X COLÓQUIO INTERNACIONAL
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
ISSN: 1982-3657

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: ARTICULANDO POSSIBILIDADES PARA O (RE)PENSAR A PRÁTICA DE PROFESSORES E COORDENADORES

JOSÉ RODRIGUES DA SILVA FILHO

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO A comunicação que se propõe tem como objetivo discutir alternativas propulsoras de reflexão e transformação das práticas de professores e coordenadoras pedagógicas. É parte de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida numa escola pública de Natal/RN, Brasil, envolvendo 04 coordenadoras pedagógicas e 15 professores(as) do Ensino Fundamental. Um estudo de caso, que utilizou os procedimentos de recolha de análise e evidência: observação participante, entrevista semi-estruturada e questionário. Verificamos que os professores e coordenadoras reconhecem a estratégia de formação continuada através da investigação-ação como uma proposta válida para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexivo-crítica. Também foi possível constatarmos que as coordenadoras melhoraram suas práticas na questão da sistematização, observação e reflexão, algo que consideramos como um caminho para o desenvolvimento de uma prática supervisiva, reflexiva e crítica. **Palavras-chave:** Professores. Coordenação pedagógica. Pesquisa-ação. **ABSTRACT** The communication proposes aims to discuss alternative propulsion reflection and transformation of practices of teaching teachers and coordinators. It is part of a PhD research developed at a public school in Natal/RN, Brazil, involving 04 teaching coordinators and 15 teachers (as) of elementary school. A case study using the procedures of analysis and evidence collection: participant observation, semi -structured interview and questionnaire. We found that teachers and coordinators recognize the continuing education strategy through research-action as a valid proposal for the development of a reflective and critical pedagogical practice. It was also possible verify that the coordinators improved their practices on the issue of systematization, observation and reflection, which we consider as a way to develop a supervisiva practice, reflective

and critical. **Keywords**: Teachers. Pedagogical coordination. Research - action.

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: ARTICULANDO POSSIBILIDADES PARA O (RE)PENSAR A PRÁTICA DE PROFESSORES E COORDENADORES José Rodrigues da Silva Filho Prefeitura Municipal de Natal Universidade do Minho/Portugal EIXO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS **RESUMO** A comunicação que se propõe tem como objetivo discutir alternativas propulsoras de reflexão e transformação das práticas de professores e coordenadoras pedagógicas. É parte de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida numa escola pública de Natal/RN, Brasil, envolvendo 04 coordenadoras pedagógicas e 15 professores(as) do Ensino Fundamental. Um estudo de caso, que utilizou os procedimentos de recolha de análise e evidência: observação participante, entrevista semi-estruturada e questionário. Verificamos que os professores e coordenadoras reconhecem a estratégia de formação continuada através da investigação-ação como uma proposta válida para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexivo-crítica. Também foi possível constatarmos que as coordenadoras melhoraram suas práticas na questão da sistematização, observação e reflexão, algo que consideramos como um caminho para o desenvolvimento de uma prática supervisiva, reflexiva e crítica. **Palavras-chave:** Professores. Coordenação pedagógica. Pesquisa-ação. **ABSTRACT** The communication proposes aims to discuss alternative propulsion reflection and transformation of practices of teaching teachers and coordinators. It is part of a PhD research developed at a public school in Natal/RN, Brazil, involving 04 teaching coordinators and 15 teachers (as) of elementary school. A case study using the procedures of analysis and evidence collection: participant observation, semi -structured interview and questionnaire. We found that teachers and coordinators recognize the continuing education strategy through research-action as a valid proposal for the development of a reflective and critical pedagogical practice. It was also possible verify that the coordinators improved their practices on the issue of systematization, observation and reflection, which we consider as a way to develop a supervisiva practice, reflective and critical. **Keywords**: Teachers. Pedagogical coordination. Research - action. **1 INTRODUÇÃO** A busca por novas práticas educativo-pedagógicas é algo que vem sendo pensando, discutido e ensaiado desde sempre. Mas, nas últimas duas/três décadas tem sido intensificada, principalmente mediante as mudanças que enfrentamos no contexto da sociedade global e das escolas de massa. A justificativa para respaldar esta necessidade é variada, mas predomina a ideia dos educadores desenvolverem seus trabalhos ancorados numa pedagogia com princípios emancipatórios, críticos e reflexivos, postura que possibilitará o desenvolvimento de formação de sujeitos pensantes. No contexto brasileiro, onde está sendo desenvolvida nossa pesquisa, a prática da coordenação pedagógica, assim como, dos professores do Ensino Fundamental tem recebido forte atenção nas últimas duas/três décadas, seja das políticas públicas, que tem focado sua atenção neste nível de ensino; dos governantes

