



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES EM SERVIÇO: uma ação possível

MARIZA PINTO FREITAS DE JESUS

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO

Este estudo se propõe a discutir a importância da construção dos saberes dos professores iniciantes e os espaços de formação que a escola dispõe para construção dos saberes inerentes à prática pedagógica destes profissionais. O mesmo tem por objetivo refletir sobre a importância da formação continuada em lócus e as contribuições do coordenador na formação de professores iniciantes. Para fundamentar nossa discussão nos orientamos nos estudos de Tardif (2010), Imbernón (2009, 2010), Pimenta (1999), Cunha (2006) que colaboram com a construção do conceito do saber e saberes necessários para a construção da identidade profissional dos professores. Assim, acreditamos que esse artigo contribuirá para a reflexão e debates sobre a formação e prática de ensino dos profissionais que iniciam suas carreiras na docência.

Palavras-chave: Professor iniciante. Formação continuada. Coordenação pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of building the knowledge of beginning teachers and the educational arenas that the school provides for the construction of knowledge related to the teaching practice of these professionals. The same is intended to reflect on the importance of continuing education in locus and the coordinator of the contributions in the formation of beginning teachers. To base our discussion orient ourselves in the studies of Tardif (2010), Imbernon (2009, 2010), Pepper (1999), Cunha (2006) collaborating with the construction of the concept of learning and knowledge necessary for the construction of the professional identity of teachers. Thus, we believe that this article will contribute to the reflection and debate about the training and practice of vocational education who start their careers in teaching.

Keywords: Teacher beginner. Continuing education. Pedagogical coordination.

INTRODUÇÃO

Com a chegada do século XXI, muitos autores, apontam para uma maior necessidade de uma formação continuada que perceba o professor não somente como mero reprodutor de conhecimento, mas como sujeito que aprende e também ensina, pois se assim fosse a formação não estaria voltada apenas para um modelo rígido de ensino, mas pautada na análise da ação-reflexão-ação possibilitando a solução de problemas, já que, a nosso ver as formações oferecidas nas/pelas universidades ainda carecem diminuir o fosso existente entre a teoria e a prática já que estas duas correntes influenciam diretamente em uma boa atuação na prática pedagógica de professores que iniciam suas carreiras em sala de aula.

Nesse sentido, o presente artigo pretende fazer uma breve e consistente reflexão sobre a formação continuada em

serviço do professor iniciante.

Nossas inquietações surgem a partir de minhas experiências e vivências enquanto coordenadora de uma escola na rede municipal de Feira de Santana-Bahia.

Foi no lócus de trabalho que percebemos quão grande é o número de professores iniciantes que demonstram falta de experiência e a pouca habilidade para assumir a regência de classe, por isso acreditamos ser de fundamental importância o papel do coordenador frente ao projeto de formação em serviço, já que estas parcerias e trocas de conhecimentos e experiências podem possibilitar momentos de ação – reflexão – ação referentes à construção de uma práxis pedagógica que atenda aos anseios dos professores e contribua para a superação de suas dificuldades.

Nesse contexto, emerge o problema de como auxiliar os professores iniciantes quando chegam às escolas para o exercício da regência, já que, estes em muitos casos se apropriam bem mais do conhecimento teórico e demonstram grande dificuldade em transpô-lo para a prática o que por conseqüência afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Analisando essa conjuntura, este estudo objetiva refletir sobre a importância da formação continuada em serviço para os professores iniciantes no exercício da regência.

Para iniciarmos a discussão tentaremos no primeiro momento identificar os saberes docentes que influenciaram e influenciam a prática dos professores iniciantes no seu modo de ensinar a seus alunos; num segundo momento pontuaremos o papel do coordenador pedagógico na formação de professores iniciantes; e finalmente apresentaremos as práticas de formação presentes na escola que podem contribuir para a construção dos saberes pedagógicos do professor iniciante.

1 - Saberes no âmbito da formação de professores x saberes da prática da profissão

Segundo Luft (2004), **saber** é ter conhecimento ou informação de; ser instruído em; conhecer; compreender; ter capacidade para; conseguir. Podemos perceber que o autor nos apresenta uma definição ampla sobre o significado da palavra saber. Porém alguns autores na área de educação trazem um conceito mais específico no que se refere ao saber docente.

Para Bombassaro (apud Cunha, 2006) há duas interpretações para expressão saber. O primeiro relaciona-se à crença e está ligado a uma dimensão prática, já o segundo refere-se à habilidade e disposição. Assim, comungando com Luft, saber é compreender, ter habilidade, conhecer.

Diante das concepções acima apresentadas poderíamos nos questionar: quais os saberes necessários para a prática pedagógica do professor?

Nos últimos anos, muitos autores vêm se debruçando em estudos sobre os saberes necessários à prática docente, pois a ação do professor vem se distanciando da idéia que a escola é o único espaço privilegiado para construção de conhecimento rompendo com o paradigma que o professor é o detentor do saber.

Dentro desse novo cenário Tardiff (2010, p.11) afirma que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Desta forma, o professor começa a ser considerado um profissional que precisa conhecer os saberes relativos à profissão confrontando esses saberes com a prática e os desafios da educação.

Nessa perspectiva Gauthier et al. (apud Nunes, 2001) identifica três categorias relacionadas à profissão: ofícios sem saberes, saberes sem ofícios e ofícios feitos de saberes para melhor compreensão foi elaborado um quadro:

Ofícios sem saberes	Saberes sem ofícios	Ofícios feitos de saberes
Falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso intuitivo, experiência.	Formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Esta categoria, de certa forma, não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente.	Abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Nesse sentido, acredita-se que o professor necessita construir uma nova identidade frente aos saberes e estes devem ser garantidos em sua atuação profissional. Pimenta (1999) assevera que todos os saberes são importantes, inclusive os saberes da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor quando ainda era aluno, com os professores significativos. Para a autora a existência os vários saberes conduz e contribui na formação e prática pedagógica docente, já que o conhecimento,

[...] é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; saberes do conhecimento que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Pimenta (1999)

Tardif (2010) amplia a compreensão sobre os saberes docentes considerando que estes se apresentam como saberes da formação profissional, saberes da disciplina, saberes curriculares e saberes da experiência.

Diante dos estudos apresentados percebemos que em alguns momentos os autores se complementam e em outros divergem, porém contribuem para a discussão sobre os saberes docentes numa perspectiva de construção dos saberes dos professores, pois vivemos um momento de reflexão onde não há uma preocupação em supervalorizar saberes, mas respeitar as condições históricas e sociais elencando saberes necessários à formação docente.

Logo, essas reflexões contribuirão na formação do professor iniciante, pois é possível perceber a falta de integração entre os estudos da academia e os conteúdos pertinentes ao contexto escolar, o que impossibilita uma ação mais segura e efetiva da ação docente.

Em 1997, preocupado com a formação inicial do professor Guarnieri (in Nunes 2001) desenvolveu uma pesquisa e levantou aspectos que envolvem a prática do professor iniciante como:

A rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para a sua própria prática.

Nesse contexto, percebemos a valorização da prática enquanto instrumento de aprendizagem possibilitando uma relação entre a teoria e a prática para construção de uma identidade pedagógica.

Então, como acontece a formação da identidade pedagógica do professor iniciante? Sabendo que esses trazem consigo saberes da sua formação acadêmica, mas necessitam adquirir experiências na prática docente.

Nesses últimos anos, sabemos que há uma preocupação dos cursos de Pedagogia em aproximar os alunos do curso da realidade de sala de aula, proporcionando um currículo com maior diversidade de estágio. Porém podemos perceber a necessidade de integração entre o que se estuda e as práticas de sala de aula, pois precisamos compreender que o estágio não deve ser apenas uma transposição teórica, mas um momento do aluno (professor iniciante) começar a identificar saberes necessários para sua atuação, construindo estratégias e bases para a ação docente. Desta forma, o professor iniciante se perceberá como sujeito desse contexto em que o espaço contribuirá na sua formação rompendo com a ideia tradicional. Tardif (2010, p. 235)

O saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, em ideologias, ideias preconcebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação.

Imbernón (2009) nos aponta que o conhecimento pedagógico inicial tem pouco caráter especializado uma vez que o saber pedagógico está ligado a ação, e, por conseguinte, a questão prática. Por isso é inegável a necessidade de uma formação profissional para o docente, mas é preciso refletir sobre a aquisição do conhecimento básico do professor iniciante.

Com base nos argumentos apresentados entende-se que os conhecimentos teóricos construídos nas universidades e os conhecimentos construídos na prática pedagógica não devem acarretar fragmentação, mas possibilitar um equilíbrio entre a teoria e a prática para alicerçar a prática educativa.

2. O coordenador pedagógico e a formação continuada

A história da coordenação pedagógica no Brasil é marcada por várias etapas e influências de outros países. Inicialmente, fomos marcados pelos jesuítas sob a orientação do padre Manoel de Nobrega no século XVI, pois este atuando com um plano de ensino mais formulado iniciou formalmente a função supervisora e controladora através de uma educação que tinha como suporte a *Ratio Studiorum*. Nesta realidade a função do supervisor era orientar os professores e fiscalizar para que todas as propostas fossem cumpridas em nome de Deus.

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a idéia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos. SAVIANI (2008, p. 56)

Com a implantação da reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas do Brasil a função de supervisor foi eliminada e o diretor assume as funções administrativas e pedagógicas.

Esta função só é restaurada em 1834 com o ministro do Império, Chichorro da Gama, que defendeu a revitalização da função de inspetor de estudo para impulsionar o sistema de ensino brasileiro. Com esta atitude houve um destaque no cargo específico evidenciando a necessidade do supervisor de ensino nas escolas, com a missão de supervisionar os estabelecimentos. Essa organização direciona as ações do supervisor para as questões administrativas distanciando-se de forma excessiva das questões pedagógicas. No ano de 1896 mais uma vez a função de supervisor é extinta, ficando a Direção e a inspeção sob a responsabilidade de um Diretor Geral.

Com o surgimento dos profissionais de educação (1920) e a organização do trabalho destacando a divisão entre parte técnica e administrativa percebe-se a necessidade de um profissional específico para a supervisão independente do diretor. Neste contexto, com movimento dos pioneiros da educação e a partir da emergência de uma industrialização, o papel do coordenador ganha mais relevância.

Nos anos 50, o Brasil sofre influências norte-americanas, pois busca modernizar a educação e com isso surge a figura do supervisor, um técnico alocado na secretaria que visitava as escolas para cobrar dos professores qualidade de ensino e coletava dados estatísticos.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4.024/61 houve na década de 60, uma grande reformulação no sistema de ensino que regulamentou o campo de inspeção para o ensino primário. Porém não houve uma preocupação em desenvolver um acompanhamento pedagógico. O Parecer 252 da década de 69 regulamenta a ação do coordenador.

De acordo com Lima (2007) só com a Lei 5692/71 é que a supervisão ganha força institucional, pois a terminologia passa a englobar ações técnico-pedagógica, como também inspeção educacional administrativa, ampliando sua atuação não apenas no âmbito escolar mais também todo o sistema de ensino.

Nos anos 80, o campo de atuação do coordenador continua centrado na forma de controle da qualidade do ensino em detrimento a uma proposta de orientação pedagógica assim, o coordenador é percebido como aquele que subestima, controla, pune e direciona a atividade docente.

Por esses motivos o nome Supervisor Pedagógico era associado à imagem de alguém que tinha como principal objetivo fiscalizar e avaliar o trabalho do professor. O Supervisor era um profissional que não participava da vida da escola, por isso não tinha conhecimento sobre a comunidade na qual a escola estava inserida, ficando distante dos problemas que a mesma enfrentava.

Atualmente, já pensamos o papel do Coordenador de forma diferenciada. Acreditamos que ele é um articulador, mediador e problematizador, realizando um trabalho conjunto com os professores de tal forma que a escola cumpra o seu papel social e político. É possível encontrar vários coordenadores preocupados em desenvolver um trabalho voltado para a formação continuada dos professores. Para tal, constrói nas escolas espaços de discussão e reflexão, buscando um trabalho participativo e coletivo, sem esquecer das particularidades da profissão docente e das necessidades que esta impõe.

Mas será que o professor realmente já percebe o coordenador como seu parceiro de trabalho? Será que a relação coordenador - professor ainda não está pautada em uma visão hierarquizada?

Muitas são as reflexões feitas sobre a nova postura do Coordenador Pedagógico:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas,

humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (Orsolon, 2002, p. 20).

Apesar desse novo pensar sobre o papel do coordenador ainda é possível perceber alguns entraves na relação entre professores e coordenadores. Uma das hipóteses que justifica esse conflito é o fato de muitos coordenadores carregarem ranços do papel do supervisor enquanto detentor do saber e fiscalizador das ações dos professores. Desta forma, há uma certa dificuldade do professor em se aproximar e expressar suas dúvidas e inquietações ao coordenador. Isso acontece porque o professor, que também traz ranços de uma postura “sabe tudo”, fica com medo de ser julgado pelo coordenador. Então, prefere silenciar-se e esperar que em uma reunião pedagógica o coordenador desenvolva algum trabalho que sirva para sanar suas dúvidas. Esta atitude do professor é compreensível, pois, foi alimentado por pressupostos epistemológicos Empiristas de uma pedagogia Tradicional/diretiva. Por isso, ele não se sente a vontade em dizer que não sabe, que não compreende. E para fortalecer, ainda mais, essa ideia de reprodutor e receptor o professor é vítima de “*pacotes educacionais*” que lhes são impostos e os quais ele terá que cumprir. Santos (2003) evidencia essa situação quando afirma:

Retomada das avaliações finais do ano anterior. Ele se anima, agora vamos traçar juntos os objetivos gerais da escola. Doce ilusão... eles já estão prontos, ele discute, concorda com algumas coisas, discorda com outras, é polêmico o assunto e, ao final, ele descobre que até o plano está pronto e que o tema central a ser trabalhado já está definido. Não adianta chiar, ele não tem escolha. Ele se decepciona, as coisas não vão acontecer como havia planejado.

Exemplos como esse só vem fortalecer a relação de poder entre o coordenador e o professor. Tudo porque muitos coordenadores fazem questão de deixar claro quem toma as decisões, já outros, fazem a política da boa vizinhança tentando equilibrar suas vontades com a dos professores.

Outra hipótese levantada como comprometedora do trabalho do professor é a falta de sensibilidade do coordenador em propor grupos de estudos. Em alguns casos fica evidente a falta de habilidade do coordenador em escolher textos, organizando assim esse trabalho sem a preocupação de observar os conhecimentos prévios dos professores. Desta forma, cai no extremismo: em alguns momentos subestima o professor, em outros superestima, trazendo textos complexos e distantes da realidade. Consequentemente fica o professor, ora lendo coisas repetitivas, ora sem condição de compreender o que está lendo, numa eterna sensação de “*tempo perdido*”.

Por isso nos perguntamos como o coordenador pedagógico poderá possibilitar uma mudança nos encontros de AC's (atividades complementares) e torná-lo como um momento de reflexão coletiva, um espaço de formação continuada?

“A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido”. Bruno (2008, p. 61).

Assim refletiremos, como a formação em lócus contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem?

A partir dos anos 90 iniciaram-se as discussões sobre a formação continuada, numa perspectiva de valorização da autonomia intelectual do professor distanciando-se de ações previamente elaboradas e impostas para aplicação em sala de aula. Modelos que negavam ao professor a oportunidade de refletir sobre a sua realidade e perceber as reais necessidades dos alunos.

Segundo Christov (2003), a formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. Logo a formação continuada possibilita uma discussão sobre a práxis pedagógica, oportunizando a atualização dos saberes dos professores, viabilizando mudanças na ação pedagógica. Esta formação deve estar pautada nos conhecimentos prévios dos professores, na análise das experiências vividas, no diálogo com novos fundamentos teóricos para superação de suas dificuldades garantindo um espaço de valorização e respeito dos seus saberes.

A formação centrada na escola, basea-se nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente – a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável. (Cunha, 2006)

Mesmo consciente da importância da formação continuada como mecanismo de ação coletiva para melhoria do processo de ensino-aprendizagem o coordenador percebe que a rotina escolar não possibilita uma maior organização e sistematização da formação continuada em lócus, pois depara-se com questões voltadas para o planejamento,

demandas burocráticas da Secretaria Municipal de Educação e acontecimentos extra-escolares que comprometem e caracterizam a formação continuada como ação eventual e esporádica.

Entretanto, esses desafios podem ser superados desde que haja uma integração entre a equipe gestora e a coordenação pedagógica. Porém há um desafio maior a ser superado, é quanto a mobilização dos professores para participar dos encontros de formação, pois segundo Fusari (2008) “não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional”.

Por isso, o coordenador pedagógico deve estar preparado para seduzir esses professores, a partir de boas problemáticas sendo capaz de mediar as discussões onde o professor poderá refletir, interagir e produzir novos conhecimentos, pois tais elementos contribuirão no enfrentamento de posturas resistentes à mudança. Como afirma Souza, (2002) “é dessa maneira que os vínculos se constroem, pautados pelo respeito ao outro pelo reconhecimento das diferenças do outro.

Para tanto, cabe ao coordenador pedagógico realizar um trabalho coletivo e saudável entre os participantes do processo, embasados em uma epistemologia construtiva onde os atores são sujeitos do seu aprendizado, recriando e criando novos caminhos.

3. As contribuições da formação continuada para a construção dos saberes pedagógicos do professor iniciante

Retomando a discussão em torno da Formação Continuada percebemos que a mesma na atualidade tem passado por transformações no que tange ao papel passado do professor e as temáticas tratadas nas formações.

Nessa nova perspectiva a formação distancia-se do domínio de questões acadêmicas mais abrangentes que valoriza as questões técnicas com aplicação de teorias de forma generalizada e aproxima-se da análise da realidade dos professores tendo como foco a reflexão da prática educativa.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. (Imbernón 2009, p. 49)

Logo, haverá a superação da ideia de formação padrão onde especialistas discutem temas e sugerem soluções possibilitando a criação de espaços para a formação a partir de situações problemáticas, analisando as reais necessidades de maneira consciente respeitando crenças, valores e ideologias. Além disso, há uma preocupação em respeitar a diversidade e as especificidades de cada instituição educacional e sua respectiva comunidade. Nesta perspectiva de formação continuada o professor deve se perceber com um papel mais ativo, pois terá a liberdade de propor situações específicas para análise e conseqüentemente gerar soluções a partir de ideias coletivas.

A formação continuada de professores que tem como base a análise de situações problemáticas colabora com a superação do individualismo, pois os professores poderão perceber que enfrentam problemas parecidos num mesmo contexto e compartilham das mesmas incertezas. Isso irá fortalecer os laços afetivos entre os colegas, potencializando a autoestima e promovendo uma mudança coletiva na instituição. De acordo com Imbernón (2009, p. 65) a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática.

É nesse contexto que o professor iniciante poderá superar os saberes docentes construídos a partir da sua trajetória de vida, em especial no período escolar, possibilitando a superação de crenças e conhecimentos anteriores a sua prática docente também poderá reelaborar seus conhecimentos sobre os saberes da prática profissional e compreender como esses são incorporados na prática educativa.

