

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 1987 A 2009

Paulo César Geglio

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pgeglio@yahoo.com.br

RESUMO: Trata-se de uma análise das produções realizadas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil no período de 1987 a 2009, sobre a atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada do professor na escola. Como referência para a seleção das obras, recorremos à base de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (Capes). A análise integral das produções revelou singularidades, como se espera de um trabalho dessa natureza, mas também aspectos comuns entre elas. Como pontos recorrentes, destacamos o referencial teórico, o foco no conceito de professor reflexivo, a experiência do autor como Coordenador Pedagógico e o método utilizado. Esses aspectos ficaram evidentes em nosso exame.

Palavras-chave: coordenador pedagógico, formação continuada em serviço, dissertações e teses

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR PRACTICE IN THE CONTINUOUS FORMATION OF THE TEACHER IN SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE DISSERTATIONS AND THESES PRODUCED IN THE PERIOD FROM 1987 TO 2009

ABSTRACT: It is an analysis of the productions accomplished in the programs of post-graduation in Education in Brazil, in the period from 1987 to 2009, about the pedagogical coordinator practice in the continuous formation of the teacher in school. With reference to the researches selection, we took into account the database of the Brazilian government coordination responsible for funding higher education (Capes). The whole analysis of the researches revealed singularities, as it can be expected from a study of this nature, but also aspects which are common among them. As to the recurrent points, we can highlight the theoretical fundamentals, the focus on the reflective teacher concept, the experience of the author as pedagogical coordinator as well as the method used. Such aspects were evident in our examination.

Keywords: pedagogical coordinator, continuous formation in service, dissertations and theses.

1. Introdução

A discussão sobre a formação continuada do professor no próprio ambiente onde ele exerce sua atividade profissional é realizada por diferentes autores (FUSARI, 1992; GARCÍA, 1995; IMBERNÓN, 2009, 2010; VESUB, 2009). Esse assunto vem ganhando força e estimulando ações alternativas àquelas que comumente são executadas em espaços alheios à escola e que são focadas em aspectos genéricos do processo de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo, metodologias de conteúdos que não consideram o novo perfil de aluno e os problemas específicos de cada professor e a realidade social e estrutural das escolas. Esses encontros de formação continuada requerem considerável investimento financeiro, além do deslocamento e ausências dos professores das escolas, mas pouco contribuem para a formação na perspectiva de incentivar a autonomia, reflexão sobre a prática e protagonismo. A formação centrada na escola, por sua vez, considera o professor como sujeito capaz de identificar e entender as dificuldades que emergem no dia a dia do seu trabalho e privilegia a discussão, análise e encaminhamento dos problemas. A formação fora do contexto escolar, baseada na oferta de cursos, seminários, palestras e oficinas, pela sua característica generalista - pois é realizada com a participação de professores de diversas escolas e realidades -, é limitada à exposição de novas metodologias de ensino ou abordagens sobre avaliação, mas não responde dúvidas sobre questões específicas dos professores. Assim, concordamos com Imbernón (2009, p. 48), que a formação continuada do professor não pode se resumir a esses momentos de “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica [...]”. É preciso que o professor perceba a origem dos problemas que emergem no ambiente escolar, bem como as possibilidades de solucioná-los. Para isso, são necessários momentos e oportunidades para reflexões centradas no ambiente escolar, de maneira coletiva, com incentivo, apoio e orientação

profissional.

A formação continuada do professor na escola considera as atuais demandas sociais, que exigem do professor maior capacidade de reflexão sobre os problemas inerentes à nova configuração social. Charlot (2005), em sua obra “Relação com o saber, formação dos professores e globalização”, aborda com propriedade os aspectos que servem de análise para o entendimento sobre a configuração da escola e do trabalho docente nesse novo contexto social. O autor enfatiza, por exemplo, o aspecto cultural que permeia a ação pedagógica, a relação do aluno com o saber, a escola e o saber dos bairros populares, a relação entre formação, ensino e trabalho. Destaca também, a necessidade de perceber que a democratização do acesso à educação levou para a escola uma parcela da população que a instituição educativa e o professor não estavam preparados para receber, “[...] os alunos não vão mais à escola para aprender, mas para ‘ter um bom emprego no futuro’ [...] estando a ideia de escola desvinculada da ideia da aquisição do saber [...]” (CHARLOT, 2005, p. 83. Grifo na fonte). Esse fato não é novo, ele argumenta, outras gerações também frequentaram a escola pensando em conseguir um bom emprego, porém isso não era tão explícito e tão objetivo como agora. Este e outros aspectos redimensionam o papel da escola e sugerem a necessidade de o professor refletir diretamente sobre sua prática pedagógica e sobre as demandas da comunidade na qual ela está inserida. Como argumenta Vezub (2009, p. 18), “Las estrategias de formación centradas en la escuela consideran que a través de la práctica reflexiva los docentes son capaces de tomar consciencia de sus teorías implícitas, de las razones que subyacen a sus decisiones [...]”. Há mais de duas décadas, as investigações da área educacional e da formação docente, em particular, apontam para essa necessidade, pois reconhecem o professor como principal protagonista e corresponsável pelo seu

processo de formação continuada.

Não obstante à ação do professor como principal ator no processo de sua formação continuada, boa parte dos autores citados acima também argumenta sobre a necessidade do mútuo auxílio entre os professores para a realização da formação centrada na escola, ou mesmo a presença de um assessor (GARCIA, 1995; IMBERNÓN, 2009), ou a figura de um tutor, mentor ou gestor de formação continuada dos professores. Consideramos que esse papel pode e deve ser assumido pelo coordenador pedagógico (GEGLIO, 2003; PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2011).

A prática da formação continuada do professor centrada na escola, com referência à ajuda mútua entre eles ou com a presença de um profissional que faz a articulação dessa prática, é realidade em vários países, como revelam Vezub (2009), García (1995) e Imbernón (2009 e 2010). No Brasil, a formação continuada do professor ainda é feita e valorizada, majoritariamente, em contextos alheias à escola. Porém, consideramos que há ações desenvolvidas no ambiente escolar, sob a gestão ou auxílio do coordenador pedagógico (CP), que não são objeto de investigação acadêmica. Há um volume considerável de produções realizadas nos programas de pós-graduação do país, voltadas para a investigação sobre a formação do professor, mas uma pequena quantidade dirige seu olhar para a atuação do CP na condução da formação continuada do professor na escola. Para investigar nossa hipótese, empreendemos o desafio de fazer um estudo da produção sobre o assunto, com o intuito de verificar a quantidade de obras produzidas nos programas de pós-graduação em educação - considerando que isso é um indicador da importância dada à discussão -, bem como examinar o conteúdo dos trabalhos existentes, com o objetivo de revelar a preocupação que permeiam os autores.

Para o presente trabalho (análise das dissertações e teses que abordam a prática do

CP na formação continuada do professor na escola), utilizamos como ponto de partida o banco de catalogação de dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (Capes). Delimitamos o período de busca que se estende do ano de 1987 ao ano de 2009, perfazendo pouco mais de duas décadas de produção. O acesso ao portal da Capes ocorreu no ano de 2010. Assim, a disponibilidade dos resumos compreendeu os anos de 1987 até 2009. Os descritores utilizados para a busca dos trabalhos foram: “coordenador pedagógico”, “coordenador educacional”, “coordenador escolar”, “supervisor escolar”, “supervisor educacional”, “supervisor de ensino”. Esse tipo de trabalho, como observam Romanowski e Ens (2006, p. 5), é denominado de estado do conhecimento, pois “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”. Essa classificação é feita em comparação aos trabalhos considerados como estado da arte, que devem abranger todas as formas de divulgação do assunto (dissertações, teses, livros, artigos de periódicos, produções para congressos etc.), além de ser examinados na íntegra e não somente com base nos resumos. Não obstante, as produções do tipo “estado do conhecimento” também apresentam contribuições, pois, embora sejam restritas quanto à diversidade de fontes de publicação, revelam as tendências teóricas de um período; situam as discussões de um determinado setor de pesquisa; evidenciam lacunas, práticas e experimentos científicos.

O termo *supervisor*, que também utilizamos no descritor de busca, deve-se ao fato de que em alguns locais da federação ele é adotado para designar o profissional da educação que em outras regiões é denominado de CP. Notamos que, nos estados e municípios das regiões Sul e Nordeste do país, assim como em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, o termo *supervisor* é majoritariamente utilizado. Na rede pública de ensino do estado de São Paulo, o profissional recebe o nome de

CP, pois existe outro profissional na hierarquia da carreira do magistério paulista que não atua no ambiente escolar, e é denominado de supervisor de ensino. No caso desse estado, a função desse profissional é supervisionar as ações da escola, com um foco maior nas atividades burocráticas. Ele se caracteriza como um elo entre a escola e a diretoria ou coordenação de ensino, seu posto de trabalho é essa instância educacional, um departamento situado, hierarquicamente, entre a secretaria da educação e as unidades escolares.

Em nossa pesquisa, a intenção é analisar os trabalhos de mestrado e doutorado que discutem a atuação do CP na formação continuada do professor centrada na escola. Antes, porém, apresentamos alguns dados e leituras que realizamos do conjunto dos trabalhos que selecionamos em nossa busca no banco de dados da Capes. Essa etapa de análise é limitada ao conteúdo dos trabalhos que é disponibilizado naquele ambiente virtual. Especificamente nos baseamos nos títulos e nos resumos.

2. Dados quantitativos

Do total de 140 produções, que capturamos no banco de catalogação de teses da Capes, que foram realizadas nos programas de mestrado e doutorado do país e que abordam no seu título as expressões “coordenador pedagógico”; “coordenador educacional”; “coordenador escolar”; “supervisor pedagógico” “supervisor escolar”; “supervisor educacional”; “supervisor de ensino”, 129 são trabalhos de mestrado e 11 de doutorado. A Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com a Fundação Victor Civita (FVC) (2011), publicou um trabalho sobre o coordenador pedagógico, no qual apresenta um levantamento da mesma natureza e mesmo período, com a soma de 76 produções (65 dissertações e 11 teses). A diferença entre a quantidade apresentada pela FCC/FVC e a que encontramos se deve ao fato

de a equipe de coordenação daquele trabalho ter utilizado para a captura das obras somente a expressão “coordenador pedagógico”, como recurso descritor de busca na ferramenta do portal da Capes.

Nas análises quantitativas, destacamos ainda o volume de dissertações e teses por ano. Nesse item, notamos que, ao longo de pouco mais de vinte anos de produção de dissertações, há variações que vão de nenhuma obra – no caso do ano de 1993 – à quantidade de 15 elaborações no ano de 2007. Uma média de 5,7 dissertações por ano, com alguns picos, como nos anos de 2006 a 2008, e algumas quedas, como nos anos de 1994 e o de 1996. Na maioria dos anos há uma relativa constância de produções entre 3 e 5 obras. Quanto às teses, há um baixo volume de produção, que varia de 0 a 1. O aumento na produção de teses com o tema CP é verificado a partir do ano de 2007, mas não é significativo, passa de uma para duas.

Em relação à região do país e às instituições onde as dissertações e teses foram produzidas, constatamos que a maior parte foi realizada nas regiões Sul e Sudeste do país, com destaque para o estado de São Paulo, sobretudo em duas instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Universidade de São Paulo (USP). A PUCSP apresenta total de 25 trabalhos (21 dissertações e 4 teses), o que corresponde a, aproximadamente, 18% do total de 140. Em segundo lugar aparece a USP, com 9 produções (8 dissertações e 1 tese), que correspondem a 6% do total. Em terceiro lugar está a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com 8 trabalhos (7 dissertações e 1 tese), o que equivale a 5%. Em quarto e quinto lugares estão, sequencialmente, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - com 6 trabalhos (5 dissertações e 1 teses), correspondendo a 4% do total –, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro – com 5 dissertações, correspondendo a, aproximadamente, 3% do volume total.