que em sua retórica demonstram preocupação com os educadores dessa etapa de ensino, mas que efetivamente, tem feito pouco diante da demando; dos debates entre os educadores e/ou pesquisadores, que de modo geral tem contribuindo para identificar os problemas que interfere na prática destes profissionais, apontando os caminhos possíveis que precisam ser tomados. É proposto para os profissionais que atuam na supervisão/coordenação pedagógica escolar, o rompimento de um trabalho centralizador e burocratizado (ALARCÂO, 2004; RANGEL, 2006; VASCONCELOS, 2006;) a partir dos pressupostos da inspeção, para uma atuação democrática de educação (ALARCÃO, 2003; MOREIRA, 2003; RANGEL, 2006; VIEIRA, 2009), na qual deve prevalecer os princípios da colaboração, reflexão e crítica. Nessa empreitada, a ação supervisora aproxima-se do fazer do professor e de seu espaço de atuação, a sala de aula, o que promove a reinvenção da prática da coordenação pedagógica e do professor, que na maioria das vezes é desenvolvida individualmente, agora precisa ser focado na coletividade. Os professores deste nível de ensino em especial, por ser o que tem se apresentado com o pior índice de qualidade, são convocados a desenvolver suas práticas a partir de "novas concepções" e de um novo fazer, que são apresentados de forma mágica pelos responsáveis educacionais como secretários de educação dentre outros, que na maioria das vezes usam o discurso democratizador, mas que esconde o conservadorismo. Apesar da relevância e legitimidade das "novas concepções" educativas, os coordenadores pedagógicos e professores, ainda sabem pouco sobre as estratégias reais para concretização do que é anunciado. Mesmo existindo pesquisas acadêmicas que "aponte caminhos" e uma boa literatura discutindo os pontos positivos e negativos em relação a este objeto de estudo, é grande o distanciamento existente entre a escola básica e os estudos científicos. O que faz com que as práticas educativas propostas pelas novas concepções, como por exemplo, a reflexiva, a crítica e a emancipatória se apresentam de forma abstratas para aqueles que estão no contexto escolar, o que nosso ponto de vista, dificulta seu entendimento e consequentemente sua efetivação. Diante desta problemática, questionamos o que fazer com esta dicotomia?

Que estratégias a coordenação pedagógica e os professores podem usar para reinventar suas práticas, de modo a atender as "novas" exigências sociais e educacionais?

Então, resolvemos propor um projeto de formação continuada partir da estratégia da investigação-ação, que pode não superar, mas permite aos profissionais um processo de tomada de consciência do seu ato educativo, o que permitirá ações reflexivas e críticas, o que é considerado preponderante para o processo de mudança. Estruturamos nosso texto partindo das ideias de formação continuada, formação reflexivo crítica e Investigação-ação. Em seguida, descreveremos aspectos gerais do projeto "A formação continuada em serviço de supervisores/coordenadores pedagógicos e professores através da investigação-ação", com recorte para as sessões reflexivas realizadas durante o segundo semestre de 2012, envolvendo 04 coordenadoras. Por fim, explicitaremos algumas evidências coletadas a partir das opiniões das

coordenadoras, mediante fragmentos de entrevista. **2 FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NO CONTEXTO ESCOLAR** Observada de um ângulo histórico, a formação contínua de professores sempre esteve presente na escola, visto que é na escola, no exercício profissional, que o professor desenvolve a sua profissionalidade em interação com o espaço físico, os alunos, os pares, e até mesmo, nas reuniões pedagógicas. No entanto, de modo geral, este nível de formação vem acontecido em outros espaços, mediante cursos de especialização, seminários, congressos, fórum de debates, treinamentos, oficinas de aperfeiçoamento, dentre outros, promovidos por uma variedade de instituições, que de modo geral, estruturam a formação a partir de modelos da racionalidade técnica (DINIZ-PERREIRA, 2008) ou formação clássica (ALARCÃO, 2003; CANDAU, 2003), formação estruturante (NÓVOA, 1991), ou formação do tecnólogo de ensino (VEIGA, 2002). Estes modelos têm recebido críticas por não darem conta das necessidades reais de formação dos educadores. Nas últimas duas/três décadas foram profícuos os estudos que consideram a escola como *locus* de formação continuada. Destacamos autores como Alarcão (2003), Candau (1997), Garcia (1997), Imbernón (2010), Libâneo (2003), Kramer (1998), Nóvoa (1999), Veiga (2002), entre outros, cujos contributos têm sido cruciais. A escola é o "lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino" (GARCIA, 1997, p.171), o que pressupõe o envolvimento dos educadores, não só no processo de detectar os problemas, mas, sobretudo, na proposição de soluções locais.

> [...] considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores [...] é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. Segundo Alarcão (2003), este nível de formação tem como um de seus propósitos melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola por seus agentes educativos, o que exige uma reflexão sobre os problemas que a escola possui, como forma de estimulá-los a organizar meios que permitam ultrapassar esses problemas e avaliar as estratégias de atuação. Dessa forma, é relevante que sejam consideradas as necessidades dos professores, suas dúvidas, anseios, assim como que sejam priorizados, também, elementos que fazem parte do contexto escolar, no qual ele desenvolve sua prática educativa. Sendo assim, a formação continuada dos professores, de acordo com a perspectiva defendida por Alarcão (2003),

deverá ser uma formação que não se limite ao desenvolvimento de ações de reciclagens ou treinamentos embasados em modelos preestabelecidos de aquisição de habilidades de repetição, nos quais a discussão é estruturada, apenas, priorizando a transmissão de ações que os professores devem praticar para que alcance bons resultados na sua prática pedagógica. Nóvoa (1991) analisa e sintetiza em dois grandes grupos os modelos de formação continuada de professores, intitulando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas. Nos modelos estruturantes, se organizam previamente programas/ procedimentos/ recursos, utilizando-os em ações de formação continuada para diferentes grupos de professores, tendo como embasamento a lógica da racionalidade técnica. Os modelos construtivistas se organizam a partir dos contextos educativos e das necessidades dos indivíduos a quem se destina essa formação. Esse autor reconhece que os modelos estruturantes, a curto prazo, são mais eficientes. Todavia, posiciona-se ressaltando a perspectiva dos modelos construtivistas, embasado na necessidade de pensar uma formação continuada que "contribua para a mudança da profissão docente" (NÓVOA, 1991, p. 21). Os modelos construtivistas podem contribuir de maneira mais significativa para que haja mudanças na atuação pedagógica dos professores, pois partem das necessidades dos docentes e seus estudos teóricos e fundamentam a realidade cotidiana, auxiliando nas reflexões coletivas e na organização de ações para superação de determinadas situações-problemas, surgidas no decorrer da prática educativa. Veiga (2002) também analisa, em seus estudos, duas perspectivas de formação de professores, intituladas de tecnólogo do ensino e agente social. A proposta de formação de professores que vem sendo enfatizada pela perspectiva da formação do tecnólogo do ensino se constitui em um conjunto de orientações sócio e politicamente descontextualizadas, pois parece homogeneizar a realidade de nossas escolas. Não considera a diversidade dos contextos educativos existentes no cenário brasileiro, assim como parece desconhecer a multiplicidade de questões práticas que se materializam no contexto social de atuação dos indivíduos. A segunda perspectiva de análise da formação do professor, destacada por Veiga (2002), se constitui na proposta de formação do professor como um agente social. Essa perspectiva de formação está embasada nas ideias dos educadores que defendem uma educação crítica e emancipadora. Alinhado ao pensamento destes autores, Imbernón (2004)

argumenta que é necessária a organização de um tipo de formação que permita ao professor tornar-se um profissional crítico e investigador, um agente de mudanças que desenvolva constantemente maneiras de agir individual e coletivamente, mas que também consiga compreender que "embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo". Neste sentido, o modelo reflexivo de formação (SCHÖN, 1987), assente nas noções de conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção, reflexão sobre a reflexão na acção, vem recuperar o lugar da reflexão na compreensão e transformação da prática, algo que já tinha sido advogado por John Dewey no princípio do século XX. Ocorrendo no decurso da prática profissional, a reflexão do professor, enquanto prático reflexivo, permite-lhe a tomada de consciência da ação a partir dos erros e acertos, levando à construção de saberes num vaivém em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria. Quando esta reflexão é informada por uma intencionalidade crítica, de análise das condições éticas e políticas da própria prática, através de uma atitude de questionamento sistemático da prática, o modelo de formação passa a estar assente numa racionalidade crítica, o que se situa na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva e transformadora das situações de trabalho (ZEICHNER, 1993; ZEICHNER & DINIZ-PEREIRA, 2005). Desse modo, o modelo reflexivo crítico assume uma orientação explícita na promoção de um espiríto crítico, ao incluir o exame das implicações morais, políticas e éticas da ação do professor e de como se orienta para uma educação mais justa, mais democrática, mais emancipatória (MOREIRA, 2005). Sendo assim, desenvolver uma formação reflexiva ou reflexica crítica, possibilita um novo fazer do professor, uma vez que permite que sua atuação seja desenvolvida a partir de um olhar analítico do que precisa ser feito, como fazer e por que fazer. Tal visão encontra muitas barreiras para se efetivar no contexto brasileiro e norteriogrendense, tendo em vista vários elementos. O desafio recai na responsabilidade daqueles que estão a frente da instituição escolar, especialmente a coordenação pedagógica que tem o papel de supervisionar e promover tal formação. Discutiremos esta questão no tópico a seguir. **3 REPENSANDO A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO** A formação continuada potencializadora para o repensar da prática educativa e inversão do baixo

