

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: A REFLEXIVIDADE, A
INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA**

**PEDAGOGICAL COORDINATION AND TEACHER TRAINING:
REFLEXIVITY, INTERDISCIPLINARITY AND PEDAGOGICAL
PRACTICES**

**COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DE
PROFESORES: REFLEXIVIDAD, INTERDISCIPLINARIDAD Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

Hamilton Perninck Vieira

<http://orcid.org/0000-0003-0538-7796>

Charmênia Freitas de Sátiro

<http://orcid.org/0000-0002-4171-8882>

Fátima Maria Nobre Lopes

<http://orcid.org/0000-0003-4602-2443>

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão crítica relacionada às práticas interdisciplinares no trabalho do coordenador pedagógico como possibilidade de ações transformadoras na escola pública. Com o objetivo de superar o modismo relacionado aos conceitos e às práticas “interdisciplinares” e/ou equívocos epistemológicos, busca refletir, de forma colaborativa, sobre as dimensões pedagógica, didática e formativa do papel do coordenador no contexto escolar. A pergunta que moveu esta investigação foi: “Quais as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e a reflexividade e interdisciplinaridade na práxis pedagógica?”. Logo, o objetivo deste artigo é compreender as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e os processos reflexivos sob o olhar da interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como instrumentos para a coleta de dados o grupo focal e questionários abertos e semiestruturados com 22 coordenadores do município de Fortaleza/CE. Para tanto, iniciou reflexões teóricas a partir da formação continuada, que proporcionou reflexões coletivas sobre o termo interdisciplinaridade e suas práticas no ambiente escolar. Conclui que é possível a vivência da interdisciplinaridade na escola pública, através de práticas transformadoras e reflexivas no processo de ensino, resultante de estudo e de pesquisa individual e coletiva. Entretanto, essa possibilidade é mediada pelo trabalho do coordenador pedagógico, unido com seu grupo de professores numa proposta para além dos

conteúdos disciplinares, possibilitando, assim, a vivência de práticas reflexivas e interdisciplinares na escola pública.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Reflexividade. Interdisciplinaridade. Práxis pedagógica.

Abstract: In this article, a critical reflection was made on issues related to interdisciplinary practices in the work of the pedagogical coordinator as a possibility for transforming actions in the public school. In order to overcome the fad related to “interdisciplinary” concepts and practices and/or epistemological mistakes, we sought to reflect collaboratively on the pedagogical, didactic and formative dimensions of the coordinator’s role in the school context. The research subjects were 22 coordinators from the city of Fortaleza/CE, aged between 30 and 45 years old, with diversified initial training, namely: 3 mathematicians, 2 geographers, 1 historian, 16 pedagogues, although 19 have the training course of full degree in Pedagogy, even when second degree. Of these, 17 (77%) were also teachers and 5 (13%) school supervisors. Given the number of teachers, we observed that they represent three times more than the number of supervisors, 16 (89%) have a full degree in Pedagogy with first initial training, and 19 (85%) made up the effective staff of the municipal school system. In this sense, the question that moved this investigation was: What are the relationships between the continuing education of teachers mediated by the pedagogical coordinator from the context of the public school, reflexivity and interdisciplinarity in the horizon of pedagogical praxis? Therefore, the objective of this article is to understand the relationship between the continuing education of teachers mediated by the pedagogical coordinator in the context of the public school reflective processes under the perspective of interdisciplinarity in the horizon of pedagogical praxis. A qualitative research was carried out, using the focus group and the open and semi-structured questionnaires as an instrument for data collection. To this end, theoretical reflections started from the continuing education that provided collective reflections on the term interdisciplinarity and its practices in the school environment. It was concluded that it is possible to experience interdisciplinarity in public schools, even with all the contradictions and difficulties imposed by the ideology of the fad of science. This can happen through transformative and reflective practices in the teaching process, resulting from individual and collective study and research. However, this possibility is mediated by the work of the pedagogical coordinator, united with his group of teachers in a proposal that goes beyond the disciplinary contents, thus enabling the experience of reflective and interdisciplinary practices in the public school.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuing education. Reflexivity. Interdisciplinarity. Pedagogical praxis.

Resumen: En este artículo se realizó una reflexión crítica sobre temas relacionados con las prácticas interdisciplinarias en el trabajo del coordinador pedagógico como posibilidad de transformación de acciones en la escuela pública. Para superar la moda relacionada con conceptos y prácticas “interdisciplinares” y/o errores epistemológicos, se buscó reflexionar de manera colaborativa sobre las dimensiones pedagógica, didáctica y formativa del rol del coordinador en el contexto escolar. Los sujetos de investigación fueron 22 coordinadores de la ciudad de Fortaleza/CE, con edades comprendidas entre 30 y 45 años, con antecedentes iniciales diversificados, que son: 3 matemáticos, 2 geógrafos, 1 historiador, 16 pedagogos, aunque 19 tienen el curso de formación de Licenciatura completa en Pedagogía, incluso en segundo grado. De estos, 17 (77%) también eran profesores y 5 (13%) supervisores escolares. Dado el número de docentes, observamos que representan tres veces más que el número de supervisores, 16 (89%) tienen título completo en Pedagogía con primera formación inicial, y 19 (85%) conforman la plantilla efectiva del sistema escolar municipal. En este sentido, la pregunta que movió esta investigación fue: ¿Cuáles son las relaciones entre la formación continua de los docentes mediada por el coordinador pedagógico desde el contexto de la escuela pública, la reflexividad y la interdisciplinariedad en el horizonte de la praxis pedagógica? Por tanto, el objetivo de este artículo es comprender la relación entre la formación continua de los docentes mediada por el coordinador pedagógico en el contexto de los procesos reflexivos de la escuela pública bajo la perspectiva de la interdisciplinariedad en el horizonte de la praxis pedagógica. Se realizó una investigación cualitativa, utilizando el grupo focal y

los cuestionarios abiertos y semiestructurados como instrumento para la recolección de datos. Para ello, las reflexiones teóricas partieron de la formación continua que aportaron reflexiones colectivas sobre el término interdisciplinariedad y sus prácticas en el ámbito escolar. Se concluyó que es posible experimentar la interdisciplinariedad en las escuelas públicas, incluso con todas las contradicciones y dificultades que impone la ideología de la moda científica. Esto puede suceder a través de prácticas transformadoras y reflexivas en el proceso de enseñanza, resultado del estudio y la investigación individual y colectiva. Sin embargo, esta posibilidad está mediada por el trabajo del coordinador pedagógico, unido a su grupo de docentes en una propuesta que va más allá de los contenidos disciplinarios, posibilitando así la vivencia de prácticas reflexivas e interdisciplinarias en la escuela pública.

Palabras clave: Coordinadora pedagógica. Educación continua. Reflexividad. Interdisciplinariedad. Praxis pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Na área da educação, somos surpreendidos constantemente pelo modismo de termos, palavras, teorias, concepções e/ou conceitos. Com uma roupagem disfarçada de suposta modernidade, por vezes sem teor científico, fugimos dos antigos rótulos epistemológicos e nos vestimos de práticas arraigadas da ideologia do consumismo alienador de definições. Apreciamos, portanto, algo sem, ao menos, sabermos o que realmente é, sem indagarmos sobre sua contribuição para o meio educacional. Polarizamos ideias, reduzimos as dimensões do ensino, focamos o olhar numa parcela do todo, sem considerá-lo em suas múltiplas facetas. Sendo assim,

Como premissa, é preciso dizer que, na área social, não se costuma fazer investigação tendo como finalidade apenas ampliar o conhecimento, mas também subsidiar a prática transformadora. No entanto, essa destinação tem que se valer de teoria, método e técnicas, pois a contribuição à transformação não pode ser uma ideologia travestida de ciência. (MINAYO, 2010, p. 435)

Com base na fundamentação teórica articulada ao método e à opção pela técnica que permite tocar a empiria, com o objetivo de superar o modismo relacionado aos conceitos e práticas da interdisciplinaridade e/ou suas confusões epistemológicas, buscamos refletir, de forma colaborativa, com um grupo de 22 coordenadores pedagógicos, sobre como essas definições contribuem para as suas práticas e ganham vida no cotidiano do ensino público, partindo do conceito de educação como prática social, entrelaçada de contradições e falácias, como também fazendo aprofundamentos epistemológicos a partir de autores dessa área do conhecimento.

Decorrente dessas reflexões, a pergunta de pesquisa foi: “Quais as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e a reflexividade e interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica?”. Para tanto, iniciamos nossas reflexões com a técnica do grupo focal com coordenadores

pedagógicos da rede pública municipal de Fortaleza/CE, com os quais realizamos uma formação continuada na escola, refletindo com eles sobre o termo interdisciplinaridade e suas práticas nesse ambiente. A intencionalidade desse processo formativo, portanto, é compreender as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e os processos reflexivos sob o olhar da interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica.

Para isso, trabalhamos com questionários abertos e semiestruturados no início deste estudo, com base nas mesmas indagações. Sendo assim, surgiram no final do percurso respostas contraditórias aos apontamentos iniciais. Pela mudança dos conceitos transcritos nesse instrumental, encontramos na interface entre o saber prévio, a mediação da reflexão teórica sobre a prática e a reelaboração conceitual, com possibilidades e dividendos da formação em contexto. Diante disso, o projeto de redação deste artigo segue a discussão sobre a fundamentação teórica, sobre os aspectos teórico-metodológicos da inserção no campo de pesquisa, tecendo reflexões sobre as considerações finais e as referências.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE REFLEXIVIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer desta pesquisa, surgiram algumas categorias relevantes para compreender a contribuição do trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada de seus professores, são elas: a reflexividade, a interdisciplinaridade e a prática pedagógica.

Consideramos, inicialmente, que para alcançar o objetivo deste estudo, refletir sobre o conceito de ciência. Santos (1988, p. 87) afirma que esta torna-se reflexiva sempre quando é construída em uma relação “normal”, em que sujeito e objeto são suspensos e, “em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro”.

Nesse sentido, existe um movimento de idas e vindas na construção de um conceito científico em que a reflexividade se constitui premissa para o seu entendimento a partir da materialidade humana. A ciência, então, é resultante dos diálogos entre o eu-observador do mundo, os postulados das áreas de conhecimento e as demandas da sociedade em que historicamente se está situado. Do mesmo modo, na formação de professores, existe um movimento de construção de conceitos e de conhecimentos que partem da cotidianidade para sua realidade objetiva, individual e coletiva.

Sobre isso, Zabalza e González (*apud* GARCIA, 1999) afirmam que o sujeito humano enfrenta, em sua cotidianidade, um processo de desenvolvimento que se movimenta até atingir um estado de plenitude do eu, que, em suas palavras:

Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo. (ZABALZA; GONZÁLEZ *apud* GARCIA, 1999, p. 19)

Somos inseridos em um mundo repleto de problemas e contradições, mas, mesmo na cotidianidade, deixamos na materialidade da vida nossas impressões, concepções e posicionamentos. A reflexividade sobre o cotidiano é um processo em que pensamos e elaboramos no agir, mesmo que imediato, e tornamos esta imediaticidade em situações mediadas por sujeitos e objetos. Esse movimento permite a compreensão da existência do sujeito enquanto “totalidade”, emergindo a possibilidade de construções sociais diferentes em diálogo formativo com o “ideológico-cultural” instituído socialmente, mas que pode ser ressignificado e reelaborado por novas práticas instituintes (CASTORIADIS, 1995).

Inclusive, de acordo com Fazenda (2008, p. 19), a totalidade foi tema de Georges Gusdorf (1912-2000), um dos principais percursores do movimento em prol da interdisciplinaridade na década de 1970. Que defendia a compreensão das Ciências Humanas numa dimensão interdisciplinar no sentido de universal. Nas palavras de Fazenda (2008, p. 19), “o projeto de Gusdorf previa a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas”.

Na prática pedagógica, considera-se a interdisciplinaridade como movimento dialético de práticas, em que se considera um fato, ou objeto, em suas múltiplas e infinitas direções e saberes. Para Fazenda (2008, p. 11), ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em Educação. E que, por isso, a interdisciplinaridade “é um processo que precisa ser vivido e exercido”.

Do ponto de vista teórico, este artigo está assentado nessas categorias teóricas interligadas à formação continuada de professores realizada pela coordenação pedagógica na escola pública no município de Fortaleza/CE. Para início da análise, partimos da relação dialética e complexa existente entre a sociedade e a educação para chegarmos ao conceito de formação continuada de professores. Em cada período histórico vivenciado pela humanidade, existiu uma teoria da educação, com suas concepções filosóficas dominantes e práticas educativas correspondentes. Para cada teoria educacional, predominou uma tendência pedagógica¹, com conceitos específicos e determinadas práticas escolares no que diz respeito à relação professor, aluno e conhecimento.

Diante disso, a pluralidade de concepções na área da educação se faz presente. O que é educação? Até que ponto valores sociais, conceitos e modismos interferem no campo educacional? Partindo da concepção dual de educação, compreendida no sentido

1 Libâneo (1990) e Saviani (1997) trazem nos seus estudos reflexões sobre as tendências pedagógicas, dividindo-as em liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos). Neste estudo, escolhemos como abordagem aproximada nas discussões a perspectiva progressista da pedagogia libertadora.

amplo, de uma forma geral, na particularidade genérica da humanidade e na especificidade da escola situada na sociedade de classes, oriunda de um ideário capitalista, que possui uma base estrutural hierárquica, na qual carrega objetivações do seu tempo histórico e práticas sociais de uma moral dominante. Mas, neste estudo, esse construto, mesmo embora com entendimento específico, é compreendido em suas várias manifestações e espaços físicos, por isso concordamos com Brandão (2007, p. 7) quando afirma que:

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante.

A educação, portanto, é uma prática social, presente em todas as esferas da sociedade humana, influenciada pela história e pela cultura em diferentes instâncias e espaços humanos, estando intrinsecamente ligada à realidade por ela vivenciada. Sendo assim, concordamos com Pimenta (2011, p. 55) quando afirma que a educação é “uma prática social humana, um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade”. Em suma, à medida que é transformada pelos sujeitos que a investiga, também os transformam na sua prática social.

O homem, sujeito histórico, carrega consigo o poder de modificar a prática educativa e fica à disposição, consciente ou não, de por ela também ser modificado. A educação constitui o homem, e ele é constituído pela educação em suas relações com outros homens. Em consonância com esse pensamento, Pimenta (2011, p. 33) conceitua, ainda, que:

A educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação.

Em consonância com essas constatações teóricas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 1).

Ou seja, não está presente apenas nas instituições formais de educação, logo, a educação é uma prática social que nasce da experiência humana, seja ela assistemática e

informal (vida familiar, convivência, movimentos sociais, organizações, etc.), seja sistemática e formal (escola, universidade).

Diante disso, consideramos fundamental a necessidade de reconhecer a escola como espaço de construção de saberes e com ênfase na mediação entre seus diferentes sujeitos no intercâmbio de ideias que compõem a teia de conhecimentos educativos. Sobre isso, Domingues (2015, p. 155) afirma:

[...] a necessidade de a escola ser reconhecida como um espaço de construção de saberes de professores e alunos, porque uma característica das ações de formação é saber situá-las num tempo e num espaço, mediadas por professores, coordenadores e alunos como sujeitos da elaboração e implementação dos seus projetos de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço de troca de saberes. Nesse sentido, a construção social tecida com os fios da cultura e da historicidade, que integra o indivíduo à experiência intencional de socialização em um determinado povo, é aqui entendida por nós como educação. A educação é, por conseguinte, a relação dialética entre a individuação e a socialização no bojo da historicidade, que permite ao homem se (re)fazer no tempo e no espaço da cultura. Portanto, segundo Veiga *et al.* (1997, p. 44),

O ato educativo é concebido como transmissão cultural e integração do indivíduo na sociedade, reproduzindo um modo de vida, características e normas sociais da organização coletiva por meio de uma espécie de impregnação cultural. Essa impregnação não está necessariamente ligada a uma explícita intenção de educar, que é algo historicamente mais recente.

Assim, entendemos que a educação existe em lugares que não possuem espaços físicos denominados escolas ou salas de aula. Por isso, concordamos com Pimenta (1997) quando afirma que o homem se faz homem através da educação. Para existirmos e convivemos socialmente é que somos intencionalmente educados, seguindo os valores estabelecidos historicamente pelo grupo social do qual participamos espacialmente. Seu objetivo, segundo Pimenta (1997, p. 84), é:

A humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência.

De acordo com Pimenta (1997, p. 85), “o homem e o seu mundo são uma entidade dialética unitária e indissolúvel”. Então, a educação é um processo dialético de evolução do homem situado em uma determinada sociedade.

Desse modo, todas as contradições e problemas da sociedade refletem diretamente na educação, desde a indisciplina, as transgressões sociais e/ou a invasão do uso das drogas ilícitas no ambiente escolar; até na apropriação inadequada de conceitos, os chamados “modismos sociais”.

A partir do processo educativo, portanto, a reflexão torna-se imprescindível, como forma de superação dessa alienação das abordagens acríticas sobre a escola e sobre a educação, das ênfases mercadológicas nas metodologias da moda e/ou técnicas, supostamente atuais, com teorias fundadas no senso comum dos meios coercitivos de massa, trabalhadas mecanicamente na escola. Diametralmente em oposição a esses modismos pedagógicos, consideramos que a formação de professores se constitui como possibilidade de mudança desse cenário da educação. Assim,

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22)

A formação dos professores pode ser entendida como um processo individual e coletivo, construindo um movimento dialético entre o eu — professor na materialidade da sua vida — e a dimensão coletiva da docência — seu agir com outros professores. Assim, “o modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (GARCIA, 1999, p. 53).

A imersão consciente desse professor na escola, juntamente com sua experiência individual em interface com a vivência coletiva do seu grupo, carrega construções sociais do que acredita ser um agir correto, um formar-se repleto de “conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão” (GÓMEZ, 1997, p. 103). Esse movimento constitui-se potencialmente formativo se for interdisciplinarmente significativo e, se significativamente partir do “eu” subjetivo do professor, adentre para a totalidade que vivencia. Entretanto:

[...] a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como prática social, no qual grupo de educadores apoiam e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos

professores individuais limita muito seu potencial de crescimento. (ZEICHNER, 2003, p. 45)

A reflexividade e a interdisciplinaridade caminham juntas da esfera individual para a coletiva, construindo um conceito coletivo de prática social. Em semelhança ao processo educativo no bojo da cultura, com base nessa reflexividade, a formação de professores carrega em si as dimensões da individuação (o “eu” subjetivo do professor) em articulação à socialização (o “nós” objetivo da docência no que se relaciona com os fundamentos científicos, sociais e políticos da profissão), que permitem o contexto para o desenvolvimento da carreira.

De modo geral, o desenvolvimento profissional docente se articula entre a profissão — o ser específico do ensinar e aprender um conhecimento —, a profissionalidade — o professor em ação materializando a sua prática pedagógica fundamentada cientificamente, porém, molhada de singularidade e jeito próprio de ser — e o profissionalismo — os aspectos políticos e sociais que instituem certo código de ética da docência (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2009).

Consideramos, assim, nesse contexto social contraditório, os coordenadores pedagógicos como intelectuais autônomos, politizados e reflexivos, ou melhor, seres da práxis. Eles, a nosso ver, são cientes de que sozinhos não podem mudar toda a realidade social, mas podem constituir-se como mobilizadores de inovação pedagógica (FARIAS, 2006), pois podem transformar suas práticas em reflexão, e reflexão em ação/prática modificada. Acreditamos que, através da prática docente com base na reflexividade, surge a possibilidade de mudanças de posturas, de ações, de reações, pois, com base em Lima (2011, p. 88), compreendemos que

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Daí ser o trabalho docente entendido como práxis.

A primeira possibilidade de mudança surge do posicionamento reflexivo dos professores que, através dessa reflexividade, modificam suas práticas. Como nos ensina Therrien e Therrien (2013), a reflexão nos permite identificar e compreender os condicionantes das intervenções educacionais. Nos processos de ensino e aprendizagem, viabiliza-se, ao mesmo tempo, a busca e a análise de alternativas de ação que dão sentido e significado à nossa prática pedagógica no chão da sala de aula.

Sem o ato de refletir sobre a sua própria prática, é impossível refazê-la, ou ressignificá-la às práticas; sem reflexão, não há possibilidade de mudança. Na realidade do município de Fortaleza, no ano de 2014 foi estabelecida, legalmente, a formação continuada para os profissionais da rede municipal através da Portaria nº 204/2014 e pela Lei Complementar nº 169/2014. Do ponto de vista da Portaria nº 204/2014, lemos:

No período estipulado para a realização das atividades sem interação com o aluno, os professores deverão realizar as seguintes atividades pedagógicas: elaboração do planejamento, registro das observações acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaboração de relatórios e de estratégias de aprofundamento de estudos, além de participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação. (FORTALEZA, 2014a, p. 22)

Com base no que informa a Portaria, é de responsabilidade dos professores no âmbito escolar desenvolver práticas pedagógicas do planejamento de ensino, registro de observações da aprendizagem e a elaboração de relatórios sobre as dificuldades e os avanços dos alunos ao longo do ano letivo. Essas constatações pedagógicas descritas nos relatórios se constituem como elemento de reflexão sobre/na prática para o desenvolvimento de estratégias e/ou intervenções pedagógicas para o aprofundamento dos estudos e aprendizagem discente.

Do ponto de vista do Coordenador Pedagógico, no município de Fortaleza/CE, a Lei Complementar nº 169/2014 (FORTALEZA, 2014b), ao tratar da Gestão Democrática da escola pública, aponta para quinze atribuições deste profissional, assim resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões da função do coordenador pedagógico a partir da Lei Complementar nº 169/2014.

Ênfase	Dispositivo da Lei	Dimensões da competência
Pedagógica	I - Assessoria técnica-pedagógica; II - Coordenar a elaboração e/ou revisão da proposta político pedagógica da escola; III - Elaborar e cumprir o plano de trabalho da coordenação pedagógica da escola.	Técnica, mediatizada, individual/coletiva e ética.
Didática	IV - Coordenar com equipe o processo ensino-aprendizagem; XII - Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino; XIV - Assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores; XV - Promover entre alunos e professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola.	Teórico-prática, política, coletiva e ética.
Avaliativa	V - Acompanhar, sistematicamente em articulação com os professores e direção escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem; VI - Proceder, juntamente com professores e demais membros do conselho escolar, à análise dos indicadores de desempenho obtidos pelos alunos; X - Participar de Processos de avaliação institucional no âmbito da escola e dos respectivos Distritos de Educação.	Diagnóstica/ intervencionista, individual/coletiva e ética.

Formativa	IX - Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional; XI - Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores; XIII - Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente; IX - Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional; XI - Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores; XIII - Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente.	Estética, sujeito dialético dos processos formativos, construção da carreira, articulação do coletivo e do ético.
Gestora	VII - Integrar-se às atividades de organização e gestão democrática da escola; VIII - Colaborar, em articulação com o Conselho Escolar, com as atividades que envolvam as famílias e a comunidade externa.	Agente da mediação, colaborativa e ética.

Fonte: Elaboração própria dos autores (2022).

Na direção de mediar a formação continuada dos professores a partir das demandas da escola, sobre a *dimensão pedagógica*, concordamos que “prestar assessoria”, “coordenar”, “acompanhar”, “sensibilizando” e “envolvendo” os sujeitos do processo educativo não é o mesmo que formar, entretanto, nesses verbos no infinitivo e no gerúndio estão implícitos a dimensão formativa do Coordenador Pedagógico. Além disso, não está posto no texto legal como isso poderia ser feito, este “elaborar e cumprir” o seu plano de trabalho na escola. A redação do texto nos parece reducionista ao não tocar na reflexividade como mola propulsora de todo o processo e na interdisciplinaridade como postura pedagógica diante da possibilidade da construção do ser e fazer docente no bojo da formação continuada a partir da escola (ASSUNÇÃO; FALÇÃO, 2015; MELO, 2017; OLIVEIRA, 2018).

A *dimensão didática* estaria na categoria constitutiva do trabalho do coordenador pedagógico, em que ele é convidado a participar de todos os processos que envolvem o processo do aprender e do ensinar, desde o acompanhamento dos planejamentos até a sua efetividade no cotidiano da escola.

Quanto à *dimensão avaliativa*, seria o lugar diagnóstico do seu trabalho, a capacidade intervencionista de avaliar os processos e rendimentos da aprendizagem, articulando com o desempenho dos discentes. Estaria nessa dimensão a avaliação também do seu trabalho na perspectiva da gestão por resultados.

A *dimensão formativa* estaria interligada aos seus processos formativos, a construção de sua carreira como coordenador e o acompanhamento das ações formativas do professorado. Estaria nessa dimensão a dialética da formação do eu coordenador com o eu professor, com uma formação específica que o apropria de reflexões para serem construídas pelo quadro docente da escola que o acompanha durante a formação em contexto.

Por fim, em relação à *dimensão gestora*, em que se articulam as atividades de organização e gestão democrática, o coordenador constrói a mediação possível no cotidiano da escola, onde germina a possibilidade de trabalhar em colaboração com os professores, articulando saberes, experiências e até as diferentes áreas do conhecimento e da formação.

A ênfase da fundamentação teórica está relacionada ao papel do coordenador nas dimensões pedagógica, didática e formativa com base nos documentos oficiais, a partir da categorização da Lei Complementar nº 169/2014. Neste estudo, contudo, por conta do objetivo da pesquisa, não nos debruçamos na teoria e nas análises das dimensões avaliativa e gestora deste profissional a partir da realidade da escola.

Nessa direção, no tocante à interdisciplinaridade, concebemos a importância de tomar a própria vida como ponto de partida. É o que explicita Fazenda (2011, p. 3) ao defender que:

[...] as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas, sobretudo, no da ação. Assim sendo, vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética anterior e as projeta numa dimensão transcendente estará exercendo a atitude interdisciplinar.

Com base nas ponderações de Fazenda (2011), suscitando articulações entre a flexibilidade, a ação, a estética e a ética singulares próprias do movimento de conhecer a realidade, costumamos dizer para os professores que a escola pode ter o melhor projeto interdisciplinar, mas só se torna prático pela subjetividade, credibilidade e engajamento dos professores. Em suma, quem faz acontecer são os docentes, na prática da sala de aula e nas reflexões junto aos pares.

Sobre isso, Fazenda (2008) amplia o conceito de interdisciplinaridade para um novo olhar sobre as ciências. Desvinculando a ideia compartimentalizada de justaposição do conhecimento da área do currículo, na busca das vinculações de conteúdos específicos, considerando, também, as mediações e as interações professor-aluno, aluno-aluno, escola-família e professor-professor, para dotar de significados as realidades teórica e prática.

Para a autora, a percepção do significado da atitude interdisciplinar é fundamental na área da educação, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na formação dos seus professores. Segundo Fazenda (1993, p. 15).

O que queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta pois, o diálogo com outras fontes de saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos

sentido a nossas vidas. Ampliado o diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro, no mundo.

A compreensão do pensar e agir, de forma interdisciplinar, possui uma perspectiva instrumentalizadora da ampliação de horizontes do processo educativo. Essa atitude dialógica, que instaura o pensar interdisciplinar, pode conduzir à possibilidade de reflexão crítica sobre relações e conhecimentos do senso comum e da ciência, presentes nos processos de ensinar e aprender, assim como a permanente transformação de saberes e práticas pedagógicas.

Para Minayo (2010), a interdisciplinaridade nos despoja da vaidade unidisciplinar, potencializando o diálogo, contribuindo para a abertura de novos horizontes. Fazenda (2006, p. 4) complementa quando assevera:

Histórias de Vida, quando devidamente recuperadas, permitem-nos a conjugação de olhares singulares das ações educativas. Cada pesquisa que tem a História de Vida como procedimento requer configurações próprias, cuidados diferenciados, porque sugerem movimentos novos no delineamento de ações. No projeto de construção de uma teoria da interdisciplinaridade detivemo-nos na explicitação de ações educativas.

Sobre isso, Minayo (2010) explica que, do ponto de vista metodológico, a prática da interdisciplinaridade possui espaços de compartilhamento e outros de compreensão e aprofundamento de cada área, no bojo da complexidade. A autora em estudo, portanto, indaga: “O que tem a ver a interdisciplinaridade com a complexidade?” (MINAYO, 2010, p. 442). Para essa questão, responde:

A interdisciplinaridade e a complexidade nos desafiam para o exercício de um novo olhar. Se comparada com a prática científica tradicional, elas exigem colaboração, cooperação, uma forma de olhar que ao mesmo tempo distingue e entende a complementaridade.

Assim, para a prática da interdisciplinaridade enquanto “novo olhar” sobre a relação entre o pensamento e a realidade, é necessário o desenvolvimento de competências a partir de um conjunto de saberes disciplinares de ordem prática e teórica, tais como: “[...] saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem os profissionais participantes” (FAZENDA, 2016, p. 7). Sendo assim, a colaboração e a cooperação são marcas de superação desse olhar interdisciplinar enquanto postura investigativa frente ao isolamento, exclusivismo e hierarquia das ciências “exatas” e da natureza.

A busca de uma formação interdisciplinar supõe essa relação entre as duas ordenações elencadas anteriormente, numa perspectiva teórico-prática com vistas a uma

formação humana, que aborde questões como as postas por Fazenda (2016, p. 3): “[...] estética do ato de apreender, espaço do apreender, intuição no ato de apreender, *design* do projetar, tempo de apreender, importância simbólica do apreender. Todas elas evidentemente referentes a uma Didática e Prática fundadas nos Direitos Humanos.”.

Sendo assim, ensinar, aprender e se formar no bojo da intersubjetividade é um processo dialógico, horizontal e multifacetado. A multidimensionalidade do ensino se faz presente nessas reflexões sobre a prática de ensino no tocante à estética, ao espaço, ao tempo, ao *design* pedagógico e à ênfase no simbólico. Sendo assim, para além das reflexões pelas reflexões, defendemos a práxis pedagógica, compreendendo que

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Daí ser o trabalho docente entendido como práxis. (LIMA, 2011, p. 88).

Em superação às atitudes reprodutivas no processo de ensinar e aprender, é possível (re)pensar que a ação refletida permite o redimensionar da prática no horizonte da práxis pedagógica. Esse movimento que articula o pensamento e a ação no bojo da reflexividade possibilita a mudança. Essa transformação torna-se possível na materialidade da vida do professor por atitudes mediadas pela intencionalidade pedagógica da reflexão. Sobre isso, Cortella (2011, p. 114) afirma que os educadores são mergulhados em uma dupla faceta: apesar de serem dotados de autonomia relativa, nas contradições da sociedade, eles podem fazer emergir mudanças, tornando a escola um espaço de inovação.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ABORDAGEM QUALITATIVA POR MEIO DE UM ESTUDO DE CASO

A investigação realizada é de abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa adotada é Estudo de Caso (EC), que teve como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o grupo focal. Dessa forma, a pesquisa de abordagem qualitativa consiste em descrever um fenômeno e é projetada para coletar resultados qualificáveis. De modo geral, a preocupação da abordagem qualitativa não é mensurar, mas compreender em profundidade um fenômeno em movimento. Por sua vez, o estudo de caso é um caminho para se coletar dados, preservando o caráter unitário do objeto a ser estudado. Segundo Stake (1988), esse método de pesquisa caracteriza-se como estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio.

Nesse contexto, atualmente, a rede municipal de Fortaleza/CE tem 707 coordenadores (atualizado esse número no dia 13 de outubro de 2020), dos quais 546 (77%) atuam nos anos do ensino fundamental e 161 (23%) na Educação Infantil (FORTALEZA, 2020).

Dessa maneira, os critérios de seleção da escola, como empírico desta pesquisa, foram aleatórios, de acordo com o interesse de cada um em participar do estudo, incluindo as diferentes regionais onde atuam.

Quanto aos procedimentos de investigação, inicialmente, fizemos imersão na pesquisa bibliográfica, realizada através de estudos teóricos a partir de autores especializados da área, tais como Brandão (2007), Fazenda (2011), Minayo (2010), dentre outros, para compreender as categorias teóricas. Adicionalmente, buscamos os documentos oficiais (Portaria nº 204/2014 e Lei Complementar nº 169/2014), que estipulam a normatização das funções do coordenador pedagógico no município de Fortaleza e a especificidade do seu trabalho na formação dos professores na escola. Ao mesmo tempo, realizamos uma pesquisa de cunho quantitativo para especificar o número exato de coordenadores na rede municipal de ensino.

Ainda referindo-se aos procedimentos de coleta de dados, no segundo momento, utilizamos, também, questionários semiestruturados com 22 coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE. Sobre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e sua estrutura na educação nessa esfera de ensino, as escolas são organizadas em 6 Secretarias Executivas Regionais (SER), sendo que, entre os anos de 2013 e 2014, a rede está separando essas instituições por etapas de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (FORTALEZA, 2020).

Morgan (1997) ajuda na compreensão dessa técnica, quando define que os grupos focais se constituem como técnica específica da pesquisa qualitativa e é derivada das entrevistas grupais, nas quais se coleta informações por meio das interações grupais. Gaskell e Bauer (2002, p. 79) consideram que os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes.

Na especificidade desta pesquisa, realizada com 22 coordenadores, distribuídos entre as seis regionais de Fortaleza, vivenciamos um processo de construção de conceitos e conhecimentos, sendo que, na cotidianidade das vivências, subdividimos em dois grupos focais de 11 integrantes cada um, com as mesmas mediações e reflexões, coordenados pela mesma pessoa, a fim de possibilitar um espaço de (inter)subjetividades nas discussões.

Quando nos referimos a grupo focal, consideramos a totalidade das vivências, trabalhadas de igual forma, quanto às técnicas e ao espaço coletivo das discussões. A escolha dos 22 coordenadores para compor os dois grupos focais foi aleatória, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um, sem especificidade de área de formação.

Em relação ao perfil dos sujeitos, tinham entre 30 a 45 anos, com formações diversificadas, quais sejam: 2 geógrafas, 3 matemáticos, 1 historiadora, 16 pedagogos, embora 19 tenham na formação o curso de licenciatura plena em Pedagogia, mesmo quando segunda licenciatura. Destes, 17 (77%) são também docentes e 5 (13%) são supervisores escolares. Diante do quantitativo de docentes, observamos que são três vezes mais que o número de

supervisores, 16 (89 %) têm licenciatura plena em Pedagogia com primeira formação inicial e 19 (85%) compõem o quadro efetivo da rede municipal de ensino.

Dessas percepções preliminares, iniciamos um estudo crítico com os professores escolhidos para o grupo focal, com o intuito de uma formação continuada sobre o conceito de interdisciplinaridade, com as seguintes questões problematizadoras para o grupo focal: *O que é interdisciplinaridade? Qual o lugar de onde falamos de interdisciplinaridade? Com quais conhecimentos? Pedagógicos? Específicos? Mediados por quem? O que é? Como trabalhar de forma interdisciplinar?* Debatemos, por conseguinte, a interdisciplinaridade com os pares, com o olhar humilde e afetivo de pesquisadores aprendizes de um grupo de sonhadores educados pela escola pública, que depositam no ensino a esperança de uma sociedade melhor.

Por fim, diante da prática reflexiva no contexto do grupo focal, com os coordenadores pedagógicos, atrelada às nossas concepções, apontamos a importância da interdisciplinaridade na construção de conhecimentos significativos para os educandos. Decidimos, assim, tomar a trajetória na formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos, como elemento de construção do objeto deste artigo, utilizando-nos da postura mediadora e interdisciplinar nos projetos das escolas envolvidas.

Quanto aos cuidados éticos da pesquisa científica, a partir da Resolução CNS nº 510/2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), que trata especificamente da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, consideramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando aos sujeitos que não seriam identificados pelo nome e que os riscos seriam mínimos em relação à participação na pesquisa.

A análise e a interpretação dos resultados foram norteadas de acordo com as proposições de Oliveira (2010), quando estabelece relações entre as categorias teóricas, as categorias empíricas e as unidades de análise. Os sujeitos foram identificados na pesquisa por meio da sua função e das letras do alfabeto de A a Z. Nesse sentido, na seção seguinte, trazemos a análise empírica da pesquisa.

4 CONVERSANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Antes dos estudos e reflexões teóricas sobre a categoria interdisciplinaridade, trabalhamos um questionário aberto e semiestruturado com 22 coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Fortaleza/CE. Todos os sujeitos investigados, ao definirem interdisciplinaridade, confundem, inicialmente, o conceito com o de multidimensionalidade. O conceito que mais se repetiu na fala de quatro sujeitos:

União das disciplinas para trabalhar o conteúdo (COORDENADOR B).

Um meio inovador, um método de unir disciplinas (COORDENADOR R).

União dos conhecimentos das disciplinas (COORDENADOR L).

Cada um pode dar sua contribuição pelo seu olhar de formação (COORDENADOR E).

Nessas falas, aparece o conceito de interdisciplinaridade como “união de disciplinas”, de forma, a nosso ver, na busca da recomposição entre a particularidade e a universidade das ciências. Entretanto, percebemos a sutileza da ideia de unidade na diversidade, mas está entre o limiar de compreensão da interdisciplinaridade como justaposição disciplinar ou postura holística diante do conhecimento.

Sendo assim, Minayo (2010, p. 120), discutindo a diversidade de conceitos que, geralmente, são usados na abordagem da relação entre disciplinas, quase sempre de forma bastante imprecisa, define multidimensionalidade: “Constitui a justaposição de disciplinas, cada uma com suas teorias e metodologias próprias, cada uma no seu quadrado. Frequentemente, pessoas de múltiplas áreas são chamadas para dissertar sobre um tema e daí se obtém uma visão do mesmo sob diversas perspectivas.”.

Essa ponderação de Minayo (2010) torna-se relevante, porque, infelizmente, somos condicionados socialmente a pensarmos de forma disciplinar, com a especificidade do nosso campo de estudos, mas defendemos para além desses condicionamentos. Entendemos, portanto, que a multidimensionalidade diz respeito a olhares diferentes, de acordo com cada área específica, abordando uma problemática específica. Podemos dizer que, para um determinado conteúdo, temos diferentes visões, compreendemos a partir de nossos conhecimentos prévios e até de nossa formação, seja inicial e/ou como um todo. Por isso, temos compreensões e interpretações diversificadas. É aí que cada docente ou pesquisador utiliza-se de determinados conhecimentos, porém introduzindo aos mesmos saberes próprios advindos de um campo específico.

No caso de Fortaleza, nas escolas com turmas de anos finais, existe uma disciplina intitulada *Projetos especiais*, em que professores e coordenadores elaboram temas interdisciplinares com a especificidade de cada escola e da gestão. Assim, cada instituição possui autonomia junto à sua equipe gestora para decidir seus projetos anuais específicos. De uma forma conjuntural, essas disciplinas com carga horária de uma hora/atividade possuem o intuito de complementar a carga horária dos professores e devem ser acompanhadas pelo coordenador da escola.

O interessante disso é que os professores lotados nessa disciplina e os coordenadores envolvidos nesse projeto confundiram nos seus apontamentos interdisciplinaridade com o conceito de transversalidade, como se trabalhar interdisciplinarmente se fosse trabalhar questões sociais amplas, como: sexualidade, raça, etnia, meio ambiente e outros temas transversais. Isso pode ser inferido a partir das falas dos sujeitos citadas a seguir:

Gosto de trabalhar valores, trabalhando o respeito, a afetividade e o amor com os outros (COORDENADOR C).

Trabalho questões referentes ao racismo (COORDENADOR M).

Nessas aulas extras faço a opção de trabalhar com questões identitárias (COORDENADOR I).

O que nos faz refletir sobre a autonomia de cada professor decidir o conteúdo de tais aulas, deixando evidente suas escolhas subjetivas no conteúdo a ser discutido. É evidente que, na prática, essa autonomia é relativa, considerando a totalidade dos processos e a estrutura social em que está inserido.

Para contrapor tais achados iniciais, mediamos o estudo de um referencial teórico a partir do grupo focal ancorado em Minayo (2010), Therrien e Therrien (2013), Fazenda (2011), dentre outros. Sendo assim, após três meses de estudos regulares, realizados na última semana de cada mês, os coordenadores pedagógicos foram novamente questionados, com as mesmas problemáticas, referentes à interdisciplinaridade. Analisadas suas falas, verificamos que foram condizentes com o suporte teórico epistemológico trabalhado nas formações, em especial no posicionamento de seis dos sujeitos:

Trabalhar de forma interdisciplinar é refletir um mesmo assunto por diferentes vertentes do conhecimento (COORDENADOR X).

[...] na interdisciplinaridade não existe uma verdade única (COORDENADOR J).

[...] cada olhar é específico (COORDENADOR Q).

O interessante é observar que cada um enxerga a interdisciplinaridade pela graduação que possui (COORDENADOR S).

[...] o mesmo objeto analisado por diferentes visões sobre o objeto (COORDENADOR B).

[...] a visão de cada um, unidas, formam um todo, com as diferentes percepções sobre o que é (COORDENADOR D).

Com base na fala desses sujeitos, é possível perceber após o estudo teórico no contexto do grupo focal que o conceito de interdisciplinaridade começa a mudar de justaposição de disciplinas para uma postura multirreferencial diante do conhecimento. A reflexividade por diferentes vertentes do conhecimento concebe a singularidade da visão de cada um no bojo da unidade.

Nesse contexto, a verdade não é unívoca, mas equívoca. Ao pensarmos a Ciência como totalidade, compreendemos o lugar da especificidade do olhar a partir da gradação das lentes de aumento que temos para enxergar a realidade que é devir. Em suma, na interdisciplinaridade, a especificidade do saber não está desassociada da totalidade das ciências. É nessa tensão dialética que reside o olhar interdisciplinar. Posto isso, quando questionados sobre as mudanças nos seus conceitos iniciais, o grupo focal se posicionou de forma individual nas palavras de cinco dos sujeitos:

Antes da formação, eu não compreendia o que eu fazia; já tinha práticas interdisciplinares, sem ao menos saber o que era (COORDENADOR G).

Para trabalhar de forma interdisciplinar, não posso restringir o conhecimento à minha área de estudo e formação (COORDENADOR R).

Escutamos tanto esses termos interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, e, pela realidade da escola pública, às vezes duvidamos da sua possibilidade de prática nas salas de aula (COORDENADOR P).

Como é importante estudar, nós nunca podemos parar (COORDENADOR L).

Percebi o quanto é importante pensar e repensar no que pratico em sala de aula (COORDENADOR F).

Podemos verificar, no contexto do grupo focal, que é “importante estudar”. Aimersão no estudo teórico permitiu a educação do olhar (GHEDIN; FRANCO, 2011) para a compreensão do pensar e do fazer interdisciplinar. Nesse sentido, ressaltamos, com base nesses dados empíricos, a necessidade da consciência teórica da prática pedagógica desenvolvida. Tal consciência permite a clareza do que se faz e por que se faz.

Essa inserção no campo teórico-metodológico com base na postura interdisciplinar afasta o reducionismo do isolamento das ciências e contribui para a superação da (im)possibilidade do olhar interdisciplinar. Em síntese, esses sujeitos apontaram para a importância da reflexão e do estudo teórico para a construção de um projeto interdisciplinar, construído de forma coletiva e participativa no bojo da práxis pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, é possível fazer algumas constatações teórico-metodológicas no que diz respeito à questão de pesquisa posta no início do artigo: “Quais as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico a partir do contexto da escola pública e a reflexividade e interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica?”.

Sendo assim, a partir do objetivo proposto de compreender as relações entre a formação continuada de professores mediada pelo coordenador pedagógico no contexto da escola pública e os processos reflexivos sob o olhar da interdisciplinaridade no horizonte da práxis pedagógica, sobre a formação de professores, a pesquisa revelou o papel fundante do estudo teórico na construção de novos saberes da/na prática e no importante papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nesse cenário.

Em relação a práxis pedagógica, os sujeitos envolvidos neste estudo apontaram para a necessidade constante e dialética de refletirem sobre o que fazer nas suas salas de aula e como fazer isso para superar condutas cotidianas embasadas no senso comum.

Na *dimensão pedagógica*, mediante a intencionalidade da superação do modismo pedagógico relacionado aos conceitos e às práticas “interdisciplinares” e/ou equívocos epistemológicos, buscando refletir de forma colaborativa com os 22 coordenadores envolvidos neste estudo, em dois grupos focais, ficou explícito o papel multifacetado do trabalho exercido pelo coordenador na escola pública e que os professores enfrentam desafios complexos e dinâmicos na cotidianidade, mas que a possibilidade de refletir a prática pedagógica é uma necessidade intrínseca. Dimensão não citada em suas funções, mas que estaria

interligada à dimensão didática, em que utilizaria teoria e prática de forma indissociável, refletindo as possibilidades de transformação do imediatismo no cotidiano escolar.

Quanto a essa *dimensão didática*, constatamos que é possível a experiência da interdisciplinaridade na escola pública, mesmo com todas as contradições e dificuldades impostas pela ideologia do modismo das ciências. Essa vivência se materializou através de práticas pedagógicas transformadoras e reflexivas no processo de ensino e aprendizagem, mediados pelo estudo e pela pesquisa, por coordenadores pedagógicos unidos numa proposta para além dos conteúdos disciplinares, unindo a teoria, a prática e a pesquisa, tendo a reflexividade como possibilidade da práxis.

Sobre a *dimensão formativa*, descobrimos, pela prática das discussões do grupo focal realizadas durante a formação continuada, que a união dos coordenadores com seus professores, a abertura ao diálogo, a humildade pedagógica, as conversas paralelas próprias do cafezinho do intervalo, os abraços fraternos durante a partilha do “bolo pedagógico” nos encontros, as conversas pessoais sobre a história de vida e os problemas de cada um, propostos na partilha através de dinâmicas, contribuem para a experiência e constituição do olhar interdisciplinar. A dialética do “eu” professor com o “eu” coordenador, sabendo que todo coordenador também é professor.

Sendo assim, um grupo unido e coeso, em que são deixadas de lado as vaidades e as crenças de saberes superiores, ajuda no ouvir e na discussão imprescindíveis na vivência do pensar interdisciplinar. O estudo teórico a partir das demandas da prática, por conseguinte, com abertura para contribuições e construções coletivas, constitui espaços de formação e reflexividade na execução de práticas interdisciplinares na escola pública.

Concluimos, assim, que práticas transformadoras, reflexivas e interdisciplinares podem materializar a práxis pedagógica no processo de ensino com base no estudo e na pesquisa, mas essa possibilidade é mediada pelo trabalho do coordenador pedagógico, unido com seu grupo de professores numa proposta para além dos conteúdos disciplinares.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3706.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção: Primeiros Passos).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3111/2051>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos?** Cuiabá: Endipe, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FORTALEZA. Lei complementar nº 0169, de 12 de setembro de 2014. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento Do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, ano LXI, n. 15.361, p. 24, 15 set. 2014b. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download=-diario?objectId=workspace://SpacesStore/702ae419-a79c-40e6-b3b2-4dcf4ba453aa;1.1&numero=15361>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FORTALEZA. **Processo de nº P237378/2020**. Solicitação de dados quantitativos da rede municipal de ensino, COGEP/SME. Fortaleza: SME, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 204/2014 - SME. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, ano LXI, n. 15.311, p. 24, 3 jul. 2014a. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/68b328b9-027c-4eb8-8f1b-d2aed9de8c38;1.1&numero=15311>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GASKELL, George; BAUER, Martin (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ, Angel Pérez Gómez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LIBÂNEO, José. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da didática no trabalho do professor. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/154/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MELO, Rômulo César Silva. **Coordenação Pedagógica e formação continuada de professores no município de Fortaleza**: realidade, complexidade e possibilidades. 2017. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Gestão Escolar) — Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937/1880>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

OLIVEIRA, Evanila de Abreu. **Identidade profissional do Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza e formação continuada de professores a partir da Lei Complementar**

169/2014: limites e possibilidades. 2018. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Formação de Formadores) — Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

STAKE, Robert. **Investigación com estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

TERRIEN, Jacques.; TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9266/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Licenciatura em pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. *In:* BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.