

## A formação continuada do coordenador pedagógico

Uma das vertentes do conjunto de políticas de implantação dos Ciclos de Formação na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro consistia na promoção de atividades de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos. A formação continuada, segundo Perrenoud (2004, pp. 25-26), é condição necessária para que os docentes possam construir novas competências. Para Lima (2002, pp. 11-12) o adulto educador também é visto como um ser humano em desenvolvimento, por isso é indispensável uma revisão constante de suas práticas pedagógicas no trabalho com o educando. Mello (2004, p. 181), afirma que a formação continuada, assim como a inicial, são componentes essenciais para a construção da profissionalização docente. Para o coordenador pedagógico, a formação continuada faz parte de sua função na complexa tarefa de atender às necessidades da escola e de estar acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas, políticas e globais que fazem parte da sociedade (RIO DE JANEIRO, 1998b pp. 8-9).

Tardif (2002, pp.19-20) afirma que a ênfase na formação continuada docente forma-se como a base das culturas intelectual, científica e moderna através de processos de aprendizagem intelectuais, individuais e coletivos promovidos dentro dos sistemas educacionais. Para Garrido (2007, p. 9) a formação continuada do coordenador pedagógico promove a constante atividade reflexiva a fim de aperfeiçoar as mediações entre o coordenador e os professores da escola.

De acordo com Goodson (1995 p. 69), a investigação educacional deve assegurar que a “voz” do professor seja ouvida, como forma de conhecer melhor o trabalho desenvolvido e o contexto de sua vida profissional. Assim, esta

investigação partiu do que os coordenadores pedagógicos disseram a respeito de sua formação.

Os relatos revelaram a importância que eles dão à sua formação continuada sempre buscando novos cursos e oficinas na área pedagógica. As considerações que eles fazem a respeito da formação oferecida pela SME e, como aplicam os conhecimentos adquiridos nos “centros de estudos” junto aos professores. A importância que eles delegam aos diálogos e às “trocas de experiências” nos espaços de formação.

No capítulo anterior, algumas questões, vinculadas ao trabalho do coordenador como, por exemplo, a relação do coordenador pedagógico com os responsáveis e com os professores, foram abordadas surgindo categorias como “afetividade” e “solidão”. Por isso, os coordenadores sentem a necessidade de compartilharem experiências durante os encontros de formação continuada.

## 6.1

### **Os saberes docentes**

Tardif trata dos saberes docentes, tanto na formação inicial quanto continuada, levando em conta sua prática e sua inserção na organização da escola. A formação docente, segundo o autor, é contextualizada na situação atual vivenciada pela educação escolar de forma global. Ele trata das incertezas que envolvem a profissão docente e os saberes confrontados com as transformações sofridas pela escola e pela sociedade. Os saberes docentes são construídos pelas relações entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos adquiridos na experiência de trabalho, isto é, na prática cotidiana na escola. Tardif reconhece que o professor, desempenha um papel de importância estratégica dentro da sociedade por causa de seu papel na formação-produção dos saberes sociais (2002, pp. 33-34; 82).

Ele trata da relação do profissional com seus saberes afirmando que o estudo a respeito deste tema é um campo de pesquisa novo, e, por isso mesmo, relativamente inexplorado, inclusive pelas ciências da educação. A relação dos docentes com os saberes não é meramente transmissão de conhecimentos, mas, relações do sujeito com os seus diversos saberes: saberes profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais. O autor detalha a descrição destes saberes, afirmando que:

o professor e o ensino constituem objetos de saber para ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, estas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas, procuram também incorporá-los à prática do professor. Nesta perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica e erudita dos professores e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem (2002, pp. 36-37).

Onde o coordenador pedagógico poderia ser inserido neste processo? Ele é, antes de tudo, um professor que sai da sala de aula e assume uma posição de gestor para dedicar-se à formação do seu grupo de professores, além de desenvolver, através de sua liderança, os projetos pedagógicos na escola. Ele está inserido dentro do processo de formação docente no espaço da escolar. Com isto, vivencia os dilemas da educação na atualidade e preocupa-se com sua própria formação a fim de atender às questões não planejadas que surgem durante o desempenho de sua função.

