

A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Lindinalva Ferreira de Queiroz¹
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²
Ana Maria Pereira Aires³

RESUMO

Este artigo trata da tematização da prática pedagógica como estratégia de formação continuada de professores e do papel da coordenação pedagógica nesse processo. Abordar a tematização da prática significa problematizar o cotidiano da sala de aula, transformá-lo em objeto de reflexão e análise, com vistas a uma tomada de posição frente ao trabalho pedagógico. Como metodologia, adotou-se a pesquisa-ação, cuja abordagem favorece a inserção no campo das experiências vividas pelos sujeitos para analisá-las. Os dados foram produzidos através de observações, questionários, filmagens e encontros pedagógicos. A análise do conteúdo fundamentou a análise dos dados. O aporte teórico contemplou autores como Placco e Almeida (2012), Pimenta (2005), Tardif (2002), dentre outros. As análises evidenciaram os sentimentos, a estruturação didática e os desafios da tematização da prática como estratégia de formação continuada na Escola Madre Lucila Magalhães. Em síntese, a tematização da prática oportunizou a emergência do trabalho coletivo, a reflexão do trabalho docente e o fazer do coordenador pedagógico como aporte seguro aos avanços no campo da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Tematização da Prática.

THE THEMING OF EDUCATIONAL PRACTICE AS A STRATEGY IN CONTINUING TEACHER TRAINING AND ENGINEER ROLE OF EDUCATIONAL

ABSTRACT

This article deals with the theming of pedagogical practice and continuing education strategy of teachers and the role of coordinating education in this process. Addressing the theming of the practical means to question the daily life of the classroom, turn it into an object of reflection and analysis with a view to taking a position towards pedagogical work. The methodology adopted was action research, whose approach favors the inclusion in the field of experiences of the subjects to analyze them. The data were produced through observations, questionnaires, films and educational meetings. The content analysis was based on data analysis. The theoretical framework included authors like Placco and Almeida (2012), Pimenta (2005), Tardif (2002), among others. The analyzes showed the feelings, the didactic structure and practice of the theme of the challenges as continuing education strategy at the School Madre Lucila Magalhães. In short, theming practice provided an opportunity the emergence of

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFPE. Professora da Educação Básica na Rede Pública. Professora do Ensino Superior na Rede Privada. E-mail: lindyqueiroz@yahoo.com.br.

² Professora do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: nina.ataide@gmail.com.

³ Professora do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ana.aires.rn@gmail.com.

collective work, reflection of teaching and make the pedagogical coordinator as insurance contribution to advances in the field of continuing education for teachers.

Key words: Thematization of Practice. Continuing education. Pedagogical Coordinator.

INTRODUÇÃO

As mudanças conjunturais do mundo atual, caracterizado por processos de rupturas e acelerados avanços sociais, políticos, econômicos, científicos, tecnológicos, comunicacionais, pela redefinição nas formas de interação humana e pelo questionamento de muitas verdades, antes inquestionáveis, fizeram emergir muitas preocupações e indagações em todos os campos de atuação humana, sobretudo, no que diz respeito ao campo educacional.

No âmbito das preocupações com a educação, indagamos sobre a prática pedagógica dos professores no exercício cotidiano da profissão e o papel da coordenação pedagógica no que se refere à formação continuada. Nesse campo, questionamos acerca dos avanços e dos desafios da formação continuada no ambiente de trabalho.

A busca por respostas a essas questões nos conduziu ao estudo da tematização da prática pedagógica, a qual significa, de um modo geral, recortar da realidade pedagógico-escolar vivências e acontecimentos para reflexão e análise, com vistas a uma tomada de posição dos professores frente ao desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e na escola. Nessa mesma direção, o papel do coordenador pedagógico e as demandas e exigências provenientes do seu trabalho cotidiano entram para a ordem do dia.

Na verdade, tematizar a prática pedagógica é um procedimento de formação continuada de professores no exercício da profissão, sob a mediação do coordenador pedagógico, cujo objeto de reflexão teórica é o trabalho desenvolvido pelo professor no chão da sala de aula. Esse processo de discussão e reflexão deve acontecer à luz das diversas teorias educacionais que compõem o campo da educação e da formação de professores.

Compreendemos que é pensando e discutindo sobre as práticas na escola que os professores avançam na organização do trabalho pedagógico e na melhoria do ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao coordenador pedagógico fornecer as bases teóricas e indicar os caminhos metodológicos e estratégicos para o trabalho de tematização, além de orientar nos registros e na reflexão como parte da construção das hipóteses didáticas subjacentes.

Nessa perspectiva, este trabalho possibilita ao coordenador pedagógico se reconhecer como gestor e articulador do projeto político-pedagógico da escola, que é o “instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola”
Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.76-94

(VASCONCELLOS, 1995, p. 143) e que passa “pela autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2004, p. 16).

Nessa direção, o coordenador colabora com os processos de transformação das práticas, contribuindo coletivamente com a reflexão crítica acerca das situações educativas e pedagógicas, visando à organização de novas proposições que gerem novas práxis pedagógicas. Segundo Libâneo *et al.* (2009, p. 373), esse é o papel do coordenador pedagógico, “de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e de investigação”.

Diante do exposto, e na busca de respostas às nossas preocupações, trabalhamos com a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa qualitativa cuja abordagem se utiliza da relação dinâmica entre o mundo real e as práticas subjetivas. Os dados foram produzidos através de questionário, filmagens da prática docente de 04 (quatro) professores e realização de entrevista com a coordenação durante os encontros pedagógicos.

Objetivamos, com a pesquisa, analisar e compreender o trabalho com a tematização da prática pedagógica e o papel do coordenador pedagógico frente aos desafios da formação de professores no exercício da profissão. O campo selecionado para a investigação foi a Escola Madre Lucila Magalhães, pertencente à Rede Estadual e localizada no município de Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco.

A relevância deste trabalho está em proporcionar reflexões a respeito da relação entre teoria e prática, das ações docentes que promovem avanços na gestão de sala de aula e do trabalho da coordenação pedagógica na escola, à qual se atribui a responsabilidade pela formação continuada dos professores no exercício da profissão, além da gestão do projeto político-pedagógico na escola.

Este artigo está organizado em três partes: na primeira, apresentamos o aporte teórico, o qual fundamenta o nosso pensamento em relação às análises dos dados e aos resultados da pesquisa. Fundamentamo-nos em autores como: Aires (2009), Muzás e Blanchard (2008), Pimenta (2005), Placco e Almeida (2012), Tardif (2002), Veiga (2004), Weisz (2003), dentre outros. Na segunda parte, delineamos o percurso metodológico, os procedimentos, os instrumentos e os equipamentos necessários à produção dos dados e à operacionalização da investigação empírica. Na terceira parte, estão as respostas das análises e discussões provenientes do nosso olhar teórico-analítico-compreensivo sobre os dados.

Por fim, apresentamos as considerações finais, através das quais retomamos os propósitos da pesquisa e sugerimos alguns direcionamentos sobre a tematização da prática pedagógica e o papel da coordenação pedagógica frente aos procedimentos da tematização da prática na escola, objeto da formação continuada em exercício.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Sobre o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada em exercício

A realidade educacional mostra que o coordenador pedagógico tem o importante papel de articulador, mediador, parceiro e integrador dos processos educativos e formativos que se constroem no interior da escola. Sua atuação e seu trabalho podem contribuir de maneira significativa para que se estabeleça na escola um clima pedagógico de continuada ação reflexiva. Esse propósito pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, assim como da formação em exercício e do trabalho coletivo e de equipe, cujo propósito maior tem em vista as intenções do projeto político-pedagógico da escola.

Em se tratando do cotidiano da escola, Placco e Almeida (2012) registram que atualmente há uma diversidade de situações emergentes e pontuais que têm pautado o trabalho do coordenador pedagógico na escola. Dentre elas, esses autores citam:

Atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos de meio, registrar os processos do projeto político-pedagógico, atender as solicitações do Departamento Pedagógico, escrever bilhetes sobre diversas atividades para os alunos, organizar e reorganizar o calendário escolar, coordenar as reuniões de conselho de classe (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 37).

Diante de tal diversidade e das situações emergentes do cotidiano escolar, é importante que o trabalho da coordenação pedagógica não se desvie do seu objetivo primordial, que é proporcionar a reflexão continuada do trabalho desenvolvido pelos professores sob a sua responsabilidade. Assim sendo, torna-se fundamental que o trabalho do coordenador pedagógico seja planejado considerando a diversidade de situações pedagógicas escolares e formativas.

Dentro dessa ótica, o trabalho do coordenador pedagógico implica diferentes e múltiplas dimensões. Sobre elas, Aguiar (2013, p. 82) apresenta as que se ligam aos “processos de ensinar e aprender; a interação professor-estudante; a forma de tratamento pedagógico dado aos conhecimentos e seu processo de socialização, conforme os diferentes campos do saber”.

Expõe também as dimensões de caráter político, social, econômico e cultural, as quais engendram a “ideia da educação como um bem público e o ato educativo como prática social que se dá em contextos de heterogeneidade e pluralidade cultural, além do entendimento da relação da escola com os seus sujeitos e com o contexto mais amplo” (AGUIAR, 2013, p. 82).

