de cada profissional esses fatores causam impactos diretos na profissão e no modo como a enfrentam. E como é possível observar pelo gráfico há participantes em todas as etapas do ciclo profissional.

A questão cinco mostra o local em que os participantes atuam como gestores coordenadores. Nota-se um dado relevante neste gráfico, já que o foco da pesquisa era em escolas estaduais do Ensino Fundamental II e Médio. Essa escolha foi feita para conseguir traçar um perfil mais homogêneo dos participantes, como mencionado anteriormente. Assim, todos os pesquisados atuam em escolas públicas como gestores coordenadores: 90,9% trabalham em escolas estaduais e 13,6% trabalham em escolas estaduais, porém consideradas técnicas. Todavia há uma exceção: há uma única pessoa que afirma trabalhar na Diretoria de Ensino da cidade. Dessa forma, essa participante provavelmente possui mais de uma função, uma com certeza como gestora coordenadora em uma escola estadual e outra função na Diretoria de Ensino.

Gráfico 3: Local de Trabalho como gestor coordenador



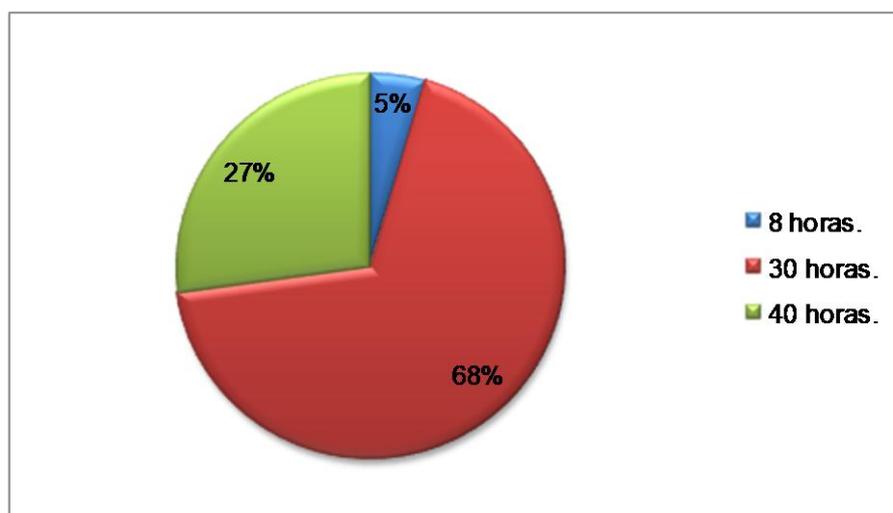
Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

A questão seis está relacionada à quantidade de horas na função como gestor coordenador. Os participantes que trabalham nas escolas técnicas, por exemplo, acumulam funções, ou seja, além do cargo da coordenação, continuam com o cargo de professores especialistas. Na realidade, a quantidade de aulas é menor para que eles possam exercer a função de gestor coordenador de área específica ou até mesmo de gestor coordenador pedagógico da escola. Nas escolas técnicas, em particular, o gestor coordenador necessariamente precisa lecionar o mínimo de duas aulas e na função como gestor coordenador o mínimo é de seis horas.

A *Figura 5* mostra que 68% dos participantes trabalham 30 horas na função. E há uma quantidade expressiva de 27% que trabalham na função com uma carga horária de 40 horas.

Isso significa que esse grupo exerce função integral como gestor coordenador, pois não há tempo suficiente para mais um cargo no plano de trabalho.

Figura 5: Jornada de trabalho semanal como gestor coordenador



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

Com a *Figura 5* é possível analisar também que uma única pessoa, 5%, trabalha oito horas por semana como gestor coordenador. Esse participante, provavelmente, exerce outra atividade, seja ela pedagógica ou não.

De acordo com a Instrução Normativa nº 01, de 07 de março de 2013, o secretário de Estado e Educação e Esporte, no uso da atribuição que lhe confere o Art. 86, inciso II, da Constituição Estadual e no exercício da competência que lhe confere o Art. 8º, inciso XVII, alínea “a”, da Lei Complementar Estadual nº 247, de 17 de fevereiro de 2012, resolve no:

Art. 4º O Coordenador Pedagógico cumprirá, como regra geral, uma carga horária de 40 (quarenta) horas semanais na unidade escolar, ressalvadas as seguintes hipóteses:

I - Nas unidades escolares que atuam, concomitantemente, com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, os Coordenadores Pedagógicos dos anos iniciais cumprirão jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais;

II – O coordenador pedagógico da educação de jovens e adultos cumprirá uma jornada de trabalho de trinta horas semanais.

§ 1º A distribuição de 2/3 (dois terços) da carga horária destinados para horas/aula e 1/3 (um terço) da carga horária destinado para horas/atividade, prevista na Lei nº 11.738/2008 e aplicável para o exercício da função docente, não se aplica à jornada de trabalho do Coordenador Pedagógico,

devendo a carga horária ser integralmente cumprida na escola, no exercício das atribuições que lhe são próprias, definidas nesta Instrução Normativa.

§ 2º Nos casos em que se verificar a impossibilidade de cumprimento da jornada de 40 (quarenta) horas semanais, será admitida, excepcionalmente, a lotação de servidor com trinta horas desde que devidamente autorizado pela SEE.

Os participantes da pesquisa que possuem uma carga horária de 30 horas e 40 horas trabalham conforme a lei. O participante que trabalha apenas 8 horas também, pois ele definitivamente é um gestor coordenador de uma escola estadual, porém considerada técnica que tem como mínimo de seis horas para atuar na área da gestão.

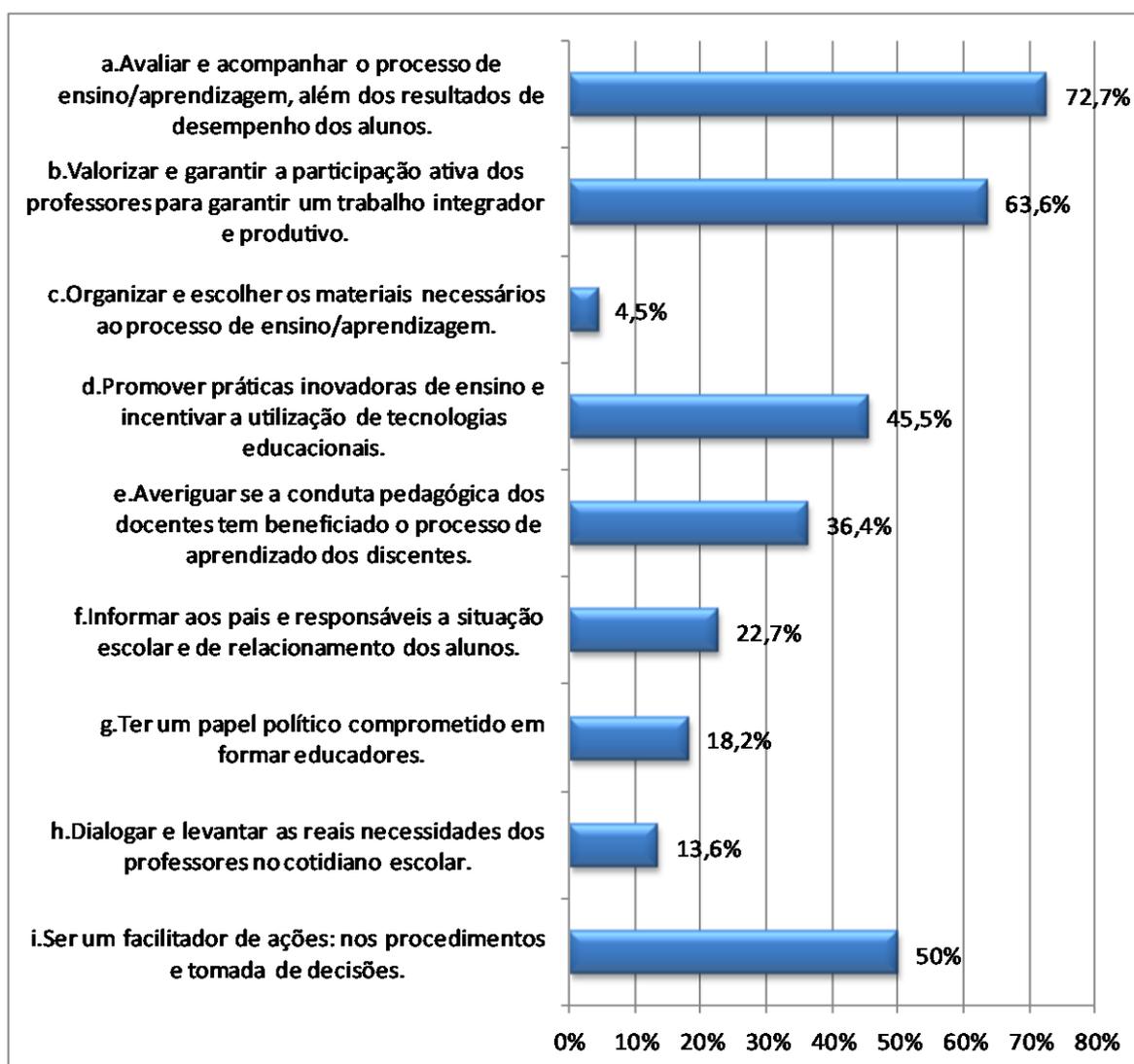
A questão número sete busca saber a opinião dos pesquisados em relação às funções primordiais do gestor coordenador. Todas as alternativas são tarefas deste profissional. Contudo, essa pesquisa busca traçar as dificuldades em que os gestores coordenadores encontram na formação continuada dos docentes, além de diagnosticar se eles sabem do seu papel formativo. Assim, essa questão tenta entender quais destas funções os participantes entendem que deveriam ser priorizadas.

Dentre todas as alternativas, os participantes deveriam marcar apenas as três funções que eles consideram as mais importantes. Entre elas:

- a. Avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos.
- b. Valorizar e garantir a participação ativa dos professores para garantir um trabalho integrador e produtivo.
- c. Organizar e escolher os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem.
- d. Promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais.
- e. Averiguar se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes.
- f. Informar aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos alunos.
- g. Ter um papel político comprometido em formar educadores.
- h. Dialogar e levantar as reais necessidades dos professores no cotidiano escolar.
- i. Ser um facilitador de ações: nos procedimentos e tomada de decisões.

Em relação à questão sete e ao *Gráfico 4* é possível verificar as três respostas consideradas mais importantes para os participantes.

Gráfico 4: As três funções mais importantes do gestor coordenador



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

Em primeiro lugar, 72,7% dos participantes entendem que a tarefa mais importante do gestor coordenador é avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos.

Em segundo lugar, 63,6% dos participantes afirmam que é importante valorizar e garantir a participação ativa dos professores, para garantir um trabalho integrador e produtivo.

E em terceiro lugar, 50% dos pesquisados dizem que o importante é ser um facilitador de ações: nos procedimentos e tomada de decisões.

O gestor coordenador tem multitarefas, entretanto, seu papel como formador é fundamental para quem necessita acompanhar as mudanças da sociedade e das tecnologias.

Portanto, para isso acontecer é preciso, primeiramente, existir um diálogo aberto entre os educadores, investigar e levantar quais são as necessidades reais e atuais dos professores no cotidiano escolar para aprimorar a escola como um todo.

Dentre as alternativas, apenas 13,6% dos participantes concordam com a importância de colocar em prática o diálogo, levar em conta as necessidades reais dos professores e aprimorar a escola como um todo. E 18,2% dos participantes afirmam que é essencial ter um papel político comprometido em formar educadores.

O lado positivo desses dados são que as alternativas “h” e “g”, não obtiveram a menor porcentagem. A menor porcentagem foi de 4,5% referente à organização e escolha dos materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem, na qual realmente não seria a mais importante com tanto outros trabalhos para priorizar. Se você tem um profissional qualificado, ele saberá qual o melhor material didático para utilizar nas aulas, e principalmente, se houver a livre possibilidade de escolha.

Esse dado nos mostra que os participantes têm consciência da formação docente, mas que não a priorizam no cotidiano do trabalho. O que implica diretamente na não formação dos professores e em consequência nas práticas pedagógicas de alguns professores. Todavia, os participantes trabalham para garantir a participação ativa dos professores, o que fica contraditório. Pois se o gestor coordenador quer assegurar um trabalho participativo e produtivo ele precisa dar suporte e condições para que isso se realize por meio da formação docente.

Esse dado também revela a preocupação em que os gestores coordenadores sentem com a pressão dos exames em que as escolas são submetidas para avaliar a educação e o processo de ensino/aprendizagem como um todo, o qual muitas vezes, acaba obtendo um diagnóstico muito amplo sem analisar as particularidades das mesmas. Isso fica claro na alternativa “a” em que o pesquisado entende que a função mais importante é avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos.

A questão oito e a *Figura 6* possuem o mesmo tema da questão anterior, porém os participantes só poderiam escolher apenas uma alternativa. Somente a opção que, na opinião deles, é a função mais importante do gestor coordenador.

Em primeiro lugar, com 55%, a tarefa mais importante continua sendo avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos.

Em segundo lugar, com 18%, o mais importante é ser um facilitador de ações: nos procedimentos e tomada de decisões. Esse resultado difere da questão de número sete.

Em terceiro lugar, com 14%, o importante é ter um papel político comprometido em formar educadores. Este resultado também difere da questão sete, pois ocupa a sétima posição.

Em quarto lugar, com 9%, o resultado mostra a importância de dialogar e levantar as reais necessidades dos professores no cotidiano escolar. Diferentemente também da outra questão, na qual assume oitava posição.

Por último, com 4%, o resultado mostra que é relevante valorizar e garantir a participação ativa dos professores para garantir um trabalho integrador e produtivo. Interessante observar que essa alternativa ficou em segundo lugar na questão sete.

Figura 6: A função mais importante do gestor coordenador



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

A *Figura 6* mostra também um indicativo que existem pessoas que compreendem seu papel como formador docente. E esse resultado mostra a relevância sobre a formação continuada dos docentes e sobre como é importante dialogar para que as próprias formações sejam realizadas com mais sucesso.

Com o *Gráfico 4 e a Figura 6* é possível concluir que a maioria dos participantes entende que a tarefa mais importante está no processo de ensino/aprendizagem e no desempenho dos alunos. Todavia essa não é a tarefa que o gestor coordenador deve priorizar.

Segundo Almeida e Placco (2009, p. 6), o gestor coordenador é sujeito “articulador, formador e transformador”. Ele precisa ter um plano bem estruturado que pensa sempre no coletivo e em todos os envolvidos na educação escolar. Se o gestor coordenador tem um Projeto Político Pedagógico bem delineado junto da comunidade escolar, a tarefa primordial dele não vai ser avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, pois “confia” na competência de seus professores e de sua equipe escolar. Assim, acima de tudo, ele prioriza a formação, pois quanto mais habilidades e conhecimentos “seu professor” adquirir, mais em prática ele irá colocar esses saberes.