desempenho apresentado pelas escolas brasileiras deve ser aquela que permita ao professor refletir o seu fazer de forma contextualizada. Proposta complexa e desafiadora de ser realizada, que exigirá do coordenador(a) pedagógico(a) uma perspectiva que integra uma visão transformadora dos processos de formação, ensino e aprendizagem. Esta perspectiva se contrapõe a prática que vem sendo desenvolvida pelos profissionais que atuam a frente da supervisão educativa da escola, que tem tomado como referência os princípios de inspeção, na qual a supervisão configura-se em um serviço técnico independente de qualquer opção política e ideológica (FERREIRA, 2006; RANGEL, 2001; SAVIANE, 2006; VASCONCELOS, 2006). Nesta o supervisor exerce a função de controlador da qualidade do ensino, bem como de criador das condições necessárias para a promoção de sua real melhoria (LIMA, 2006), o que ocorre "por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial" (SAVIANI, 2006, p. 30). No âmbito do debate sobre a resignificação da prática e função da supervisão/ coordenação pedagógica, confrontam-se diferentes perspectivas que respaldam os vários modelos/ concepções de supervisão. O foco atual da a supervisão pedagógica e sua prática voltam-se para uma educação democrática, na qual a formação deve promover a autonomia do educador e dos educandos (ALARCÃO, 2008; FREIRE, 1996; MOREIRA, 2004, 2005; VIEIRA, 200b, 2002, 1996). Este pensamento nos faz compreender que a figura do supervisor, ou aquele que realiza a função supervisora, no caso do nosso estudo, o coordenador(a) pedagógico(a), deve manter uma relação com a comunidade escolar centrada no coletivo. Seu interesse deve centrar-se na colaboração e reflexão junto aos docentes e discentes, visando um ensino-aprendizagem relevante e emancipatório para todos os envolvidos. Tal perspectiva "implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois" (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 45). Então,

Ao superpoder controlador, contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo (ALARCÃO, 2006, p.46). Para cumprir tais finalidades, Rangel

> (2006) propõe que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deva focar sua ação supervisiva no processo de ensino e aprendizagem, o qual precisa ser compreendido em articulação com o "currículo, os programas, o planejamento, a avaliação, os métodos de ensino, e o projeto pedagógico da escola" (RANGEL, 2006). Tal exige uma supervisão mais alargada do processo e de seus elementos:
>
> Na supervisão, o prefixo "super" une-se à "visão" para designar o ato de "ver" o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso "ver sobre"; e é este o sentido de "super", superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa "olhar" o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL, 2006, p.76).

Mediante tais pressupostos, desenha-se o supervisor competente, entendendo-se que a competência é, em si, um compromisso com o público, com o social e, portanto, com o político, com a sua etimologia na pólis, cidade, coletividade. E o interesse coletivo opõe-se ao interesse individualizado, na educação e no seu serviço supervisor (RANGEL, 2006). A autora destaca que, para se concretizar tais princípios, é imprescindível o desenvolvimento da formação continuada dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a "dinâmica do processo didático e do conhecimento [...] que se ensina, aprende e (re)constrói na escola" (RANGEL, 2001, p. 58). No tocante à atuação da coordenação pedagógica na supervisão e no desenvolvimento da formação continuada de professores, a literatura valida este profissional como agente promotor do processo formativo (ALARCÃO, 2003, 2006, 20008; CUNHA, 2003; CHRISTOV, 2003, 2004; FERREIRA, 2001, 2011; MOREIRA, 2005; RAGEL 2006, 2011; PLACO, 2003; VASCONCELOS, 2002), tendo em vista ser um sujeito que "está ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do projeto pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores" (GIGLIO, 2004, p.116). Observamos que a ação da coordenação pedagógica de modo geral, em particular, a voltada para a formação continuada dos professores do ensino Fundamental, tem acontecido numa perspectiva de distanciamento do processo de ensino-aprendizagem e está mais próxima de uma postura de supervisão-inspeção. Acreditamos que isto acontece, tendo em vista as práticas educativas ancoradas em abordagem reflexiva, crítica e emancipatória se apresentarem de forma abstratas para aqueles que estão no contexto escolar, o que no nosso ponto de vista, dificulta seu entendimento e consequentemente sua efetivação. Diante de tais constatações, acreditamos que a ação da coordenação pedagógica