Somada a essas dimensões, registra-se a responsabilidade formadora do coordenador pedagógico, pautada na formação em exercício dos professores e, quando relevante e possível, dos demais profissionais que atuam na escola, considerando a proposta de trabalho coletivo. Nessa perspectiva, o trabalho do coordenador pedagógico deve estar aberto aos saberes da docência, da experiência e pedagógicos (PIMENTA, 2005), os quais precisam ser refletidos e incorporados à prática pedagógica. É assim que, de acordo com Placco e Almeida (2012, p. 40), a formação continuada implica

[...] responsabilidade do professor nos âmbitos individuais e coletivo. Quando se trata do coletivo, entram em cena a escola e, juntamente com os demais docentes, o coordenador pedagógico, que tem suas funções voltadas para o entrelaçar de questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente.

Na função de formador de professores, o coordenador pedagógico pode garantir um espaço sistemático de reflexão sobre a prática docente nas unidades escolares em que atua. Além disso, pode conduzir esse processo de reflexão sobre a prática e experiências cotidianas com cada professor individualmente, acentuando os aspectos positivos e discutindo os negativos, com a finalidade de contribuir para as necessárias mudanças.

Assim, é possível apontar que a formação continuada provém da aprendizagem no contexto de reflexão do trabalho realizado no âmbito da escola. A reflexão coletiva da prática, sob a mediação do coordenador pedagógico, expande a visão tradicional do trabalho pedagógico e deixa emergir novas situações e experiências, contribuindo para novos fazeres em sala de aula e na escola.

Libâneo *et al.* (2009), em suas reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico, convergem no sentido da ideia de formação continuada aliada ao trabalho investigativo. Segundo esses autores, o papel desse profissional na escola “é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e de investigação” (LIBÂNEO *et al.*, 2009, p. 373). Geglio (2008, p. 37 *apud* PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 115) ratifica esse pensamento ao afirmar que o coordenador pedagógico “exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo processo didático-pedagógico da instituição”.

Salvador (2012) apresenta o trabalho do coordenador pedagógico como o elo responsável pelas ações desenvolvidas na escola. Compara tal trabalho ao ofício de um qualificado maestro que rege sua orquestra levando em consideração o trabalho coletivo, mas atribuindo a cada um, em particular, a importância do seu instrumento e do seu trabalho, na beleza e no arranjo da melodia. Para ele,

o coordenador pedagógico é o elo que afina as ações na escola. Seu trabalho se assemelha ao ofício de um grande maestro que rege sua orquestra a partir das especificidades de cada instrumento, considera as peculiaridades de cada um e realiza a mediação necessária para desafiar cada elemento a emitir seu melhor som, a fim de garantir a construção da mais bela melodia. É, portanto, a mola mestra que trabalha em prol de um processo educativo, da melhoria da qualidade de ensino e efetividade da aprendizagem de todos os alunos (SALVADOR, 2012, p. 4).

Em outras palavras, Salvador atribui ao coordenador pedagógico a maestria na condução coletiva das reflexões com vistas às mudanças nas práticas educativas e pedagógicas escolares. Essa destreza do coordenador, na condução das reflexões, concorre para uma organização mais harmoniosa do trabalho pedagógico, do ensino-aprendizagem e da geração de novas proposições.

Nessa mesma direção, Silva e Carvalho (2013, p. 61) asseveram que

o papel do coordenador pedagógico, como agente facilitador e problematizador do papel docente no que se refere à formação continuada, visa priorizar intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a sua proposta de trabalho precisa ser centrada na ação-reflexão-ação.

Todos esses sentidos conduzem o coordenador pedagógico à função precípua de garantir o trabalho de formação continuada dos professores em exercício nas escolas. Essa formação não pode dispensar a reflexão coletiva e o trabalho de revisão individual das práticas pedagógicas de cada um, pois é no chão da escola que se articula a formação continuada em exercício, que se produzem as mudanças, que se geram novos saberes, os quais são imprescindíveis aos processos de reflexão sobre as práticas e sobre o ensino-aprendizagem.

2.2 A tematização da prática pedagógica e a relação professores e coordenação pedagógica

De acordo com Weisz (2003, p. 55), ao analisarmos a prática pedagógica de um professor, é possível enxergar, por detrás das suas ações, “um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele [o professor] não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”.

O que queremos é afirmar, conforme Muzás e Blanchard (2008, p. 85), que a análise da prática pedagógica “[...] é o ponto de partida de toda ação que pretenda ser motivadora e suficientemente significativa, fazendo com que, para os professores, valha a pena refletir sobre ela e o esforço que pressupõe entrar em uma dinâmica de inovação”.

Partindo das declarações acima, focamos no estudo da tematização da prática pedagógica como objeto “fundamental para a estruturação de boas situações de aprendizagem” (SALVADOR, 2012, p. 61) do trabalho cotidiano do professor. Tematizar a prática significa problematizar esse cotidiano, fazer um recorte da realidade vivida, para, então, transformá-lo em objeto de discussão, reflexão e análise (SALVADOR, 2012, p. 61), com vistas a uma tomada de posição frente ao trabalho pedagógico de sala de aula. Nessa dinâmica, a mediação da coordenação pedagógica é imprescindível, por ser ela que cria as condições e intermedeia os processos de reflexão e análise das práticas dos professores.

