

# O coordenador pedagógico e a formação continuada docente no contexto de reestruturação curricular

Autora **Carla Denise Machado Borba\***

Orientadora **Shirley Sheila Cardoso\*\***

## Resumo

O presente artigo busca refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico frente à formação continuada docente, no contexto das reformas curriculares. A finalidade da pesquisa foi mapear as ações da Coordenação Pedagógica no acompanhamento formativo docente identificando quais destas renderam melhores resultados no processo de implementação de um novo currículo escolar. Buscou-se, a partir de revisão bibliográfica e de entrevista com coordenadores pedagógicos e professores de uma rede privada de ensino, compreender os desdobramentos da atuação da coordenação e seus resultados no trabalho docente. Foi possível identificar que a prática educativa será efetivamente transformada se existir desejo de renovação e desenvolvimento de competências profissionais tanto por parte da Coordenação Pedagógica quanto por parte dos professores, sendo necessário, para tanto, muito estudo, trocas entre os pares e acompanhamento docente qualificado. Nesse contexto, o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental, precisando traçar o seu plano de ação tendo como foco o projeto pedagógico da escola e a formação continuada articulada à prática docente.

**Palavras-chave:** Reestruturação curricular. Coordenador pedagógico. Formação continuada.

---

\*Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Educação num Enfoque Globalizador pela UFSM, especialista em Supervisão e Orientação Escolar, pela UNINTER, especialista em Gestão Curricular Marista, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é coordenadora pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Colégio Marista Santa Maria

\*\* Formação e atuação em nota de rodapé Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Supervisora Pedagógica da Gerência Educacional.

## 1 · Um currículo em transformação

O contexto das escolas da rede investigada é o de implementação de suas *Matrizes Curriculares*, documento este que propõe uma dinâmica curricular inovadora e organizada por áreas do conhecimento, de modo que as práticas da interação entre os componentes do currículo acontecem de forma interdisciplinar, problematizadora e contextualizada, dialogando com situações do cotidiano. O modelo educacional proposto por esta rede de escolas exige que os processos pedagógicos, a atuação de gestores e professores sejam revisitados, pois é preciso promover mudanças de rotinas e estruturas que vinham sendo desenvolvidas ao longo dos anos. É necessário romper com as amarras, abandonar velhas práticas e abrir-se ao novo, superando o método tradicional de ensino e o modelo clássico de escola.

Nessa caminhada, a Coordenação Pedagógica exerce um papel articulador, pois precisa propor uma formação continuada que desenvolva os processos pedagógicos de um currículo o qual atenda ao Projeto Político-Pedagógico da rede de escolas e promova na equipe docente a busca pelo seu profissionalismo.

Com base nisso, buscou-se fundamentação teórica que diz respeito às teorias que abordam os processos da reestruturação curricular da rede investigada e a atuação do coordenador pedagógico nessa conjuntura, assim como na formação continuada da equipe docente.

Após discutir os processos da reestruturação curricular e a atuação do coordenador pedagógico frente à formação continuada, na escola, fez-se uma investigação por meio de um questionário aberto, aplicado a dois coordenadores pedagógicos e dois professores, em colégios de uma rede de ensino privado. Cada dupla formada por coordenador e professor atua na mesma instituição, ambas localizadas na cidade de Porto Alegre/RS.

A pesquisa buscou verificar como tem acontecido a formação continuada, acerca dos estudos e processos da reestruturação curricular, bem como mapear as estratégias da Coordenação Pedagógica que surtiram mais efeito nessa caminhada. Identifica-se que a reestruturação curricular será legitimada nas escolas se a formação continuada, no espaço escolar, estiver sendo bem conduzida, sistematizada e estruturada, com foco na consolidação dos conceitos previstos no Projeto Político-Pedagógico e nas *Matrizes Curriculares* da rede investigada, buscando o desenvolvimento de competências docentes.

## 2 · O currículo e a atuação do coordenador pedagógico

Desde a segunda metade do século XX e início do século XXI, o Brasil vem passando por uma ampla transformação em seu sistema educativo. Tal situação justifica-se, entre outros motivos, pela busca de respostas às novas demandas que a atual sociedade confere à escola, às novas tecnologias e aos sistemas de formação e comunicação, características de um mundo politicamente e economicamente globalizado. É nesse

contexto, segundo Silva (2010, p. 51), que “os profissionais de ensino têm vivenciado dois grandes desafios: acesso e permanência do aluno na escola e busca pelo ensino de boa qualidade”.

Nesse cenário educativo, em 2005, foi fundada uma organização jurídica de direito privado, sem fins lucrativos que, baseada nos princípios e valores cristãos, representa, articula e potencializa a presença e a ação dessa rede de escolas em questão. Tal organização tem como um de seus objetivos estratégicos consolidar a sua rede de escolas na Educação Básica. Para dar conta desse objetivo, foram construídos inicialmente dois documentos, o Projeto Político-Pedagógico das escolas e, posteriormente, as suas *Matrizes Curriculares para a Educação Básica*. O Projeto Político-Pedagógico traz unidade aos processos educativos das escolas da rede investigada, procurando respeitar as especificidades de cada unidade de ensino. Já as suas *Matrizes Curriculares*,

organizam conhecimentos, competências e valores selecionados com a intenção de cumprir a missão específica da escola Marista, ressaltando que não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 09).

Cabe ressaltar que tais documentos foram construídos em diferentes instâncias, contando com a participação de professores atuantes em escolas da rede de colégios, das diferentes províncias do Brasil, de modo a proporcionar aos docentes um maior sentimento de pertença ao ideário da pedagogia da rede investigada: evangelizar por meio da educação.

Com essas iniciativas, inicia-se nas escolas desta rede um movimento de mudança no modelo educacional, levando os colégios a construir seus planejamentos estratégicos para os anos de 2012 a 2022, com foco na inovação do currículo como forma de manterem-se competitivos no cenário educacional brasileiro, sem deixar de lado a missão institucional. Começa, assim, o processo de implantação, nos colégios dessa rede, do projeto de reestruturação curricular<sup>2</sup>. Para que tal reestruturação de fato aconteça, os colégios da rede investigada foram desafiados a pensar sobre a ótica de quatro dimensões apontadas por Centenaro e Mentges (2016): metodológica, avaliativa, *espaçotempo* e perfil profissional.

Essas quatro dimensões precisam ser pensadas conjuntamente e de maneira articulada, para que seja consolidado um currículo que atenda aos desafios da contemporaneidade, pois

que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 10).

<sup>2</sup> Projeto estratégico da rede investigada.

Para que essa articulação aconteça, na prática, nos processos pedagógicos, a atuação de gestores e professores deve ser revisitada, pois, neste momento, é preciso promover mudanças de rotinas e estruturas que vinham sendo desenvolvidas desde a formação inicial de cada um e foram herdadas do paradigma educacional mecanicista e cartesiano. É nesse sentido que afirma Moraes (2010a, p. 08) que:

Se o paradigma educacional que está emergindo e a visão de educação que pretendemos estão baseados no desenvolvimento integral da pessoa humana e na realização plena de todas as suas capacidades e possibilidades, teremos que aceitar que necessitamos também de uma educação do sentimento e de uma melhor compreensão de nossas emoções, além de uma educação do espírito, dirigida a nos conhecermos melhor, a respeitarmos-nos, a ajudarmos-nos mutuamente, a admirar e a admirarmos-nos.

Para realizar esse caminho, no planejamento estratégico dos colégios, alguns objetivos prioritários ao desenvolvimento das quatro dimensões anteriormente citadas precisaram ser traçados e desdobrados, tais como: estudo teórico e aprofundamento conceitual; atualização e aprimoramento metodológico; promoção da integração pedagógico-pastoral; adequação dos *espaçotempos* educacionais; reestruturação do sistema de avaliação da aprendizagem; definição e alinhamento estratégico do perfil docente e desenvolvimento de plano de formação continuada.

Para que tais objetivos sejam alcançados em cada escola, eles precisam ser desdobrados em ações de curto, médio e longo prazo. Assim, faz-se necessário um estudo coletivo e individual do Projeto Político-Pedagógico e das *Matrizes Curriculares* da escola, esclarecendo bem o papel de cada professor, apontado por esses documentos, e, a partir daí, realizar um plano de ação adequado para cada objetivo traçado. Considerando apenas o objetivo de atualizar e aprimorar as metodologias, a partir das concepções das Matrizes Curriculares, tem-se aqui um grande desafio aos coordenadores pedagógicos, pois, nesse campo, reside o imperativo da mudança de práticas pedagógicas que há tempos vinham sendo desenvolvidas.

Atualizar as metodologias de ensino exige que paradigmas sejam rompidos, superando o método tradicional de ensino e o modelo clássico de escola. Uma dinâmica curricular inovadora, organizada por áreas do conhecimento, na qual a prática da interação entre os componentes do currículo se dá de forma interdisciplinar, implica trabalhar as dimensões acadêmica, ético-estética, política e tecnológica dos conteúdos, observando que cada conteúdo está inserido em uma rede de relações e valorizando o diálogo entre as áreas do conhecimento.

Trabalhar nesta perspectiva de uma abordagem do ensino, que desenvolva competências e habilidades nos estudantes, exige que o coordenador pedagógico sensibilize e mobilize os integrantes da equipe docente no sentido de se sentirem protagonistas dessa nova construção. No entanto, isso é uma tarefa complexa.

A Coordenação Pedagógica é a principal parceira do professor no processo de educar, realizando intervenções, quando necessário, e ajudando-o a desenvolver diferentes competências profissionais. Esse é o

sentido de ser um bom coordenador, não de uma instituição, mas de processos de aprendizagem e de desenvolvimentos tão complexos como os que se tem nas escolas.

O foco na implementação do Projeto Político-Pedagógico e nas *Matrizes Curriculares*, é necessário, pois esses documentos materializam a proposta pedagógica-pastoral e buscam consolidar um currículo que norteie as escolas da rede investigada e foque na formação continuada, já que é a partir dessa proposta que os professores serão subsidiados para realizar seus próprios movimentos a fim de que um currículo estruturado por áreas do conhecimento seja implantado e consolidado.

Uma Coordenação Pedagógica eficiente é aquela que consegue mobilizar e engajar a equipe docente na efetiva execução da proposta pedagógica da sua escola e, por estar comprometida com a qualidade da educação do corpo discente, trabalha e colabora com os professores para que estes se realizem como pessoas e como profissionais, garantindo o aprendizado de seus estudantes e a construção dos projetos de vida de ambos.

### 3 · O coordenador pedagógico e a formação continuada docente

No contexto de uma reestruturação curricular, a formação continuada se institui como um caminho de essencial importância no sentido de contribuir para o encaminhamento de possíveis ações aos desafios que as mudanças trazem. De acordo com Nóvoa (1997, p. 28), “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. É nessa perspectiva que reside o significado das práticas de formação, as quais colocam como necessário compreender que um processo de formação de caráter contínuo, reflexivo, dialógico e colaborativo deve ser alimentado por situações que o permitam desenvolver-se como tal.

Quando se trata de mudanças educacionais, a reflexão é o percurso mais utilizado no contexto de formação de professores. A reflexão sobre a prática pedagógica tem sido constantemente realimentada desde as contribuições de John Dewey (1990 apud SÓL, 2004, p. 78) – reconhecido como o precursor da pedagogia reflexiva –, “que considera fonte de todo processo de transformação a capacidade de o sujeito refletir sobre suas experiências, examina-la criticamente e conectá-la com outras experiências, gerando assim um novo saber contextualizado”.

Tendo por base tais princípios, vários estudiosos ampliaram o foco dessa temática, culminado com as notáveis contribuições de Schön (2000, p. 33), que assim afirma:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Ao retomar o conceito de reflexão apresentado por Dewey em 1933, Schön (1997) apresenta a definição de prática reflexiva como o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela. Da mesma forma, Yinger (1977 apud CHARLIER, 2001, p. 93) afirma que:

Para ele, o aprendizado só é possível na prática. [...] Esse aprendizado na ação supõe um posicionamento de ator (insider) por parte do professor, ele pode agir nas situações, modifica-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las. Isto supõe atitudes específicas, tais como: aceitar cometer erros, considerar o erro como inerente ao aprendizado, assumir riscos e administrar incertezas.

No entanto, é preciso levar em conta a dimensão temporal das experiências docentes, pois boa parte do que se sabe sobre ensino é fruto de suas vivências, e esses saberes influenciam no seu desenvolvimento profissional. Destaca-se, assim, a importância de as instituições de ensino investirem em *espaçotempos* para os professores desenvolverem as suas competências profissionais. Nesse sentido, Charlier (2001, p. 93-94) sintetiza que:

- O professor pode aprender *a partir* da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou de seus colegas (aprendizado ocasional).
- O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um que pode inferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação.
- O professor aprende *para* a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre uma vida profissional.

Fica claro que o espaço da escola é um lugar privilegiado para os professores aprenderem a sua profissão, e é juntamente com seus pares, seus estudantes, que esses profissionais vão construindo sua identidade profissional, vão dando sentido à profissão, (re)fazendo os percursos necessários. Todavia, devem-se considerar outros espaços e tempos de formação continuada além da escola, por meio da participação em congressos, seminários, jornadas, pois esses eventos também enriquecem a qualificação do profissional docente.

Cabe ao coordenador pedagógico articular na escola uma formação continuada que seja sistematizada, de tal forma que promova esses espaçotempo de reflexão, escuta, diálogo, trocas, sobretudo em um cenário de mudança do modelo educacional. Segundo Charlier (2001, p. 98), uma formação articulada com a prática docente pode partir das seguintes premissas:

- uma formação organizada em torno de um projeto de grupo;
- um ambiente de formação aberto;
- uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional;
- uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição;
- um profissionalismo ampliado do formador.

Esses pressupostos, além de nortear o campo da formação continuada, qualificam-no, pois proporcionam uma capacitação mais personalizada para cada projeto pedagógico, para cada grupo e professores, flexibilizando os ambientes em que essa formação acontece e promovendo a busca pelo profissionalismo dos professores.

Um programa de formação continuada assim estruturado colabora para promover a construção do perfil profissional, pois ajuda “os professores a desenvolver sua capacidade de adaptação a uma variedade de situações educativas” (CHARLIER, 2001, p. 102) que as demandas de uma reestruturação curricular requerem. Moraes (2010b) aponta algumas características docentes que devem predominar no perfil profissional desejado para atuar nesse novo modelo educacional. Precisa-se:

de um docente capaz de discernimento, de atitude crítica diante dos problemas; um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado da bifurcação e da mudança, capaz de enfrentar um novo desafio ao ter que iniciar uma nova disciplina ou uma nova estratégia pedagógica inspirada nos princípios da complexidade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Além de ser um professor humanamente sábio, é também um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos, para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético. A ética deverá estar sempre presente em todas as suas ações. (MORAES, 2010b, p. 111)

O processo de formação continuada pautado na sistematização das premissas de Charlier (2001) favorece também a construção desse *espaçotempo* sonhado, quando os saberes e as práticas vão sendo (re) significados, (re)contextualizados de modo que aconteça a produção de novos conhecimentos, a troca de diferentes saberes, a reflexão sobre a prática e a construção de novas competências docentes.

Um ambiente de formação continuada, assim organizado, fortalece a escola como um verdadeiro sistema vivo de aprendizagem. Concretizar essa ideia significa recriar a escola, revitalizá-la, identificando-a como uma organização que aprende e que ensina.

## 4 · Caminho metodológico

A revisão de literatura serviu de fundamento para a pesquisa de campo qualitativa, a qual teve o intuito de mapear estratégias da coordenação pedagógica que viabilizam uma formação continuada eficaz e quais os seus principais desafios diante da reestruturação curricular da rede investigada. Foram entrevistados, a partir de questionário aberto, dois coordenadores e dois professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental em dois colégios, sendo que cada uma das duplas, de coordenador e professor, atua na mesma instituição de ensino, ambas na cidade de Porto Alegre/RS. Os professores e os coordenadores em questão responderam ao questionário composto de três e quatro perguntas subjetivas, respectivamente.

Os questionamentos direcionados aos professores foram diferentes dos direcionados aos coordenadores, pois as respostas dos professores serão balizadoras para verificar se as estratégias utilizadas na formação continuada pela coordenação são eficazes para o trabalho de inovação da prática pedagógica-curricular do professor. Por esse mesmo motivo, serão apresentados primeiramente os questionamentos realizados aos coordenadores e, na sequência, o que apontam os professores. Para melhor entendimento da análise das questões, faz-se necessário a seguinte denominação: Coordenador A e Professor A, atuam na Escola A e Coordenador B e Professor B, atuam na Escola B.

## 5 · Reflexões quanto ao cenário da formação continuada no contexto da reforma curricular

As respostas evidenciam um processo intenso de mudança curricular nos colégios entrevistados. A mobilização dos sujeitos, sejam eles coordenadores ou professores, retrata um movimento de reposicionamento do seu trabalho pedagógico, o qual, seguramente, passa por um processo formativo.

Quando questionados sobre como percebem o processo de formação continuada, dentro do espaço escolar, no contexto de uma reestruturação curricular, ambos os coordenadores compreendem o processo formativo como premissa de trabalho metodológico. Ficou evidente quando o Coordenador A respondeu:

*“A formação continuada, dentro da escola, aliada com o planejamento, contribuem com a reestruturação curricular, na<sup>3</sup> medida em que representam oportunidades para rever temas importantes, garantir a sistematização e o estudo diante das propostas metodológicas visando à reconfiguração dos saberes diante dos diferentes contextos”.*

<sup>3</sup>Grifos dos entrevistados.

O Coordenador B corrobora a ideia e se expressa da seguinte maneira:

*“Fundamental! A formação é essencial para que mantenhamos o alinhamento entre os educadores, a capacitação para atuar nessa proposta de educação, bem como espaço de troca entre os pares e o acompanhamento dos setores pedagógicos aos professores a fim de oportunizar suporte. A formação, nesse sentido, visto como processo”.*

Fica claro, na fala do Coordenador A, sua percepção da formação continuada, na escola, como espaço de estudos articulados com o planejamento do professor. Já o Coordenador B refere-se às “*trocadas entre os pares*” e o acompanhamento aos docentes, direção que aponta para as afirmações de Charlier (2001) acerca da formação dentro do espaço escolar. Esse autor afirma que a formação no local de trabalho permite que os professores desenvolvam suas competências profissionais a partir da prática, por meio da prática e para a prática (CHARLIER, 2001).

Desenvolver um trabalho na perspectiva de uma abordagem do ensino por competências e habilidades exige uma série de mudanças para que a nova metodologia dê certo. Nesse sentido, os coordenadores foram indagados sobre quais mudanças identificam que são necessárias nesse contexto, o Coordenador A, salienta que

*“Primeiramente deve-se conhecer o conceito de competência anunciado pelos documentos e retomar as concepções do Projeto Educativo, traçando metas de acompanhamento na dimensão metodológica e avaliativa. Outra necessidade é promover espaços de estudo e planejamento a partir dos referenciais da escola como espaçotempos de investigação, de criação e aprendizagem, de construção de projetos de vida numa perspectiva pedagógico-pastoral”.*

Como se observa, o Coordenador A, novamente, destaca a importância de “*promover espaços de estudo e planejamento*”, ficando a sua reflexão no campo do estudo que deve ser feito quando se pretende trabalhar a abordagem do ensino a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

O Coordenador B responde que:

*“A primeira mudança diz respeito ao modelo mental de toda a comunidade educativa. É preciso pensar o cotidiano escolar de outra maneira. O que, obviamente, vai implicar em pensar a formação e o acompanhamento dos educadores e estudantes de outra forma; o planejamento escolar; a avaliação; o currículo e o planejamento estratégico”.*

Esse coordenador foi taxativo, afirmando que é necessário que sejam revistas convicções sobre educação, rotinas e estruturas que vinham sendo desenvolvidas e que o paradigma herdado do modelo educacio-



nal mecanicista e cartesiano precisa ser rompido. Nesse sentido, Moraes (2010a, p. 8) aponta para um novo paradigma:

Se o paradigma educacional que está emergindo e a visão de educação que pretendemos estão baseados no desenvolvimento integral da pessoa humana e na realização plena de todas as suas capacidades e possibilidades, teremos que aceitar que necessitamos também de uma educação do sentimento e de uma melhor compreensão de nossas emoções, além de uma educação do espírito, dirigida a nos conhecermos melhor, a respeitarmos-nos, a ajudarmos-nos mutuamente, a admirar e a admirarmos-nos.

Para trilhar esse caminho, é necessário abandonar velhas práticas e abrir-se ao novo. Nesse sentido, reestruturar o processo de formação contínua é uma necessidade essencial.

Ao questionamento “*quais as estratégias utilizadas por você possibilitaram uma formação continuada eficaz no contexto da reestruturação curricular*”, os dois entrevistados apontam os elementos da formação dentro e fora do espaço escolar como complementares. O Coordenador A salienta que:

*“Uma das estratégias é o **acompanhamento docente** que envolve entradas na sala de aula, momentos de feedback e reuniões pedagógicas com vistas ao planejamento. Outra importante estratégia é a organização de palestras, oficinas e curso de extensão voltados para o estudo e a proposição de temas pertinentes ao manejo da sala de aula e da organização curricular. E ainda oferecer e promover a participação dos professores em eventos internos e externos, de interesse das suas áreas de formação, bem como a partilha de práticas bem-sucedidas”.*

Da mesma forma, manifesta-se o Coordenador B, respondendo:

*“Temos focado em uma formação continuada em três frentes: os estudos coletivos, que ocorrem especialmente nas reuniões pedagógicas semanais; a troca entre os pares, que ocorre nos momentos de planejamento por área de conhecimento e no seminário de boas práticas; e no acompanhamento personalizado dos setores pedagógicos (Serviço de Coordenação Pedagógica [SCP] e Serviço de Orientação Educacional [SOE]) aos educadores, com visitas em sala de aula, retorno sobre elaboração de provas e planejamento, conversa sobre possibilidades e dificuldades em turmas. Aliado a esses focos, contamos ainda com a autoformação do docente (leituras, seminários, cursos, pesquisas...) que cada professor realiza e engrandece a si mesmo e ao grupo”.*

Constata-se, em ambos os relatos dos coordenadores, que existem processos de formação continuada já sistematizados em suas instituições de ensino, os quais promovem a formação tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Estratégias como essas desenvolvidas pelos coordenadores entrevistados permiti-

ram que Charlier (2001, p. 98) apontasse algumas premissas, já citadas aqui no texto, para uma formação continuada e articulada à prática docente.

Nesse sentido, qualificar uma formação contínua requer que o coordenador pedagógico associe o desenvolvimento profissional de cada professor, com o projeto político pedagógico da escola em um espaço de formação aberto e reflexivo.

Para finalizar a entrevista, os coordenadores foram questionados sobre *quais desafios são encontrados pela Coordenação Pedagógica, no cotidiano escolar, no contexto de uma reforma curricular*. A ambos apontam para a necessidade de um acompanhamento dedicado e personalizado dos processos pedagógicos, a partir de uma postura mais estratégica e menos operacional, tanto por parte deles quanto por parte dos demais sujeitos da escola. Essa preocupação fica evidente no relato do Coordenador A:

*“Desafios! Muitos, diversos e permanentes, pois lidamos com projetos de vida. Seja com os professores, seja com os estudantes – fato é que tratamos da vida que se manifesta de diversas formas num contexto curricular tão plural. Por isso, talvez eu pudesse dizer que um dos maiores, tem sido contribuir de forma significativa para a seleção e o próprio acompanhamento dos professores, no que tange ao perfil diante desta reestruturação. As estratégias (visita em sala, feedback, formas de reunião pedagógica, planejamento e estudo), têm sido sempre revisitadas à luz do projeto educativo, o que nos mobiliza para ir refletindo sobre nossa prática, enquanto a realizamos. Refletir na ação e sobre a ação diante da demanda que cada vez mais é gigantesca, tem sido um desafio. Para termos condições de avaliar de que forma cada docente vem assumindo as propostas apresentadas, precisamos ter tempo de estar com ele. E isso exige repensar as formas de acompanhamento para que o trabalho seja mais colaborativo e represente uma reestruturação que não é apenas tarefa dele, na sala de aula e nos espaços por onde ele circula, mas para toda a escola que é dinamizadora do currículo”.*

O Coordenador B demonstra a necessidade de:

*“Romper com o paradigma de uma educação por conteúdos, para uma educação integral por habilidades e competências, é uma passagem. Inclusive na rotina da coordenação pedagógica, de se desafiar a superar a burocracia, algumas vezes sem sentido, a um cotidiano mais pedagógico e formativo, com estudantes e professores. Além dessa rotina, o grande desafio de formar professores em um processo contínuo, já que dificilmente encontraremos no mercado um profissional com tal perfil”.*

O Coordenador A também sinaliza o desenvolvimento de projetos de vida, reforçando seu olhar para a construção do perfil docente que se espera e o processo de reflexão – ação, frente às demandas. Nesse

sentido, Schön (2000, p. 33) destaca:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Ou seja, esse exercício da reflexão é fundamental, pois representa o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela.

Já o Coordenador B aponta, novamente, a necessidade de mudança de paradigma, referindo que é preciso abandonar velhas práticas e abrir-se ao novo, indica o processo de formação contínua e, assim como o Coordenador A, mostra preocupação com o perfil profissional para esse novo tempo. Nesse sentido, Charlier (2001) defende que, se o processo de formação continuada for bem estruturado e articulado com a prática docente, ele favorece o desenvolvimento de competências profissionais. Sendo assim, um dos papéis do coordenador pedagógico é ajudar o professor a desenvolver-se profissionalmente promovendo um *espaço-tempo* de formação contínua no qual os saberes e práticas sejam (re)significados, (re)contextualizados, e aconteça a produção de novos conhecimentos, a troca de diferentes saberes, a reflexão sobre a prática e a construção de novas competências docentes.

Nessa conjuntura de mudança educacional, além do que já foi exposto até aqui, olhares de diferentes sujeitos envolvidos nesse processo são complementares para a avaliação da caminhada formativa da instituição de ensino. Nesse sentido, as reflexões trazidas pelos professores entrevistados foram fundamentais.

Quando questionados se *diante do projeto de reestruturação curricular, surgiram novas necessidades formativas, necessidades de ampliar novos conceitos e como avalia esse percurso em seu colégio*, ambos os professores afirmaram que foi necessário maior aprofundamento. Porém, ao relatarem o percurso formativo na sua escola, apontam para caminhos diferentes.

O Professor A responde que:

*“Diante do projeto de reestruturação curricular surgiram sim necessidades de aprofundamento, investigação e estudo, pois o processo de formação continuada é primordial dentro do espaço escolar, pois sempre existem novas descobertas na área da aprendizagem que nos auxiliam como professor, como por exemplo, a neurociência que investe e explica como ocorre a aprendizagem. Em nosso colégio existe uma grande preocupação e investimento em seus profissionais, sempre valorizando e estimulando o professor na realização de uma formação continuada”.*

Já o Professor B afirma e detalha que:

*“O processo de reestruturação implica em opções metodológicas e aprofundamentos conceituais que normalmente não são plenamente desenvolvidos nos cursos de graduação. Para tanto, foi fundamental a formação continuada para suprir essas defasagens. Os professores necessitaram aprofundar tanto aspectos relacionados às suas metodologias para uma prática alicerçada na nova proposta curricular quanto as questões referentes aos seus respectivos componentes curriculares, à medida que o currículo que visa desenvolver habilidades e competências necessita ser problematizador e contextualizado, dialogando com situações do cotidiano. E nesse último caso, os materiais didáticos normalmente são muito deficitários, ao focarem sobretudo nos conteúdos, que passam a ser somente meios para o desenvolvimento da aprendizagem. Na minha instituição, isso se deu tanto pelo suporte oferecido pela instituição através de oficinas, reuniões de formação, partilha e subsídios. Como também, pelo próprio interesse dos educadores em aprofundar suas competências enquanto docentes. Sendo assim, à instituição, representada sobretudo pela coordenação pedagógica, coube selecionar profissionais com perfil e disposição para a mudança no paradigma curricular, amparar os educadores com momentos formativos, oficinas desenvolvidas com o apoio da Gerência Educacional da Rede, reuniões de formação, planejamento e avaliação do processo, incentivo a partilha de boas práticas e fornecimento de subsídios. Já os professores se mobilizaram a participar ativamente dos processos de formação e troca de conhecimentos, além de buscar aprofundar seus estudos em suas respectivas áreas de conhecimento”.*

Percebe-se que o entendimento do Professor A é um tanto superficial sobre as novas necessidades formativas, pois sinaliza a necessidades de estudos sobre como acontece o processo de aprendizagem, citando o ramo da Neurociência. Esse professor não cita nada referente ao processo de estudos e preparação para a implementação de uma nova metodologia de ensino. Já o entendimento do Professor B é bastante profundo acerca dos posicionamentos e movimentos que foram necessários em sua escola, diante do desafio da mudança curricular. Ele evidencia, em seu relato, todos os elementos necessários para a implementação de uma nova proposta educativa de escola, citando desde a necessidade de uma *opção metodológica e aprofundamentos conceituais* necessários para que a nova metodologia seja implantada, até a busca de novos perfis profissionais que deem conta dessa mudança paradigmática.

A partir do relato do Professor B, identifica-se que, em sua escola, os processos de formação continuada foram bem sistematizados, tanto para desenvolver nos professores novas competências, quanto para viabilizar a implantação de novas metodologias. É possível afirmar, a partir dos relatos de ambos os entrevistados dessa instituição, que, na Escola B, a articulação das quatro dimensões (metodológica, avaliativa, *espaço-tempo* e perfil docente) apontadas por Centenaro e Mentges (2016) está sendo consolidada.

Buscou-se identificar, individualmente, nos professores entrevistados, *quais as suas necessidades e*

*possibilidades formativas para o desenvolvimento de uma proposta curricular organizada por áreas de conhecimento.* Quanto a este questionamento, as respostas foram complementares. O Professor A diz:

*“As minhas necessidades são a troca de ideias com os meus colegas e assessora principalmente, traçando os objetivos a serem atingidos, verificando as habilidades e competências a serem exploradas e a partir daí projetar a situação-problema, pensando sempre como despertar a curiosidade nos estudantes, dando significado ao conhecimento”.*

O Professor B complementa que:

*“Uma proposta curricular organizada por área do conhecimento de antemão não pode ser desenvolvida por um professor isoladamente. Neste sentido, uma grande necessidade são horas de planejamento destinadas exclusivamente por área do conhecimento. É necessário que os professores que atuam em uma mesma área do conhecimento e nível de ensino se reúnam para construir o planejamento trimestral, onde pensam as sequências didáticas com seus respectivos processos e produtos, elaborem as avaliações de área e todas as possibilidades que ao longo do trimestre oportunizarão a aproximação dentro da área. A instituição em que atuo optou por progressivamente ir restringindo que professores atuem concomitantemente nos anos finais e no ensino médio, o que viabilizou que os professores possam se reunir em grupos menores para o planejamento da área do conhecimento. Outra possibilidade significativa é a maior amplitude de relações estabelecidas entre os componentes, visto que os educadores sabem dos assuntos trabalhados por seus pares, e desta forma, podem relacionar elementos em suas práticas”.*

Percebe-se que o Professor A aponta para necessidades de realização do seu planejamento e das relações necessárias para a sistematização da nova metodologia de trabalho. Já o Professor B sugere que o número de horas de reuniões para planejamento precisa ser expressivo, a fim de que ocorram as trocas necessárias entre os professores de uma mesma área do conhecimento e que, progressivamente, as instituições tenham um grupo de professores exclusivos para cada segmento de ensino, a fim de possibilitar um planejamento mais personalizado na área do conhecimento. Como possibilidade, esse professor indica a prática da interação entre os componentes do currículo, que se dá de forma interdisciplinar.

Sendo assim, as necessidades precisam ser desenvolvidas e as possibilidades analisadas, pois ambos os relatos são fruto de uma experiência, a qual vem sendo realizada nos colégios da rede investigada e buscam consolidar um currículo que atenda ao seu Projeto Político-Pedagógico, pois:

o que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 10).

O último questionamento direcionado aos professores foi sobre *quais estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica lhe trouxeram mais benefícios para o desenvolvimento do seu trabalho de inovação metodológica.* A ambos compreendem o processo de formação continuada como premissa de inovações metodológicas, o que ficou evidente quando o Professor A respondeu:

*“As estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica que me auxiliaram nessa inovação foram: o investimento na formação continuada, a partilha dos objetivos atingidos, o feedback em minha docência, a valorização das metodologias utilizadas e também a troca de ideias sempre permeada de uma parceria, apoio e incentivo”.*

O Professor B corrobora a ideia e acrescenta que:

*“O coordenador pedagógico necessita estar imbuído da metodologia e de sua função de protagonista no processo formação continuada dos docentes da instituição que representa, e por isso assume papel importante na sua organização e sistematização. Diversas estratégias são mobilizadas concomitantemente para o sucesso da reestruturação curricular, das quais creio que se pode destacar: a elaboração de um perfil de docente abrangendo profissionais abertos à inovação metodológica e avaliativa, visto que, sendo o processo desenvolvido por área do conhecimento, é indispensável que os colegas possuam sintonia nas ações e desejo de renovação para o sucesso do trabalho de cada um dos docentes; Oficinas específicas para a construção de todo o processo de reestruturação curricular; Subsídios acessíveis e coerentes com a proposta indicada; Espaço de escuta e acompanhamento personalizado, através de instrumentos e momentos de feedback. Bem como da análise e do retorno frente aos materiais e avaliações produzidos para utilização com os estudantes; Implementação do Seminário de Boas Práticas”; onde os educadores trocam experiências bem-sucedidas ao longo do ano, em sua área do conhecimento; Intervenções junto aos diferentes públicos da comunidade educativa para atender as demandas que surgem ao longo do processo”.*

Observa-se que os dois professores, ao iniciarem as suas respostas, mostram uma consistente segurança acerca dos posicionamentos e movimentos realizados pelas coordenações pedagógicas dos seus colégios,



sendo possível identificar uma sintonia entre as respostas dos coordenadores – quando também questionados sobre as estratégias utilizadas no contexto da reestruturação curricular – com as dos professores.

Cabe ressaltar que o Professor B aponta os elementos que estão sistematizados em sua escola e voltados para a formação continuada com mais detalhamento, destacando o acompanhamento docente (em diferentes esferas) e o desenvolvimento de competências profissionais de sua equipe. Todavia, é possível deduzir que os objetivos estratégicos desses colégios, no que se refere à implantação da *Matriz Curricular* da rede investigada, estão sendo atingidos, pois as premissas formativas articuladas à prática docente apontadas por Chalier (2001, p. 102), “que visam ajudar os professores a desenvolver suas capacidades de adaptação a uma variedade de situações educativas”, estão incorporadas nos relatos e nas ações dos sujeitos entrevistados.

## 6 · Considerações finais

Para que a reestruturação curricular da rede investigada seja legitimada nas escolas, é necessário que a formação continuada, no espaço escolar, esteja sendo bem construída, articulada e estruturada, com foco na gestão do seu Projeto Político-Pedagógico, nas suas *Matrizes Curriculares* e no desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, a pesquisa buscou verificar como tem se dado a formação continuada acerca dos estudos e processos da reestruturação curricular, bem como mapear estratégias da Coordenação Pedagógica que surtiram mais efeito nessa caminhada.

Ao analisar os resultados da pesquisa e os aspectos aqui apresentados, verifica-se que o coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância nos processos de reestruturação curricular e de formação docente que se desenvolvem no espaço escolar. Ele é um gestor que tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola – articulando-o junto aos professores na relação teoria e prática educativa – e é o responsável por organizar, na escola, uma formação continuada que seja sistematizada de forma que promova *espaçotempos* de reflexão, escuta, diálogo, investigação e aprendizagem.

Fica evidente, a partir desta pesquisa, que, nas escolas investigadas, os processos necessários para que seja consolidada a reestruturação curricular estão sendo construídos e articulados sobre a ótica das quatro dimensões apontadas por Centenaro e Mentges (2016): metodológica, avaliativa, *espaçotempo* e perfil profissional. Contudo, na Escola B, os processos da formação continuada, de estudos e práticas da nova metodologia de ensino-aprendizagem estão mais claros e até melhores estruturados; portanto, as estratégias utilizadas pelo Coordenador B estão sendo mais eficientes.

Os relatos de ambos os sujeitos da Escola B sinalizam, quanto à dimensão metodológica, que, nessa escola, estão sistematizados espaços de estudo e construção das práticas de sequências didáticas. O Professor B aponta que são necessárias várias horas de planejamento dentro da área do conhecimento, a fim de promover as relações e aproximações entre os conhecimentos de cada componente da área, esses momentos viabilizam também a construção da prova por área do conhecimento, elemento significativo da dimensão avaliativa.

Conforme o descrito pelos sujeitos da Escola A, a dimensão metodológica está mais fortalecida que a avaliativa, pois foram apontados processos de implantação da metodologia de sequência didática, mas quanto a dimensão avaliativa, o Coordenador A sinaliza, no segundo questionamento feito a ele, que é uma mudança a ser realizada, porém na fala do Professor A nada foi trazido relativo à avaliação.

No que se refere às dimensões de *espaçotempo* e perfil docente, os coordenadores das duas escolas apontam suas ações que estão sendo realizadas para que estas duas dimensões sejam consolidadas. Na pesquisa, a dimensão do perfil docente ficou mais em evidência, devido à necessidade de se construir, por parte dos coordenadores, e de desenvolver-se, por parte dos professores, competências profissionais que deem conta do novo paradigma educacional.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico que deseja desenvolver uma formação continuada eficiente precisa considerar que a prática docente é o seu território mais fértil. Conforme as contribuições de Charlier (2001, p. 98), esta formação deve partir das premissas já apresentadas:

- uma formação organizada em torno de um projeto de grupo;
- um ambiente de formação aberto;
- uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional;
- uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição;
- um profissionalismo ampliado do formador.

Esses pressupostos, além de nortear o campo da formação continuada, qualificam-no, pois proporcionam uma capacitação mais personalizada para cada projeto pedagógico, para cada equipe de professores, flexibilizando os ambientes onde essa formação acontece e promovendo a busca pelo profissionalismo dos professores. Percebe-se nos relatos dessa pesquisa vários elementos da formação continuada articulada à prática sistematizada por este autor.

E, por fim, os programas de formação continuada que estiverem assim estruturados, também colaboram para promover a construção do perfil profissional, pois “ajudam os professores a desenvolver sua capacidade de adaptação a uma variedade de situações educativas” (CHARLIER 2001, p. 102) que uma reestruturação curricular requer.

## Referências

CENTENARO, Luciano; MENTGES, Manuir. Gestão de mudanças: pilotos para quê? In: MARQUES, C. et al. (Orgs.). **Vivências curriculares em tempo de mudança**. 1. ed. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2016. p 12-13.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In:

PAQUAY, Léopold. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p 93-98.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente.** 1. ed. [S.l.]: Wak, 2010a. p. 3-8.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. **Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente.** 1. ed. [S.l.]: Wak, 2010b. p. 08-111.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 25-28.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 32-33.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação.** 2004. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes Curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de ciências da natureza e suas tecnologias.** Curitiba: PUCPR, 2016.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica.** Brasília, DF: Umbrasil, 2010.