É evidente também por meio do dado que a maioria dos participantes tem consciência da importância da formação, todavia não a priorizam.

As questões nove e 16 são abertas com o intuito de descobrir se os participantes promovem formação de professores como gestores coordenadores nas escolas que trabalham e também saber se existe formação de professores, por parte, por exemplo, da Secretaria de Ensino ou de outra instituição externa de educação. Se sim, de que forma acontecem essas formações? Se não, por quê?

Apenas um participante disse que não promove formação continuada e que não existe em sua unidade escolar formação vinda de outra instituição. O participante “A” escreveu: *“Apenas tentamos refletir sobre os problemas pedagógicos da unidade e a partir disso planejar ações bem objetivas nos planejamentos escolares e conselho de classe/ano/série que possam melhorar o desempenho dos alunos, mas sem o aprofundamento que sabemos ser necessário”*. Conforme o relato desse participante é fato que ele não compreende o significado de formação continuada, que segundo Gatti (2008) é “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas de saberes que favoreçam o aprimoramento profissional”. Com isso, fazer formação continuada é ter esse momento de reflexão sobre a unidade escolar como o participante “A” descreveu. No entanto, ele pode ir além se compreender que tem um espaço muito valioso dentro da escola e que pode ser

melhor utilizado para explorar conceitos e saberes necessários à unidade escolar de forma coletiva, em vez de somente avaliar o desempenho dos alunos.

Com exceção do participante “A”, os outros pesquisados responderam que promovem formações de professores e que existem outras formações na unidade escolar em que atuam. A maioria relatou que elas ocorrem nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e em Reuniões Pedagógicas. Contudo, algumas respostas foram muito vagas ou mal interpretadas por parte dos pesquisados, porque o questionamento era sobre a maneira como era feita a formação docente e não o local em que ocorriam e quais momentos. Porém, por meio dos relatos é possível observar que a formação existe, mas não dá para afirmar de que maneira ocorre.

O participante “B” escreveu que promove formação continuada: “*Sempre que recebo orientação ou na necessidade de repassar informações ou treinamentos*”. Todavia, repassar material não é fazer formação docente. A formação deve estar diretamente relacionada às novas abordagens e propostas educacionais de forma significativa, contextualizada com o trabalho docente e com o ambiente escolar, ou seja, esse participante precisa ser ensinado o que significa formar outro sujeito. Esse gestor coordenador precisa aprender o conceito de formação, sua implicação no ensino/aprendizagem e na prática docente. É necessário compreender que é a partir da necessidade real do ambiente escolar que se faz uma formação que agregue sentido no ambiente escolar. Conteúdos generalizados na maioria das vezes, não agregam porque não condizem com a realidade do ambiente escolar. O material para a formação precisa ser pensado de forma mais específica.

O participante “C” escreveu que faz formação: “*Com direcionamento dos materiais do programa ler e escrever*”. Essa afirmação retrata que este participante não dispõe de tempo para trocar experiências com os professores, mas sim que repassa conteúdo. Tanto o participante “B” quanto o “C” provavelmente não possuem conhecimento sobre seu papel formador. Não possuem consciência que uma de suas funções como gestor coordenador é elaborar, proporcionar e realizar a formação docente.

O participante “D” relatou que faz formação docente: “*Sempre em parceria com universidades e empresas privadas*”. Isso revela que o próprio gestor coordenador “terceiriza” a formação continuada, isto é, ele repassa palestras, simpósio e oficinas, mas não as promove por si próprio, a qual é sua função no seu ambiente de trabalho. Este é mais um relato que descreve e retrata que alguns gestores coordenadores não tem plena ciência da sua função formadora e provavelmente também não tenham esclarecimento efetivo sobre o que significa e o que é formação continuada.

Esses relatos mostram também como é necessário agir mais intensamente na formação do gestor coordenador. Esse dado é muito importante para repensar em estratégias de formação para esses participantes e esclarecer o que é relevante priorizar na sua área de trabalho. Uma vez que a formação docente está diretamente relacionada ao crescimento e ao conhecimento profissional e/ou pessoal, além do aprimoramento de suas habilidades e competências. As três respostas acima não podem ser consideradas como a realização de uma formação docente.

A formação continuada é um momento para aprimorar o conhecimento, para compartilhar experiências. Não é apenas enviar e indicar cursos e materiais pedagógicos, porque isso qualquer um pode fazer. Fica evidente que esses gestores coordenadores mencionados não estão plenamente informados e conscientes de sua função. Esses relatos podem ser interpretados como desafios e dificuldades que os participantes encontram na formação docente, pois não a realizam de modo significativo no ambiente escolar.

O participante “D” afirma ainda que “*Nas ATPCs são organizados momentos de estudo e orientação sobre práticas pedagógicas*”. Esse relato é um pouco vago, porque não há como saber de que forma é feito esse estudo e de que forma ocorre essa orientação pedagógica, provavelmente deve ser de forma global.

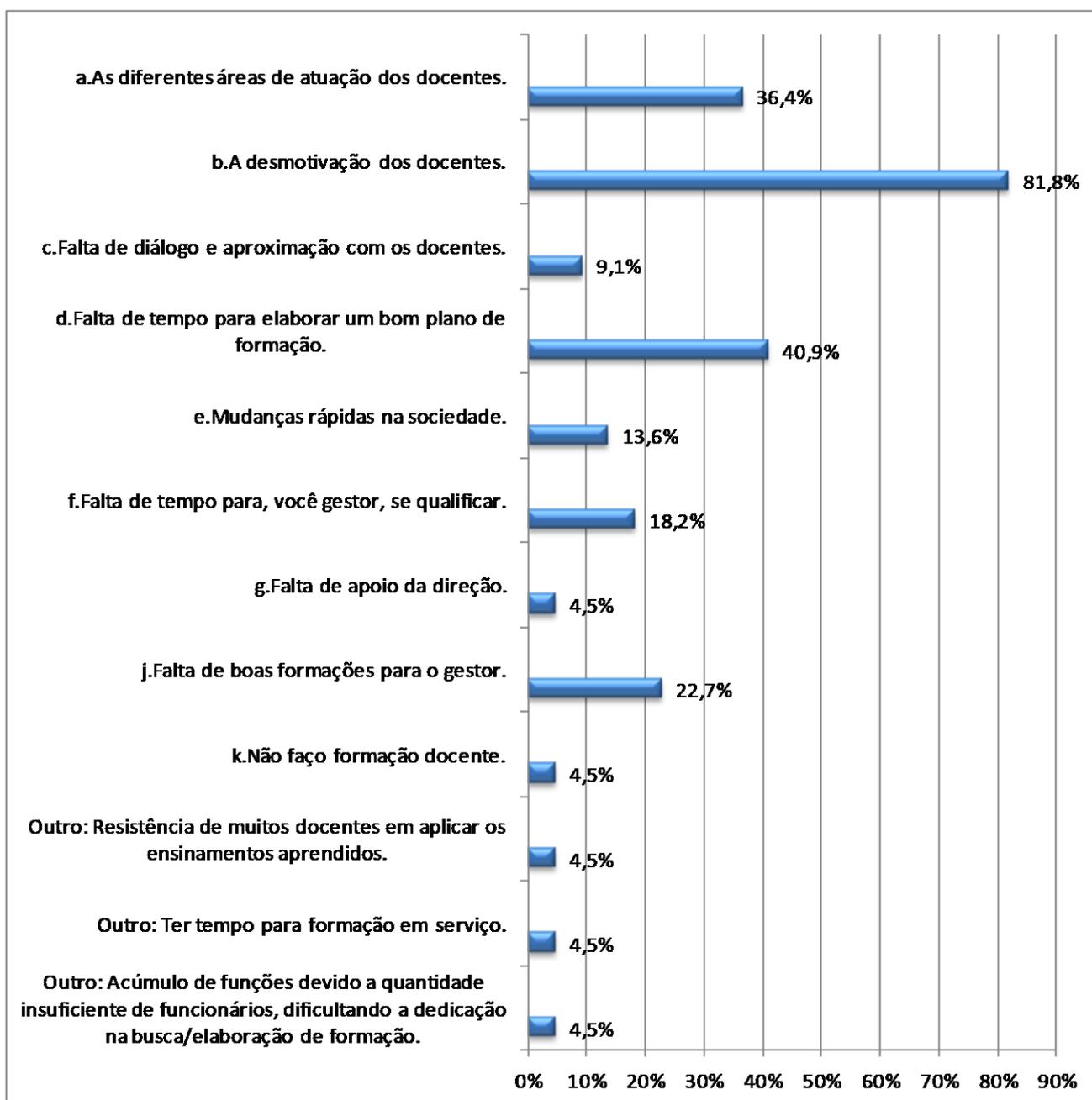
A questão diz quer diagnosticar quais são os desafios que os participantes enfrentam para promover formação docente de qualidade. Eles poderiam assinalar quantas alternativas fossem necessárias. As alternativas são:

- a. As diferentes áreas de atuação dos docentes.
- b. A desmotivação dos docentes.
- c. Falta de diálogo e aproximação com os docentes.
- d. Falta de tempo para elaborar um bom plano de formação.
- e. Mudanças rápidas na sociedade.
- f. Falta de tempo para, você gestor, se qualificar.
- g. Falta de apoio da direção.
- h. Falta mais informações para você, gestor, sobre o que propor e disponibilizar para seus professores.
- i. Não ter ideias criativas para elaborar um plano de formação.
- j. Falta de boas formações para o gestor.
- k. Não faço formação docente.
- Outro.

A questão anterior já apontou um importante desafio dos participantes. De acordo com os relatos, compreender o conceito de formação continuada e sua função formadora como gestor coordenador é uma das dificuldades que os pesquisados encontram durante o seu trabalho. Eles sabem, de forma muito simplificada, o que é formação docente.

O *Gráfico 5* é muito rico em detalhes. Cada alternativa merece uma atenção especial, no entanto, foi destacado apenas o que for substancial para os objetivos dessa pesquisa.

Gráfico 5: Os desafios que o gestor coordenador enfrenta para promover formação docente



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

O *Gráfico 5* mostra que 81,8% dos pesquisados têm como desafio a desmotivação dos docentes. A questão da motivação vista de forma sucinta no embasamento teórico, é algo complexo, pois cada ser humano é único com suas realizações e características. Todavia, dentro do contexto escolar é necessário dar atenção ao indivíduo e suas particularidades, mas sem deixar o coletivo, para contemplar toda a unidade escolar. E não é uma tarefa simples.

Para falar sobre motivação é preciso levar em consideração as necessidades dos seres humanos. Segundo Maslow (1966) as cinco necessidades básicas do ser humano estão organizadas em níveis de importância e divididas em dois tipos: as primárias, que são instintivas e vinculadas à existência física da pessoa, comum aos animais, como as necessidades fisiológicas e de segurança. E as secundárias, que são típicas do ser humano e decorrentes de seu processo de aprendizagem e socialização.

É provável que a desmotivação ocorra devido à desvalorização da carreira docente. Em geral, são diversos fatores que contribuem para a desvalorização docente, mas as principais são a formação, as condições de trabalho e a remuneração. Sobre as condições de trabalho, por exemplo, o exercício do magistério exige uma carga horária extensa, pois além das atividades em sala de aula, esse profissional tem que dar conta das demandas extraclasse, correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões com os segmentos da escola, entre outras tarefas, além do acúmulo de tarefas, os salários não compatíveis, os ambientes não adequados e a indisciplina dos alunos. É desgastante ter que lidar com comportamentos abusivos por parte de alguns alunos, além da falta de segurança em alguns ambientes escolares. Sabe-se que a desvalorização moral acarreta mais o ser humano que a desvalorização financeira. Esse é um fator decisivo, pois muitos professores deixam de lecionar e buscam em outra profissão a realização financeira e a melhora da autoestima. E essa falta de professores em sala de aula também acontece devido à desvalorização da profissão.

Tardif (2002) afirma que a desvalorização docente é resultado de novas formas de organização e divisão do trabalho na escola, em que o professor assume cada vez mais novas responsabilidades.

Ludke e Boing (2004) afirmam também que o trabalho docente ainda não é visto como um trabalho de profissionais pela sociedade, o que desestimula ainda mais o professor.

A partir deste dado e do estudo sobre as motivações e a desvalorização docente é possível dizer que a função do gestor coordenador é muito mais formativa do que qualquer outra, uma vez que, é preciso estar atento e suscetível às recentes pesquisas sobre a sociedade contemporânea, as mudanças tecnológicas e certamente sobre as necessidades humanas.

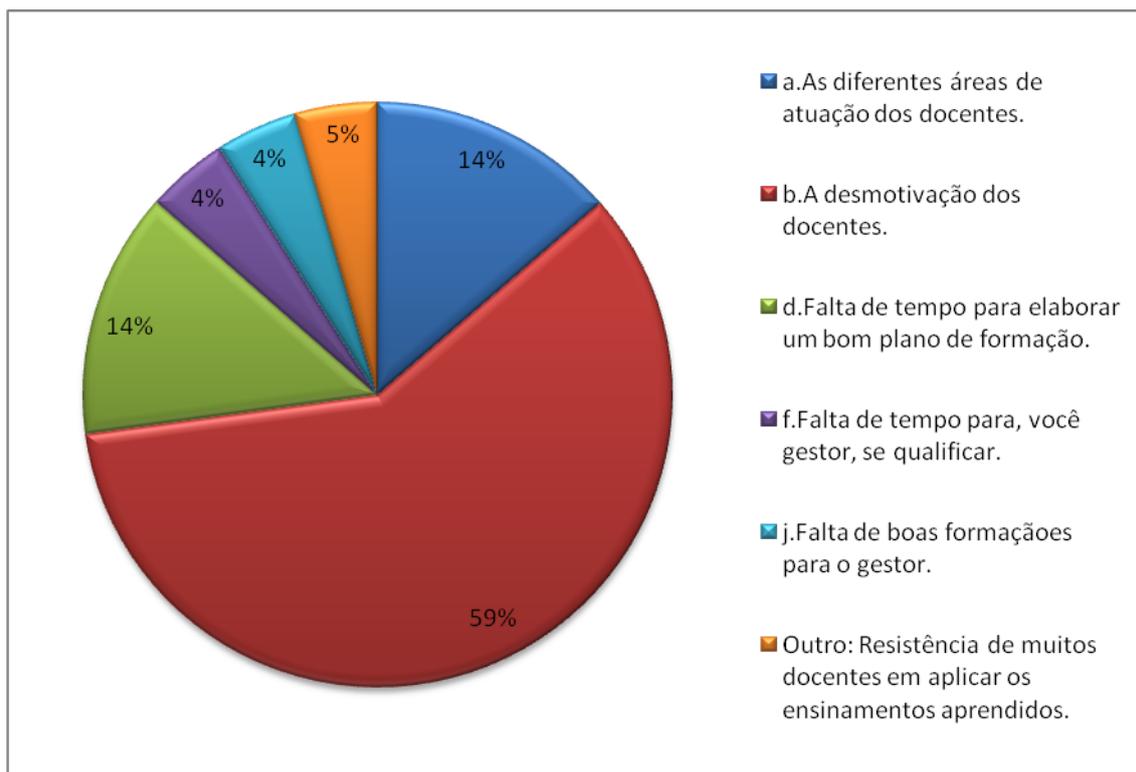
Em segundo lugar, com 40,9%, os pesquisados relataram que falta tempo para elaborarem um bom plano de formação. Um dos participantes relatou que isso acontece porque há um acúmulo de função devido à quantidade insuficiente de funcionários, o que dificulta preparar e oportunizar um plano significativo. Este é mais um dado que revela o que é priorizado dentro do ambiente escolar: cada vez mais o profissional recebe mais responsabilidades. No ambiente escolar, isso ocorre cada vez mais, principalmente das famílias, que transferem muitas vezes, toda a responsabilidade de casa para a escola e para o professor.