Em outras palavras, a tematização da prática pedagógica consiste em refletir e analisar, em articulação com teorias de fundamentos, as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, sob a mediação do coordenador pedagógico, contribuindo, de forma decisiva, para o estabelecimento das inter-relações teoria-prática. Assim, “tematizar implica dar um passo além, que é o de refletir sobre uma determinada prática [...]. A

tematização pressupõe um ambiente colaborativo, de confiança e parceria” (SALVADOR, 2012, p. 61).

Ademais, o coordenador e “o professor passam a ser vistos como sujeitos ativos no processo formativo, pautando as demandas, problematizando e buscando soluções para a superação dos desafios de forma colaborativa” (SALVADOR, 2012, p. 61). Nesse sentido, a tematização da prática favorece a construção de uma identidade ativa, de sujeitos produtivos, inventivos, inovadores e colaboradores diante da formação, do ensino e da aprendizagem.

Nessa mesma linha, destaca-se Aires (2009), ao afirmar que os sujeitos, ao se implicarem nas suas realidades específicas, conseguem formar cadeias de conhecimento e restaurar a compreensão dos próprios processos de vida. Esse movimento transforma continuamente os sujeitos, posto que as vivências cotidianas deixam emergir dimensões problemáticas, como ambiguidades, imprecisões, paradoxos, emoções, sentimentos, que necessitam de reflexão e análise.

Por essa razão, esse trabalho de tematização da prática, no interior do cotidiano escolar, exige uma rede de diálogos e passa pela emergência do papel do coordenador pedagógico. Este deve selecionar os referenciais teóricos necessários ao embasamento das análises e das reflexões em torno das atividades didático-pedagógicas, como também dispor o ambiente necessário aos encontros de formação. “É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para se ser mais autônomo, responsável e crítico”, diante das próprias ações formativas em curso (ALARCÃO, 2011, p. 55).

A lógica de como é possível tematizar a prática efetiva-se por meio de variados dispositivos e estratégias formativas, a exemplo da análise das observações de sala de aula, dos planejamentos, das avaliações e produções dos alunos, dos registros das práticas e atividades desenvolvidas na escola, dos relatos de professores sobre as suas aulas e atividades de planejamento. Esse processo de tematização “pode acontecer em encontros individuais [coordenador e um professor] ou coletivos [coordenador e todos os professores], mas sempre demandará a escolha de uma experiência e um ambiente reflexivo que promovam aprendizagens” (SALVADOR, 2012, p. 61).

A tematização também pode ser feita tendo como base o planejamento de projetos didáticos e institucionais, sequências didáticas, planos de aula, análise de rotina, portfólios dos alunos e até o projeto pedagógico – documentos que, ao serem elaborados em parceria entre professores e

formadores, possibilitam a tematização em tempo real (SALVADOR, 2012, p. 62).

Nessa perspectiva, evidenciamos que os vários dispositivos e “estratégias formativas” (SALVADOR, 2012, p. 61) são caminhos que os coordenadores pedagógicos, juntamente no diálogo com os professores, podem eleger para realizar os encontros de formação em exercício. Essas estratégias e dispositivos podem favorecer o trabalho colaborativo, colocando no centro a reflexão sobre a prática, criando no interior da escola um senso de responsabilidade coletiva pelo ensino e pela aprendizagem.

Não concebemos “o trabalho da coordenação na individualidade, por ser no coletivo que o mesmo encontra espaço para realização de suas funções” (PLACCO; ALMEIDA 2012, p. 40). Quando o trabalho coletivo constitui-se a base do ambiente escolar, os professores possivelmente se sentirão mais à vontade para expor suas ideias, o que poderá contribuir, de forma significativa, com os processos de tematização da prática pedagógica, sendo possível a valorização da experiência como objeto de formação e aprendizagem.

3 APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia é um “processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2005, p. 48). Pela afirmação, essa autora pressupõe o estabelecimento de instrumentos e equipamentos de produção de dados que permitem a operacionalização das intenções de pesquisa. Nesse sentido, comungamos da ideia de que a pesquisa visa à problematização da realidade e à emergência de respostas inovadoras a tais problemas. Esse processo implica a habilidade de pensar sobre a realidade, de produzir ideias, de problematizá-las, de produzir novos saberes, de responder aos contextos incrédulos e transformá-los.

Optamos pela pesquisa qualitativa acreditando ser a mais adequada na obtenção e interpretação dos sentidos expressos pelos sujeitos colaboradores às suas ações, no processo de formação. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa nos dá as condições para adentrarmos no campo das experiências vividas pelos sujeitos e analisá-las.