Quando falamos de formação continuada para o professor iniciante não estamos nos referindo apenas aos encontros de formação sistematizados pela coordenação, mas nos referimos aos diversos espaços pedagógicos que proporcionam a autoformação para construção dos saberes profissionais. Imbernón destaca cinco grandes linhas de atuação na formação permanente, são elas:

1. *A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.*
2. *A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.*
3. *A união da formação e um projeto de trabalho.*
4. *A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc, e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.*

5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Considerando as linhas de atuação citadas por Imbernón, podemos identificar no contexto escolar espaços como: o momento do planejamento, troca com professores experientes, atendimento individual com a coordenação e participação no conselho escolar, possibilitam a construção dos saberes pedagógicos do professor iniciante.

Desta forma, o coordenador pedagógico necessita perceber esses espaços como momento de formação permanente e potencializá-los com intervenções significativas para reflexão da prática promovendo um fazer mais coletivo e menos individual, garantindo um trabalho colaborativo. Onde “o professor aprende a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e realidade social de forma comunitária”, Imbernón, (2009, p.68). Assim a formação permanente do professor está além de análise teórica, mas perpassa pela construção da identidade, a autorreflexão, buscando um equilíbrio entre a teoria e a prática para a construção de novos saberes.

4. Considerações finais

Diante das fundamentações apresentadas no decorrer deste texto fica evidente que as dificuldades enfrentadas na relação do coordenador com o professor por questões históricas não são compatíveis com o momento educacional atual, o qual exige profissionais bem resolvidos, que se respeitem mutuamente e preparados para as funções que desempenham.

Sendo assim, o coordenador deve desenvolver um trabalho em parceria com o professor. Um trabalho no qual possa se mostrar medos e fraquezas sem a preocupação com julgamentos. Nesse processo coordenador e professor devem andar juntos tendo como objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente o sucesso do educando.

Essa ampliação dos saberes docentes possibilitará a aproximação dos mesmos aos saberes necessários à profissão, permitindo a socialização de experiências individuais para a construção de saberes coletivos.

Acreditando que a escola seja o espaço privilegiado de formação. É nesse espaço que o professor iniciante encontrará o contexto educativo que irá promover a sua formação continuada, pois terá oportunidade de analisar e elaborar suas próprias soluções referentes ao cotidiano escolar, haja vista que as trocas com outros professores mais experientes e a formação centrada nas necessidades da escola contribuirão para uma ação-reflexão-ação pautada no paradigma colaborativo.

Referências

BERNARDO, Elisângela da Silva. *Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. (Orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino)

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira e CHRISTOV, Luisa Helena da Silva. *Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2008.

CHRISTOV, Luisa Helena da Silva. *Educação Continuada: Função essencial do coordenador pedagógico*. São Paulo: Loyola, 2002.

CUNHA, Emanuel Ribeiro. *Os saberes docentes ou saberes dos professores. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN*. 2006.

EVANGELISTA, Sandra Regina. *O papel do orientador pedagógico na formação continuada dos professores*. Disponível em: < <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2537/206> >

FUSARI, José Cerchi. *Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações. O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6ªed. São Paulo: Loyola, 2003.

GONÇALVES, Cléria Custódio. *Necessidades formativas dos docentes da rede municipal de ensino: Martinópolis e Iepê – Estado São de Paulo* – UNESP, 2009.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6ªed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, E., MARCONI, M. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Elma Corrêa de. *Um olhar histórico sobre a supervisão*. In: RANGEL, Mary (org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LUFT, Celso Pedro, *Minidicionário Luft* / colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Pereira; 20ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

MATOS, Maria do Carmo de. *Currículo, formação inicial do professor e saber docente*. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf>

NUNES, Célia Maria Fernandes Nunes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SANTOS, Maria Ilza Mendonça. *Saberes e sentimentos dos professores. O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, 2002.

Mariza Pinto Freitas de Jesus

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997). Atualmente é Vice- diretora Escolar da Escola SESC de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Feira de Santana (BA) e atua na função de Coordenadora do CMEI José Raimundo Pereira de Azevedo da Prefeitura Municipal de Feira de Santana. Especialista em Educação Infantil e Supervisão Escolar; Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional.

Email: izapfreitas@hotmail.com

Recebido em: 31/05/2015

Aprovado em: 11/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: