

Contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação de professores coordenadores como formadores e articuladores do trabalho coletivo

Contributions of graduate courses to the performance of pedagogical coordinators as trainers and articulators of collective work

Patrícia Kelly Mercadante

Mestre pela Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil
patymercadante@hotmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-9076-077X>

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Professora Doutora no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, São Paulo, Brasil
renata_bcunha@yahoo.com.br - <http://orcid.org/0000-0002-5662-8062>

Thiago Borges de Aguiar

Professor Doutor pela Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
tbaguiar@outlook.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-7294-1200>

Recebido em 05 de agosto de 2020
Aprovado em 14 de outubro de 2022
Publicado em 07 de dezembro de 2022

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que se insere no âmbito da discussão sobre a formação dos formadores de professores que estão envolvidos com a formação continuada nas escolas e nas redes de ensino. O objetivo da investigação foi compreender quais as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação de professoras coordenadoras como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo nas escolas. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista com cinco professoras coordenadoras, pertencentes a uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo, egressas de cursos de mestrado e/ou doutorado. Esses dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo. O resultado da pesquisa aponta para as seguintes contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação das professoras coordenadoras: compreender-se como interlocutora dos professores na reflexão destes sobre a própria prática; ressignificação do processo formativo na articulação entre sua própria formação e sua

prática como formadoras, compreendendo sua não-linearidade; compreensão da escola como lócus da relação teoria e prática; compreensão da teoria como espaço de fundamentação da prática profissional; desenvolvimento de postura investigativa; olhar a si próprio como produtora de conhecimento.

Palavras-chave: Formação de formadores; Professor coordenador; *Stricto Sensu*.

ABSTRACT

This article presents a research that is part of the discussion about the training of teacher educators who are involved with continuing education in schools and in educational systems. The aim of the investigation was to understand the post-graduate (master's/doctorate) contributions to the role of pedagogical coordinators as teacher educators and articulators of collective work in schools. Empirical data were collected through interviews with five pedagogical coordinators, belonging to a municipal education system in the countryside of São Paulo state, Brazil, who finished master's and / or doctorate courses. These data were interpreted through Content Analysis. The result of the research points to the following contributions from the post-graduate (master's/doctorate) program for the role of the coordinating teachers: understanding oneself as the interlocutor of the teachers in their reflection on their own practice; re-signification of the training process in the articulation between their own training and their practice as trainers, understanding its non-linearity; understanding of the school as the *locus* of the relationship between theory and practice; understanding theory as a ground for professional practice; development of investigative stance; look at yourself as a producer of knowledge.

Keywords: Training of teacher education; Teacher-coordinator; Post-graduation (master's/doctorate)

Introdução

A discussão sobre a formação de formadores de professores está inserida em um campo de discussão ainda pouco explorado. Encontramos nos estudos da Pedagogia Universitária (CUNHA, 2007, 2008, 2010; LUCARELLI, 2007; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; SOARES e CUNHA, 2010; XAVIER, TOTI E AZEVEDO, 2017; SILVA e CÁRIA, 2018) as problematizações necessárias para a discussão dos formadores de professores nos cursos de formação inicial. A formação dos formadores de professores envolvidos com a formação continuada nas redes de ensino e escolas é mais escassa e é nesse contexto de discussão que este artigo se inscreve.

Adotamos a definição de formadores proposta por Mizukami (2006, p. 3) para quem estes atores são os professores dos cursos de licenciatura e também aqueles “envolvidos nos processos formativos [...] daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes”, incluindo os profissionais das escolas de educação básica que acompanham os professores.

No contexto da escola, o professor coordenador (ou coordenador pedagógico) é o responsável pela formação continuada de professores, especialmente nos encontros de trabalho coletivo (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012; CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013; ALMEIDA e PLACCO, 2014; CUNHA, 2014; TEIXEIRA e CARVALHO, 2015; ANDRÉ e PRINCEPE, 2017).

A participação dos professores coordenadores em diferentes modalidades formativas contribui para que ele se aproprie da sua função e mobilize saberes que lhe permitam desenvolver seu papel de formador e articulador do trabalho coletivo a favor do desenvolvimento profissional de seu grupo. Ao considerar a formação do formador como sendo, segundo Mizukami (2006, p. 3), um “[...] processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados”, destacamos que essas possibilidades formativas podem se dar em perspectivas colaborativas ou a partir de iniciativas de caráter mais individual.

De acordo com Davis et al. (2011), em estudo sobre modalidades e práticas de formação continuada, as perspectivas individualizadas envolvem cursos de curta e longa duração, bem como a participação em oficinas, palestras, seminários etc., consideradas ações mais pontuais. As perspectivas colaborativas centram-se em atividades realizadas nas escolas, consideradas como *lócus* de formação continuada: grupos de estudos; produção coletiva de materiais; participação na elaboração do projeto político-pedagógico; formação de redes de colaboração entre escolas; entre outros.

As contribuições de cada uma dessas perspectivas formativas – individualizadas ou colaborativas – decorrem da natureza e das características das diferentes modalidades. Por este motivo, não podemos considerar uma como necessariamente melhor do que a outra ou que uma possa excluir a outra, visto que,

como apontado por Imbernón (2010), a profissão docente tem aspectos subjetivos e colaborativos. Como bem destacado por Fullan e Hargreaves (2001, p. 28), embora a colegialidade deva ser valorizada, o trabalho individual tem sua importância “porque não podemos ficar alienados de nossas próprias necessidades e sentimentos”.

Entre as atividades formativas de iniciativa individual podemos citar a pós-graduação *lato sensu*, voltada ao aprimoramento da formação profissional, e a pós-graduação *stricto sensu*, orientada para a formação para a pesquisa e avanço do conhecimento de determinada área. Esta última, no contexto brasileiro, conforme Silva (2008, p. 48-49),

expandiu-se e firmou-se como referência de desenvolvimento da pesquisa científica. Isso decorre do elemento definidor do *stricto sensu*, que tem como princípio metodológico a pesquisa, sendo este o núcleo da formação pretendida.

Nesse sentido, quando, por iniciativa individual, um formador de professores ingressa em um mestrado e/ou um doutorado, ele vivencia esse tipo de experiência formativa centrada na pesquisa, o que pode ser uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre a prática profissional e elaboração de saberes. Compreender quais as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação de professoras coordenadoras como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo nas escolas, torna-se relevante para ampliarmos nosso conhecimento sobre a formação dessas profissionais. Socializamos, aqui, os resultados de uma pesquisa com esse objetivo.

Formação continuada de professores coordenadores

Placco, Almeida e Souza (2011) destacam que compete ao professor coordenador ou coordenador pedagógico, além de seu papel formador, o papel de articulador do trabalho coletivo e transformador do contexto ensino. Seu papel formador, segundo as autoras, está relacionado à promoção do desenvolvimento dos professores e a criação de oportunidades para que este transforme o conhecimento específico de sua disciplina em ensino.

A dimensão formativa de sua atuação supõe, além da responsabilidade de garantir os momentos de encontro de trabalho coletivo na escola, a necessidade de revisão constante de seus próprios conhecimentos teórico-práticos para enfrentar as demandas e os desafios do cotidiano (CHRISTOV, 2003). Para dar conta dessas responsabilidades, o professor coordenador precisa de oportunidades diversificadas de formação continuada.

Numa perspectiva colaborativa, as redes de ensino devem se responsabilizar por oferecer essas oportunidades. Cunha (2014, p. 286) chama a atenção para o fato de que as atribuições do professor coordenador são bastante complexas e que cabe aos gestores dos sistemas de ensino garantir condições de “[...] formação e trabalho orientados por uma dinâmica de interlocução entre pares, entre práticas e teorias, entre professores coordenadores e professores universitários”.

O diálogo entre a pesquisa em educação no âmbito universitário e o trabalho pedagógico no âmbito escolar é sempre carregado de tensões, tanto no que diz respeito às modalidades das práticas envolvidas em ambas quanto à circulação de saberes entre eles. Como aponta Campos (2009) o tempo da escola e o tempo da pesquisa são diferentes, os diferentes atores se apropriam cada um a seu modo do que é produzido como saberes em cada um dos espaços e as relações entre universidade e os outros espaços sociais são sempre complexas e contraditórias.

Uma experiência privilegiada de intercâmbio entre professores coordenadores e professores universitários pode ser a do desenvolvimento, por parte dos primeiros, de pesquisas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de poder haver incentivos por parte das redes de ensino para que professores coordenadores cursassem mestrado ou doutorado (na forma de licenças, bolsas, redução de jornada, plano de carreira etc.), a entrada no *stricto sensu* trata-se de uma iniciativa individual de formação no âmbito da investigação.

A formação para a pesquisa possui características específicas que viabilizam uma reflexividade crítica. Essa reflexividade crítica, segundo Sadalla e Sá-Chaves (2008), supõe que o professor compreenda o seu próprio pensamento e a sua prática por meio de referenciais teóricos e críticos da realidade em questão. A discussão

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

crítica das teorias, do contexto histórico, político e social, bem como das metodologias de ação, permite que o professor elabore e reelabore seu saber-fazer.

A atividade de pesquisa, conforme Lüdke (2006), ao promover o questionamento crítico da prática, contribui com o fortalecimento de uma profissionalidade autônoma e responsável. Essa característica da atividade investigativa é reforçada por André (2017, p. 833), quando compreende que

[...] a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá oportunidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificando o que pode ser reforçado ou melhorado, de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas.

Além de propiciar uma experiência emancipadora e crítica para quem a vivencia, a formação para a pesquisa pode contribuir para a construção de uma postura investigativa que apoia a prática profissional, especialmente pela ampliação da compreensão social e política de sua atuação. Como Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 244) destacam:

[...] fundamental para a noção de investigação como postura é a ideia de que a prática educacional não é simplesmente instrumental no sentido de descobrir como conseguir que as coisas sejam feitas, mas também e mais importante, é o social e o político no sentido de deliberar o que deve ser feito, por que deve ser feito, quem decide e os interesses de quem servem. Trabalhar de e com uma postura investigativa, dessa forma, envolve um processo contínuo de problematizar os compromissos corriqueiros; questionar as formas com que o conhecimento e a prática são construídos, avaliados e empregados; e, compreender que uma parte do trabalho dos professores em exercício individualmente e coletivamente é o de participar na mudança educacional e social.

Sem desconsiderar a relevância de o preparo específico para a pesquisa ocorrer na formação inicial (LÜDKE, 2006; PESCE e ANDRÉ, 2012), compreendemos que a oportunidade de aprender a fazer pesquisa ainda é mais frequente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tanto acadêmico quanto profissional.

De acordo com André (2017, p. 838),

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

[...] as pesquisas acadêmicas têm (ou deveriam ter) um compromisso com a teoria, com o avanço teórico, enquanto a pesquisa “engajada” está voltada para a prática e seu aprimoramento. Assim, elas se diferenciam em termos do objeto. Ambas se aproximam, no entanto, no sentido em que exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos que qualquer tipo de pesquisa requer. Espera-se do pesquisador: a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; b) sistematização do conhecimento, ou seja, registro claro e completo dos passos seguidos e das informações obtidas; c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis.

A formação para o exercício investigativo, no qual o pesquisador iniciante aprende as práticas do rigor científico e dos cuidados metodológicos para desenvolver sua pesquisa pode ser um potente lugar para o exercício de refletir sobre a própria prática. As discussões acadêmicas a respeito desse tipo específico de investigação estão marcadas, em sua maioria, para o estudo dos impactos e desdobramentos das modalidades profissionais do *stricto sensu*.

O Mestrado Profissional em Educação, particularmente, vem sendo considerado como oportunidade de valorizar a pesquisa ancorada nos impasses concretos do trabalho profissional (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017). Nessa modalidade,

O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017, p. 105-106).

As autoras, ao analisarem um programa específico, puderam levantar as possibilidades de interlocução e reflexão crítica sobre a prática que o mestrado profissional proporcionou. De acordo com a análise dos 44 trabalhos defendidos até junho de 2016 na PUCSP, as autoras observaram que 42 tiveram interlocução direta com a educação básica e que a maioria dos trabalhos “[...] consistiu em uma análise fundamentada de situações concretas da prática profissional e elaboração de

propostas para intervenção na realidade analisada” (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017, p. 115).

Cunha e Agranionih (2017) analisaram as dissertações defendidas pela primeira turma do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, em 2015. A leitura dos trabalhos, segundo as autoras, evidenciou um acréscimo à profissionalidade dos professores caracterizada pelo registro reflexivo de seu contexto de atuação, inevitavelmente marcado por expectativas e fracassos, assim como a ampliação de seu repertório teórico. Nos estudos concluídos foi possível identificar:

[...] i) tendências à exploração da experiência na busca de contribuir para o próprio campo; ii) tendências a privilegiar a tecnologia para a inovação da prática; iii) tendência a problematizar o meio escolar como efeito e contraefeito ao desenvolvimento do profissional e às condições da profissionalidade (CUNHA e AGRANIONI, 2017, p. 132).

Ambrosetti e Calil (2016) discutem os resultados de uma pesquisa que buscou conhecer a perspectiva de participantes de um Mestrado Profissional em Educação de uma universidade regional situada no estado de São Paulo sobre as contribuições do curso para o seu desenvolvimento profissional. Foram aplicados questionários aos egressos e mestrandos do curso e as respostas indicaram que a experiência transformou concepções e práticas desses profissionais, isto é, favoreceu um “agir intencional, que implica compreensão fundamentada e refletida das práticas, com vistas às possibilidades de sua transformação” (p. 89).

Pacitti (2017), no contexto do MP da PUCSP, investigaram as contribuições do curso de mestrado para o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos. Observaram que os CP foram em busca de apoio teórico-metodológico para tentarem resolver os problemas do contexto escolar, sobretudo os desafios de organizar a formação dos professores e mediar as relações interpessoais. Recorrendo a entrevistas, as autoras concluíram que depois do curso os desafios centrais dos CP eram os mesmos, mas consideraram uma mudança na sua postura, pois os CP passaram a adotar uma postura investigativa articulando teoria e prática diante da formação e da relação com os demais profissionais da escola.

Para este artigo, os dados empíricos levantados buscam contribuir para o debate sobre a formação dos formadores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Na esteira do debate no campo, buscamos compreender **as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação de professoras coordenadoras como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo na escola**, tomando como recorte um grupo de professoras coordenadoras pertencentes à mesma rede municipal de ensino.

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Rio Claro – SP que, em 2020, conta com 60 escolas e, aproximadamente 20 mil alunos matriculados na Educação Infantil - etapa I (0-3 anos) e etapa II (4-5 anos), Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos I e II e Educação Especial.

Essa rede conta com 64 professoras coordenadoras (PC) e foram convidadas para participar da presente pesquisa somente as que já tivessem concluído cursos de pós-graduação *stricto sensu* (acadêmico ou profissional). Neste sentido, os dados apontaram que 5 delas dispunham das qualificações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e, após o convite, todas aceitaram participar. As entrevistas se deram individualmente com suas permissões e colaboração voluntária no período de dezembro/2018 a maio/2019, e, posteriormente, foram audiografadas. Ressalta-se aqui que os nomes foram substituídos por pseudônimos, visando resguardar os princípios éticos e estas foram identificadas como: Alice, Bruna, Célia, Daniela e Eva. A pesquisa se deu após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba com número CAAE: 02885118.0.0000.5507.

Importante destacar que a regulamentação das atribuições do professor coordenador é feita pelo Estatuto do Magistério Público Municipal (RIO CLARO, 2007) e Decreto nº 11.578/2019 (RIO CLARO, 2019). Como atribuições gerais, destacam-se “coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional” (RIO CLARO, 2007, p. 57). As atribuições específicas envolvem, entre outras ações,

[...] promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes; coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho; colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar, colaborar no processo de integração escola-família-comunidade. (RIO CLARO, 2007, p. 57).

As PC envolvidas com a pesquisa são pedagogas, tendo feito vários cursos de pós-graduação *lato sensu*. Têm entre 36 e 48 anos e, em média, 6 anos de experiência na coordenação pedagógica. Do grupo, apenas uma já havia concluído o doutorado; as demais concluíram o mestrado. Todas as PC fizeram mestrado na área da Educação, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, em Rio Claro.¹

Para responder à questão da pesquisa – quais as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação das PC como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo na escola – as análises das transcrições das entrevistas foram apoiadas na Análise de Conteúdo. Esta técnica, segundo Bardin (2009), dedica-se à análise dos significados presentes no conteúdo manifesto das comunicações. Ao pesquisador compete identificar os núcleos de sentido da comunicação que respondem ao objetivo analítico a ser respondido.

Respeitando o método de organização e análise dos dados propostos por Bardin (2009), Minayo (2007) sugere as seguintes etapas de análise, aplicadas nesta pesquisa: exploração do material – leitura das entrevistas; identificação de núcleos de sentido – sistematização dos resultados obtidos; interpretação dos dados.

As análises das entrevistas permitiram a identificação de três núcleos de sentido mais marcantes que evidenciam contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo: a ampliação do olhar da PC; a construção de uma postura investigativa; e a prática fundamentada na relação teoria e prática.

Análises: contribuições da pós-graduação *stricto sensu*

Dentre as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a atuação como formadoras de professores e articuladoras do trabalho coletivo, a “ampliação do olhar” é uma das principais referências das professoras coordenadoras. As professoras coordenadoras evocam uma ideia próxima a de Weffort (1996), para quem a construção do olhar do educador supõe um exercício de observação que alicerça a capacidade de ler a si próprio e estudar a realidade.

Lacerda (2010) também reflete sobre a observação do educador e analisa que a visibilidade de determinados aspectos da organização escolar – salas de aula, fileiras de carteiras, filas de alunos etc. – reconhecidos pela regularidade e repetição e, por isso, assumidos como familiares, deixam invisibilizados muitos outros aspectos. Segundo a autora há inúmeros movimentos que se processam no cotidiano escolar que para serem conhecidos demandam do observador certas disposições como a desconfiança que aquilo que parece rotineiro pode conter uma pluralidade de lógicas. Para conhecê-las é preciso nos aproximarmos “da pluralidade de significados atribuídos por quem participa, produz e é produzido por aquilo que deseja compreender” (LACERDA, 2010, p. 237).

Alice aprendeu na pós-graduação que o que lhe parece familiar pode ter algo “por trás” da aparência ou experiência imediata. Reconhece, ainda, que o mestrado a ajudou a observar as diferentes situações do cotidiano com o objetivo de compreender melhor seu contexto de atuação. Ela percebe que “olhar” o que “está acontecendo” (nível mais pragmático da reflexão) não é o mesmo que compreender, valorizando um modo de reflexão interessado “na raiz do problema”. A busca por compreender a “raiz do problema” evidencia uma lógica reflexiva metacrítica caracterizada pela disposição do professor em analisar a situação e a si mesmo, reconhecendo-se como parte da situação analisada (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008).

Esse mesmo “olhar” é referido por Bruna no sentido de orientar o ajuste de suas intervenções às necessidades dos professores e alunos. Como Alice, Bruna aprendeu que o olhar precisa ser sensível e comprometido com os parceiros da escola:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

[...] eu tenho que ter um tempo para ler com calma o planejamento dos professores da semana, tenho que fazer interferências, não é só olhar, bater o carimbo e colocar a data, eu tenho que ver o que está acontecendo, acompanhar na sala para ver se é isso mesmo. (Bruna)

Quando Bruna afirma que “não é só olhar, bater o carimbo e colocar a data” nos diários/relatórios ela assume seu papel como interlocutora dos professores na reflexão sobre suas práticas (CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013). Admite, como destacado por Weffort (1996, p. 4), que

[...] observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

A mudança no “olhar”, decorrente dessa cumplicidade pedagógica, é lembrada por Eva e Daniela que, ao se reconhecerem como pesquisadoras, incorporaram procedimentos de pesquisa na forma como lidam com as situações de acompanhamento (e vigília) dos professores: buscar respostas às inquietações; considerar vários ângulos e pontos de vista; fundamentar o pensamento e os registros escritos. Esses procedimentos remetem, como já argumentado, à elaboração de um reflexividade crítica (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008). Nas entrevistas, as duas professoras coordenadoras destacam:

Então acredito que o mestrado te dá uma grande bagagem nessa investigação para todas as áreas da sua vida, até da sua vida particular, porque você começa a observar coisas no seu entorno que você não conseguia observar por causa desse afinamento do olhar. Você fala: - Não, espera aí, mas isso aqui tem uma resposta. Se isso aqui está sem resposta, eu posso ir buscar. Então: qual caminho eu vou seguir? (Eva)

É um outro olhar sobre a escola [...], o modo de ter uma visão de mais pesquisadora, de ver várias coisas por outro ângulo, ajudar as professoras na escrita dos relatórios, alertá-las para a importância dos referenciais, na forma de escrita [...], a forma de orientar as professoras, chamar atenção para aspectos de planejamentos. (Daniela)

Essas compreensões das professoras coordenadoras estão próximas do que Larrosa (1994, p. 80) chama de olhar educado: “um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E que sabe, em todo momento, que é que vê. Um olhar que já não se deixa enganar nem seduzir”.

Esse olhar educado pela pesquisa na pós-graduação decorre, segundo André (2016), das experiências de planejamento do trabalho e definição de procedimentos para atingir os objetivos propostos, organização das informações e sistematização das etapas de trabalho, bem como o apoio em referenciais teóricos. As experiências da pesquisa passam, portanto, a fazer parte do modo como as professoras coordenadoras pensam e organizam seu trabalho.

No percurso de formação como professora-pesquisadora Célia voltou seu olhar para sua ação como formadora de professores e tirou lições dessa experiência: reconhece que a formação dos professores (e a sua) não é linear e que sua vontade como formadora não deve se sobrepor às necessidades formativas e interesses do grupo de professores. Em suas palavras, ela aprendeu que há o “deslocamento do olhar, que a formação não é linear, que não é a minha vontade como formadora, que não é aquilo que eu penso, é aquilo que está no grupo” (Célia).

O fato de sua pesquisa de mestrado tratar de sua experiência como professora coordenadora é destacado por Célia em sua entrevista. A reflexão sobre a prática e o estudo das teorias possibilitaram que ela não só admitisse a formação como processo “não linear”, mas que compreendesse o desenvolvimento profissional “como um processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, rupturas e descontinuidades” (OLIVEIRA, REGO e AQUINO, 2006, p. 121).

Bruna, Célia e Daniela destacam que, a partir do conhecimento acadêmico construído ao longo do curso, deslocaram seu “olhar” para a formação de professores. Bruna aponta para a ampliação de sua compreensão do caráter embasado do conhecimento científico. Além disso, do lugar de professora coordenadora, a pesquisa “[...] ampliou muito meu olhar, a sensibilidade do olhar para a formação de professores, que eu vejo que é o ponto principal do trabalho do coordenador pedagógico”. (Bruna)

Célia ressaltou a mudança em seu olhar sobre o cotidiano, especialmente nas relações ali estabelecidas, compreendendo que o cotidiano, “assim como vejo que esse espaço é legítimo de formação, né? Não é uma perda de tempo, não é para jogar conversa fora”. (Célia). Daniela foi constituindo sua identidade como formadora durante o processo:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

[No mestrado] eu tomei o gosto por trabalhar com a formação de professores. Para mim foi muito significativo o estágio docência, iniciei as aulas na Pedagogia e paralelo a isso eu participava de eventos acadêmicos, onde eu também fazia oficinas e aí fui percebendo que eu queria era trabalhar com professores. (Daniela)

A “sensibilidade do olhar para a formação de professores”, referida por Bruna; o reconhecimento da escola como “espaço legítimo de formação”, destacado por Célia; e o “gosto por trabalhar com a formação de professores”, anunciado por Daniela, foram mediados por experiências acadêmicas e científicas diversificadas: leituras, estágios, eventos etc. que permitiram a reflexão sobre a organização da escola e as relações nelas instituídas.

O reconhecimento, a partir dos conhecimentos acadêmicos, de que a escola é uma instância de formação docente e que os professores coordenadores têm um papel de articuladores dessa formação, deu às professoras coordenadoras a oportunidade de refletir sobre seus conhecimentos da experiência, relacionando teoria e prática.

A construção de uma postura investigativa, que já pode ser observada nos enunciados anteriores, é reforçada pelas professoras coordenadoras relacionada à formação dos professores e articulação do trabalho coletivo. Eva toma o aspecto da sensibilidade que o olhar investigativo lhe oferece, de modo a

[...] perceber se aquele professor está com problemas, se o problema dele é emocional ou teórico, se ele não se descobriu, pode ser, tipo, eu tenho toda essa teoria, mas eu não me encontrei. E acontece!! E aí você vai ajudar aquele professor a olhar a sua prática, você orienta, olha no seu relatório: - “Faz isso, faz isso... Então, com que linha [pedagógica]? Qual é sua concepção de Educação? (Eva)

Bruna faz referência aos espaços de reunião individual de uma hora que possui, semanalmente, com cada professor, local onde “aquelas angústias” que os professores trazem são objeto de sua análise, observação em sala e oferta de subsídios teóricos e planos de ação. Ela destaca como o mestrado “ajudou muito a ter esse olhar de professor mais pesquisador, de saber o porquê eu estou fazendo aquilo, do suporte teórico ser tão importante” (Bruna).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

A investigação como postura, que envolve um questionamento crítico e contínuo, pressupõe “saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados” (PESCE e ANDRÉ, 2012, p. 41). As professoras coordenadoras apontam para o lugar da teoria na fundamentação da sua prática e reconhecem, na pós-graduação, espaço de desenvolvimento dessa “autonomia de buscar na fonte, a teoria que eu preciso para estudar os projetos que eu faço na escola, ver o lado científico” (Bruna).

O mestrado proporcionou um “conhecimento da teoria, depois transformada em prática, relacionada com a pesquisa” (Eva). Num exercício que, como Bruna explicitou, parte de um estudo da teoria feito no mestrado que ela “tenta relacionar com a prática”, de modo que a prática seja fundamentada:

Eu sempre explico cada teoria e trago a questão científica. Eu sempre trago porque aquilo é importante e o que os autores estão falando sobre aquilo. Sempre mostro que não tem uma verdade única. (Bruna)

Daniela percebe que a formação teórica proporcionada pela pós-graduação contribui com a constituição do professor-autor:

[...] agora, nos últimos anos, tanto tempo lendo, vendo a vida dos autores, e agora por mais que eu tive de ser autora de artigo, agora me vem mais fortemente essa necessidade de trabalhar a constituição do professor autor [...]. É porque o mestrado faz uma preparação para gente ser autor, né? (Daniela)

Podemos afirmar que a ideia de professor-autor é coerente com a proposição de André (2016, p. 33) para quem “a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias”, ou seja, sejam capazes, a partir da leitura crítica da realidade e das referências assumidas como pontos de partida para seu olhar, não só compreender seu contexto de atuação, mas escolher caminhos e intervenções consequentes.

Os dados indicam que a pós-graduação *stricto sensu* ofereceu às professoras coordenadoras as direções apontados por Mizukami (2006) consideradas necessárias para os processos formativos dos formadores: considerar a importância de diferentes

tipos de saberes construídos a partir do conhecimento acadêmico-científico e da prática pedagógica; a reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional; e a necessidade da reconceptualização do ensino ligada a reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional.

Considerações finais

As professoras coordenadoras, ao relatarem sobre suas experiências na pós-graduação *stricto sensu*, apontaram um conjunto de contribuições para sua atuação. No que diz respeito à sua atuação como formadoras, elas destacaram o modo como se viram interlocutoras dos professores no exercício que estes realizam de refletirem sobre sua própria prática. Ficou marcado na fala das professoras coordenadoras a relação entre sua própria formação e a formação continuada dos professores, especialmente no modo como a experiência da pós-graduação lhes impactou na mudança das concepções de formação que elas tinham. Olhar para a própria formação permitiu-lhes ressignificar o processo formativo do qual são articuladoras, na medida em que o reconheceram como um processo não linear, com avanços e retrocessos.

Além disso, como articuladoras do trabalho coletivo, compreenderam a escola como o *locus* da relação teoria e prática, tomando seu trabalho como objeto de investigação cotidiana. E essa investigação é favorecida pela compreensão da teoria como espaço de fundamentação da prática profissional. As professoras coordenadoras desenvolveram, como apontaram, uma postura investigativa e essa a postura elas enxergam como modificadora de sua prática cotidiana. Enxergam com um olhar refinado, transformado, ou “educado”, para usar o termo de Larrosa (1994).

Mas também há algo que ultrapassa os espaços da própria escola, na medida em que uma das professoras coordenadoras aponta para uma mudança no como se vê a si própria e à produção do conhecimento na área de educação. Entendendo-se como autora, ela percebe que esse conhecimento produzido na escola é saber autoral e legítimo de ser registrado e de ser divulgado. Este olhar volta, então, para sua prática

de formadora, compreendendo os professores também como autores de seu próprio trabalho.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado.

Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 7, n. 3, set./dez., p. 485-493. 2014.

Disponível em:

<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/497/473>.

Acesso em: 13 jul. 2020.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7526>. Acesso em: 13 jul.

2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A Formação do Pesquisador da Prática

Pedagógica. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no

Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-

117, jan./mar. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt)

[40602017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 jul. 2020.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de**

Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1339136.pdf>. Acesso em 14 jul. 2020.

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do

coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda

Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (Org). **O Coordenador Pedagógico e**

a Educação Continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. **Inquiry as stance**: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education, USA**, n. 24, p. 249 –305, 1999.

CUNHA, Claudia Madruga; AGRANIONI, Neila Tonin. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino – qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 119-135, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00119.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP, 2008.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 280-287, set./dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276313189_Formacao_continuada_de_professores_coordenadores_entre_preocupacoes_e_proposicoes. Acesso em: 13 jul. 2020.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista Educação PUC-CAMP**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 171-179, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2026>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DAVIS, Cláudia L. F.; NUNES, Mariana Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieiri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 81-166, nov. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de Lacerda. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 233-244, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: Maria Isabel da Cunha (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007. p. 75-92.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 27-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E- Currículum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 13 jul. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 119-138, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2369/50_dossie_oliveira_mk_etal.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

PACITTI, Monie Fernandes. **Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores (PUC-SP): contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** 2007. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/62/52>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2020.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. **Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Rio Claro**- Lei Complementar nº 024/2007. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2020.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 11.578**, de 09 de setembro de 2019. Regulamenta os procedimentos de designação para função da classe de Suporte Pedagógico de Professor Coordenador, de Profissionais do Magistério estáveis do Quadro 1 e Quadro 2, para exercício nas Unidades Educacionais, da Secretaria Municipal da Educação, nos termos do inciso II do artigo 51 da Lei Complementar 024/2007 e suas alterações e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005174/DECRETO%2011578-2019%20-%20Prof%20Coordenador.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2020.

SADALLA, Ana Maria Falcão de; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644449229>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. 2008. 292p. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Rogério Abranches; CÁRIA, Neide Pena. Pedagogia universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 15, p. 25-38, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/30098/pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 41, p. 95-107. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200007. Acesso em: 13 jul. 2020.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo: Cortez, 1996.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de Azevedo. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, p. 332-346. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000200332&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2020.

Notas

¹ A presença no município de uma universidade pública com cursos de licenciatura e um programa de pós-graduação em educação consolidado favorecem o intercâmbio entre a rede municipal de ensino e a universidade.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)