O tipo de pesquisa a ser desenvolvida caracteriza-se como pesquisa-ação, a qual consiste, segundo Thiollent (1988, p. 15 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 74):

Em um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, para responder as nossas inquietações e atender aos objetivos propostos pela pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa-ação, a qual, segundo Oliveira (2005, p. 68), “pode ser caracterizada como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”. Vale ainda ressaltar que esse tipo de pesquisa permite a busca de informações fidedignas do contexto e da realidade do estudo em foco, dentro de uma visão holística e complexa da realidade escolar.

Abordar qualitativamente os dados

[...] facilita descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2005, p. 39).

Os dados foram produzidos por meio da observação participante (OLIVEIRA, 2010), da utilização de filmagens da prática docente em sala de aula e da realização de encontros pedagógicos, individual e coletivo. Para tanto, foi feita a organização de um cronograma, elaborado com os sujeitos colaboradores da pesquisa: 4 (quatro) professores selecionados a partir da disponibilidade voluntária e 1 (um) coordenador pedagógico, todos atuantes na Escola Madre Lucila Magalhães, localizada em Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco.

Os momentos de observação foram registrados em um diário etnográfico. Vale ressaltar que “a observação é base da investigação científica, permitindo o registro dos fenômenos da realidade, para se planejarem e sistematizarem os dados que são coletados” (OLIVEIRA, 2005, p. 31). Nessa direção, Ludke e Ludke (1986, p. 26) afirmam que a observação permite “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de um determinado fenômeno”. Para ampliação dos dados, utilizamos também o levantamento

bibliográfico e a aplicação de questionários (perguntas abertas e de múltipla escolha). Quanto à tabulação dos dados, usamos como recurso a elaboração de quadros.

Para analisar os dados, adotamos a técnica da análise temática, servindo-nos da metodologia da Análise de Conteúdos, a partir das considerações de Bardin (1977, p. 103), que aponta ser “a análise de conteúdo um conjunto de técnicas das comunicações”. Tal metodologia recomenda três polos cronológicos: *a pré-análise*, procedimento de exploração do material; o *tratamento dos resultados*, artifício de inferência em relação aos dados explorados; e a *interpretação*, com o fim de nos aproximarmos dos temas centrais e periféricos que permearam os discursos dos entrevistados (BARDIN, 1977, p. 95-96 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 150). Nesse processo, chegamos às compreensões expostas no item 4 (quatro).

4 A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO: SENTIMENTOS, ESTRUTURAÇÃO DIDÁTICA E OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Lima (2010, p. 44), “a prática pedagógica é um dos vetores que explicita a dimensão qualitativa do trabalho docente desenvolvido na escola”. Nessa perspectiva, a tematização da prática pedagógica, como um recorte da realidade, com vistas a transformá-la em objeto de reflexão e análise (SALVADOR, 2012), ganha sentido e pode revelar, inequivocamente, a relação de compromisso dos profissionais da educação, professores e coordenação pedagógica, com os estudantes, a escola, a educação e a formação continuada de professores no exercício da profissão.

À luz dessas afirmações, apresentamos os resultados da nossa investigação. Foi a produção de sentido, pela via da análise temática, no âmbito da análise de conteúdo, que nos fez conjugar e tecer uma pluralidade de afetações dos interlocutores da pesquisa, trançar os fios temáticos e desvelar a inteligibilidade das ideias geradoras de compreensão do objeto e dos objetivos da pesquisa (ARDOINO, 1998).

Nessa abertura, uma estrutura de conhecimento foi revelada pelas pesquisadoras, representando um novo saber produzido frente à tematização da prática pedagógica como estratégia de formação continuada no exercício da profissão, ou seja, deixamos emergir do interior do trabalho docente, a partir das análises, *os sentimentos, a estruturação didática da*

aula e os desafios da coordenação como temáticas de reflexão no âmbito da tematização da prática pedagógica na Escola Madre Lucila Magalhães.

Para uma melhor compreensão dessa produção, os sujeitos interlocutores da pesquisa estão identificados com nomes fictícios: sujeito 1 (Pedro), sujeito 2 (Lúcia), sujeito 3 (Joana) e sujeito 4 (Fátima) e a coordenadora pedagógica (Maria). Essa forma de identificação preserva a identidade original dos sujeitos, mas não as suas ideias, analisadas a seguir.

Em relação aos sentimentos, os professores e a coordenação pedagógica da Escola Madre Lucila Magalhães apresentam afetações positivas, algumas contradições e tomadas de posição, frente à tematização da prática pedagógica como procedimento de análise e formação continuada. Antes de pontuar essas especificidades, porém, observa-se, de um modo geral, que tais sentimentos são provenientes da leitura que os sujeitos fazem da tematização da prática como um novo procedimento de formação no ambiente pedagógico da escola, o que se mostra inovador.