### 6.1.1

#### **A valorização dos saberes docentes**

Tardif apresenta os saberes docentes como estratégicos para a sociedade e também mostra que os saberes dos professores não são valorizados no seu fazer profissional, não encontrando “eco” nas ciências da educação. Para ele, o professor possui “uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional associando à pedagogia e “às teorias abstratas dos formadores universitários”” (2002, p. 41).

A questão da formação docente está contextualizada num universo social que trata da escola e da educação com políticas globalizadas patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e pelo Banco Mundial voltadas para a formação dos profissionais da educação. No Brasil e América Latina, as políticas educacionais são implantadas de forma homogênea, desvalorizando os saberes que os professores trazem como resultado de sua formação cultural e de suas experiências construídas no seu trabalho com os alunos (CANDAUI, 2003a, pp.32, 38).

Os conhecimentos presentes na prática do exercício docente são incluídos ao conjunto de saberes do coordenador pedagógico que orienta a organização curricular dos professores de diversas áreas do conhecimento, sem interferir nos saberes específicos de cada disciplina. Os conhecimentos curriculares (TARDIF, 2002, p.38) do coordenador pedagógico perpassam a estrutura curricular.

Quanto aos saberes experienciais ou práticos, Tardif (2002, pp. 38-40) apresenta-os como saberes resultantes do exercício da função de coordenador inerentes ao cotidiano da escola. Eles são considerados constitutivos de sua prática articulados com os conhecimentos de sua formação. A prática do coordenador envolve os saberes relacionais (BORGES, 2002, p.65) resultantes das interações práticas nas relações sociais com as diversas representações da comunidade escolar, principalmente, os professores da escola que resultam na transformação do próprio profissional como pessoa humana assim como o desenvolvimento de habilidades de negociação e tolerância necessárias ao coordenador nas suas relações com os docentes da escola. A autora cita, como parte dos saberes relacionais, o juízo de valor que o profissional faz de si mesmo na sua relação com os docentes e com a direção.

Para Borges (2002 p. 65), os docentes possuem experiências e saberes ligados ao relacionamento com os alunos. Voltando-se para os saberes relacionais do coordenador pedagógico este universo é ampliado e diversificado. A autora mostra que os saberes relacionais estão ligados à questão da ética, tolerância e capacidade de negociação, práticas apontadas como rotineiras entre os coordenadores pedagógicos. Para Tardif (2002, p. 17) a relação professor-aluno

como mediação de princípios ético-sociais fornece subsídios para o enfrentamento das relações sociais conflituosas, ou não, do cotidiano escolar.

Os saberes plurais são construídos na escola, durante o processo rotineiro de trabalho docente. Estes saberes não estão presentes nos currículos de formação de professores ou de especialistas da educação, mas, são baseados na experiência adquirida no trabalho. Tardif (2002, p. 35) e Borges (2002, p. 63) apresentam os saberes plurais como, a fusão dos saberes acadêmicos com os saberes experienciais formando assim, novos saberes.

## 6.2

### **A formação continuada do coordenador pedagógico na “era das incertezas”**

Canário faz um balanço da escola no século XXI e diz que a estamos vivendo a “era das incertezas” na qual a sociedade sofreu profundas mudanças em suas relações sociais. Com isso, a escola não conseguiu acompanhar estas mudanças surgindo assim, as crises de reorganização do seu papel dentro da sociedade. O coordenador, como um gestor pedagógico, vivencia as mudanças das relações com a comunidade escolar e que vem influenciar o exercício de sua função na escola.

Canário (2006, pp. 16-17), assim como Tardif (2002, pp.34-35), afirma que a desvalorização docente é resultado de novas formas de regulação profissional da divisão do trabalho na escola trazendo como consequência uma proletarização do trabalho docente em que lhe escapa o controle do seu exercício de ensinar. Ele trata das novas responsabilidades sociais assumidas pela escola resultantes das políticas globais que re-estruturaram as finalidades da educação. O “mal-estar docente” é citado pelo autor como resultado das transformações da escola e da culpabilização sofrida por eles no exercício de seu trabalho. O trabalho do coordenador pedagógico, no cotidiano escolar, é diretamente atingido pelas políticas globalizadas que tratam da educação, quando é cobrado diretamente dele

o sucesso da escola em relação ao desempenho escolar, como resultado da aprendizagem dos alunos e da qualidade de trabalho dos professores.

A formação continuada envolve relação com os saberes, tanto na reorganização dos já adquiridos pelos professores, quanto pelos que ele ainda pode adquirir. O coordenador pedagógico, ao participar de um curso ou atividade que envolva algum tipo formação profissional, irá deparar-se com novas propostas teóricas a respeito dos problemas vivenciados por ele em seu trabalho, levando-o, ao defrontar-se com o conhecimento, a formular novas organizações e novas idéias.

### 6.3

#### **A “reflexão-na-ação” na formação prática do coordenador pedagógico**

A formação continuada envolve também a reflexão sobre o seu fazer na escola, sobre saberes já conhecidos, mas, que necessitam de uma reflexão a respeito da prática profissional. Schön (2000, pp. 31-32) destaca que o profissional durante o seu processo de formação, também faz uma auto-reflexão a respeito de sua prática no momento em que se processa a ação, isto é, no momento de construção da ação profissional. Ele destaca que na relação entre o profissional e seu cotidiano a reflexão passa a ser um processo mental desenvolvido pelo profissional para a resolução de problemas inesperados que surgem durante a sua ação cotidiana. É o que ele denomina de “reflexão-na-ação”.

Schön (2000, p. 90) amplia o conceito de formação continuada quando trata da reflexão como resultado da interação entre professor-aluno e entre profissionais da mesma área de atuação. O diálogo é o instrumento de validação utilizado na “reflexão-na-ação recíproca”. A reflexão profissional processa-se no diálogo entre os sujeitos com diferentes níveis de conhecimento em que um leva o outro a reflexão sobre a sua própria ação, desencadeando junto com a reflexão o

ato de aprender. As trocas de saberes, envolvendo os coordenadores pedagógicos em espaços de formação continuada, são feitas através do diálogo e da interação sócio-afetiva entre os sujeitos envolvidos. Assim como Charlot (2000, p.80), Schön (2000, pp.90-91) demonstra que as relações sociais são primordiais para que os processos que envolvam a troca de saberes, ou a construção dos saberes docentes, sejam possíveis.

## 6.4

### **O coordenador pedagógico e a sua relação com o saber**

Para Charlot (2000, p.78) o ser humano, enquanto sujeito de saber, confronta-se com a pluralidade de relações que mantém com o mundo. A informação é dada ao sujeito quando este trava uma relação com o mundo que o cerca. Este “mundo” está envolvendo o outro, numa relação entre sujeitos que, na interação, fazem a troca de saberes, entre quem ensina como quem aprende, tanto entre aprendentes quanto entre profissionais. A relação entre o sujeito e os saberes envolve, ao mesmo tempo, subjetividade e objetividade durante a confrontação interpessoal. Na dinâmica da formação continuada, estas relações são percebidas nos espaços de formação continuada apresentados nesta pesquisa que são: o “Curso para Docentes do Ensino Fundamental – Coordenador Pedagógico” e os “centros de estudos” realizados na escola. A relação com o saber envolve também a afetividade. Segundo o autor, a afetividade envolve o desejo pelo saber e o relacionamento social entre os sujeitos durante processo de interação presentes nos espaços de formação.

A relação do indivíduo com o saber é definido como uma relação com o mundo, e, por isto mesmo uma relação com o saber e com os outros, numa interação com a linguagem e com o tempo. A relação do indivíduo com o saber está intrinsecamente ligada com a construção de uma história coletiva dos processos de validação, transmissão e capitalização. Segundo ele, uma de suas definições seria: “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e

com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p.80). O autor também afirma que a relação com o saber também envolve o desejo. O sujeito “desejante” de aprender e o saber que é definido como um “objeto novo”, o objeto desejado pelo sujeito.

Perrenoud (2001, p.22) refere-se ao ato de ensinar como uma rede de complexidades, em que convivem diversidades, conflitos, diferenças, gerando incertezas sobre a eficácia dos sistemas educativos, tirando do professor as certezas que outrora tinha em relação ao ato de educar seus alunos. Incertezas que põem em cheque os ideais que a sociedade espera do professor. Neste caso, o próprio autor propõe que o docente venha a adquirir competências para fazer frente às urgências e complexidades das situações encontradas no espaço da escola, no caso, a formação de seus alunos. Especificando a função formadora do coordenador pedagógico, ele também lida com incertezas e com o inesperado, quando no espaço de formação, surgem os conflitos. Sejam eles de natureza ideológica ou conflitos pessoais entre o coordenador e professores. Canário (2006) afirma que:

Em contraste com a relativa estabilidade que marcou a relação entre a aprendizagem e o mundo do trabalho, as últimas décadas caracterizaram-se pela passagem de uma relação estável para uma relação incerta, em grande parte resultante de um fenômeno de acentuada mobilidade profissional. Este fenômeno de mobilidade é, primeiro lugar, interno aos diversos campos profissionais. Uma mesma designação profissional recobre, diacronicamente, realidades profissionais muito distintas e apela a tipos diferenciados de saber. Por esta razão, as formações iniciais tradicionais tornam-se rapidamente obsoletas e dão lugar a formações características mais estratégicas, inseridas em longos percursos de formação que acompanham toda a trajetória profissional (p. 124).

O estudo a respeito dos saberes do coordenador pedagógico, e de sua função de formador de professores, é ainda novo. A questão tratada neste capítulo está relacionada com a formação continuada do coordenador pedagógico e a importância para o seu desenvolvimento profissional dentro da escola. Gatti apresenta uma definição simples.

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez



isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, curso via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (2008, p. 57).

A formação continuada se constitui numa definição genérica que traz algumas reflexões sobre a continuidade da evolução conhecimento, das tecnologias, e da globalização cultural que na contemporaneidade processa-se de forma mais acelerada. A escola, como campo de transmissão e de intercâmbio multicultural (CANEN; OLIVEIRA 2002, pp.62-63), da relação entre alunos professores com o coordenador pedagógico torna-se desafiadora para novas discussões teóricas e de prática pedagógica, juntamente com as novas políticas, subordinadas às políticas neoliberais que, através do Banco Mundial, determinaram as políticas educacionais implantadas nos anos noventa, trazendo novas práticas de ensino e novos valores e atribuições para as escolas (BALL, 2004, pp. 1108-1109); (CANDAU, 2003a, p.35); (MAINARDES, 2006, p.52).

A relação da formação continuada com a aquisição das novas tecnologias da informação também se torna um desafio permanente para os coordenadores pedagógicos, tanto na aquisição destes novos conhecimentos quanto em sua utilização como ferramenta em atividades de formação continuada. Segundo Sobrinho (2004, pp.17,19), com o surgimento da TV e do computador, outras linguagens e experiências de comunicação foram vivenciadas e uma série de transações sociais foi feita por esses meios, influenciando o comportamento individual e social da humanidade contemporânea. Ele também chama atenção para a crescente desvalorização das profissões docentes, tanto no campo do exercício da profissão quanto nos cursos de formação de professores. E não somente na formação dos professores, mas também, no desempenho da equipe

gestora da escola, incluindo o coordenador pedagógico, que sente a necessidade de apropriar-se destas tecnologias para melhor o desempenho de sua função. Como ele mesmo diz: “incorporar os recentes recursos comunicacionais ao modelo secular de difundir e transmitir conhecimento” (p. 43).

Na visão de Candau (2003b, p.55), a formação continuada docente deve romper com a habitual formação clássica e universitária para privilegiar a escola como *locus* de formação considerando os saberes experienciais já adquiridos pelos docentes. Para ela, o espaço da escola deve ser considerado como o local mais adequado para que o docente realize a sua formação continuada.

## 6.5

### As políticas de formação continuada docente

De acordo com Craig, Craft e Plessis (1998, pp.6-10), o Banco Mundial financiou várias pesquisas a respeito do aperfeiçoamento da formação continuada dos professores e a partir daí promoveu consultorias definindo estratégias a serem adotadas por governos de países subdesenvolvidos e instituições públicas para a aplicação de políticas de aperfeiçoamento docente.

Candau afirma que o Banco Mundial tem se colocado no papel de coordenador das grandes reformas educacionais dos anos noventa e do século XXI, inclusive na questão da formação continuada docente.

O banco prioriza, em suas recomendações e conclusões, investimentos nos seguintes aspectos: aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar, da flexibilização e da adequação de horários; reforço do dever de casa; oferta de livros didáticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos baixos níveis de formação docente; melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação inicial, estimulando-se os sistemas de educação à distância (2003a, p. 37).

Para entender o conceito de formação continuada como parte da formação inicial, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.72); Dourado (2002, p.236); Werthein (1999, pp.17-18) e Maués (2003, p. 93), comentam que as reformas educacionais

dos anos noventa que se consolidaram na LDB (BRASIL, 1996) fazem parte de um conjunto que acompanha as reformas no nível empresarial do mundo contemporâneo e globalizado, gerando a necessidade de maior qualificação de empregados face às novas exigências do mercado. As reformas educacionais no Brasil redirecionaram o papel da escola aliando-a a formação voltada para a competitividade. Os cursos passaram a ter currículos mais flexíveis, adaptados às demandas do mercado de trabalho, com ênfase na formação geral e integração entre a graduação e a pós-graduação. A flexibilização curricular trouxe em seu bojo a transformação dos espaços da universidade, destinados à formação profissional, gerando como consequência a diminuição da importância das universidades como formadoras do intelectual e do profissional.

As reformas no ensino e na profissionalização docente datam de vinte anos, e foram afetadas pela crise econômica mundial. A partir daí houve a destruição das crenças na escola e na democratização escolar. Com isso, os saberes escolares, não correspondem mais aos anseios da sociedade, fazendo com que os professores recorram aos saberes experienciais para superar estes dilemas. A ênfase se volta para a formação continuada docente, acompanhada do desenvolvimento de recursos educativos onde, a formação docente é constituída com base na cultura intelectual, científica e moderna, através de processos de aprendizagem intelectuais individuais e coletivos promovidos dentro dos sistemas educacionais (TARDIF, 2002, pp.19-20, 47).

## 6.6

### **A “voz” do coordenador pedagógico nos relatos a respeito de sua própria formação**

Na linha mais crítica da Educação, temos Aguiar e Mello (2005, pp.960-961); que defendem um projeto de política educacional mais voltado para a realidade dos saberes docentes onde estes tenham “voz e vez”, como sujeitos de sua formação; Arroyo (1999, p. 144) afirma que a formação docente foi

desqualificada pela visão tecnicista, marginalizando as dimensões históricas de seu ofício dentro das dimensões sociais e culturais, que é “o educar para a mera transmissão de conhecimentos”, demandadas de acordo com a conjuntura do mercado. Sua proposta defende o ofício de mestre como forma de valorização dos saberes docentes e de sua prática na sala de aula. Referindo-se ao coordenador pedagógico, pode-se dizer que o conhecimento que este possui, além da prática docente, lhe dá uma visão ampla da escola adquirida em sua prática de trabalho. São reproduzidos a seguir os relatos dos coordenadores pedagógicos sobre o que eles entendem por formação continuada:

*No curso (Curso para Docentes do Ensino Fundamental – Coordenador Pedagógico), na mesma turma, constam coordenadores que estão começando agora, coordenadores muito jovens e coordenadores como eu, muito antigos, que não tem mais o que ver dentro desses materiais apresentados. Tenho que aprender? Tenho. Mas, eu tenho que aprender na minha prática, na minha escola, como desenvolver o meu projeto. Hoje não tem mais serventia para mim, ficar lendo o que é um projeto, como se elabora, que eu tenho que trabalhar com a comunidade, com o aluno, com o professor, porque é importante, buscar na comunidade. Coisas que, para quem está entrando nessa prática, óbvio, vão servir, mas quem vem de uma estrada longa, e eu sempre coloco isso nas avaliações finais, deveria haver uma seleção por níveis. Quem já fez todos os cursos? Agora está no nível tal, vai dar continuidade. Quem está entrando agora, precisa saber disso tudo. Por que temos que andar etapas repetidas? Então a gente cai naquele mesmo erro fazendo com que eles (os cursos) não se tornem tão interessantes como deveriam (Elisa).*

*As discussões atendem tanto ao grupo mais antigo quanto àquele que está chegando agora, esse grupo jovem na função. É lógico que a gente dá a nossa contribuição, mas poderia haver momentos que poderiam acontecer de forma diferenciada (entre os dois grupos: novos e antigos na função) (Rosana).*

Elisa e Rosana fazem uma reflexão pertinente a respeito da formação continuada que recebem da SME que não considera os saberes já adquiridos pela suas experiências na prática como coordenadoras pedagógicas. Quanto aos temas

no processo de formação continuada no “Curso para Docentes do Ensino Fundamental- Coordenador Pedagógico” os formadores tratam os coordenadores como se fossem iniciantes. Elisa até exemplifica falando a respeito de um dos temas recorrentes no curso como, por exemplo: “projeto político-pedagógico”.

Entre os entrevistados, 10/12 declararam que sua formação continuada é promovida pela SME. A formação continuada do professor sempre foi presente na SME através de cursos, oficinas, encontros, e outros eventos patrocinados. Mas, uma formação continuada especificamente voltada para o coordenador pedagógico só teve início em 2002, quando os coordenadores não acompanhavam a formação continuada dos professores que estudavam as teorias referentes aos Ciclos de Formação, ficando aquém dos professores em relação a questões levantadas nos “centros de estudos”.

### 6.6.1

#### **A formação continuada feita pela Secretaria Municipal de Educação**

A formação continuada, segundo os entrevistados, sempre foi priorizada por todos os informantes. A SME possui uma diversidade de espaços de formação voltados para todos os profissionais que trabalham na escola: diretor, diretor-adjunto, coordenador pedagógico, agente administrativo, professor, merendeira, agente educador. Todos obrigatoriamente, em algum momento, devem passar por uma formação ou atualização durante o seu período de serviço (RIO DE JANEIRO, 1998a, pp.4-5).

Os coordenadores pedagógicos falam de sua participação em atividades de formação não acadêmica:

*Eu participo de todas as capacitações e vou a todos os seminários...A SME tem um leque muito grande de capacitadores que buscam cada vez mais valorizar esse profissional (o coordenador pedagógico) (Aline).*

*Todas. As da SME principalmente (Shana).*

*Desde que eu entrei para o Município (do Rio de Janeiro), eu sempre participei de seminários, palestras que não são da Secretaria, vou a palestras de livrarias, não faço só as capacitações promovidas pela SME...além do que a Secretaria oferece, a gente tem que buscar em outras fontes (Rosana).*

Atualmente, os espaços de formação continuada que são rotineiros durante o ano letivo, são citados:

*Eu tenho feito o “Seminário de Avaliação à Luz da Multieducação” o “Curso de Coordenadores Pedagógicos”, “Curso de Informática Básica” e o “Seminário do Departamento de Ensino Fundamental – DEF” (Elza).*

Entre os entrevistados 10/12 afirmaram que fizeram ou fazem algum tipo de formação continuada. As falas mostram que os coordenadores pedagógicos valorizam a formação continuada e participam ativamente das mesmas; consideram importante estar sempre em processo de formação. Eles valorizam a formação continuada dada pela SME como boa, mas, com algumas críticas na forma de dinamização, principalmente, no “Curso para Docentes do Ensino Fundamental - Coordenador Pedagógico”, que se processa de forma mais contínua.

Além dos espaços de formação citados por Elza, outros também promovem atividades de formação continuada e debates a respeito da prática pedagógica, como, por exemplo, “Imagem, Meio e Reflexo” voltado para professores de sala de leitura e o “Seminário Século 21”, promovido pela MULTIRIO, que oportuniza aos professores da rede a mostrarem os projetos pedagógicos desenvolvidos em suas escolas, principalmente aqueles que envolvam algum tipo de mídia. Os demais tipos de formação continuada são pontuais tais como: palestras, oficinas, e outros eventos com vistas à formação continuada docente.

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede municipal se propôs a dar ao coordenador material textual para que o docente pudesse ter contato com as teorias educacionais, principalmente àquelas relacionadas com os Ciclos de Formação. Os espaços de discussão de ideias também eram

oportunizados, havendo somente diferenciação no que refere ao dinamizador dos cursos, que foram se modificando a cada ano.

Neste capítulo foram vistas as teorias que formam a base da formação continuada docente e relatos de coordenadores a respeito de suas experiências em atividades de “formação continuada”. Em seguida, será demonstrado como o “Curso para Docentes do Ensino Fundamental - Coordenador Pedagógico”, promovido pela SME, foi organizado e estruturado e a forma pela qual os coordenadores pedagógicos da rede municipal do Rio de Janeiro apropriaram-se dessa formação para o seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria do trabalho que ele realiza no cotidiano escolar.