poderá promover o trabalho que lhe é exigido se for desenvolvida a partir "um processo de envolver os professores na análise da sua práxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções [...] experimentadas pelo próprio professor" (MOREIRA & ALARCÃO, 1997, p. 124), princípios que identificamos na Investigação-ação enquanto estratégia formativa. A investigação-ação apresenta-se como uma estratégia privilegiada de formação continuada tendo em vista o questionamento sistemático da prática através de uma dinâmica de ação-reflexão-ação. Tal acontece dadas as suas características: a) ser realizada pelo próprio professor e b) lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados (SOMEKH 1991, apud MOREIRA, 2005). A sua finalidade principal é a emancipação dos sujeitos nos contextos de trabalho (CARR E KEMMIS, 1986, apud MOREIRA, 2001), através de processos de reflexividade crítica ao serviço da transformação pessoal e social (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). O seu ciclo avaliativo de planificação, acção, observação e reflexão confere-lhe um potencial crítico e emancipatório enquanto estratégia de formação de professores, aliada a um enfoque na promoção da autonomia do aprendente (MOREIRA, 2009; MOREIRA et al., 2010; VIEIRA, 2009). A formação continuada de professores ancorada nestes pressupostos objetiva desenvolver um "maior profissionalismo docente, melhoria da prática na sala de aula, maior controle social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional" (MOREIRA & ALARCÃO, 1997: 122). Sendo assim, enquanto estratégia de formação de professores, a investigação-ação tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa (MOREIRA, 2001), o que possibilita ao professor realizar uma indagação crítica acerca do seu próprio trabalho, lhe permitindo focalizar problemas e mobilizar estratégias para superá-los, potenciando todo o processo de ensino-aprendizagem. A investigação-acção associa-se a diversas definições. Entretanto, apesar da diversidade de conceptualizações, existem elementos comuns que se voltam para a sua "natureza metodológica auto-avaliativa e espiralada, integradora de uma análise intencional, sistemática e reflexiva da/na prática, com a finalidade de a melhorar, mais ou menos ideológica, ética ou politicamente marcada" (MOREIRA, 2005: 81). Dentre os vários conceitos de investigação-acção em educação, salientamos a investigação-ação emancipatória, por ser aquela que se apresenta como a mais adequada para o desenvolvimento do nosso projeto de formação continuada de professores. Ela é apresentada por van Manen (1977 apud MOREIRA, 2001) nos seguintes termos:

> O processo de investigação é de total responsabilidade do grupo de participantes, emergindo um conhecimento rigoroso e crítico do sistema de

> ensino e dos constrangimentos que limitam ou impedem a mudança. Existe neste processo um intento emancipatório no sentido da transformação das organizações e das práticas educativas. Não existe um agente externo, que promova o intento investigativo, pois o seu papel pode ser desempenhado por um ou mais elementos do grupo.

Diante do exposto, em relação a atuação da supervisão/coordenação pedagógica em contexto de formação continuada de professores pela investigação-ação, assumimos e propomos o desenvolvimento de um estudo que associe formação continuada reflexiva crítica e investigação-ação. Este processo deve ser mediado pela coordenação pedagógica, que tem o papel de facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação (Moreira, 2001), colocando-se ao serviço de uma visão de escola e de educação como transformação e democratização. Analizaremos a seguir as perceções dos professores sobre o papel da supervisão, a partir de algumas evidências coletadas no processo de desenvolvimento da formação continuada que estamos a realizar. **4 O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO** Tomando a investigação-ação como estratégia de formação continuada, e o desenvolvimento de uma prática supervisiva reflexivo crítica dos supervisores/coordenadores pedagógicos e professores, delineamos os seguintes objetivos para o nosso projeto de formação. 1. Instituir ações reflexivas na prática dos coordenadores pedagógicos e dos professores de uma Escola Municipal no Natal/RN, Brasil; 2. Estimular pela investigação-ação, processos de melhoria da atividade supervisiva da prática pedagógica dos supervisores/coordenadores pedagógicos e professores; 3. Desenvolver competências de observação sistemática e análise crítica das práticas pedagógicas; 4. Identificar as teorias que orientam as práticas de ensino aprendizagem da escola e dos educadores; 5. Estudar as teorias de ensino e aprendizagem capaz de formar sujeitos críticos, atuantes numa sociedade da incerteza; 6. Partilhar as experiências dos professores desenvolvidas nas salas de aulas, suas potencialidades e limitações. O projeto "A formação continuada em serviço de supervisores/coordenadores pedagógicos e professores através da investigação-ação", caso 01, desenvolveu-se no segundo semestre de 2012 e faz parte de um estudo de caso aninhado, proposto pela pesquisa de Doutoramento do 1º autor. Incluiu a realização de 08 sessões presencias de formação, sendo 03 coletivas e 05 em pequenos grupos. A 1ª sessão coletiva reportou-se a formação dos supervisores/coordenadores pedagógicos e professores nos temas (professor/supervisor reflexivo e investigação-ação). A 2ª e 3ª sessões coletivas foram destinadas aos estudos das concepções de ensino e aprendizagem. As outras 05 sessões aconteceram em pequenos grupos, com os temas (organização/sistematização das práticas de alfabetização, métodos de ensino e ludicidade), tendo em vista as necessidades