Em terceiro lugar, com 36,4%, os pesquisados colocaram como desafios encontrados na área de trabalho, as diferentes áreas de atuação dos docentes, ou seja, eles não se sentem aptos para desenvolver trabalhos na área de química, física, biologia, entre outros conteúdos. É importante promover formação coletiva, no entanto, o fato do gestor coordenador não saber como lidar com as particularidades de outras áreas pode ser um fator que está relacionado com a desmotivação docente que continuam com as formações repetidas e somente pedagógicas, sem a realização e obtenção de formações especializadas para aumentar o conhecimento específico e conseqüentemente profissional. Assim, se o gestor coordenador não tem como agregar nessa perspectiva, é necessário que aprenda a desenvolver outros meios para ocorrer essas formações, como por exemplo, fazer convites para outros profissionais da área específica, e/ou também, estimular os próprios professores de área para realizarem juntos, essa troca de saberes, tão importante para o docente como para o ambiente escolar. Cada um pode contribuir, por exemplo, como uma espécie de aula, que estimula um movimento de parceria e coleguismo dentro da instituição.

Em quarto lugar, com 22,7%, os pesquisados afirmam que há uma ausência de formações significativas para o gestor coordenador. E isso realmente é um fato, pois a formação já foi capturada pelo mundo capitalista e virou mercadoria. Formações para os gestores em geral existem, porém se são efetivas, é outra questão. Dessa forma, se falta qualificação profissional para o docente, certamente falta ainda mais para o gestor coordenador. Liberar docente no horário de trabalho é complicado, principalmente porque há a falta de professores, conseqüentemente a uma dificuldade maior em liberar o gestor coordenador.

A questão 11 e a *Figura 7* possuem o mesmo tema da questão anterior, porém os participantes poderiam escolher apenas uma alternativa como maior desafio. O maior desafio na formação docente.

Figura 7: O maior desafio que o gestor coordenador enfrenta para promover formação docente



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

A maioria dos participantes, 59% afirma que o maior desafio para promover a formação continuada é a desmotivação dos docentes, ou seja, o mesmo resultado da questão anterior. Um fator que chama muita atenção devido à desvalorização docente, o acúmulo de tarefas e responsabilidades como discutido anteriormente.

Em seguida, 14% dos pesquisados afirmam que seu maior desafio é a falta de tempo para elaborar boas formações, igualmente à questão anterior. Isso ocorre devido também ao acúmulo de tarefas e a priorização de outras atividades não formativas. Porém, 14% também dos pesquisados evidenciam que sua maior dificuldade é as diferentes áreas de atuação dos docentes para trabalhar as particularidades, ou seja, não trabalhar apenas temas do coletivo, mas também assuntos mais individualizados.

Com 5%, aparece como dificuldade a resistência dos docentes em aplicarem ensinamentos e saberes assimilados. Esse dado remete muito ao ciclo de vida do professor, também já discutido anteriormente. Muitos docentes, principalmente, no fim da carreira podem não ter mais disposição para tentar novas práticas pedagógicas, muitas vezes porque já

tentaram e não obtiveram sucesso ou por estarem esgotados da profissão. Afinal, é inquestionável que ser professor não é uma tarefa fácil, como muitos pensam.

E, por fim, com 4%, alguns participantes acreditam que a maior dificuldade esteja na ausência de formação efetiva para o gestor coordenador e outros 4% acreditam que seja a falta de tempo para a qualificação do mesmo.

Esse último dado em que os participantes reconhecem que existe a falta tempo para se qualificar, pode ser relacionado com a falta de motivação. É um dado muito autêntico, pois “assumem” que é um desafio ir à busca de novas fontes de conhecimento. O profissional precisa ter muita determinação e disposição para (re)iniciar novos cursos.

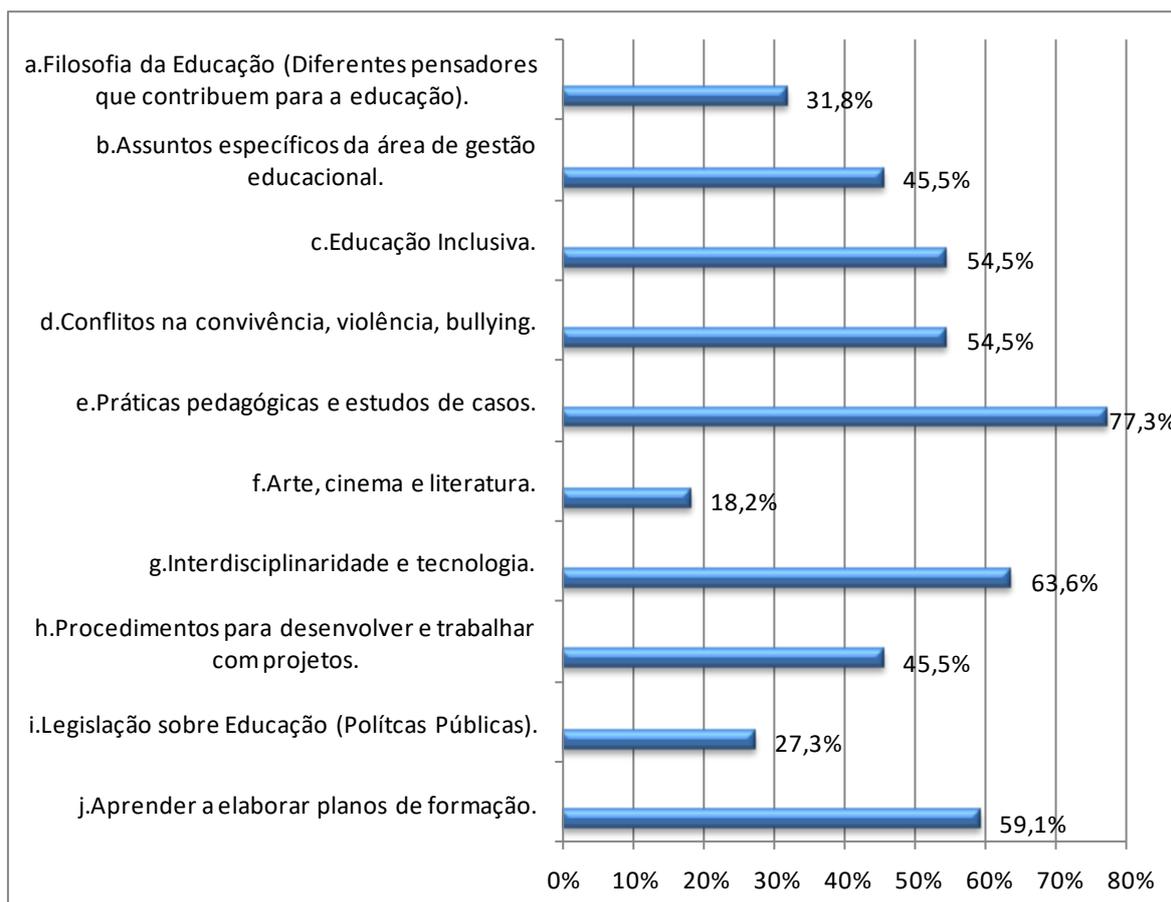
A questão 12 aborda a questão da globalização e das transformações na sociedade. Assim, os gestores coordenadores precisam acompanhar e se qualificar para atender essa necessidade atual. Dessa forma, essa questão está interessada em saber quais temas e assuntos seriam essenciais neste momento para contribuir para o profissional e/ou pessoal do participante. O pesquisado poderia assinalar quantas alternativas achassem necessárias. Entre elas:

- a. Filosofia da Educação (Diferentes pensadores que contribuem para a educação).
- b. Assuntos específicos da área de gestão educacional.
- c. Educação Inclusiva.
- d. Conflitos na convivência, violência, *bullying*.
- e. Práticas pedagógicas e estudos de casos.
- f. Arte, cinema e literatura.
- g. Interdisciplinaridade e tecnologia.
- h. Procedimentos para desenvolver e trabalhar com projetos.
- i. Legislação sobre educação (Políticas Públicas).
- j. Aprender a elaborar planos de formação.
- Outro.

Em geral, o *Gráfico 6* mostra um interesse em todos os temas citados. Uma indicação positiva que demonstra que os pesquisados estão e são interessados na diversidade.

A maioria dos participantes, 77,3%, gostaria de compreender mais sobre práticas pedagógicas e estudos de casos. Em seguida, 63,3% dos participantes gostariam de obter formação para aprender a trabalhar a interdisciplinaridade e utilizar melhor a tecnologia.

Gráfico 6: Os assuntos que o gestor coordenador gostaria de receber em sua formação



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

Esses relatos são bem frequentes entre alguns gestores coordenadores. A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas do conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que contribui para o aprendizado do aluno e para a associação dos saberes. Todavia, muitos professores não sabem como trabalhar no dia a dia. Muitos não sabem como elaborar um plano de aula que agregue e envolva outras áreas do conhecimento.

As TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada e com um objetivo educacional a ser aplicado principalmente no processo de ensino/aprendizagem na Educação a Distância, mas não somente nela. Por meio da internet, novos sistemas de comunicação e informação foram e continuam sendo criados. Os *e-mails*, os *chats*, os fóruns, a agenda de grupos *online*, comunidades virtuais, *webcam*, entre outros, revolucionaram os

relacionamentos humanos. Através do trabalho colaborativo, profissionais distantes geograficamente trabalham em equipe. O intercâmbio de informações gera novos conhecimentos e competências entre os profissionais.

Uma das áreas mais favorecidas com as TICs é a educacional. Na educação presencial, as TICs são vistas como potencializadoras nos processos de ensino/aprendizagem. Além disso, a tecnologia traz a possibilidade de maior desenvolvimento e comunicação entre as pessoas com deficiências. A democratização da informação, aliada a inclusão digital, é indispensavelmente necessária e indiscutível. Contudo, é necessário também aprender a usá-las.

A Era Digital têm impactado diretamente no ritmo das transformações sociais e influenciado o comportamento e as expectativas de pais e alunos com relação às escolas. Esse cenário em constante mudança exige, em primeiro lugar, que as instituições de ensino criem qualificações na sua equipe para que se adaptem de forma mais rápida e flexível na hora de colocar em prática suas ações. Em seguida, deve investir em resolver seus desafios com criatividade e inovação. E, é neste ponto que, muitas vezes, a tecnologia pode ser uma grande aliada. Todavia, falar em novidade, em romper formas de fazer já consolidadas, é falar também de um campo cheio de dúvidas e incertezas. Sendo assim, para ajudar gestores coordenadores a lidarem com a Era Digital na escola, é importante conhecer cada vez mais e saber orientar como funciona, de fato, a Tecnologia na Educação. Geralmente os professores dominam algumas TICs, mas na maioria dos casos para uso pessoal, quando na verdade eles também precisam aprender a desenvolver para o uso no ensino/aprendizagem.

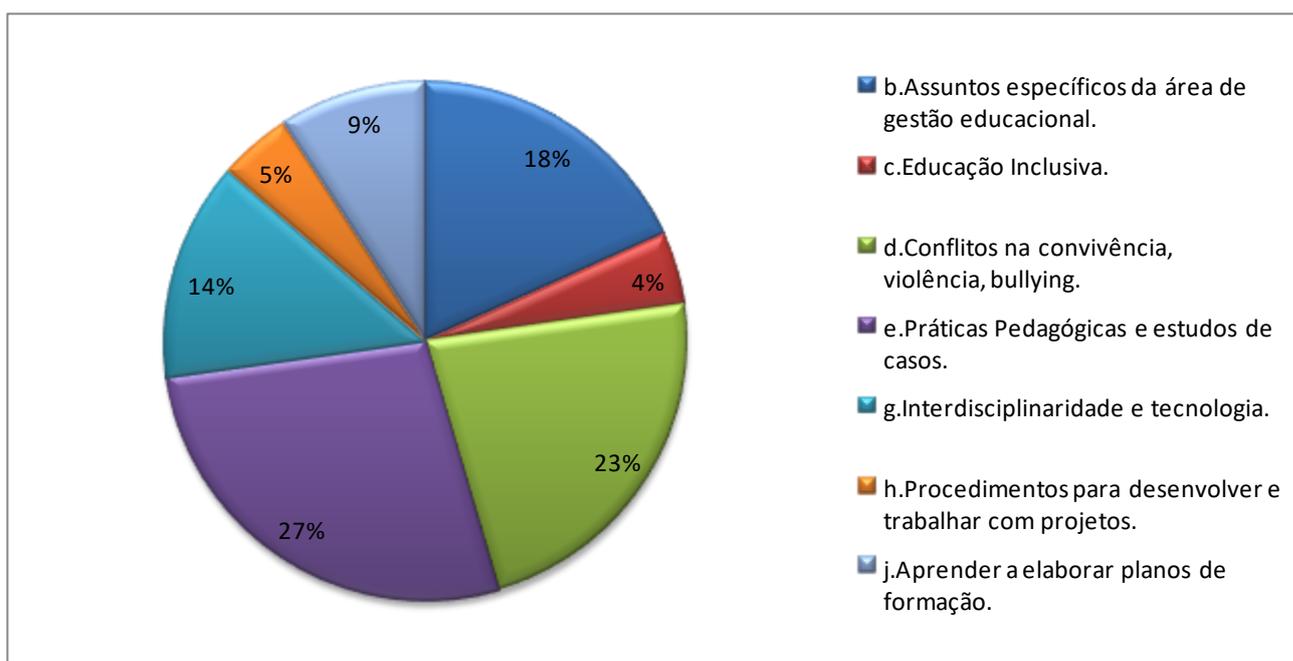
Um dado pertinente foi que dois grupos de 54,5% dos participantes gostariam de saber mais sobre educação inclusiva, mediação de conflitos na convivência, violência e *bullying*. Um índice considerado comum, já que, cada vez mais há relatos sobre violência dentro da escola entre professores-alunos, alunos-alunos, entre outros, principalmente nas escolas públicas. Há também cada vez mais crianças com diagnósticos médicos de deficiências com níveis severos. Assim, é natural que os gestores coordenadores não se sintam preparados 100% para lidar e orientar os professores com tamanha diversidade e impasses. É preciso contar com parceiros para adquirirem mais conhecimento.