No âmbito dos aspectos positivos, todos os interlocutores afirmam que a tematização da prática pedagógica “é importante como elemento de formação”. Declaram isso “não só pelos aspectos teóricos, mas pela validação das metodologias adotadas como um todo” (Pedro). De forma mais específica, destacam que o processo de tematização da prática ajuda “a melhorar a prática pedagógica” (Lúcia), subsidia na “reflexão, a apontar erros e crescer como profissional” (Lúcia), bem como justificam sua importância pela via das adequações, quando é possível “adaptar a prática à realidade dos alunos” (Joana) e “porque o mundo está mudando, as inovações tecnológicas são rápidas e o docente precisa acompanhá-las” (Fátima).

A coordenação pedagógica da escola, identificada com esse sentimento afirmativo dos professores, também expressa uma leitura positiva da efetivação da tematização da prática na escola. Aponta que tal procedimento é “importante e indispensável, uma vez que a formação inicial é insuficiente para o desenvolvimento de uma prática que atenda às necessidades do aluno contemporâneo” (Maria).

Diante do dito, a coordenação apresenta uma leitura da formação inicial como tendo um fim, uma conclusão, como de fato é, enquanto formação inicial. Porém, ao mesmo tempo, sinaliza que tal iniciação tem continuidade, sobretudo, quando entende que o mundo contemporâneo avança, de forma acelerada, tendo a tecnologia e as redefinições nas comunicações e interações humanas como elementos que precisam ser analisados frente à

formação e ao desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a concretização da tematização da prática pedagógica dos professores demonstra qualificação da ação formativa na escola.

Nesse contexto, a tematização da prática deixa emergir a importância da formação continuada no exercício da profissão, questão que implica, conforme já mencionado por Placco e Almeida (2012, p. 40), “responsabilidade do professor nos âmbitos individual e coletivo”, como também “entra em cena a escola e, juntamente com os docentes, o coordenador pedagógico”, cuja função se volta para a mediação e a intervenção em relação às questões do cotidiano escolar e da prática pedagógica dos professores.

Assim, professores e coordenação pedagógica atribuem um sentido positivo à formação continuada, a partir da tematização da prática, no exercício do cotidiano profissional. Esse sentido provém, de forma mais ampla, da compreensão da complexidade do momento contemporâneo e da necessidade de qualificar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, de modo que estes entendam a realidade do mundo atual e sejam incluídos nele.

Essa ideia de qualificação do ensino com vistas à aprendizagem dos estudantes, segundo os registros dos interlocutores da pesquisa, passa, também, pelo sentido de que a estruturação didática da aula, através da antecedência do planejamento, é fundamental para o processo de ensinar e aprender e para a própria prática pedagógica.

Nessa perspectiva, planejar passa por uma tomada de decisão sistemática dos professores em relação às seguintes etapas: “a preparação”, ou seja, todo período que antecede a aula e envolve passos e uma programação; “a execução”, que é a efetivação do plano de aula e a relação com os estudantes; por fim, “a análise”, período de reflexão, por parte dos professores, com a mediação da coordenação, que tem referência nos objetivos e procedimentos utilizados durante a aula.

Desse entendimento, os professores declaram que planejar as aulas faz melhorar “o nível de aprendizagem e o interesse dos estudantes pelo assunto” (Fátima), “torna o conteúdo mais compreensível” (Joana), influi, “sem sombra de dúvida, na metodologia e na didática a ser executada” pelos professores (Pedro) e possibilita o “domínio do conteúdo” (Lúcia). O planejamento, portanto, não pode ser um tema esquecido ou secundarizado na formação continuada, por meio da tematização da prática pedagógica, tampouco pode ser somente uma atividade burocrática de registro de “o que fazer”, “como fazer”, “para que fazer” e “como avaliar”.

Planejar, portanto, passa a ser sinônimo de não improvisação, mesmo considerando as situações mais inesperadas; ao mesmo tempo, é pesquisa, organização, análise, correção, acompanhamento e revisão (FERREIRA, 1994; LIBÂNEO, 1994) do saber-fazer no contexto das vivências e relações didático-pedagógicas.

Na etapa da preparação, os professores, interlocutores da pesquisa, “consultam o currículo do curso” (Pedro, Lúcia, Joana); “selecionam fontes” (Pedro, Lúcia, Joana, Fátima); “verificam o local da aula” (Pedro, Joana); “elegem os recursos institucionais para a aula, como os equipamentos de multimídia e preparação de *slides* e xerox” (Pedro, Lúcia, Joana, Fátima). Essas ações fazem parte desse momento de preparação, no âmbito do planejamento, e são escolhas importantes como procedimentos que antecedem as aulas.

Na etapa de execução desse planejamento, todos os professores afirmam cumprir com os procedimentos da aula, ou seja, trabalham os “aspectos introdutórios”, que é “apresentar o assunto, motivar e despertar o interesse dos alunos pelo assunto e incentivá-los”. Explicam a aula propriamente dita, “momento das discussões e reflexões sobre o assunto”. Procedem à “aplicação do conteúdo, etapa em que se praticam, através de exercícios, os assuntos e explicações da aula”. Fazem a “verificação”, que é o “momento da avaliação através de tarefas orais, perguntas e testes” e perpetram o “sumário”, momento de “revisão das ideias mais importantes da aula e geração de perguntas com vistas a reforçar a aprendizagem”.

Na etapa da análise e reflexão da aula, com vistas ao aprimoramento do desempenho docente, momento de extrema importância no processo de tematização da prática pedagógica, um professor diz que “realiza imediatamente” (Pedro) a reflexão sobre a sua aula, enquanto os outros declaram que “realizam após cada aula” (Lúcia, Joana, Fátima).

A autoavaliação, como parte dessa reflexão, alimenta o processo de ensinar e aprender e a própria análise da prática pedagógica. À exceção de Joana, que relata fazer “raramente” a autoavaliação, todos os outros dizem fazer “sempre” e pontuam esse procedimento como necessário, sobretudo, “para melhorar a prática pedagógica” (Lúcia), verificar e acompanhar “a aprendizagem dos alunos, a participação e os resultados obtidos” (Fátima), tendo em vista que possibilita refletir sobre a interação professor-aluno (Pedro) e dá clareza sobre “a compreensão do conteúdo por parte dos alunos” (Joana).

A análise e a autoavaliação, com essa importância pontuada pelos professores, evidenciam, de um modo geral, a natureza propositiva e formativa, no sentido de alimentar o

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.76-94

processo didático e pedagógico. Nessa perspectiva, apresentam potencial significativo no âmbito das atividades de formação continuada, através da tematização da prática pedagógica.

Inferimos, no entanto, que, mesmo havendo um claro entendimento de todos os professores sobre a relevância do planejamento, em suas etapas de efetivação, quando da execução didática da aula e dos processos de avaliação, há um silenciamento em relação à tomada de posição dos professores e da coordenação no que diz respeito aos fins da análise e da reflexão para a própria prática pedagógica, como também à discussão sobre suas concepções e finalidades sociais da formação dos estudantes. Essa última preocupação deve-se a algumas pontuações anteriores, proferidas por parte dos professores, quando expressam a necessária relação da prática educativa com o mundo contemporâneo e os processos de inclusão dos alunos à realidade sociocultural.

Um outro aspecto aparentemente contraditório é o sentimento de desconforto apresentado por parte dos professores quando das observações/filmagens das aulas, pelo coordenador pedagógico. Eles afirmam sobre a importância da tematização, ao tempo que declaram que “o olhar crítico incomoda” (Lúcia) e “causa timidez” (Joana). Outros, pelo contrário, expressam “tranquilidade” e justificam esse comportamento como uma relação “afetuosa, de muita empatia e amizade” (Pedro) e que “se sentiu à vontade, pois a coordenadora pedagógica sempre acompanha o trabalho dos docentes” (Fátima).

Em relação ao processo de mediação da coordenação pedagógica nas ocorrências do planejamento e reflexão da prática, ainda que percebendo a imposição da “frequência semanal” dos encontros, “determinação da secretaria de educação de Pernambuco” (Maria), é relevante, sobretudo, para as áreas de conhecimentos específicos porque os “aspectos didáticos, metodológicos e documentais”, como “matrizes curriculares e o PPP” (Maria), são estudados e discutidos.

Nessa direção, os professores também apresentam compreensão em relação à relevância dos encontros, quando consideram a mediação do coordenador pedagógico significativa na reflexão da prática, embora, contraditoriamente, sintam desconforto com os processos de observação e reflexão das aulas.

Eles expressam que a coordenadora contribui “trazendo novas tendências tecnológicas e meios pedagógicos” (Joana); oportuniza “o relato das experiências exitosas para os colegas” (Fátima); “estimula na elaboração de novas propostas e a criar e inovar as

práticas pedagógicas” (Lúcia); “contribui com as práticas, independentemente da área do componente curricular” (Fátima).

Com isso e levando em conta o contexto das mudanças contemporâneas, as quais impõem a urgência de novos olhares e entendimentos, a discussão sobre a formação continuada ganha sentido, destaque e importância. Sua definição passa a ser feita como uma rede de fios que se tecem no segmento da vida profissional e deve se apoiar na investigação, interpretação e reflexão da prática profissional e dos seus problemas reais (AIRES, 2009, p. 158).

Dessa forma, pensar sobre a formação continuada a partir da tematização da prática pedagógica é influir nas decisões coletivas, é relacionar teoria-prática de maneira efetiva, é se implicar nos destinos da escola e em suas finalidades sociais. É tecer uma rede de fios, em práticas coletivas, com vistas a um diagnóstico-formativo e contínuo dos processos pedagógicos e escolares, de modo a qualificar o ensinar e o aprender.

Assim, é possível (re)afirmar: a melhor formação continuada provém da aprendizagem no contexto de reflexão do trabalho realizado no âmbito da escola. A reflexão coletiva da prática, sob a mediação do coordenador pedagógico, expande a visão tradicional do trabalho individual pedagógico e deixa emergir novas situações e experiências, contribuindo para novos desafios em sala de aula, na escola e na sociedade contemporânea.

Os novos desafios que se somam, segundo Maria, coordenadora e gestora dos processos de formação continuada, a partir da tematização da prática, são: superar a resistência de alguns professores “que consideram os momentos de estudos como um ‘castigo’ e não como algo benéfico, capaz de contribuir para o fazer docente”.

Ainda considerando os desafios a serem superados para que a tematização da prática possa ser evidenciada como um processo de formação continuada, a partir da reflexão no exercício da profissão, Maria cita que “é necessário despertar nos docentes novas competências com vistas à melhoria da qualidade do ensino” e, por vezes, “ser convidada pelos próprios professores para assistir às aulas e acompanhar alguns projetos”.

Em síntese, a tematização da prática pedagógica, como campo ordenador dos processos de reflexão continuada do fazer docente, apresenta desafios vários que não impedem sua efetivação, conforme registramos a partir do trabalho desenvolvido pelos professores e a coordenação na Escola Madre Lucila Magalhães.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sinalizamos inicialmente, este trabalho analisa a efetivação da tematização da prática pedagógica desenvolvida na Escola Madre Lucila Magalhães pelos professores e a coordenação pedagógica, esta última como mediadora no processo de formação continuada dos professores. Acreditamos que as estratégias que correspondem aos caminhos que os professores e a coordenação optaram colocam a prática pedagógica do professor e o papel da coordenação no centro do debate, criando, dentro da escola, um senso de responsabilidade coletiva pelos processos de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva nos faz conceber que o trabalho de formação continuada ainda encontra espaço nas escolas, quando o trabalho coletivo constitui-se a base para o planejamento e a análise reflexiva da ação didático-pedagógica. A coordenação encontra o caminho próprio de sua função, ser gestora e mediadora dos processos de reflexão da ação pedagógica desenvolvida, e os professores sentem-se mais motivados para expor e pensar sobre as ideias e o seu fazer.

Assim, como contributo das nossas reflexões acerca da tematização da prática pedagógica e do papel do coordenador pedagógico na escola, apontamos algumas sugestões para o trabalho de formação continuada e reflexiva do professor: a) ser transparente, sem deixar as questões pessoais prevalecerem às profissionais, intervindo pedagogicamente; b) lidar com a insegurança do docente na concessão para observação da aula; c) organizar as reuniões de formação com foco nas necessidades individuais e coletivas; d) ter o docente como parceiro; e) priorizar o tempo na escola para o desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas, intencionalmente, tendo em vista a formação docente; f) manter-se atualizado acerca das questões educacionais e sociais, com vistas a contribuir, teoricamente, com o desenvolvimento da capacidade de pensar autônoma e sistematicamente; g) orientar os professores na elaboração dos seus planejamentos de aula, dando devolutivas sempre que necessário, através de seus registros sobre a prática docente; h) realizar intervenções pedagógicas, a partir da observação das atividades desenvolvidas pelos docentes, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno.

Por fim, consideramos imprescindível que ao docente seja oportunizado um saber crítico de seu fazer docente, possibilitando-se, ainda, através da mediação do coordenador

Revista de **Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2015 jul./dez 2015 p.76-94

pedagógico, a relação teoria-prática no âmbito das reflexões e suas relações com as teorias educacionais. Assim sendo, o coordenador pedagógico passa a ser um porto seguro ao qual o professor recorrerá, pois sabe que ele o ajudará.

Ressaltamos que as reflexões apresentadas aqui se encontram abertas a críticas, contribuições e ampliações na perspectiva tributária do processo de ensino-aprendizagem, da escola e da educação, a partir da tematização da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Coordenação pedagógica: sentidos e significados de coordenar. In: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima (Org.). **Gestão e política educacional**: abordagem em diferentes contextos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- AIRES, Ana Maria Pereira. **O processo de invenção de si**: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não**: um modo de agir no mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 355-378.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores**: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola. Editora da EDUFGD, 2010.
- LUDKE, Menga; LUDKE, Marli E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUZÁS, Maria Dolores; BLANCHARD, Mercedes. **Propostas metodológicas para professores reflexivos**: como trabalhar com a diversidade em sala de aula. São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Projetos, relatórios e textos na educação básica**: como fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico**: possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico**: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador, 2012. 92 p. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco_cenap/publicacoes/Coordenador-Pedagogico-Caminhos-desafios-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SILVA, Amanda Maria; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores: analisando possibilidades de atuação com professores de matemática. In: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira (Org.). **Gestão e política educacional**: abordagem em diferentes contextos. Recife: Editora da UFPE, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos. **Educação básica**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.