específicas apresentadas no diagnóstico de formação, que realizamos no início do projeto. Nele estão envolvidos o investigador, 04 coordenadores pedagógicos e 15 professores(as), cabendo ao investigador supervisionar/acompanhar/orientar o trabalho dos supervisores/coordenadores pedagógicos no apoio ao desenvolvimento das práticas dos professores e no seu processo de aprendizagem. Seu *locus* de desenvolvimento é uma escola pública de Natal/RN, Brasil, que atende alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), situada num bairro de população de baixa renda da Zona Norte da cidade. O desenvolvimento deste projeto, para além de ter como ponto de partida promover uma prática pedagógica reflexiva crítica de professores e supervisores/ coordenadores pedagógicos, implicou estes num processo de reflexão, sistematicidade e intervenção nas e das suas teorias e práticas, mediante as espirais cíclicas da investigação-ação (planificação, ação, observação e reflexão) que "implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação" (BARBIER, 2002, p. 117). Tal permitiu propor o desenho de supervisores/coordenadores pedagógicos competentes, entendendo-se que a competência é em si, um compromisso com o público, com o social e, portanto, com o político (VASCONCELOS, 2002). Esta intenção foi sendo efetivada a partir das discussões e reflexões implantadas no seio do grupo de supervisores/coordenadores pedagógicos durante a realização das 08 sessões reflexivas realizadas no decorrer da elaboração, implementação e avaliação do projeto de formação, as quais descreveremos e analisaremos a seguir, tendo em vista sua utilização para o desenvolvimento do presente texto. A investigação feita recaiu no estudo da relação entre a estratégia de investigação-ação na formação continuada de professores e o desenvolvimento de práticas reflexivas e críticas dos supervisores/ coordenadores pedagógicos. Estas foram analisadas enquanto parte de um estudo de caso(s) mais amplo, que focou a elaboração, implementação e avaliação do projeto de formação já referido acima. Para a recolha das informações necessárias à verificação do cumprimento dos objetivos da investigação, recorreu-se a fontes múltiplas de evidência: combinação da observação participante, entrevista semi-estruturada e análise documental. A observação participante foi utilizada para observar o contexto em que a ação supervisiva dos supervisores/ coordenadores pedagógicos acontece, participar no mundo destes profissionais, viver as situações implementadas no processo de formação continuada, com a finalidade de descobrir significados subjacentes, tal como se produzem. Já a entrevista foi usada com a finalidade de aprofundar as questões de pesquisa e esclarecer os problemas observados, uma vez que ela apresenta uma dimensão social, não estando circunscrita apenas em uma troca de perguntas e respostas pré-elaboradas, mas suscitando momentos de interlocução, enunciação, produção de linguagem e de significados sociais (FREITAS, 2000). A análise documental visa identificar nos documentos oficiais da

Prefeitura de Natal, as funções a serem desenvolvidas pela supervisão/ coordenação pedagógica, uma vez "que visa buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse" (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, 38). A seguir, refletiremos sobre o projeto de formação continuada realizado em 2012, se bem que de um modo breve. Focaremos nossa análise no discurso das coordenadoras pedagógica, a partir de quatro pontos discutidos na sessão reflexiva final, quando da avaliação do projeto. **5 PERSPECTIVAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA** Dentre os vários pontos refletidos nesta sessão reflexiva, selecionamos quatro para analisarmos neste texto, tendo em vista sua relação com o título da comunicação: relevância da investigação-ação no processo de formação continuada; articulação teoria-prática; processo de reflexão promovido pela formação e atuação das coordenadoras na elaboração e implementação do projeto de formação. A totalidade das coordenadoras pedagógicas reconhecem a relevância da investigação-ação no processo de formação continuada de professores reflexivos na melhoria do trabalho do professor e do supervisor, tendo em vista sua estrutura cíclica, o que fica evidente a seguir. *Uma formação nessa perspectiva, é muito interessante por que ela parte de um ponto de estudo, tem a intervenção e a avaliação. Então, ela não fica apenas no momento de estudo, de apropriação de novos conhecimentos, mas aliar à teoria a prática. Utilizar esses conhecimentos estudados, trocados, na sua prática, refletir sobre isso, avaliar e repensar. Então, há todo um ciclo de você estudar, atuar avaliar, refletir e estudar...* (*Coordenadora 1*). *Eu penso que a formação desenvolvida nessa perspectiva, ela auxilia mais, o trabalho, tanto do professor, como do coordenador [...] eu acho que ela é muito significativa para melhorar nosso trabalho. (Coordenadora 2).* Porém, nem sempre a efetivação desta estratégia formativa saiu a contento, atingiu o objetivo desejado, ou o objetivo proposto para a formação, evidenciando a dificuldade de verificação de resultados no imediato. *Eu acho assim, o planejamento da estrutura tudo bem, ficou interessante, porém, a execução não foi a contento. Não conseguimos verificar na prática, se os estudos trouxeram mudança para a prática do professor [...] (Coordenadora 3).* Outro aspecto focado por duas coordenadoras, diz respeito à contribuição trazida pelo projeto na *articulação teoria-prática e aprofundamento do conhecimento de conteúdo*, essencial à prática competente. Mesmo em âmbitos diferentes, cada uma cita as contribuições advindas de sua participação. *Uma grande contribuição foi a abertura que aconteceu no grupo, para se discutir questões do dia-a-dia de sala de aula, questões da prática, a luz dos pensamentos dos teóricos (Coordenadora 1). Uma das coisas que a formação contribuiu, para mim, foi o aprofundamento dos conhecimentos sobre os níveis de escrita das crianças da alfabetização [...] agora eu tenho segurança para orientar a professor [...] tirar suas dúvidas sobre as*