Outro dado relevante também foi à questão do estudo da arte, cinema e literatura. Notável não ficar de fora, pois 18,2% dos participantes possuem o interesse em se envolver com esse assunto e compreendem a importância dessa área para despertar emoções e descobrir sentimentos. Ensinar por meio das artes é de extrema importância, principalmente no desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante. A arte na educação, por sua vez,

sempre foi considerada como atividade de recreação na escola. No entanto é uma concepção muito equivocada. Segundo Roitman (2009), a arte é um trabalho educativo, pois “estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única a formação de artistas”.

A questão 13 e a *Figura 8* possuem o mesmo tema da questão anterior, porém o participante só poderia escolher apenas uma questão. Esse tipo de pergunta confirma ou não o interesse pelo mesmo assunto. É notável observar a diferença quando tem apenas uma única escolha.

Figura 8: O assunto mais importante para a formação de gestores coordenadores na atualidade



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

A *Figura 8* mostra que 27% dos participantes escolheram novamente ter formação sobre práticas pedagógicas e estudos de caso. Em segundo lugar com 23% mostra que os pesquisados estão mais preocupados com conflitos na convivência, violência e *bullying*. Um tópico bem atual, como já mencionado anteriormente. Dados sobre violência e convivência aumentam a cada dia, por isso é tão expressivo nesse momento trabalhar questões sobre afetividade e respeito, porém a importância não está só no falar, mas também no agir. É difícil conviver em um ambiente agressivo e hostil, além de ser desfavorável para qualquer

situação de ensino/aprendizagem, pois as pessoas ficam na defensiva e em qualquer deslize a situação fica caótica devido ao desgaste em que o ser humano pode se encontrar.

A *Figura 8* revela também que 18% dos pesquisados têm interesse em saber mais sobre assuntos específicos da área de gestão educacional. Isto é um indicativo que os gestores coordenadores estão preocupados e interessados em desenvolver suas próprias funções cada vez melhor. E pode ser resultado também devido a sua formação inicial. Algumas áreas do conhecimento não têm dentro do seu cronograma de ensino disciplinas relacionadas com gestão e coordenação. Pode ser o caso de disciplinas como Bacharel em Turismo, Ciência da Computação e Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química, por exemplo.

E em quarto lugar, com 14% ficou a questão sobre interdisciplinaridade e tecnologia. Tema que apareceu em segundo lugar na questão anterior.

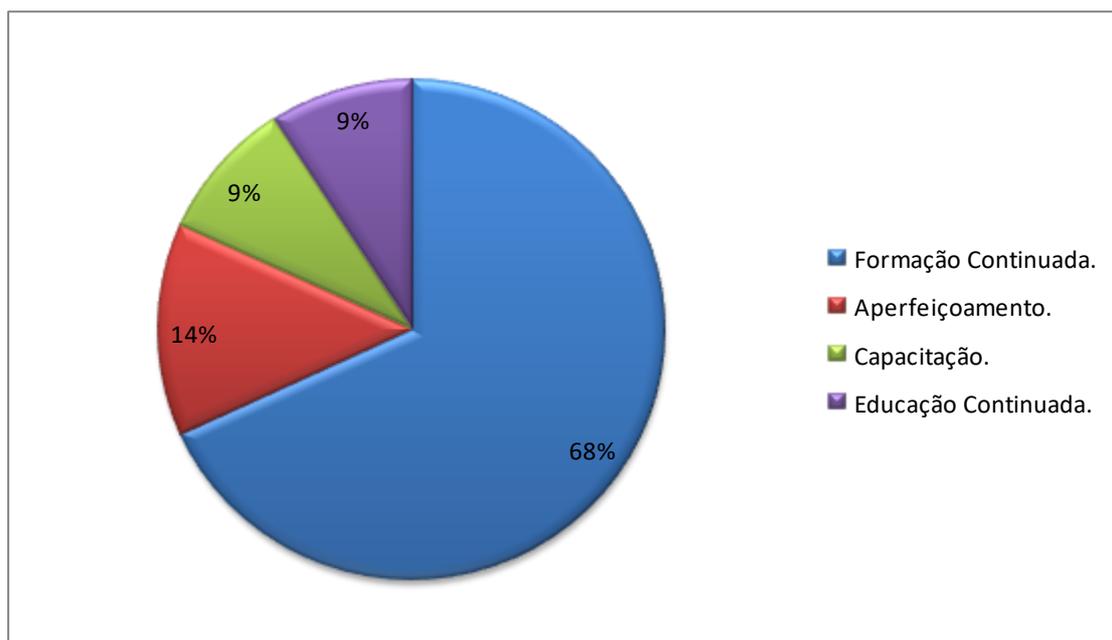
A questão 14 quer saber qual terminologia os participantes consideram mais apropriada para retratar sobre a formação continuada:

- Reciclagem.
- Formação Continuada.
- Aperfeiçoamento.
- Capacitação.
- Treinamento.
- Educação Permanente.
- Educação Continuada.
- Outro.

A maioria dos participantes, 68%, escolheu a terminologia formação continuada. Alguns estudiosos já falam em Educação Continuada, no entanto, a pesquisa também trabalha com Formação Continuada. Por mais que o questionário tenha tentado evitar essa terminologia devido a essa questão, no termo de consentimento livre esclarecido ela foi apresentada.

O uso da terminologia formação continuada foi optada para referir aos processos de formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, uma vez que é o termo usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico cultural.

Figura 9: Terminologias consideradas apropriadas pelos gestores coordenadores



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

Em seguida, 14% optaram por Aperfeiçoamento. Contudo, essa nomenclatura leva a refletir sobre a perfeição e nenhum ser humano é perfeito, ao contrário, o ser humano está sempre se (re)inventando.

E dois grupos de 9% ficaram entre Educação Continuada e Capacitação. Marin (1995) indica que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, mas a nomenclatura é adequada. Todavia, capacitar significa tornar-se capaz de alguma coisa e este termo não é o mais apropriado, já que todos os seres humanos são capazes de aprender e ensinar, mesmo com suas particularidades. No entanto, é um termo ainda muito utilizado, como visto anteriormente.

A questão 15 quer diagnosticar o que os participantes entendem por formação continuada. Os gestores coordenadores poderiam escolher mais de uma alternativa. Entre elas:

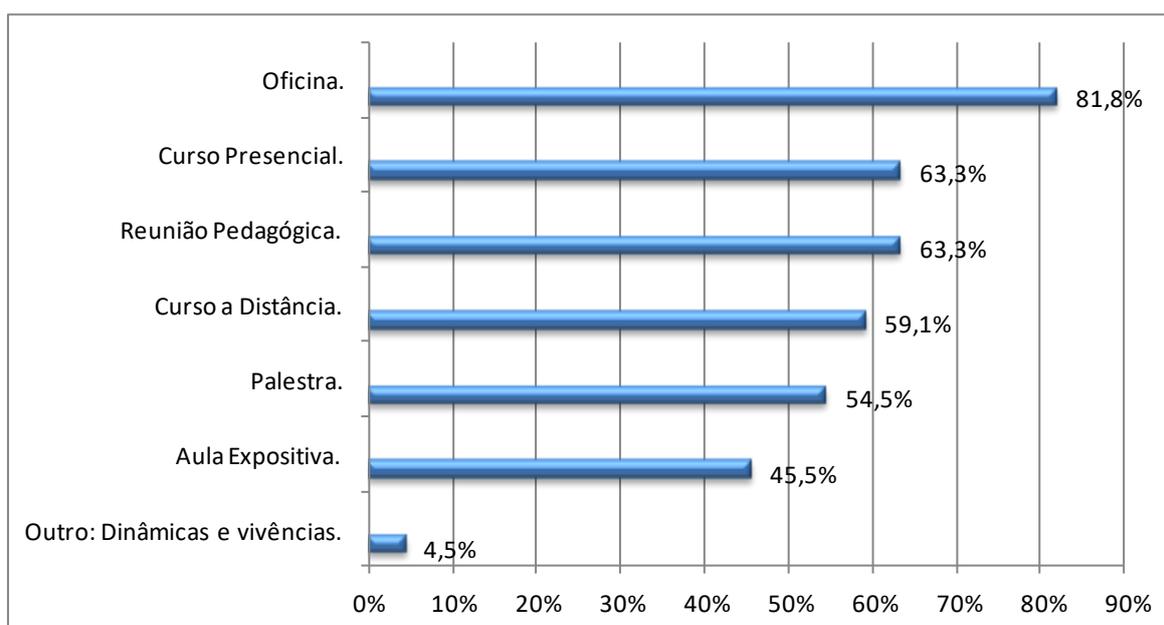
- Aula expositiva.
- Palestra.
- Oficina.
- Curso Presencial.
- Curso a Distância.
- Reunião Pedagógica.

- Outro.

É notável e positivo constatar pelo *Gráfico 7* que a maioria dos participantes compreende que há diversos formatos de formação e que todas são relevantes. Afinal, como já explicado anteriormente, formação continuada é “tudo que pode oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas de saberes que favoreçam o aprimoramento profissional” (GATTI, 2008) e/ou pessoal, quando inseridas na realidade de toda a comunidade escolar, por isso é importante compreender como esses participantes a entendem.

Assim, todas as alternativas descritas evidenciam tipos de formação, no entanto, cada uma tem sua especificidade.

Gráfico 7: O que é entendido por formação docente



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

Em primeiro, com 81,8% dos pesquisados optaram pelas oficinas. As oficinas são extremamente participativas, pois estão alicerçadas na ideia de construção coletiva de saberes. Assim, o público interage com o facilitador, sejam por meio de movimentos, expressões corporais, artísticas, confecção de material ou até mesmo através de análise e exposição de ideias. As oficinas compreendem uma gama de estratégias que podem ser usadas para que todos se envolvam no processo de aprendizado e cheguem a conclusões de forma coletiva e individual.

Em segundo lugar com dois grupos de 63,3% ficaram os cursos presenciais e as reuniões pedagógicas.

Os cursos, normalmente, consistem no detalhamento de determinado assunto ou do conjunto de temas com o foco de “treinar” ou “ensinar a fazer”. É composto de exposições de pessoas normalmente com formação acadêmica que procuram passar seu conhecimento aos participantes. O foco está mais na teoria que na prática, porém não a exclui. O curso é indicado para pessoas que têm baixo ou nenhum conhecimento sobre o assunto, com exceção dos cursos de especialização, cujo objetivo é o aperfeiçoamento daqueles que já dominam o assunto. Nesta modalidade, a característica principal é a formação e a profissionalização. A pessoa aprende sobre determinado assunto. Pode envolver tanto teoria quanto prática na sua grade curricular e explana sobre diversos temas dentro do assunto proposto no curso. A sua duração pode variar muito, de semanas a meses, o que depende da quantidade de aulas disponibilizadas por semana ou período.

As reuniões pedagógicas ao longo do ano letivo proporcionam momentos de aprendizado tanto para a equipe diretiva como para o corpo docente. As reuniões pedagógicas devem ser utilizadas para trocas de experiências e esclarecimentos de dúvidas sobre a condução das atividades na escola ao longo do ano letivo. O objetivo principal da reunião é incentivar os estudos e proporcionar meios para contribuir na formação dos profissionais atuantes na escola, além de demonstrar caráter acadêmico. A escola que se preocupa com o processo de atualização do professor provoca debates mais ricos e críticos em sala de aula, e ainda leva o professor à reflexão sobre sua postura diante dos diferentes conflitos apresentados no dia a dia pelos alunos.

Em terceiro lugar, com 59,1%, os participantes optaram por Cursos a Distância. Mas este é igual à modalidade anterior, porém é necessário usar a tecnologia, já que geograficamente o espaço não é o mesmo.

Outro dado interessante, que ficou em quarto lugar, com 54,4%, são as palestras. Elas têm como objetivo apresentar de forma sucinta alguma novidade, por isso, normalmente, possui curta duração. A palestra é como a capa de um jornal: tem-se acesso apenas às manchetes. Não há um aprofundamento no assunto abordado. Há também duas formas básicas de fazer palestra: uma participativa, em que o palestrante interage com o público por meio de perguntas e comentários; e outra tradicional, onde o público apenas ouve e o palestrante apenas fala. As duas formas são válidas e entre elas há diversas variações, a depender do tema, do estilo do público e do palestrante.

A questão 17 aborda a frequência em que os gestores coordenadores consideram importante acontecer à formação continuada. Entre elas:

- Uma por semana.
- Uma a cada 15 dias.
- Uma todo mês.
- Uma a cada semestre.
- Uma por ano.
- Outro.

A formação continuada é necessária para aprofundar as referências teóricas com o grupo, trocar experiências, examinar minuciosamente os registros de sala de aula, etc. A lista do que precisa ser feito nos momentos de formação é extensa e para isso a rede e a escola têm de garantir um tempo para essas atividades. É importante prever não só a duração de cada encontro como também a periodicidade delas.

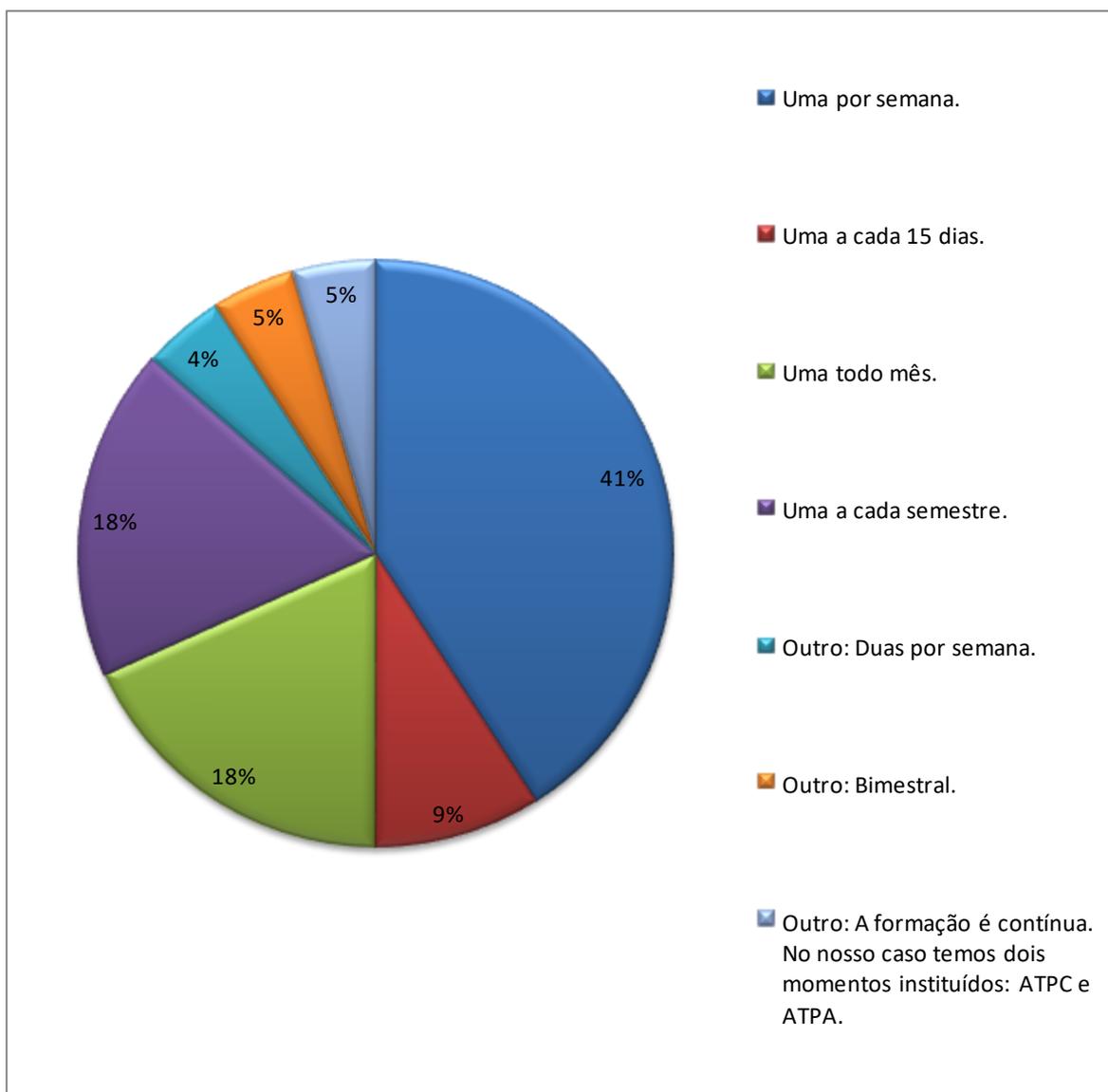
Não há uma legislação nacional que estipule um mínimo de horas. A lei nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008) que estabeleceu o piso salarial nacional do magistério, tentou tornar a formação obrigatória com tempo de duração determinado (um terço da jornada de trabalho dos professores). Contudo, a medida foi suspensa pelo Superior Tribunal Federal.

Algumas redes estaduais e municipais, por conta própria, estabelecem um mínimo. Mas, mesmo com o horário garantido, esse tempo dificilmente dá conta de todos os procedimentos necessários. Uma solução é tratar dos temas gerais nos encontros coletivos, dar um atendimento individualizado aos docentes no privativo e proporcionar encontros com outros especialistas para tentar solucionar as necessidades profissionais e pessoais.

Essa questão em particular é mais um diagnóstico do que os participantes compreendem sobre a importância da formação continuada dos docentes, uma vez que, não há um modelo ideal, porém tem que ser real, significativo e humano, pois o intuito não pode ser de colecionar certificados. É muito mais relevante fazer uma formação de qualidade e significativa do que “milhares” sem sentido profissional e/ou pessoal.

A figura 10 mostra que a maioria dos participantes, 41%, entende que é importante ocorrer uma formação por semana. Em segundo lugar, um grupo de 18% afirma que deve ocorrer uma formação por mês e outro grupo também com 18% afirma que deve ocorrer uma formação a cada semestre.

Figura 10: Frequência de realização de formação docente



Fonte: Levantamento de dados realizado pela autora em 2018.

A *Figura 10* mostra também um dado em que o participante optou pela alternativa “Outro” e escreveu que “A formação é contínua. No nosso caso temos dois momentos instituídos ATPC e ATPA”. Isto significa que nesta escola, em particular, existe ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e ATPA (Aula de Trabalho Pedagógico por Área). Dessa forma, é possível observar que essas formações já estão inseridas no planejamento escolar e isso é muito bom, pois apresenta um cuidado em pensar a formação docente e a organização do tempo e da rotina de trabalho, além de pensar no coletivo e no específico.

A questão 18 é uma questão aberta, em que os participantes podiam escrever sobre suas experiências e angústias em relação à sua função como formador docente. Os relatos

certificam outros dados do questionário, os quais foram apresentados e discutidos. As respostas foram diversas e algumas já abordadas anteriormente, mas seguem abaixo para veracidade dos dados e reflexão. Entre elas:

- *“O desinteresse dos professores.”*
- *“A desmotivação docente.”*
- *“A falta de motivação dos professores.”*
- *“A resistência dos professores.”*
- *“Falta de tempo.”*
- *“Conciliar tempo.”*
- *“Más condições de trabalho, estrutura precária e falta de material.”*
- *“Encontrar um tema que provoque o interesse de todos.”*
- *“A apropriação por parte do docente da necessidade de atualização e transformar o saber acadêmico no conhecimento que alicerçará a vida do cidadão aluno.”*
- *“Retorno da formação.”*
- *“Que todos os professores compreendam a importância de diversificar suas práticas pedagógicas e que o trabalho deve estar vinculado ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais e cognitivas, pois todos os alunos são capazes de aprender.”*
- *“Dar continuidade no plano de formação (Sequência dos assuntos).”*

Esses desafios apontados pelos gestores coordenadores reafirmam dados anteriores. Em geral, alguns gestores coordenadores precisam administrar melhor o tempo, planejar melhor o cronograma de trabalho, organizar e priorizar as tarefas diárias.

Devido às questões sobre motivação, desinteresse e afins, os gestores coordenadores precisam aprender a inovar, trazer assuntos mais reais para o ambiente escolar, compreender melhor as urgências dos professores e suas reais necessidades, sejam elas coletivas ou pessoais em relação às questões profissionais.

A questão relacionada à estrutura física da escola é um relato que também pode estar atrelado à desmotivação docente, porque todas as pessoas querem trabalhar e aprender em lugares favoráveis e que proporcionem bem-estar.

A formação continuada é, por excelência, uma atividade coletiva na qual o gestor coordenador é essencial para promover a mediação e a interação entre os professores e o conhecimento. Por isso, primeiramente, é essencial desenvolver uma boa relação com os

professores e compartilhar os conhecimentos, habilidades fundamentais para ser um formador.

A capacidade de se relacionar e se comunicar bem, Nóvoa (2009) dá o nome de tato pedagógico. Para Nóvoa (1995, p. 26), “[...] o diálogo é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Por isso, o desenvolvimento de uma relação de confiança com os professores é fundamental para que eles se sintam à vontade ao expor os problemas didáticos e as dificuldades no ensinar. É preciso estar atento, contudo, para não ser “afogado” pelas queixas. Saber controlar a própria ansiedade e a dos professores faz parte do desenvolvimento do tato pedagógico.

A questão 19 retrata a opinião dos participantes em relação à forma que o gestor coordenador pode contribuir para que a formação docente seja de qualidade e pertinente para os momentos atuais no ambiente escolar. Essa também é uma questão aberta. E por ser uma questão aberta, a maioria das respostas foram bem pontuais e mostraram uma consciência por parte dos gestores coordenadores. Algumas das respostas foram:

- *“A formação docente deve estar contextualizada com a prática.”*
- *“O gestor ao exigir determinadas posturas dos docentes, deve atuar como modelo a ser seguido. Trazer formas inovadoras de formação com práticas diferenciadas para estimular os docentes a fazerem o mesmo em suas aulas.”*
- *“O gestor precisa ter embasamento teórico e conhecimento prático para organizar um plano de formação coerente com as necessidades da sua instituição.”*
- *“Auxiliando o docente na gestão da sala de aula.”*
- *“Permitir, facilitar, colaborar com um ambiente apropriado para a formação.”*
- *“Se capacitando continuamente para estar atualizado e apto a dar subsídios necessários aos professores e fazer os momentos de estudo e formação continuada (ATPC) de forma responsável e buscando inovação.”*

As respostas acima, em geral, são muito coerentes, principalmente, quando relatam que para contribuir de forma efetiva os assuntos abordados devem estar contextualizados com a prática, com a questão da não dissociação de teoria e prática, ter a consciência que o próprio gestor coordenador também precisa fazer formação para compreender melhor esse papel. Contudo, nenhum dos relatos aborda sobre “ouvir” o outro, ou seja, investigar e dialogar com seu público alvo, os professores, para descobrir o que eles necessitam. Não relatam também a relevância da organização no trabalho.

A questão 20 está interessada em saber se os gestores coordenadores sentem-se qualificados para realizar formação docente. Se sim, como? Se não, por quê? A resposta também é aberta, ou seja, mais uma contribuição para agregar a pesquisa dando a palavra aos participantes.

No geral, 68,1% dos pesquisados responderam sim, que possuem formação, experiência, pós-graduação, além de que continuam a se atualizar para o mercado de trabalho. No entanto, 22,7% informou não ter formação suficiente para formar outra pessoa e precisaria de mais tempo para estudar. E 9,0% dos pesquisados sentem-se confortáveis em algumas situações, como por exemplo, em questões pedagógicas ou em sua área específica (necessidades coletivas), porém afirmam que precisariam de mais tempo para dedicar aos estudos.

Esse dado mostra, claramente, que para alguns gestores coordenadores é difícil administrar o tempo, organizar as tarefas diárias e priorizar suas funções no ambiente escolar.

A questão 21 era um espaço livre para o gestor coordenador escrever o que achasse relevante, pois a contribuição e experiência de cada um são essenciais para todos que estão na Educação. A ideia dessa questão é que se algo não tivesse sido abordado durante o questionário, o sujeito da pesquisa poderia se expressar livremente se sentisse a necessidade. Essa foi à última questão do questionário e não era obrigatória o seu preenchimento. Contudo, 72,7% dos pesquisados responderam. Entre elas estão:

- *“Algumas vezes me sinto desmotivada porque ao levar propostas aos professores, eles criticam e falam que não vai funcionar. Mas sinto que, muitas vezes, falta autocrítica destes, pois se prendem a formas antiquadas de ensino e só me veem como alguém que deve trabalhar com disciplina e punição do aluno, sem pensar em algo mais educativo em longo prazo. Isso me frustra.”*
- *“Devemos continuar garantindo os espaços formativos na escola.”*
- *“O que acredito que seja fundamental para que haja formação continuada numa escola pública é a permanência de um grupo docente e gestor, o que possibilita o aprofundamento teórico para além das necessidades práticas imediatas da instituição.”*
- *“Estou há 34 anos na educação pública, gosto do que vivo e são muitas as experiências, porém há de haver estímulo. O professor precisa de incentivo, valorização! Reconhecimento, autoestima! Essa tarefa não é fácil, mas é imprescindível para que o professor possa prosseguir na melhor forma de educar!”*

Quem abraça, quem abraça"? O Professor da escola pública está sem perspectiva, inversão de valores, precisa resgatar os direitos e redirecionar os deveres! Há um desafio político pela frente!"

- *"Bom trabalho!"*
- *"Trabalho na Educação, pois acredito no poder de transformação da sociedade que tenho nas mãos!"*
- *"Gostaria que os resultados das pesquisas chegassem mais facilmente até as escolas públicas e também acho essencial desconstruir alguns mitos sobre escola pública e particular."*

Todas as respostas, de alguma forma, são desabafos, angústias e desejos de que a educação melhore. São esses desafios que dificultam o papel do gestor coordenador na formação docente. Os relatos mostram as necessidades coletivas, sistêmicas, pessoais, culturais, entre outras.

Todas as respostas trazem reflexões para debates, pois certas dificuldades não cabem somente ao professor ou ao gestor coordenador, mas sim de um repasse de verbas, como por exemplo, para a compra de materiais, além de formações específicas e envolvimento político nos problemas descritos.

Outro fator importante de destacar é que os resultados das pesquisas não chegam até as escolas. É uma pena, porque as pesquisas são feitas não só para compreender fatos que ocorrem na educação escolar, mas também para propiciar maior assistência no ambiente educacional. Tanto os professores quanto os gestores coordenadores, muitas vezes, sentem-se julgados pelo trabalho que realizam, pois não são ouvidos, mas são desprezados, além de serem considerados culpados pelas falhas de todo um sistema educativo.

Em geral, há alguns relatos otimistas e persistentes daqueles que amam o que fazem. Com compromisso sério na Educação. Contudo, há também relatos cansados e frustrados que retratam claramente as necessidades dos participantes devido às responsabilidades que os educadores "carregam em suas costas" dentro da sua função.

Essas declarações e observações são muito valiosas para compreender ainda mais a educação escolar de hoje e poder fazer uma diagnóstico do que os gestores coordenadores precisam para aperfeiçoar a sua prática pedagógica na Educação Escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou compreender melhor a relevância do papel do gestor coordenador na formação continuada dos docentes a partir do levantamento de dados, além de apresentar e analisar as dificuldades que o gestor coordenador tem na sua função como formador. Procurou também constatar a dinâmica de trabalho, as visões e as ações perante um cenário de mudanças, complexo e mais exigente da sociedade contemporânea.

Em virtude do que foi discutido nessa pesquisa, é possível concluir que o gestor coordenador enfrenta diversos tipos de dificuldades. Entretanto, seu maior desafio é lidar com a desmotivação dos docentes perante a participação, ter um diálogo mais aberto, ter trocas de experiências mais afetuosas, maior valorização dos educadores, saber administrar melhor o tempo, a priorização da formação continuada e o apoio dos que assumem posturas gestoras. Esses desafios se resumem nas necessidades profissionais coletivas e pessoais.

Essa desmotivação não significa desinteresse e indiferença por parte dos educadores na educação e pela educação, muito menos negligência. O que acontece é uma mudança de valores que se perderam e que procuram ser resgatados, porém o esforço é grande dentro de um ambiente em que os sentimentos e os desejos são efêmeros, os quais dificultam a aproximação por partes de todos os envolvidos na educação. Além de que as mudanças, as responsabilidades e as exigências são cada vez maiores.

Não há como indicar um culpado, pois todos os envolvidos são responsáveis pela educação escolar. Por isso, gestores, professores, alunos, familiares e comunidade escolar necessitam compreender seu papel nesse âmbito e se comprometer a fazê-lo da melhor maneira possível. O compromisso com a Educação não é só das Políticas Públicas, mas de todos os envolvidos.

Para proporcionar uma formação significativa, real, de qualidade e humana é importante dialogar com os docentes para tentar sanar as principais necessidades. A relevância em elaborar uma formação continuada de qualidade e que esteja inserida na realidade de sala de aula dos docentes pode alcançar melhores resultados se for desenvolvida por um gestor coordenador atencioso, que conhece sua instituição, que ouve e respeita seus professores como seres humanos em busca de um sentido em comum: o sentido de ensinar, agregar valores éticos, morais e de contribuir para a educação formal de seus alunos para que no futuro sejam cidadãos criativos, críticos, conscientes e preocupados com sua própria educação e a do seu semelhante, para que a busca pela autorrealização profissional e pessoal seja ainda maior.

É importante que o gestor coordenador saiba administrar o tempo, organizar o plano de trabalho, priorizar funções, ter conhecimento pedagógico e de área, ter “tato pedagógico” e fazer a transformação necessária para a prática pedagógica. Não é um trabalho fácil.

É necessário também respeito e autoconhecimento dos membros da equipe escolar para focar no que é essencial para a instituição e estar apto a construir uma sociedade que saiba respeitar e valorizar a diversidade humana.

Formar profissionais da educação é uma tarefa substancial para ter pessoas capazes de trabalhar conteúdos e princípios do cotidiano escolar na construção de valores éticos, morais e de cidadania. Além de evidenciar e respeitar sua bagagem de conhecimento profissional e/ou pessoal.

Dessa forma, um ambiente harmonioso, respeitoso, de confiança e gentil é certamente um diferencial para diminuir obstáculos que surgem no caminho da educação escolar, principalmente na formação continuada dos docentes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Portugal: Porto, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In.*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação, São Paulo, p. 38-39, fev. 2009.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor**. São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. O FUNDEF e o Professor. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. Lei n.12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso a informações** previsto no inciso XXXIII do artigo 5º, no inciso II do & 3º do art. 37 e no & 2º do art.216 da Constituição Federal; altera a Lei n.8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a lei n.11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Censo Escolar**. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2015. Acessado em: 10/07/2018. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>

BRITO, Márcia de Souza Terra; COSTA, Márcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro**: das promessas às incertezas. São Paulo: ARTMED, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, p.51-68, 1997.

_____. **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISTENSEN, Jaqueline Emanuela; DO CARMO INFORSATO, Edson. **Formação continuada**: enfoque nas necessidades dos professores, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/glaucia/Downloads/formcontinuadaenfoque%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/glaucia/Downloads/formcontinuadaenfoque%20(4).pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2017.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In GUIMARÃES, Ana Archangelo et al (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**, v.6, p. 31-34, ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DE BARROS, Aidil Jesus Paes; DE SOUZA LEHFELD, Neide Aparecida. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

Dicionário Online de Português Houaiss. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/> . Acesso em 10 de julho de 2018.

ESTEVE, José Manuel. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTRELA, Maria Tereza et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação**, VII (2), 129-149. 1998.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua: entre teoria e prática. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto. (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 43-64, 2003.

FERREIRA, Naura. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura organizada**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set.-dez. 2004.

FERREIRA, Diego Jorge. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Unilasalle, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

FRANKL, Victor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**/ Viktor E. Frankl. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 25. Ed. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FULLAN, Michel. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: ASA, 2003.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. **La Escuela que queremos**. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

_____. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre, 2000.

GALINDO, Camila. As políticas de formação continuada de professores: entre discursos e ações. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar (Orgs.). **Gestão democrática: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise**. Belém: GTR, 2012a.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo Inforsato. **Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas**. Interações, Santarém, n. 9, p. 80-96, jan./dez. 2008.

_____. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. La formación inicial y permanente de los educadores. In: Consejo Escolar del Estado. **Los educadores en la sociedad del siglo XXI**, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, Universidad de Sevilla, p. 161-194.2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr, 2008.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. Editora UFPR n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica:** pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. **Gestão educacional:** entre instrumentalização e formação. *Revista Exitus*. V. 03, n. 01, Jan/Jun, p. 35-46, 2013.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Por que é tão difícil participar?** São Paulo: Paulus, 2004.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento:** a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERZBERG, Frederick. Novamente: como se faz para motivar funcionários? In: In: BERGAMINI, C., CODA; R. (Org.). **Psicodinâmica da vida organizacional** – Motivação e liderança. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto Codex – Portugal: Porto, 1998.

_____. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.70(169), p.189-207, maio/ago. 1989.

LEMES, Sebastião de Souza. **O pluralismo cultural no processo de escolarização:** algumas reflexões sobre certos embates. 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65506/1/u1_d28_v2_t01.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão escolar**. Teoria e prática. 5 edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et educare. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/glaucia/Downloads/1656-5846-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Campinas, vol.25, n.89, p.1159-1180, set. 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Ed. José Olympio, 2002.

LUZ, C. S.; SANTOS, M. O. **Formação continuada**: uma reflexão a partir dos saberes necessários á prática pedagógica. *Revista Educação CEAP*, ano11, n° 43, Salvador, p.67-77, dez/2003 – Fev/2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MASLOW, Abraham. **The Psychology of Science: A Reconnaissance**, New York: Harper & Row, 1966.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p.89-117, mar., 2003.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**. Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, Portugal, p. 193, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora. 2004.

PIACENTINI, Gláucia. Desafio da Formação Continuada: O Papel do Gestor na Busca de Equilíbrio Emocional dos Docentes. 2014. III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UCDB. Saberes em Ação. 2016, Campo Grande – MS. **Anais do III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UCDB**. Saberes em Ação. 2016, Campo Grande – MS. p. 178-192.

PIMENTA, Maisa Helena. **Gestão de Pessoas em Organizações Públicas**. EAD – Educação a Distância. Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação, 2013.

PINHEIRO, Leandro Brum. **O bem-estar na escola Salesiana**: evidências da realidade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PINTO, Amâncio da Costa. **Psicologia Geral**. Lisboa: Universidade Aberta. 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In ALMEIDA, Laurinda Carvalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de (org). **O coordenador pedagógico e a atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, p. 47 – 61, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril, 2011. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

POLIMENO, Maria do Carmo Abib de Moraes. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2001.

PRATA, Maria Regina. Foucault e os modos de subjetivação. **Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos**, v. 1, n. 1, p. 37-40, 2001.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Paradigma - relações de poder - projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, p. 53-94, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora/LDA, 1993.

ROITMAN, Isaac. A importância das artes na educação. Publicado em **Academia Brasileira de Ciências**. 2009. Disponível em: http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=1279. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1983.
- _____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.
- SILVA, Oliveira Goulart Marina. A Silenciosa doença do Professor: Burnout ou Mal Estar Docente. **Revista Científica Integrada**. São Paulo, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file> . Acesso em: 20 de julho de 2018.
- STOLL, Louise; FINK, Dean. **Changing our schools**. Buckingham: Open University Press, 1996.
- SUAREZ, Tanya M. **Needs Assessment Studies**. International Encyclopedia of Education, ed. HÚSEN e POSTLETHAITE. U. K: Pergamon Press, 1985.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J. Editora Vozes, 2002.
- TOURAINÉ, Alain. **A crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- VIANNA, Cláudia Pereria. **O sexo e o gênero da docência**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03> . Acesso em: 25 de agosto de 2018.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a): Gestor(a)/Coordenador(a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “Desafio da Formação Continuada: O Papel do Gestor Coordenador na Formação Docente”, sob responsabilidade da Mestranda Gláucia Piacentini orientada pelo Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da linha de pesquisa Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógicas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara.

Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de compreender melhor o papel do gestor diante da formação de professores de modo a agregar crescimento e conhecimento profissional e/ou pessoal, e assim, aperfeiçoar a prática docente e sua percepção de mundo. Além de levantar e delinear dificuldades que, por sua vez, dificultam o papel do gestor na formação dos docentes.

Você, gestor coordenador, foi selecionado porque sua experiência e contribuição são fundamentais para aprimorar de modo efetivo o ambiente escolar. Sua participação consistirá em responder às questões de um instrumento previamente estabelecido, acerca das categorias analíticas selecionadas para a realização deste trabalho: perfil pessoal; formação acadêmica; entre outras.

O instrumento utilizado nesta pesquisa será o questionário eletrônico, organizado na Plataforma Google que será enviado por e-mail aos participantes.

As respostas obtidas serão mantidas em arquivo próprio pela pesquisadora. E para garantir o sigilo não será necessário ter a identificação dos participantes da pesquisa, exceto se o participante sentir-se à vontade para a pesquisadora entrar em contato caso necessário, mas mesmo assim, toda identificação será resguardada.

Você, gestor coordenador, tem liberdade em recusar-se a participar sem penalização ou prejuízo, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. No entanto sua contribuição é muito significativa!

A instituição poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados em qualquer uma das fases da pesquisa. Basta solicitar para a pesquisadora.

As perguntas do questionário não serão invasivas à intimidade dos participantes e todas as informações obtidas serão tratadas confidencialmente, com uso exclusivamente acadêmico em todas as etapas previstas no estudo. Com isso, os riscos em sua participação são mínimos e não há riscos a sua dimensão física, podendo apenas sentir-se cansado e/ou inibido ao responder as questões.

Os riscos citados podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, ao tomar todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, garantindo o respeito pela dignidade humana. A pesquisadora estará à disposição para esclarecer quaisquer eventuais dúvidas.

O estudo implica em benefícios a todos os envolvidos: gestor-professor-aluno-escola. Além de beneficiar seu próprio ambiente de trabalho, crescimento profissional e/ou pessoal, mesmo que indiretamente.

Os dados coletados serão analisados e apresentados na dissertação de mestrado e poderão ser divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes.

Ainda de acordo com a Resolução nº 466/12-CNS e nº 510/16 é direito do participante ser indenizado pelo dano, comprovadamente decorrente da pesquisa, bem como das despesas dela diretamente derivadas, apesar de não existir nenhum tipo de

despesa prevista ou disponibilização de compensação financeira adicional pela sua participação.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração!

Mestranda Gláucia Piacentini.

Programa de Pós-graduação em Educação Escolar.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

Endereço eletrônico da pesquisadora: glauciastar@yahoo.com.br

Cel.: (19) 9 9792-1685.

>> Responda com sinceridade, você não será julgado por isso!

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada na Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Piracicaba, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da Pesquisa

Endereço eletrônico para dúvidas (apenas se sentir-se à vontade)

Mestranda Gláucia Piacentini

Pesquisadora-orientanda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da linha de pesquisa Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógicas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara.

Endereço eletrônico da pesquisadora: glauciastar@yahoo.com.br

Cel.: (19) 9 9792-1685

**APÊNDICE B –
QUESTIONÁRIO**

1. Formação Acadêmica:

- Superior completo (Licenciatura, Bacharel).
 Pós-Graduação (MBA, Especialização).
 Pós-Graduação (Mestrado).
 Pós-Graduação (Doutorado).
 Outro: _____

1.1. Formação Acadêmica: Qual o nome do(s) Curso(s): _____

2. Idade: _____ anos.

- De 20 a 30 anos De 51 a 60 anos
 De 31 a 40 anos 61 ou mais
 De 41 a 50 anos

3. Sexo:

- Masculino Feminino LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais)

4. Há quanto tempo trabalha como gestor coordenador escolar: _____ anos.

- Menos de 5 anos De 16 a 20 anos
 De 6 a 10 anos 21 ou mais
 De 11 a 15 anos Outros

5. Local de trabalho como gestor coordenador:

- Escola Municipal Escola Técnica
 Escola Estadual Universidade
 Escola Particular Outro

6. Qual a sua jornada de trabalho semanal como gestor coordenador escolar? _____ horas.

- 5 horas 30 horas
 10 horas 40 horas ou mais
 20 horas

7. Dentre todas as funções do gestor coordenador, quais das funções abaixo são as mais importantes em sua opinião? Marque as três mais importantes para você.

- a. Avaliar e acompanhar o processo ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos.
 b. Valorizar e garantir a participação ativa dos professores para garantir um trabalho integrador e produtivo.
 c. Organizar e escolher os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem.
 d. Promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais.
 e. Averiguar se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes.
 f. Informar aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos alunos.
 g. Ter um papel político comprometido em formar educadores.
 h. Dialogar e levantar as reais necessidades dos professores no cotidiano escolar.

- i. Ser um facilitador de ações: nos procedimentos e tomada de decisões.
- Outros.

8. Das três funções que assinalou acima (questão 7), assinale apenas a função mais importante para você.

- a. Avaliar e acompanhar o processo ensino/aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos.
- b. Valorizar e garantir a participação ativa dos professores para garantir um trabalho integrador e produtivo.
- c. Organizar e escolher os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem.
- d. Promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais.
- e. Averiguar se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes.
- f. Informar aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos alunos.
- g. Ter um papel político comprometido em formar educadores.
- h. Dialogar e levantar as reais necessidades dos professores no cotidiano escolar.
- i. Ser um facilitador de ações: nos procedimentos e tomada de decisões.
- Outros.

9. Você, gestor coordenador, promove formação de professores? Se sim, como? Se não, por quê?

10. É sempre desafiador formar outro cidadão, neste caso, o docente. Quais são os desafios que você como gestor enfrenta para promover formação docente de qualidade? Marque os desafios que você enfrenta no seu dia-a-dia. Pode assinalar quantos achar necessário.

- a. As diferentes áreas de atuação dos docentes.
- b. A desmotivação dos docentes.
- c. Falta de diálogo e aproximação com os docentes.
- d. Falta de tempo para elaborar um bom plano de formação.
- e. Mudanças rápidas na sociedade.
- f. Falta de tempo para, você gestor, se qualificar.
- g. Falta de apoio da direção.
- h. Falta mais informações para você, gestor, sobre o que propor e disponibilizar para seus professores.
- i. Não ter ideias criativas para elaborar um plano de formação.
- j. Falta de boas formações para o gestor.
- k. Não faço formação docente.
- Outro.

11. Dos desafios que assinalou acima (questão 10), assinale apenas o desafio mais difícil para você.

- a. As diferentes áreas de atuação dos docentes.
- b. A desmotivação dos docentes.
- c. Falta de diálogo e aproximação com os docentes.
- d. Falta de tempo para elaborar um bom plano de formação.
- e. Mudanças rápidas na sociedade.
- f. Falta de tempo para, você gestor, se qualificar.
- g. Falta de apoio da direção.

- h. Falta mais informações para você, gestor, sobre o que propor e disponibilizar para seus professores.
- i. Não ter ideias criativas para elaborar um plano de formação.
- j. Falta de boas formações para o gestor.
- k. Não faço formação docente.
- Outro.

12. A globalização e as transformações é fato na sociedade. Assim, os gestores coordenadores precisam acompanhar e se qualificar para atender essa necessidade atual. Se fosse proposto, hoje, uma formação para você gestor, quais temas e assuntos seriam essenciais para você neste momento (para contribuir para o seu profissional e/ou pessoal)? Pode assinalar quantas achar necessário.

- a. Filosofia da Educação (Diferentes pensadores que contribuem para a educação).
- b. Assuntos específicos da área de gestão educacional.
- c. Educação Inclusiva.
- d. Conflitos na convivência, violência, bullying.
- e. Práticas pedagógicas, estudos de casos.
- f. Arte, cinema e literatura.
- g. Interdisciplinaridade e tecnologia.
- h. Procedimentos para desenvolver e trabalhar com projetos.
- i. Legislação sobre educação (Políticas Públicas).
- j. Aprender a elaborar planos de formação.
- Outros.

13. Dos assuntos que assinalou acima (questão 12), assinale apenas o tema mais relevante para você nesse momento.

- a. Filosofia da Educação (Diferentes pensadores que contribuem para a educação).
- b. Assuntos específicos da área de gestão educacional.
- c. Educação Inclusiva.
- d. Conflitos na convivência, violência, bullying.
- e. Práticas pedagógicas, estudos de casos.
- f. Arte, cinema e literatura.
- g. Interdisciplinaridade e tecnologia.
- h. Procedimentos para desenvolver e trabalhar com projetos.
- i. Legislação sobre educação (Políticas Públicas).
- j. Aprender a elaborar planos de formação.
- Outros.

14. Há vários tipos de formação de professores. Qual terminologia você considera mais apropriada?

- Reciclagem
- Formação Continuada
- Aperfeiçoamento
- Capacitação
- Treinamento
- Educação Permanente
- Educação Continuada

15. O que você entende que possa ser uma formação de professores?

- Aula expositiva
- Palestra
- Oficina
- Curso presencial
- Curso a distância
- Reunião Pedagógica
- Outros

16. Existe formação de professores na escola que trabalha como gestor coordenador? Se sim, como? Se não, por quê?

17. Com que frequência você acha importante acontecer à formação docente?

Uma por semana Uma a cada semestre

Uma a cada 15 dias Uma por ano

Uma todo mês Outros

18. Qual é seu maior desafio na formação docente?

19. Em sua opinião, de que forma o gestor coordenador pode contribuir para que a formação docente seja de qualidade e pertinente para os dias atuais no ambiente escolar?

20. Você, gestor coordenador, se sente qualificado para fazer formação docente? Se sim, como? Se não, por quê?

21. Espaço livre para você gestor coordenador escrever o que achar relevante. Sua contribuição e experiência é essencial para todos que estão na Educação!

22. Se sentir-se a vontade, deixe seu contato para possíveis dúvidas da pesquisadora, em nenhum momento sua identidade será revelada. Nome e E-mail. Muito obrigada pela sua contribuição! Você fez a diferença! :)

ANEXOS

ANEXO A –

RESUMO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO

19/04/2018

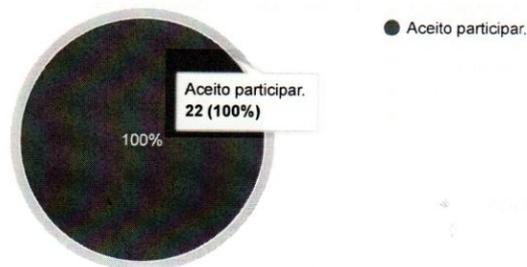
Desafio da Formação Continuada: O Papel do Gestor na Formação Docente

Desafio da Formação Continuada: O Papel do Gestor na Formação Docente

22 respostas

***Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada na Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

22 respostas



1. Formação Acadêmica.

22 respostas

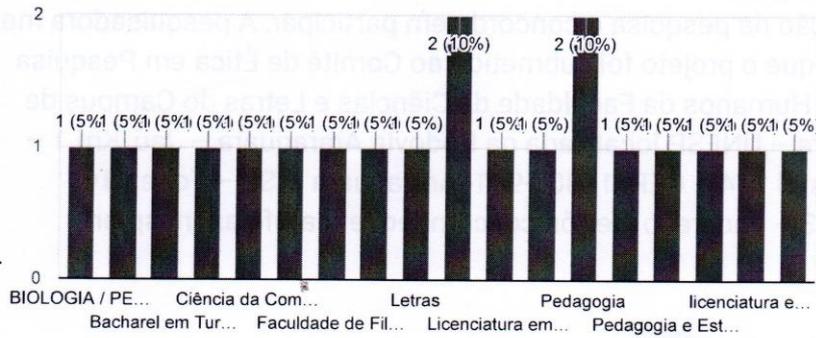
https://docs.google.com/forms/d/1kMrOvgpG2d08HuPN_N5_29FbgZerdph9Ocp629Mb2R0/viewanalytics

1/18

Superior completo (Licenciatura... Pós-
Pós-Graduação (MBA, Especialização). -16 (72,7%)
Contagem: 10

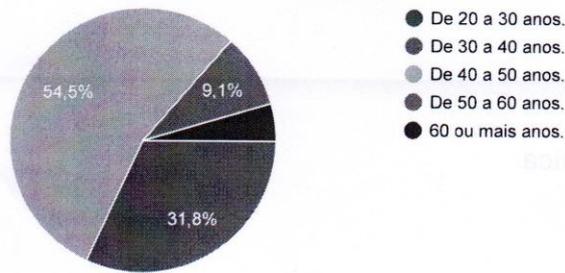
1.1. Formação Acadêmica: Qual o nome do(s) Curso(s):

20 respostas



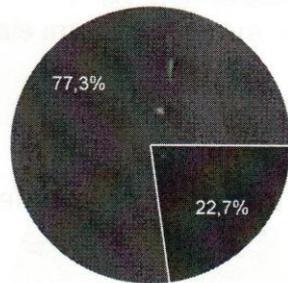
2. Idade: _____ anos.

22 respostas



3. Sexo:

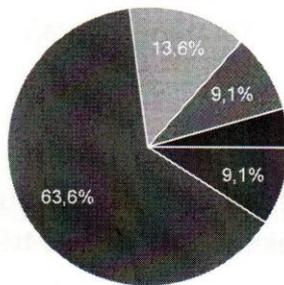
22 respostas



- Masculino.
- Feminino.
- LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais).

4. Há quanto tempo trabalha como gestor/coordenador escolar: _____ anos.

22 respostas



- Menos de 5 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 10 a 15 anos.
- De 15 a 20 anos.
- 20 ou mais.

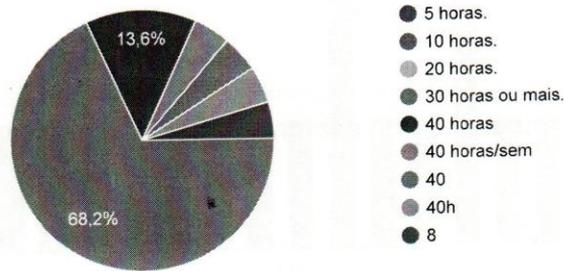
5. Local de trabalho como gestor/coordenador:

22 respostas



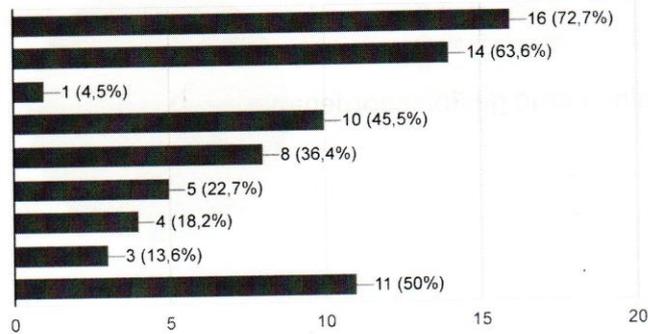
6. Qual a sua jornada de trabalho semanal como gestor/coordenador escolar? ____ horas.

22 respostas



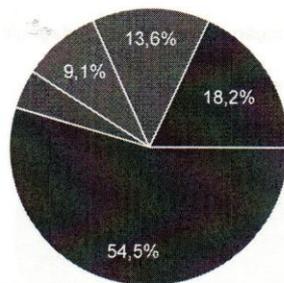
7. Dentre todas as funções do gestor/coordenador, quais das funções abaixo são as mais importantes em sua opinião? Marque as três mais importantes para você.

22 respostas



8. Das três funções que assinalou acima (questão 7), assinale apenas a função mais importante para você.

22 respostas



- a. Avaliar e acompanhar o processo de ensino/aprend...
- b. Valorizar e garantir a part...
- c. Organizar e escolher os...
- d. Promover práticas inovad...
- e. Averiguar se a conduta p...
- f. Informar aos pais e respo...
- g. Ter um papel político e c...
- h. Dialogar e levantar as re...
- i. Ser um facilitador de açõe...

9. Você, gestor/coordenador, promove formação de professores? Se sim, como? Se não, por quê?

22 respostas

SIM. EM ATPCs e divulgando cursos/palestras/workshops e afins aos professores.

Sim, nas atividades de trabalho coletivo, com leituras de legislações, atualidades, vídeos com sugestões metodológicas, envio e estudo de material pedagógico, etc.

Sim, promovendo oficinas, debates e reflexões sobre o cotidiano escolar.

Como a escola em que atuo é uma PEI (Programa Ensino Integral), realizo a formação de todos os professores em HTPC geral, além de outras reuniões de alinhamento com Professores coordenadores de área e professores responsáveis pelo nivelamento. Quando ingressa professor novo na escola, sou a responsável direta por fazer a formação deste sobre o modelo pedagógico e de gestão do PEI.

Sim, através da condução de reuniões semanais do grupo todo e de áreas específicas

Sim. Durante as ATPCs utilizando os materiais de apoio disponibilizados pela SEE e outros com temas como currículo, competência leitora e escritora e raciocínio lógico, gerenciamento de sala de aula - conflitos, entre outros.

Sim. Semanalmente em reunião de ATPCG

Sim. Em ATPCs

Sim, através de estudo e pesquisa, a partir de observações de sala de aula, cruzamento de informações de aprendizagem e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem significativa.

Sim, através de reuniões pedagógicas

não, apenas tentamos refletir sobre os problemas pedagógicos da unidade e a partir disso planejar ações bem objetivas nos planejamentos escolares e conselho de classe/ano /serie que possam melhorar o desempenho dos alunos, mas sem o aprofundamento que sabemos ser necessário.

Sim. Nos ATPC A , estudos

Sim. Sempre que recebo orientação ou na necessidade de repassar informações ou treinamentos

Sim. Nas ATPCs são organizadas momentos de estudo e orientação sobre práticas pedagógicas.

Sim, com direcionamento dos materiais do programa ler e escrever

Sim, durante as ATPCs

SIM EM ATPC

SIM. NOSSA FORMAÇÃO OCORRE DURANTE AS ATPC's.

Sim. Indiretamente formando o coordenador, alunos e diretamente definindo com a coordenação a formação dos atpcs, cursos, planejamentos.

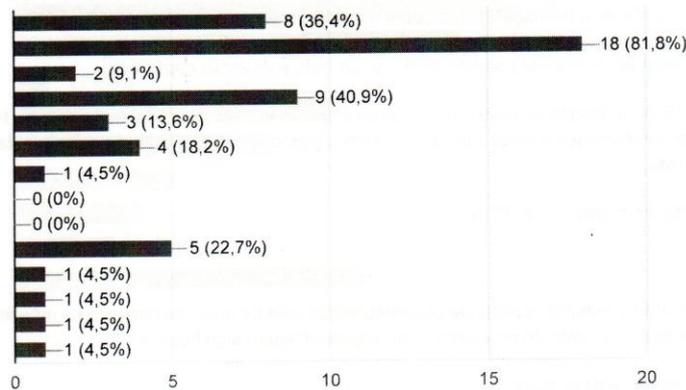
Sim. As capacitações e orientações são realizadas nas reuniões pedagógicas e Planejamento Escolar.

Sim. Parceria com universidades e empresas privadas

Incentivando a participarem de capacitações

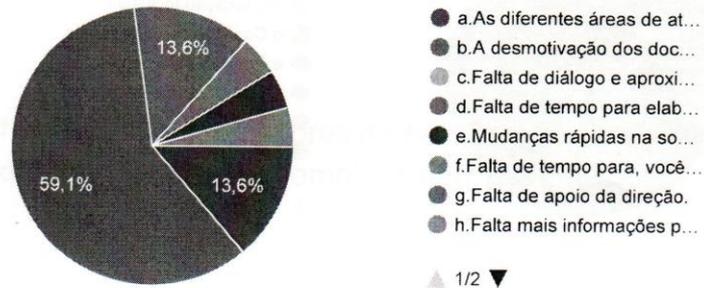
10.É sempre desafiador formar outro cidadão, neste caso, o docente. Quais são os desafios que você como gestor enfrenta para promover formação docente de qualidade? Marque os desafios que você enfrenta no seu dia-a-dia. Pode assinalar quantas achar necessário.

22 respostas



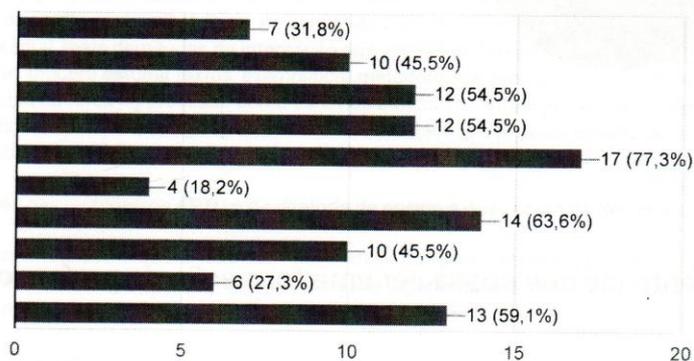
11. Dos desafios que assinalou acima (questão 10), assinale apenas o desafio mais difícil para você.

22 respostas



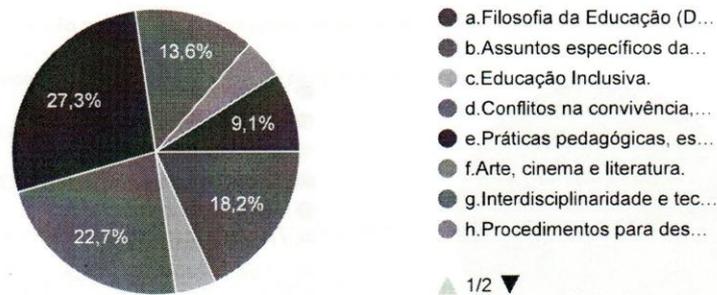
12. A globalização e as transformações é fato na sociedade. Assim, os gestores/coordenadores precisam acompanhar e se qualificar para atender essa necessidade atual. Se fosse proposto, hoje, uma formação para você gestor, quais temas e assuntos seriam essenciais para você neste momento (para contribuir para o seu profissional e/ou pessoal)? Pode assinalar quantas achar necessário.

22 respostas



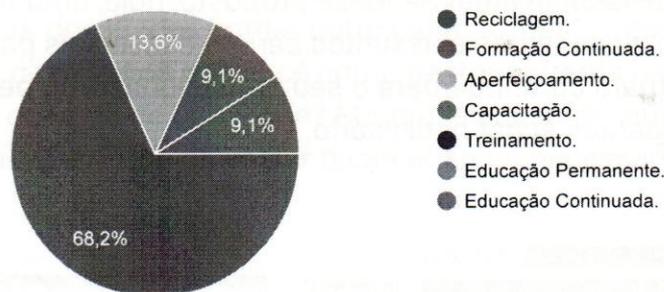
13. Dos assuntos que assinalou acima (questão 12), assinale apenas o tema mais relevante para você nesse momento.

22 respostas



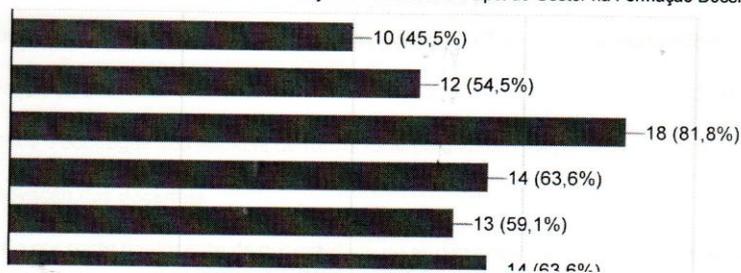
14. Há vários tipos de formação de professores. Qual terminologia você considera mais apropriada?

22 respostas



15. O que você entende que possa ser uma formação de professores?

22 respostas



16. Existe formação de professores na escola que trabalha como gestor/coordenador? Se sim, como? Se não, por quê?

22 respostas

SIM, NAS ATPCs

Sim, na medida do possível, o trabalho é feito semanalmente e, de modo intensivo e com a presença de todos, semestralmente.

Sim, nas ATPC's e através de EAD.

Sim, através de cursos à distância e presenciais; reuniões pedagógicas; capacitações na Diretoria de Ensino; Palestra de parceiros.

Sim, tanto coletivas, quanto por área e até mesmo um plano individual de formação

Sim, nas ATPCs.

Sim. As ocorridas em reunião geral, com todos os docentes participando e as reuniões por área. Ambas semanalmente. Fora os atendimentos em rotina de professor feitos pela PCG.

Sim. Nas ATPCs.

Temos formação específica nas áreas e a geral, a qual sou responsável. O ATPCG (Hora atividade de formação do professor geral). A Partir do estudo dos documentos gerais de formação da Escola de Período Integral, mais demandas de integração dos valores de formação do jovem autônomo, solidário e competente, procuro estudar textos, exemplificar metodologias, propor exercícios de reflexão e demonstro através de indicadores do processo como estamos atuando na formação acadêmica destes alunos. Com o diagnóstico de pontos de fragilidade, construo as formações e priorizo, através do diálogo com os pares as necessidades sentidas por eles.

SIM. Através das reuniões de APTC e da diretoria de ensino e dos cursos da Secretaria de Educação.

Não, apenas um trabalho de reflexão das necessidade dos professores e alunos nos planejamentos escolares e ATPC, tentando suprir esta necessidade urgente, porém sem o aprofundamento que consideramos ser necessário.

Sim. Estudos nos ATPC A

sim. nos ATPCs

Somente nas ATPCs

sim, nos horários destinados para isso - ATPC

Sim, durante as ATPCs

SIM EM ATPC

SIM

sim nos atpcs e atpas

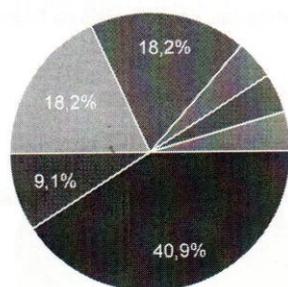
Sim. As capacitações são realizadas nas reuniões pedagógicas/planejamento da Unidade Escolar, bem como, através do Centro de Capacitações do órgão maior (capacitações presenciais e a distância).

Sim. Palestras, cursos, oficinas

Sim, capacitações presenciais, semi-presenciais e totalmente a distância

17. Com que frequência você acha importante acontecer à formação docente?

22 respostas



- Uma toda semana.
- Uma a cada 15 dias.
- Uma todo mês.
- Uma a cada semestre.
- Uma por ano.
- 2 por semana
- A formação é contínua. No nosso caso temos dois momentos instituídos atpc...
- Bimestral

18. Qual é seu maior desafio na formação docente?

22 respostas

O desinteresse dos professores

Desmotivação dos professores, acúmulo de funções do coordenador pedagógico, más condições de trabalho (estrutura precária e falta de material)

Encontrar um tema que provoque o interesse de todos

Motivar os professores que estão muito cansados; tratar da gestão da sala de aula (indisciplina).

A resistência dos professores em transformar suas práticas

A desmotivação do docente.

Formar a todos e conseguir sua eficácia de forma total para com o grupo.

Falta de motivação dos docentes.

A apropriação por parte do docente da necessidade de atualização e transformar o saber acadêmico no conhecimento que alicerçará a vida do cidadão aluno.

Conciliar o tempo

o formato que a legislação nos permite, através dos ATPS e planejamento. Muito a estudar e planejar para pouco tempo, de fato coletivamente estudando.

O comprometimento dos docentes

Ter retorno da Formação

Que todos os professores compreendam a importância de diversificar suas práticas pedagógicas e que o trabalho deve estar vinculado ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais e cognitivas, pois todos os alunos são capazes de aprender.

dar continuidade no plano de formação(Sequencia dos assuntos)

Tempo para eu enquanto gestora estudar e me formar para poder fazer a formação do meu grupo.

MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS ATRAVÉS DOS PROFESSORES

TEMPO PARA ESTUDAR

O desinteresse dos docentes que em sua maioria parecem não acreditar mais em nada.

Resistência do(a) docente.

Ajustar horário e tipo de formação para cada área.

falta de tempo devido a sobrecarga de trabalho

19.Em sua opinião, de que forma o gestor/coordenador pode contribuir para que a formação docente seja de qualidade e pertinente para os dias atuais no ambiente escolar?

22 respostas

A formação docente deve estar contextualizada com a prática.

trabalhando semanalmente/quinzenalmente nos horários de atividade coletiva temas pertinentes à pedagogia/metodologia do professor

Estimulando o docente em sua própria formação e proporcionando formação que seja condizente com a realidade em que está inserido

O gestor ao exigir determinadas posturas dos docentes, deve atuar como modelo a ser seguido. Trazer formas inovadoras de formação com práticas diferenciadas para estimular os docentes a fazerem o mesmo em suas aulas.

O gestor precisa ter embasamento teórico e conhecimento prático para organizar um plano de formação coerente com as necessidades da sua instituição.

auxiliando o docente na gestão da sala de aula.

Através de muito estudo por parte do gestor, segundo a necessidade da equipe escolar, atendendo com eficácia a essas demandas.

Sim.

Em primeiro lugar, lendo e estudando muito. Depois, analisando as necessidades da comunidade escolar e dos pares dentro da Unidade onde está atuando. Cada realidade demanda uma real necessidade.

Grupos de estudos envolvendo todos, faz com que a reflexão e atuação cresça e se desenvolva, nos tornamos mais cúmplices e nos sentimos mais preparados

primeiro o gestor precisa ter a formação e depois uma legislação que proporcione o tempo de estudo num ambiente adequado para planejar .

Permitir , facilitar, colaborar com um ambiente apropriado para a formação

Com Formações de temas atuais

Além dos momentos nas ATPCs, incentivar os professores a participar dos cursos oferecidos na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

ESTANDO ATENTO AS DEMANDAS QUE SURGEM NA REALIDADE DA ESCOLA

Se capacitando continuamente para estar atualizado e apto a dar subsídios necessários aos professores e fazer os momentos de estudo e formação continuada (ATPC) de forma responsável e buscando inovação.

TENDO UMA BOA EQUIPE E UMA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

ESTUDANDO E BUSCANDO NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Procurar estudar e também se formar continuamente para ter o que dizer nas formações. Ler, estudar, debater com o grupo.

Abordagem de temas relevantes e tangíveis.

Orientando os trabalhos e possibilitando uma formação continuada frequente.

Por divulgar e incentivar os professores a aprimorarem seus conhecimentos

20. Você, gestor/coordenador, se sente qualificado para fazer formação docente? Se sim, como? Se não, por quê?

22 respostas

SIM, no cotidiano escolar há sempre espaço para formações na prática

Eu acredito que sim, pois tento, na medida do possível, trazer temas atuais e propostas diferenciadas para o trabalho docente.

Qualificação é algo que nunca está pronta, estamos sempre estudando e nos atualizando

Sim, já fiz duas especializações voltadas à gestão, além de cursos EAD que subsidiam minha prática. Além disso, sempre estou em busca de novos aprendizados.

Sim, tanto pela formação acadêmica que possuo (atuando inclusive como professor do curso de Pedagogia) quanto pela experiência acumulada.

Sim, através de cursos e formações continuadas.

Sim. Estudo muito. Planejo minhas formações, conforme a necessidade de meu grupo e procuro atender a todos, não somente nas formações como, principalmente, nos atendimentos particulares em suas rotinas.

Sim. Pela minha experiência.

Não a específica, por exemplo de Matemática, pois demanda conhecimentos muito específicos. Contudo, de uma forma geral procuro estudar, analisar e investir em minha formação para contribuir com meus pares no processo de atualização.

Não. Preciso de tempo para estudos.

não. Falta formação para fazer formação de outros, dentro da atuais necessidade dos alunos e sociedade. a Formação academica não proporciona adequada formação para formar outros.

Não. Preciso me qualificar.

sim, desde que seja um assunto que eu tenha o domínio

Sim .Procuro fazer o melhor.

sim, em alguns assuntos específicos.

Sou qualificada, faço cursos extras e também vários oferecidos pela Secretaria de Educação (geralmente a distância). Mas acredito que estudo nunca seja suficiente, por isso, sinto falta de estudos semanais na Diretoria de Ensino para dar suporte ao meu trabalho na Escola.

SIM, POIS TENHO EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

NÃO,POIS ESTOU SEM TEMPO DE ME QUALIFICAR.

Me sinto pois tenho formação. Tento realizar nos momentos de formação. Talvez precise aprender a envolver mais o pessoal.

Sim. As capacitações são realizadas conforme instruções das Supervisões e necessidades identificadas na Unidade Escolar.

Sim, por ter formação para isso.

Sim se for na área técnica que domino

21. Espaço livre para você gestor/coordenador escrever o que achar relevante. Sua contribuição e experiência é essencial para todos que estão na Educação!

16 respostas

Aperfeiçoamento profissional deveria ser uma preocupação dos professores. Infelizmente, nas escolas públicas, há um desinteresse generalizado, talvez porque cursos de especialização são caros, ou o tempo disponível para estudo é curto... Mas quando há propostas para que temas sejam trabalhados na escola (formação na prática), nota-se também o desinteresse.

Algumas vezes me sinto desmotivada pq ao levar propostas aos professores, eles criticam e falam que não vai funcionar. Mas sinto que, muitas vezes, falta auto-crítica destes, pois se prendem à formas antiquadas de ensino e só me veem como alguém que deve trabalhar com disciplina e punição do aluno, sem pensar em algo mais educativo a longo prazo. Isso me frustra.

Devemos continuar garantindo os espaços formativos na escola.

O que acredito que seja fundamental para que haja formação continuada numa escola pública é a permanência de um grupo docente e gestor, o que possibilita o aprofundamento teórico para além das necessidades práticas imediatas da instituição.

A escola de Período Integral proporciona muito e de forma efetiva o estudo das áreas, o que facilitou muito a formação docente. A parceria do Professor Coordenador com os pares ajuda na construção da confiança e apoio mútuos. Não conseguimos com a estrutura tão sedimentada em regras rígidas mudar a postura do docente numa sociedade digital. Quanto mais disposto o docente está a realizar uma mudança de sua postura, mais fácil ajudá-lo nesse processo.

Estou 34 anos na educação pública, gosto do que vivo e são muitas as experiências, porém há de haver estímulo. O professor precisa de incentivo, valorização! Reconhecimento, auto estima! Essa tarefa não é fácil mas é imprescindível para que o professor possa prosseguir na melhor forma de educar! " Quem abraça quem abraça"? O Prof da escola pública está sem perspectiva, inversão de valores, precisa resgatar direitos e redirecionar os deveres! Há um desafio político pela frente!

Políticas educacionais adequadas a realidade da educação de qualidade que se diz desejar oferecer aos alunos, mas que é um faz de conta da forma atual.

Bom trabalho !

Ter autonomia para escolher sua equipe de trabalho, a partir do desempenho e resultados apresentados; Formação Continuada dos Professores; Atendimento com Psicólogos e Psicopedagogos

acredito muito na formação continuada, porém tem sido um grande desafio nos últimos tempos dentro das políticas publicas da educação.

Trabalho na Educação pois acredito no poder de transformação da sociedade que tenho nas mãos!

É PRECISO CATIVAR E MOTIVAR ANTES DE FORMAR EM SERVIÇO

TODA ESCOLA NECESSITA DE UM VICE DIRETOR, COM A NOVA RESOLUÇÃO MUITAS ESCOLAS FICARAM SEM ELE.

Gostaria que os resultados das pesquisas chegassem mais facilmente até as escolas públicas e também acho essencial desconstruir alguns mitos sobre escola pública e particular.

É importante ressaltar que a maior dificuldade do gestor/coordenador, ainda é a resistência por parte de muitos docentes em utilizar/aplicar os ensinamentos das capacitações, simplesmente por acharem que a metodologia que utilizam a n anos é o suficiente, bem como, a falta de habilidade com a tecnologia.