As cinco instituições citadas acima, de 53

que apresentam produções sobre o CP, detêm mais de 40% do total de trabalhos. Fora desse eixo Sul/Sudeste, o destaque é para o Nordeste, especificamente para as Universidades Federais de Pernambuco (UFPE) e a do Rio Grande do Norte (UFRN), com três dissertações cada uma. A soma das obras produzidas nas instituições do Nordeste é 12 de dissertações, aproximadamente 10% do total. A concentração da produção acadêmica nas regiões Sul e Sudeste é um fenômeno registrado por autores que realizaram levantamentos de produções acadêmicas sobre educação e formação docente (ANDRE et al., 2002, 2009; GEGLIO, 1997) e está relacionada ao desenvolvimento econômico dessas regiões. Morosini e Souza (2009) apresentam um panorama sobre a pós-graduação no Brasil, do ponto de vista da distribuição, quantidade e qualidade, bem como do financiamento das pesquisas. Elas mostram como essa relação é desigual entre as regiões do país. Também afirmam que é um desafio para as agências de fomento estimular a criação de grupos de pesquisa e de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em locais fora das regiões Sul e Sudeste em função de aspectos regionais e estaduais muito diversificados.

3. Análise temática

Os títulos das dissertações e teses que selecionamos para análise são variados, porém o exame dos resumos nos possibilitou ousar fazer algumas aproximações entre os trabalhos, a partir do que percebemos de suas propostas de abordagens investigativas, embora nem sempre os resumos estejam disponíveis e possuam uma redação clara, objetiva e sintética do trabalho (GEGLIO, 1997). Com esse exame, elegemos sete categorias de discussão, a partir das quais realizamos um exercício de identificar os assuntos mais recorrentes e agrupá-los em função da proximidade que apresentam na discussão sobre o coordenador pedagógico. As categorias de assuntos, nas quais distribuímos os trabalhos, são: “relações políticas, sociais, de gestão escolar e com as famílias”; “prática do

CP no contexto escolar”; “constituição da função, percurso histórico e identidade do CP”, “formação do CP”; “o CP na visão do professor”; “o CP e a formação continuada do professor”; e “a relação do CP com o professor”.

As categorias foram eleitas com base nos títulos e informações constantes nos resumos dos trabalhos, e esclarecemos que não temos a pretensão de inferir afirmações sobre as dissertações e teses com base nos seus resumos, mas, sim, uma leitura dos dados apresentados neles. Na categoria “relações políticas, sociais, de gestão escolar e com as famílias”, alocamos os trabalhos que abordam o CP sob o enfoque da postura e do papel político que ele pode exercer, tanto no que se refere à sua contribuição para o processo de democratização da sociedade, como em sua participação na gestão da escola, bem como nas relações que estabelece como as famílias dos alunos e do poder social que possui. A categoria “prática do CP”, que, em princípio, nos remete a uma perspectiva genérica de classificação, foi proposta para se referir a todas as dissertações e teses que revelam (no título ou no resumo) uma abordagem centrada na atuação do CP no contexto das dinâmicas que ocorrem na escola. As referidas produções se concentram em analisar práticas do CP, fazer relatos de experiências, discutir a característica interdisciplinar do seu trabalho, apontar os limites e as possibilidades do seu exercício, sua ação na inclusão, sua participação na elaboração e execução de projetos, na liderança dos professores etc. Na categoria “constituição da função, percurso histórico e identidade do CP”, as dissertações e teses abordam o papel do CP, do ponto de vista do dever ser, assim como as atribuições do seu cargo/função a partir de propostas e documentos legais. Também focam o caminho percorrido pelo CP para constituir-se como profissional na hierarquia do campo educacional e da escola, além de abordarem a trajetória de constituição identitária da profissão. A categoria “formação do CP” apresenta discussões a respeito do processo de formação inicial e continuada do CP. A categoria que

denominamos “o CP na visão do professor” centraliza discussões que privilegiam a análise do CP na ótica dos professores. Os trabalhos que abordam a ação do CP na formação continuada dos professores na escola foram agrupados na categoria denominada “o CP e a formação continuada do professor”. Por fim, percebemos, nos títulos e resumos das obras, outra categoria que relaciona o CP ao professor, mas não apresenta indicadores de que se trata de processos de formação continuada, mas de relações gerais que envolvem o CP com os professores. Para essa categoria de obras denominamos de “relação do CP com o professor”.

Percebemos que a maior parte das produções se enquadra na categoria “constituição da função, percurso histórico e identidade do CP”, com 31% do total das produções selecionadas, que correspondem a 38

unidades. Em segundo lugar aparecem os trabalhos classificados na categoria “prática do CP”, com 28% do total, e correspondem a 34 unidades. Em terceiro lugar, com 13% do total das obras, estão aquelas que relacionam o CP com a formação continuada do professor, que correspondem a 16 unidades.

4. A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor em serviço

Considerando o objetivo da nossa investigação, analisamos efetivamente em 16 produções (15 dissertações e 1 tese) que abordam objetivamente a atuação do CP na formação continuada do professor na escola. No quadro 1 está a relação das produções selecionadas com base nos títulos e resumos disponibilizados no banco de dados da Capes.

Quadro 1 – Dissertações e teses que abordam a atuação do CP na formação continuada do professor em serviço

QTDE	TÍTULO	IES	ANO
1	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: ACOMPANHAR O TRABALHO PEDAGÓGICO OU APAGAR INCÊNDIOS?	UNIMEP	2008
2	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DIFICULDADES		
3	A SUPERVISÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	UFP	2001
4	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (SMESP)	USP (tese)	1997
5	FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA CONCEPÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA: DESAFIO AOS COORDENADORES FORMADORES DE PROFESSORES NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA	UFCE	2008
6	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROFESSOR: FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO CONJUNTA	PUCAMP	2002
7	O COORDENADOR/FORMADOR, COMO UM DOS AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO NA/D A ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DA IMPLANTAÇÃO DE INOVAÇÃO CURRICULAR	PUCSP	2000

8	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	USP	2001
9	O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PIRACICABA/SP: POSSIBILIDADES E LIMITES DE SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	UNIMEP	2007
10	SUPERVISÃO COLABORATIVA: AS RELAÇÕES/AÇÕES SUPERVISORAS NO CONTEXTO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA	UNISINOS	2007
11	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES	UN. OESTE PAUL.	2007
12	O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: PAPÉIS, LUGARES E DILEMAS NO CONTEXTO ESCOLAR.	UNIMEP	2006
13	EDUCAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA TEIA TECIDA POR PROFESSORAS E COORDENADORAS	UNB	2007
14	A MEDIAÇÃO DO DIÁLOGO E DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE JARDIM DE PIRANHAS/RN	UFRN	2008
15	RELAÇÕES INTERPESSOAIS COORDENADOR PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL E PROFESSOR: SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	PUCSP	2003
16	EDUCAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: TRAÇOS, TRILHAS E RUMOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	UNB	2000

Ao lermos as dissertações e teses em questão, percebemos que duas delas não se enquadravam em nosso foco de interesse. A primeira tem como título “o papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP possibilidades e limites de sua atuação na formação docente”. Trata-se de um trabalho cujo foco é a atuação de um profissional da educação que não atua direta e constantemente na escola, o supervisor escolar. Embora suas atividades estejam ligadas à escola, sua função é prestar atendimento a mais de uma unidade escolar, e sua relação com elas é estabelecida por uma instância hierarquicamente superior. A autora do trabalho discute a possibilidade de esse profissional também contribuir com a formação continuada do professor em serviço. Com esse entendimento, ela apresenta um estudo de caso,

no qual foca sua participação, como supervisora escolar, envolvida com as atividades de formação continuada do professor. Não estamos negando essa possibilidade de atuação profissional junto ao professor, porém não se enquadrando no perfil de análise que definimos para nossa investigação. O CP (supervisor) a que nos referimos é aquele que está diariamente no ambiente de trabalho do professor.

O segundo trabalho que, após examinarmos, foi retirado das nossas análises, tem como título “educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica”. O foco da discussão dele não é a efetiva ação da coordenação pedagógica na formação continuada do professor em serviço, mas o que o autor denominou de utilização do “espaço/tempo” da coordenação pedagógica para

essa finalidade. O Objetivo da autora, no trabalho, é mostrar como o espaço (local de reuniões e encontros pedagógicos dos professores) e o tempo destinados para esse fim são utilizados e de que forma são utilizados pelos professores de uma escola, incluindo a presença e a ação do CP, mas sem focar objetiva e exclusivamente na ação do CP nesse processo. Nosso principal interesse com a

investigação é justamente examinar a atuação do CP na formação continuada do professor na escola, o que contempla o lugar e o tempo, mas não se limita a eles.

As análises que apresentamos a seguir se concentraram, portanto, em 14 produções (13 dissertações e 1 tese). No quadro 2, apresentamos uma síntese dos trabalhos.

Quadro 2 – Síntese das dissertações e teses analisadas

TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODO	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: acompanhar o trabalho pedagógico ou apagar incêndios? (2008).	Entender como foi a experiência de professores coordenadores, como agentes formadores de professores, considerando a formação que receberam em um programa de formação em rede.	Aplicação de questionário para 10 professores-coordenadores e entrevista com 3 deles.	Nóvoa, Josso e Demartini	Os professores-coordenadores fazem muito além do que circunscreve o seu papel, para cumprir a programação estabelecida para a formação dos professores, a qual estão encarregados de realizar na escola.
A MEDIAÇÃO DO DIÁLOGO E DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE JARDIM DE PIRANHAS/RN (2008)	Analisar a atuação do Sup. Pedag. na form. contin. do prof. na escola, tendo como base o conceito de reflexão e de diálogo	Entrevista e observação da prática de 6 Supervisores Pedagógicos de um município do Nordeste	Paulo Freire, Nóvoa, Alarcão, Schön, Tardif, Perrenoud, Gomes, Navarro.	Apesar das dificuldades de tempo, assim como de materiais e de recursos físicos, além das incertezas e conflitos profissionais, os Sup. Pedag. assumem e conduzem com muito empenho a form. cont. dos prof. em serviço

<p>A SUPERVISÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (2001)</p>	<p>Investigar a ação do Sup. Esc. no cotidiano da escola e sua influência na form. cont. dos prof. em serviço</p>	<p>Aplicação de questionário a 27 prof., entrevista com 2 Sup. Esc. e 1 Diretor e observação participante do cotidiano de uma escola</p>	<p>Autores que discutem o conceito de prof. reflexivo</p>	<p>O Sup. Esc. contribui para a form. cont. dos prof. em serviço nos momentos de reuniões, encontros pedagógicos, além da indicação de cursos, eventos etc.</p>
<p>FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP). (1997)</p>	<p>Identificar as representações sobre concepções e problemas relativos às ações e vivências de form. cont. de prof. realizadas por um grupo de CP da SEMSP.</p>	<p>Aplicação de questionário a 80 CP.</p>	<p>Sobre representação: Lefebvre. Sobre formação: Legislação</p>	<p>Os CP revelam acreditar na importância da prática de form. cont. do prof. em serviço por ser uma atividade de reflexão, atualização e troca de experiências, mas que depende da abertura do prof. É uma maneira de suprir lacunas da formação inicial.</p>
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA CONCEPÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís- MA. (2008)</p>	<p>Analisar o papel do CP como formador do prof. crítico-reflexivo, apontando os limites e possibilidades dessa ação</p>	<p>Entrevista com 4 CP que, reconhecidamente, conseguem desenvolver form. cont. de prof. em uma escola municipal de S. Luís (MA).</p>	<p>Paulo Freire e autores que discutem o conceito de prof. Reflexivo.</p>	<p>Apesar de estar no discurso, ainda não está efetivamente na prática a ação reflexiva dos CP.</p>

<p>O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROFESSOR: formação continuada e reflexão conjunta. (2002).</p>	<p>Investigar como o CP pode contribuir para melhorar a prática do prof; como trabalhar com o prof.; como o registro da atividade pedagógica contribui para a reflexão prática do CP e do prof.</p>	<p>Entrevista com 14 CP. de escolas públicas e privadas e relato de experiência da autora.</p>	<p>Autores que discutem o conceito de prof. reflexivo.</p>	<p>Os CP cumprem várias atividades cotidianamente e não sobra tempo suficiente para trabalhar com os professores, sobretudo a reflexão conjunta sobre a prática deles.</p>
<p>O COORDENADOR/ FORMADOR, COMO UM DOS AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO NA/DA ESCOLA: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação curricular. (2002).</p>	<p>Investigar como o CP pode implantar um trabalho inovador, por meio de um processo de form. cont. Quais ações do CP , junto ao prof., são capazes de desencadear um processo de mudança.</p>	<p>Relato de experiência, na condição de CP, conduzindo um processo de form. cont. de prof. em serviço, com um grupo de prof. do Ensino Médio, na elaboração de projetos interdisciplinares, por ocasião da reformulação do projeto pedagógica de uma escola privada de SP.</p>	<p>Placco, Pimentel, Gomez.</p>	<p>Trabalhar conectado à organização/gestão escolar. Isso dá ao professor a ideia de colaboração da escola com seu trabalho. Trabalhar coletivamente, compartilhar, construir, confrontar, discutir, mediar a competência docente; investir na form. do prof.</p>
<p>O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. (2001).</p>	<p>Analisar a atuação do CP junto aos professores da EJA, com base nas competências necessárias ao trabalho pedagógico, que contribuem para repensar a EJA, no sentido da conquista da melhoria.</p>	<p>Análise de registros escolares, diários, fichas temáticas, planos de aula, encontros de capacitação e entrevistas com 10 professores de EJA, em que a autora foi CP.</p>	<p>Perrenoud, Schön, Zeichner.</p>	<p>A ação do CP consiste na intermediação das questões teóricas e práticas relativas ao planejamento dos professores. Os professores reconhecem o trabalho do CP como relevante.</p>

<p>SUPERVISÃO COLABORATIVA: as relações/ações supervisoras no contexto de uma política de educação continuada.</p> <p>(2007).</p>	<p>Saber de que maneira a relação/ação supervisora influencia os espaços escolares e a formação docente, tomando como base a atuação na implementação de uma política de form. cont. de prof.</p>	<p>Acompanhamento e entrevista com 2 grupos de prof. multiplicadores de form. cont.</p>	<p>Autores que abordam o CP, bem como aqueles que discutem a gestão escolar participativa.</p>	<p>Em um dos grupos há uma relação do supervisor com os professores de pertencimento ao grupo e de ação colaborativa. No outro, a burocracia e a hierarquia contribuíram para uma ação supervisora fechada nos moldes tecnicistas e na centralização.</p>
<p>A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES.</p> <p>(2007).</p>	<p>Analisar as ações do CP voltadas para a form. cont. de professores em serviço, realizadas a partir da implantação de um projeto de leitura.</p>	<p>A pesquisa centrou-se em uma escola, na qual a autora fez observações das horas de trabalho pedagógico coletivo, e nas quais o CP atua com os prof., além de conversas e questionários aplicados aos professores.</p>	<p>Schön, Garcia, Nóvoa, Tardif, Paulo Freire.</p>	<p>As ações de form. cont. dos professores, realizadas pelo CP, efetivam-se nos horários de trabalho pedagógico coletivo, quando o CP propõe leituras, discussões, reflexões etc.</p>
<p>O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar.</p> <p>(2006)</p>	<p>Analisar o papel, lugar e dilema do PCP no contexto escolar, em função da necessidade de ele conduzir a form. cont. de prof. em serviço.</p>	<p>Conversas com um grupo de 4 PCP, durante 10 encontros quinzenais.</p>	<p>Bakthin, para uma abordagem histórico-cultural.</p>	<p>As ações de form. cont. dos professores em serviço, conduzidas pelos PCP, efetivam-se nos horários de trabalho pedagógico coletivo, porém esses momentos são marcados por conflitos e os PCP tendem a repetir com os professores práticas que criticam quando elas são apresentadas pelas instâncias superiores.</p>

<p>EDUCAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: uma teia tecida por professoras coordenadoras. (2007).</p>	<p>Desvendar as repercussões que o espaço-tempo do CP produz no processo de form. cont. e no trabalho de prof. dos anos iniciais da escolarização</p>	<p>Questionário, observação da prática, entrevista e grupo focal com 5 professores 2 CP e 2 diretores de uma escola pública do DF.</p>	<p>Porto, Tardif, Lessard.</p>	<p>O CP constitui-se como espaço-tempo de form. cont. de professores em serviço e desenvolvimento do trabalho docente, na medida em que articula e promove ações instituídas e instituintes, fomentando a discussão pedagógica coletiva.</p>
<p>A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: concepções, práticas e dificuldades. (2007).</p>	<p>Analisar a atuação do PCP na form. cont. do prof.</p>	<p>Questionário aplicado a um PCP e acompanhamento do trabalho coletivo dele com os prof.</p>	<p>Paulo Freire.</p>	<p>A form. cont. do prof. em serviço pode e deve ser feita nos horários de trabalho pedagógico coletivo, pois neles se efetivam as reflexões sobre a prática pedagógica.</p>
<p>RELAÇÕES INTERPESSOAIS COORDENADOR PEDAGÓGICO- EDUCACIONAL E PROFESSOR: suas implicações na formação continuada. (2006).</p>	<p>Investigar de que maneira as relações interpessoais entre CP e prof., contribuem para a condução do processo de form. cont. do prof. em serviço.</p>	<p>Questionário aplicado a 51 prof. e entrevista com 7 CP de três escolas privadas de São Paulo.</p>	<p>Paulo Freire, Carl Rogers, Nóvoa, Imbernón, Tardif.</p>	<p>A relação interpessoal possibilita a mútua confiança, comunicação, autenticidade, valorização, sinceridade, incentivo e compreensão.</p>

As 14 dissertações e teses analisadas, que discutem a relação do CP com a formação continuada do professor na escola, realizadas no período que compreende os anos de 1987 até 2008, possuem singularidades, como se espera de trabalhos dessa natureza, mas também apresentam aspectos comuns. Como pontos recorrentes, destacamos o referencial teórico; o foco no conceito de professor reflexivo; a

experiência do autor como CP; e o método de investigação. Esses aspectos ficaram evidentes em nosso exame. Outro dado que observamos diz respeito às denominações “Coordenador Pedagógico” e “Professor Coordenador Pedagógico”, que aparecem nos trabalhos. Essa distinção é importante, porque caracteriza uma referência identitária do CP. A denominação “Coordenador Pedagógico”, invariavelmente, é

utilizada para identificar uma categoria profissional do magistério. Ela delimita uma posição hierárquica na escola e na estrutura do sistema educacional de uma determinada região ou estado, como no caso do município de São Paulo, em que esse profissional é contratado por meio de concurso público de provas e títulos, para o desempenho específico dessa função, e não se exige como pré-requisito a experiência no magistério, mas um título universitário. O Professor Coordenador Pedagógico (PCP), por sua vez, é, geralmente, um professor que assume temporariamente a função de CP, como no caso da rede pública do estado de São Paulo, em que o professor da rede se candidata a essa função e a sua seleção ocorre por meio da análise de um projeto de trabalho que ele apresenta. Se for selecionado, ele exercerá as atividades por tempo determinado, e seu cargo na estrutura da rede é de professor, não de CP. Dessa maneira, nem ele mesmo nem os demais professores o veem necessariamente como uma autoridade na hierarquia da estrutura profissional. De maneira breve, a distinção entre ambos é de “ser” e “estar”. O CP “é” um profissional que exerce efetiva e ininterruptamente esse cargo. O PCP “está”, temporariamente, na função de CP. A Resolução nº 88 do ano de 2007 da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2007) afirma que, para ser PCP, o professor deve ser do quadro efetivo do órgão, ter licenciatura plena, experiência de 3 anos na docência e ter aulas atribuídas na escola em que pretende ser coordenador. O processo seletivo consta de entrevista individual e elaboração de um projeto para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da escola em que ele atua. A duração das atividades na função é de três anos.

Quanto ao referencial teórico das 14 produções examinadas, o autor que mais aparece é Paulo Freire. Cinco trabalhos explicitam esse educador ou utilizam as ideias dele para embasar as análises. Consideramos que a recorrência a esse Freire se deve ao fato de as discussões se concentrarem em torno de

assuntos como “autonomia do professor e da escola”; “reflexão sobre a prática pedagógica”; “trabalho coletivo compartilhado”; e “compromisso com a escola”. São assuntos que remetem às teses freirianas, em torno da concepção de formação do professor voltada para a reflexão sobre a educação como processo que visa contribuir para o educando atingir a autonomia e a emancipação. Além disso, é importante lembrar o amplo alcance acadêmico e social das obras de Paulo Freire. Outros autores e referenciais também são declarados, como o canadense Maurice Tardif e o português Antonio Nóvoa, que aparecem em quatro obras, assim como o norte-americano Donald Schön, em três obras. Em relação a esses últimos, ressaltamos que eles fazem parte de uma literatura sobre educação que aparece com destaque no Brasil a partir dos anos 2000. Em meados dos anos de 1990, trabalho de análise de dissertações e teses indicava que a década seguinte (anos 2000) seria marcada por esse referencial, pois as produções realizadas naquele momento já faziam uso dessa literatura que aportava no Brasil (GEGLIO, 1997). Com exceção de uma obra, as demais foram produzidas a partir da década de 2000, sobretudo a depois da segunda metade. Assim, o que percebemos é que as discussões e produções teóricas seguem o referencial que predomina em uma determinada época, fenômeno que pode ser interpretado como modismo (GOUVEIA, 1974), (GATTI, 1992) e (WARDE, 1993).

As abordagens sobre a atuação do CP na formação continuada dos professores na escola, baseadas nos conceitos de reflexão e professor-reflexivo, estão presentes em 50% (7) das dissertações e teses analisadas. Nesses trabalhos, a discussão tem como perspectiva mostrar que o papel do CP nesse processo é conduzir o professor à prática da reflexão sobre sua atividade na escola. A discussão sobre o professor reflexivo surge com maior ênfase no Brasil a partir do final da década de 1990, com obra de Donald Schön. Há um texto desse autor, com o título “Formar professores como

profissionais reflexivos”, no livro organizado por Nóvoa, do ano de 1995, editado em Portugal e acessível ao público brasileiro, e um livro do próprio Schön, editado no Brasil, no ano de 2000, com o título “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”. Com estas duas obras, sobretudo a segunda, as ideias de Schön, sobre a formação do professor reflexivo, foram muito difundidas e se constituíram como referencial para as discussões sobre a formação do professor.

Não obstante às contribuições de Schön, Paulo Freire já apresentara discussão a respeito do professor reflexivo. Especificamente na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, lançada no ano de 1996, ele afirma “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (FREIRE, 2000, p. 43-44). Schön declara em sua obra que a inspiração para sua tese a respeito do professor reflexivo são as ideias de Dewey. Paulo Freire, por sua vez, não costumava fazer referências a autores em seus textos, o que supõe, acreditamos, sua perspectiva de que seu interlocutor considerasse o princípio da intertextualidade, ou do dialogismo propalado por Bakhtin. O fato é que sempre há uma fonte, um referencial - que pode ser um autor, ou um contexto marcado por um movimento - que nos inspira a fazer releituras de ideias. Assim, lembrando Piaget, cujas fontes de inspiração remontam a Rousseau, Kant e Darwin, o ineditismo está justamente na forma como nos apropriamos de uma informação, a resignificamos e a utilizamos para nossos propósitos.

A experiência profissional dos autores das dissertações e teses é outro dado que ressaltamos em nossas análises. Aproximadamente 65% das produções registram, na introdução, a experiência dos autores como CP. Alguns deles já foram e outros ainda são CP. Esse dado é indicador da

relação de interesse e envolvimento emocional do autor com a escolha temática, além do seu conhecimento tácito sobre o assunto e do percurso profissional e identitário dele, possibilitando, muitas vezes, uma reavaliação das suas práticas como CP e como formador de professores.

Outra constatação no exame das dissertações e teses diz respeito ao método de coleta de dados. Quanto a esse dado, observamos que há preferência pela utilização de dois recursos: a entrevista, recorrente em 70% (10) dos trabalhos, e a aplicação de questionários, em 50% (7) deles. Em alguns trabalhos, os dois recursos são utilizados conjuntamente, e em outros casos eles são conjugados com a técnica da observação. Quando a entrevista e a aplicação de questionário são utilizadas no mesmo trabalho, geralmente o questionário é feito para um grupo maior, no caso os professores, e a entrevista para um grupo menor, os CP. Também com relação ao método, constatamos a técnica da observação da ação do CP na condução da formação continuada do professor na escola. Essa técnica é realizada por meio do desenvolvimento de um projeto ou um trabalho especificamente desenvolvido na escola. Aproximadamente 35% dos trabalhos analisados utilizaram esse expediente, em que o pesquisador avaliou a atuação do CP na consecução de um programa específico para a formação do professor - como, por exemplo, o trabalho “supervisão colaborativa: as relações/ações supervisoras no contexto de uma política de educação continuada”, no qual o autor analisou a ação do CP com base no desenvolvimento de um programa do MEC para a formação de multiplicadores de formação continuada de professores de matemática - ou de uma atividade própria da escola - como no trabalho “a atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades”, em que o autor fez uma análise do desempenho do CP na função de orientar os professores de uma escola

na realização de um projeto de leitura. Ainda sobre a metodologia utilizada pelos autores, também encontramos os estudos de casos. São quatro produções com essa metodologia, uma quantidade considerável no universo de trabalhos analisados.

Os dados acima nos revelam a proximidade da atuação profissional dos autores das dissertações e teses com o objeto de investigação, denotando sua preocupação com a função que exercem e o interesse no aprofundamento do assunto, com vistas à melhor compreensão do fenômeno, o que possibilita, quiçá, encaminhar soluções para a problemática que envolve a tarefa do CP de conduzir a formação continuada do professor na escola. Também, notamos que as pesquisas são predominantemente de caráter qualitativo, o que supõe uma carga de subjetividade na análise e interpretação dos dados coletados. “Além da influência de valores no processo de pesquisa, há de se constatar um envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação. A aceitação de tal envolvimento caracterizaria a pesquisa qualitativa” (GÜNTHER, 2006, p.). Esse fato pode ser reforçado pela condição do pesquisador ter envolvimento profissional direto com o contexto e os sujeitos da pesquisa. Uma das diferenças entre a pesquisa quantitativa e a de cunho qualitativo, segundo Günther (2006), é justamente a aceitação explícita da influência de crenças e valores do pesquisador em relação à teoria, aos dados e método de análise e à interpretação dos resultados. Embora seja possível propor a realização da pesquisa em ambientes neutros, alheios ao contexto de atuação do pesquisador, não é possível, segundo o autor, neutralizar totalmente o alcance das crenças e valores do pesquisador. Além disso, outro aspecto importante é que a pesquisa e a produção científica são frutos de um determinado meio social e período histórico. “Os conhecimentos científicos são produzidos em uma sociedade e esta produção e veiculação/socialização está interligada às formas como certas relações

sociais e de poder se estruturam [...]” (GATTI, 2006, p.2).

Acerca das crenças e da visão de mundo do pesquisador, Popper (1980) considera que há uma inclinação humana em tentar estabelecer relações de regularidade e leis onde elas não existem. Essa tendência ele denominou de pensamento dogmático e deriva da condição de sermos “[...] fiéis às nossas expectativas mesmo quando elas são inadequadas – e deveríamos reconhecer a derrota [...]”. Mas Popper não considera totalmente ruim esse dogmatismo, pois, em determinados momentos da investigação, ele (dogmatismo) supre a uma necessidade de interpretação do fenômeno que só é possível pela conjectura que o pesquisador tem acerca da natureza. Além disso, o autor complementa, “[...] ele nos permite abordar uma boa teoria em estágios; por aproximações – se aceitamos a derrota com facilidade podemos deixar de descobrir que estivemos muito perto do caminho certo”. (POPPER, 1980, p. 17)

Ao analisarmos as dissertações e teses, notamos alguns erros de método em torno dos quais consideramos a necessidade de tecer comentários, visando a alertar futuras pretensões de trabalhos científicos de caráter qualitativo no campo da educação. Nosso olhar crítico diz respeito às produções que, por exemplo, declaram a intenção de analisar determinado fenômeno, e não o faz; ou aquelas que apresentam resultados sobre objetos que não se propuseram a investigar, e fazem isso sem qualquer justificativa sobre o desvio do foco. É possível observar também, nas produções, a coleta de dados por meio do uso de múltiplos instrumentos, como aplicação de questionário, entrevista, observação de práticas, análise de documentos, porém sem fazer a análise e discussão dos dados obtidos com alguns dos instrumentos utilizados, ou mesmo sem mencionar os dados oriundos de alguns dos recursos declarados, o que pode ser percebido como inconsistência metodológica. Acreditamos que esses problemas não são exclusivos da área da educação ou dos trabalhos

que analisamos, mas se evidenciam no campo das ciências humanas, em função da recorrência ao método de análise qualitativa.

A pesquisa denominada qualitativa, conforme recorda Gatti (2006), passa a ser utilizada na educação, no 3º quartel do século passado, como uma forma de se contrapor ao pensamento absoluto de que a ciência só tem validade se considerar aspectos metodológicos como objetividade, observação, mensuração, teste, experimento e manipulação e controle do objeto. Ao contrário da perspectiva de ciência baseada em um método universal, a metodologia qualitativa proporcionou um grande avanço às investigações no campo educacional ao possibilitar a análise do fenômeno em sua particularidade, considerando as variáveis contextuais, humanas e históricas de manifestação. Porém, a ruptura do campo educacional com o modelo determinista de ciência teve impacto na rigorosidade necessária à realização da pesquisa. Sobre isso, Gatti (2006, p.7) revela preocupação, na medida em que muitos grupos se apropriaram desse modelo de pesquisa qualitativa sem muita consciência a respeito da mínima objetividade na coleta e análise dos dados, como se “[...] tudo na pesquisa é opinião do próprio pesquisador e não fruto de uma depuração séria à luz de uma dada perspectiva, de uma teorização, ou dos confrontos de valores pesquisador-pesquisado [...]”. Essa afirmação da autora tem como base o exame realizado com uma amostra de dissertações, teses e artigos produzidos ao longo dos anos de 1960 ao início dos anos 2000, em que ela constatou não só problemas de análise e interpretação de dados, como inconsistências, tais quais observamos, como “[...] desencontros entre a metodologia que é declarada como adotada, os procedimentos de levantamento de dados e as análises” (GATTI, 2006, p. 7). Também é justo declarar, seguindo o exemplo da autora, que há produções elaboradas de maneira consistente, cujas contribuições ultrapassam os limites específicos da formação do pesquisador.

5. Considerações finais sobre as dissertações e teses analisadas

Em primeiro plano, destacamos os dados relativos à quantidade de trabalhos. Embora Placco, Almeida e Souza (2011) afirmem que aumentou o número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica nos últimos anos, consideramos que ainda é baixa a quantidade se compararmos ao volume de dissertações e teses produzidas sobre educação e, especificamente, sobre a formação docente - tema que está diretamente relacionado ao da coordenação pedagógica, sobretudo na perspectiva do CP atuando na formação continuada do professor na escola. É inegável que houve aumento na produção acadêmica sobre o CP a partir do ano de 2006. Do ano de 1987 a 2005, a quantidade de dissertações com essa temática varia entre uma e cinco por ano. Nos anos de 2006 e 2007, o número registrado é de 15, um aumento de 150%. Nos anos de 2008 e 2009 houve uma queda, mas permaneceu superior ao primeiro período. (GEGLIO, 2010). A quantidade de teses é menor: de 1993 a 2006, há uma por ano; de 2007 a 2009, duas. A concentração dos trabalhos (dissertações e teses) está nas regiões Sul e Sudeste. Em um trabalho sobre o levantamento da produção, realizado por Geglio (1997), é possível notar que nos anos de 1987 a 1989 foram produzidas 1.093 dissertações e teses sobre educação. Desse total, 122 (11%) sobre formação docente. No mesmo período foram produzidas somente 11 dissertações relacionadas ao CP e nenhuma delas abordando a atuação do CP na formação continuada do professor na escola. Levantamento realizado por André (2009) mostra que no período de 1990 a 1998 a quantidade de dissertações e teses sobre educação foi de 6.244, das quais 410 (6%) sobre formação de professores. No mesmo período, a quantidade de trabalhos relacionados ao CP foi de 23, com uma dissertação, do ano de 1997, relacionando o CP à formação continuada do professor na escola. Ainda

segundo a autora, nos anos de 1999 a 2003 foram apresentadas 8.280 dissertações e teses sobre educação, com 1.184 (16%) dedicadas à formação docente. No mesmo período, as produções sobre o CP somam 28, e a quantidade sobre sua atuação na formação continuada de professores na escola é de seis. Portanto, podemos perceber que houve aumento, mas é pouco significativo em relação ao volume de produções sobre educação e sobre formação docente.

Complementando a percepção de que é preciso incentivar a realização de pesquisas a respeito do CP e, especificamente, sobre sua atuação na formação continuada de professores na escola, sugerimos que os trabalhos que enveredem por esse caminho privilegiem o olhar do professor em relação a essa atividade do CP. Notamos nos trabalhos analisados que boa parte deles, além de se constituir em relatos de experiências e estudos de casos – nos quais o pesquisador é o próprio CP da escola –, concentram investigações nas práticas e nos depoimentos dos CP. Isso é importante, mas é preciso ouvir o que os professores têm a dizer sobre a atuação do CP em relação à condução do seu processo formação continuada na escola, como eles veem o CP nessa tarefa, quais suas sugestões sobre isso, o que esperam do CP, como veem o processo de sua formação centrado na escola. Também ressaltamos a necessidade de trabalhos que investiguem como o CP faz a sua própria formação continuada e como ele se vê nessa tarefa.

Referências

- ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XX, n° 68, 1999.
- _____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de**
- Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n° 01, p. 41-56, agos./dez., 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autentica.com.br>. Acesso em: 20 set. 2010.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. O coordenador pedagógico e a formação de professores: Intenções, tensões e contradições (relatório de pesquisa). **Estudos e Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/coordenador-pedagogico-cp-formacao-professores.shtml>. Acesso em: 10 set. 2012.
- FUSARI, José C. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. Série Ideias n. 12, São Paulo: FDE, 1992, p. 25-33. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em 15, ago. 2012.
- GARCÍA, Carlos M. **Formação de professor**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1995.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa em Educação: um tema em debate. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.80, p. 106-111, 1992.
- _____. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões de metodologias. **Nas Redes da Educação**. Campinas: Fae/Lite/Unicamp 2006. Disponível em

<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.htm>
l. Acesso em 20 abr. 2011.

_____; SÁ BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEGLIO, Paulo C. **Programas e Práticas de Formação Docente: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Filosofia e História da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1997.

_____. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.N.S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Pesquiseduca**. Revista Eletrônica. Santos: Unimontes, v.2, n.4, jul.-dez., 2010.

GOUVEIA, Aparecida J. Algumas Reflexões sobre a Pesquisa Educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC/INEP, n.136, p. 496-500, 1974.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. Vol.22, nº.2, p. 201-210, mai./agos., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. O trabalho e a cultura dos professore na idade pós-moderna. Lisboa:

McGraw-Hill, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LIMA, Paulo G.; SANTOS, Sandra M. de. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educere**, Revista de Educação. Cascavel. Vol. 2, nº 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducere/article/view/1656/1343>. Acesso em 20 jan. 2011.

MOROSINI, Marilia; SOUZA, Andreia. **A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios**. www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0070.pdf: Porto Velho, 2009. Disponível em: www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0070.pdf. Acesso em: 10 de set. 2010.

PLACCO, Vera M. N de Souza; ALMEIDA, L. Ramalho; SOUZA, Lucia T. de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf. Acesso em 20 out.2012.

POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: UnB, 1980

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, num. 19, set/dez, 2006, p. 37-50. Disponível em:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>. Acesso em: 22 de out. 2010.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 88**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SEE, 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM?Time=4/21/20134:02:29PM. Acesso em: 30 set. 2010.

VEZUB, Lea F. **El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiências**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO, 2009.

WARDE, Mirian Jorge A Produção Discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1982-1991): Avaliação & Perspectivas. **Avaliação & Perspectiva da Área de Educação**. Porto Alegre: ANPED, 1993.