atividades que devem aplicadas em cada nível de escrita (Coordenadora 2). Todas as coordenadoras manifestam percepções *positivas face à natureza reflexividade promovida pela formação, inclusive, conseguem visualizar uma relação muito forte entre este processo e a melhoria das atividades realizadas pelos professores nas salas de aula. Penso que a formação realizada seguiu uma perspectiva reflexiva, tendo em vista que os temas trabalhados não tiveram o objetivo de determinar o caminho a ser trilhado pelo professor, foi mais para ele confrontar o seu fazer. Fizemos a discussão, porém não determinamos o que eles deveriam trabalhar [...] (Coordenadora 4). Eu entendo que foi reflexiva, justamente por isso, por que abriu um leque para que o professor pudesse se aprimorar naquilo que foi estudado [...] deu direcionamentos e não modelos, além de não ter sido imposta (Coordenadora 3). A perspectiva reflexiva, com certeza [...] não foi um pacote que chegou pronto para ser estudado e depois colocado em prática. Estudamos fazendo uma ligação com o nosso fazer [...] esse teórico diz isso, estamos fazendo assim ou seguimos outra direção?*

(Coordenadora 1) Por fim, é analisado o trabalho das coordenadoras na organização e promoção da formação continuada numa perspectiva reflexiva crítica. Várias foram às questões colocadas pelas profissionais, que interfere e/ou impede que elas realizem no contexto escolar tal formação. Quatro pontos se destacam. *A primeira dificuldade/limitação é o tempo, o tempo pra gente se capacitar [...] nós precisamos de um tempo para estudar. A segunda dificuldade diz repeito à junção dos professores, é muito difícil reunir a maioria dos professores, tendo em vista as suas outras atribuições. E fazer uma formação em pequenos grupos é muito complicado (Coordenadora 3) Penso que a maior dificuldade seja a organização do tempo da coordenação, precisamos organizar um calendário, um cronograma e priorizarmos isso [...] (Coordenadora 4) Acúmulo de atividades [...] pois temos várias outras atribuições, sejam no atendimento às famílias, aos professores ou no auxílio do trabalho da gestão, que inclusive está na lei [...]a demanda de trabalho é tão grande, que dificulta no espaço escolar, separa um tempo para estudo [...] (Coordenadora 1).* Os discursos das coordenadoras nos permite visualizar os pontos positivos e os estrangulamentos da investigação proposta, mas permite, principalmente, a tomada de consciência dos desafios imbricados na realização de um projeto de formação desta natureza, tendo em vista desestabilizar o instituído, o que visivelmente está certo, e é considerado suficiente. Mas não podemos esperar que a educação ou a prática pedagógica dos professores e dos coordenadores pedagógicos seja mudada de forma mágica, temos enfrentar os desafios, as barreiras impostas e pensarmos nos resultados que serão ou não efetivados. **6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS** O desenvolvimento deste projeto de formação continuada, assim como a análise desta sessão reflexiva, permite-nos fazer

algumas considerações, mesmo que provisórias, tendo em vista o caminho percorrido. Uma primeira consideração prende-se com a relevância que esse tipo de projeto pode ter para formação e atuação dos profissionais que realizam a supervisão da prática pedagógica dos professores, em nosso caso específico, os coordenadores pedagógicos. Devido ao processo cíclico e de auto-avaliação de reflexão na e sobre a ação, que o envolve, este processo é percecionado como de enorme valor e utilidade para a prática. Uma segunda consideração está relacionada à sistematização, observação, análise e reflexão na e sobre a prática pedagógica dos professores e das coordenadoras pedagógicas. Compreendemos que, para se desenvolver uma prática reflexiva crítica, exige-se competências investigativas, pois o seu desenvolvimento permite sairmos de uma prática rotineira para uma inteligente. Uma terceira e última consideração. Mesmo a escola não desenvolvendo, ainda, uma formação continuada numa perspectiva reflexiva crítica, estruturada e validada, os professores e os coordenadores pedagógicos a reconhecem e a legitimam como sendo aquela que proporciona o processo de melhoria da sua prática pedagógica. Isto fica evidente nas falas das coordenadoras, conforme citamos anteriormente, e também em várias situações presenciadas por nós quando da realização da observação participante. **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. Do olhar supervisor ao olhar sobre a Supervisão. In R. Mery (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. S. Paulo: Papirus, pp. 11-56, 2001. ALARCÃO, I. ; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2003. ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** S. Paulo: Cortez Editora, 2008. CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In J. E. DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, K. M. (Orgs.), **Justiça social – desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** S. Paulo: Paz e Terra, 1996. GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação professor em serviço. In FERREIRA N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade - da formação a ação.** S. Paulo: Cortez Editora, p.167-18, 2006. IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza*.* S. Paulo: Cortez, 2004. LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas*.* S. Paulo: EPU, 1986. MOREIRA, M. A. **A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001. MOREIRA, M. A. **A investigação-acção na formação em supervisão do ensino de Inglês – processos de (co-)construção do conhecimento profissional.** Braga: Universidade do Minho, 2005. MOREIRA, M. A. & **ALARCÃO**, I. A investigação-acção como estratégia formação

inical de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profisssional.** Porto: Porto Editora, (1997). NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In N. S. C. Ferreira (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** S. Paulo: Cortez, p.60-96, 2006. VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao contidiano da sala de aula. S. Paulo: Libertad, 2002. VEIGA, I. P. A. **Professor - tecnólogo do ensino ou agente social.** S. Paulo: Papirus, 2002. VIEIRA, F. **Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: Asa, 1993. VIEIRA, F. Para uma visão tranformadora da supervisão pedagógica. **Revista Educação e Sociedade.** 30 (106), p. 197-217, 2002. VIEIRA, F. Formação reflexiva de professores para a autonomia: para a construção de um quadro ético e conceptual da supervisão. In VIEIRA, F. M. A. MOREIRA, I. BARBOSA, M. Paiva; Fernandes, I. S. **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde**: Edições Pedagogo, p. 15-45, 2010. Yin, R. K. (2010, 4ª ed.). **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman. ZEICHNER, K. (1993). **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas**.** Lisboa: Educa. ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Caderno de pesquisa**, 35 (125), p. 63-80, 2005.

REFERÊNCIAS ALARCÃO, I. Do olhar supervisor ao olhar sobre a Supervisão. In R. Mery (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. S. Paulo: Papirus, pp. 11-56, 2001. ALARCÃO, I. ; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2003. ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** S. Paulo: Cortez Editora, 2008. CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In J. E. DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, K. M. (Orgs.), **Justiça social – desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** S. Paulo: Paz e Terra, 1996. GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação professor em serviço. In FERREIRA N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade - da formação a ação.** S. Paulo: Cortez Editora, p.167-18, 2006. IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza*.* S. Paulo: Cortez, 2004. LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas*.* S. Paulo: EPU, 1986. MOREIRA, M. A. **A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de**

Inglês. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001. MOREIRA, M. A. **A investigação-acção na formação em supervisão do ensino de Inglês – processos de (co-)construção do conhecimento profissional.** Braga: Universidade do Minho, 2005. MOREIRA, M. A. & **ALARCÃO**, I. A investigação-acção como estratégia formação inical de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profisssional.** Porto: Porto Editora, (1997). NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In N. S. C. Ferreira (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** S. Paulo: Cortez, p.60-96, 2006. VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao contidiano da sala de aula. S. Paulo: Libertad, 2002. VEIGA, I. P. A. **Professor - tecnólogo do ensino ou agente social.** S. Paulo: Papirus, 2002. VIEIRA, F. **Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: Asa, 1993. VIEIRA, F. Para uma visão tranformadora da supervisão pedagógica. **Revista Educação e Sociedade.** 30 (106), p. 197-217, 2002. VIEIRA, F. Formação reflexiva de professores para a autonomia: para a construção de um quadro ético e conceptual da supervisão. In VIEIRA, F. M. A. MOREIRA, I. BARBOSA, M. Paiva; Fernandes, I. S. **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde**: Edições Pedagogo, p. 15-45, 2010. Yin, R. K. (2010, 4ª ed.). **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman. ZEICHNER, K. (1993). **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas**.** Lisboa: Educa. ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Caderno de pesquisa**, 35 (125), p. 63-80, 2005.

Professor de Ensino Fundamental (Prefeitura Municipal de Natal) e Doutorando da Universidade do Minho em Portugal.

Recebido em: 09/08/2016

Aprovado em: 09/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: