



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

2017

**AÇÕES NORTEADORAS PARA O TRABALHO DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS NA ESCOLA**

Debora Gil Souza
CEUBAN - Santos

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

DEBORA GIL SOUZA

AÇÕES NORTEADORAS PARA O TRABALHO DOS
COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA ESCOLA

Produto aprovado para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e validado pela banca de dissertação composta pelos examinadores Prof. Dr. Guilherme Val Toledo Prado e Prof^a Dra. Abigail Malavasi.

Orientação: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

SANTOS

2017

SUMÁRIO

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	4
1. INTRODUÇÃO	5
2. OBJETIVOS	6
2.1 Objetivo Geral	6
2.1.1 Objetivos específicos.....	6
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	7
3.1 Construção coletiva e próxima à realidade escolar	7
3.2 Rede colaborativa	9
3.3 Articulação do CP com os outros membros da equipe gestora.....	10
3.4 Construção das competências de formador nas situações de trabalho	13
3.4.1 Planejar em parceria	14
3.4.2 Realizar em parceria	15
3.4.3 Avaliar em parceria	15
3.5 Sistematizar o processo de formação	16
3.6 Anunciando sonhos	17
4. REFERÊNCIAS.....	19

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
APOSTANDO EM NOVAS JOGADAS**



**Luz Letts (5)
Los pendientes, 2008**

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o

nosso sonho.

Paulo Freire

1. INTRODUÇÃO

Ao escrever sobre os alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico, fui impulsionada a refletir criticamente sobre a minha prática. O fato de estar num Mestrado Profissional exigiu um processo de construção da pesquisa permeado pela minha trajetória na profissão. Esse movimento proporcionou o diálogo e a aproximação de um outro e novo olhar, o da CP que aceitou participar do estudo de caso compartilhando o seu fazer.

Desafiada a sistematizar uma proposta de intervenção que iluminasse e anunciasse caminhos possíveis e rotas alternativas para os limites apontados pela pesquisa na implementação da formação centrada na escola mediada pelo CP, empenhei-me na escrita deste projeto.

Longe de apontar um roteiro distanciado da construção coletiva defendida na concepção desta dissertação, a intenção aqui é destacar alguns pontos de partida, ações capazes de escutar e afinar diversas vozes envolvidas nessa teia que permeia a formação do profissional da educação.

Ao final, anuncio também alguns sonhos na luta por mudanças sistêmicas significativas. Estas ficarão como desafios para aqueles que, como eu, acreditam que os limites podem ser superados e esforçam-se para avançar na dinâmica contínua da ação-reflexão-ação.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Sistematizar possíveis ações de intervenção a partir dos achados da pesquisa, reposicionando o papel do CP como formador dentro da escola e estabelecendo uma rede colaborativa que potencialize e apoie esse trabalho.

2.1.1 Objetivos específicos

Assessorar os coordenadores pedagógicos na implementação de ações formativas centradas na escola tendo como objetivos:

- articular o trabalho colaborativo entre a equipe gestora, possibilitando o reconhecimento e o encontro de estratégias para o exercício das atribuições de cada um;
- apoiar a construção de um trabalho formativo que nasça da própria comunidade escolar.
- contribuir para que a escola seja o espaço da formação profissional do próprio coordenador pedagógico em situações de análise e reflexão da prática;
- criar espaços e grupos de coordenadores pedagógicos para partilha de descobertas, dificuldades e oportunidades para esclarecimento de dúvidas e busca de apoio;
- apoiar os CPs na construção, implementação e avaliação do plano formativo;
- planejar junto ao CP, observar e dar devolutiva sobre os encontros formativos;
- vincular parcerias das escolas com universidades que promovam intercâmbios de ideias, pesquisas e proposição de ações;

- apontar, apoiar e discutir coletivamente os indicadores de diagnósticos das necessidades formativas dos professores.

3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Eis o último lance deste jogo reflexivo: sistematizar ideias sobre o que propor a partir dos achados desta pesquisa. O que fazer com os incômodos e as expectativas afloradas na interpretação dos dados?

A intenção é elencar alternativas a partir dos princípios que a pesquisa gerou, apontando ações norteadoras que potencializem o trabalho formativo dos CPs diante dos limites impostos pelo sistema, ou seja, possibilitar na impossibilidade!

A seguir, disporei em categorias algumas condições necessárias para a concretização desta proposta:

3.1 Construção coletiva e próxima à realidade escolar

Para ser reconhecida pelos CPs, a solução não pode nascer apenas da pesquisa. Pode e deve ser provocada por ela, mas implicará também a participação deste grupo no processo de reflexão, construção, tomada de consciência e proposição de um plano de ação. É preciso abrir espaço para a discussão dos problemas reais, pois seria difícil (e nem seria coerente) validar o que vem imposto verticalmente.

Canário (2006, p. 19) atribui o insucesso de muitas políticas educacionais ao caráter autoritário e fragmentado, defendendo a construção de saídas positivas no coletivo:

[...] as escolas deverão, desejavelmente, evoluir no sentido de um funcionamento como comunidades de aprendizagem [...] A descoberta de caminhos fecundos que permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe a possibilidade de fazer professores produtores de inovações, articulando, no seu exercício profissional, a produção de mudanças com dimensões da pesquisa e da formação.

Nesse sentido, almejo apontar um modo interessante de mediar a formação com os CPs, de forma que a necessidade de mudança surja do próprio

grupo. O autor complementa dizendo que para intervir não necessariamente precisamos acrescentar recursos, podemos “organizar os recursos existentes de modo diferente”.

Aposto minha jogada na reconstrução do curso CoordenaÇÃO. Essa reorganização envolveria mudanças na forma do ingresso ao grupo, na administração do tempo e dos espaços e nas estratégias formativas. Sinto que preciso romper com o cardápio de formação baseado em temáticas comuns a um público de aproximadamente quarenta coordenadores. Enquanto formadora, venho sentindo que temos conseguido garantir a continuidade das ações, mas não temos avançado em profundidade nas discussões. É tempo de construirmos juntos, de criarmos uma grande rede colaborativa que dê o amparo necessário ao CP que atua num cotidiano escolar tão frenético.

Os problemas atuais indicam que o formato em andamento tem sensibilizado, mas não tem alcançado mudanças efetivas. O que me parece é que os coordenadores necessitam de uma formação mais próxima da realidade escolar.

Sendo assim, proponho iniciar abrindo o espaço para a participação num segmento da formação que iria além dos encontros mensais. Um grupo pequeno, de no máximo seis coordenadores pedagógicos por formador, acompanhado de perto, em visitas às escolas, momentos de estudos e encontros formativos por meio de inscrições aos interessados.

A adesão visaria a ofertar ajuda àqueles que já reconhecem essa necessidade e anseiam por ela. Seria bastante produtivo se o grupo fosse formado por CPs mais experientes e outros iniciantes no cargo, o que traria uma rica partilha de vivências e saberes.

Além das visitas do formador à escola, o grupo se reuniria periodicamente para estabelecimento de vínculo, troca de experiências, sistematização de aprendizados, conversas com parceiros inspiradores.

Olhando as necessidades compartilhadas ao longo da pesquisa, percebo que o lugar da formação precisa ser problematizado. É necessário aproximá-lo da escola, provocando no CP o bom senso, a autoria, a autonomia e a identidade com o grupo com o qual trabalha. Gómez (1998, p. 378), defendendo o papel da formação no enfoque da investigação-ação, afirma que a presença de

especialistas externos à escola só se justifica em apoio à prática reflexiva dos profissionais e nos processos de mudanças que sejam francos e colaborativos.

Na rede municipal de ensino de Santos, há um Regimento Escolar que prevê as atribuições do CP, além de vários setores da Seduc responsáveis por fomentar essas ações. Entretanto, percebo a demanda vertical nesta política. Em minha experiência pregressa enquanto CP, sentia-me isolada, pois a Seduc tornou-se um órgão externo e distante que agia sobre mim e sobre a escola. Percebia que não era o sujeito da ação, era o sistema quem determinava o que eu deveria fazer.

Atualmente, como formadora da Seduc, noto que, apesar do esforço tremendo para dar suporte aos CPs, ainda me encontro impotente perante um cenário tão grande e complexo. Na realidade, na ânsia de garantir uma educação pública de qualidade, não damos nem tempo nem condições para que a Escola tenha autonomia para essa construção.

A estrutura da rede acaba dificultando a idealização e o compromisso com um projeto de formação continuada centrada na escola.

Desejo ousar, coordenando a AÇÃO dos CPs *in loco* num movimento aberto, próximo, tensionado pelas diferentes vozes de cada realidade. Cunha e Prado (2012, p. 38), ancorados em Canário, também confirmam que a formação deve privilegiar a reflexão sobre a prática, o diálogo com a teoria, potencializando o aprendizado individual e coletivo, pessoal e profissional.

3.2 Rede colaborativa

Para que o CP reconheça a escola como espaço formativo exercendo prioritariamente seu papel como formador e intervindo em sua realidade, precisamos pensar numa rede colaborativa que envolva as secretarias de educação, as equipes gestoras, os professores e os alunos e quem sabe outras instituições formadoras.

Gouveia e Placco (2013, p. 70) responsabilizam o CP como peça fundamental nessa rede por estar na escola, conhecer os professores e ter a possibilidade de propor ações que articulem aprendizagens, mas reforçam que,

para tamanha tarefa, também é necessário refletir sobre quem forma esse CP como formador. Nesse sentido, ressaltam o respaldo e a interlocução dos CPs com formadores mais experientes.

Canário (2006, p. 79) esclarece que formação centrada na escola não significa isolamento ou “pura autogestão”, valorizando a criação de uma rede de Escolas que mantenham estreita relação para analisar umas às outras, comunicar inovações, interagir reciprocamente num processo que ele nomeia como “ciclo de resolução de problemas”. Esse é o anseio com o grupo das seis escolas inscritas.

Nesta proposta, o desejo seria aproximar a escola do formador da Seduc, de maneira que ele compartilhasse das necessidades e interesses de cada realidade, sustentando as ações formativas que seriam implementadas pelo CP, auxiliando sua comunicação com a Seduc e com a equipe gestora, garantindo a implantação de uma rotina com o foco na formação.

Nóvoa (2002, p. 39) destaca que os dispositivos de (auto) formação podem ser assistidos e participativos, como estou propondo, diversificando as modalidades de apoio que favoreçam a formação. Outra intervenção seria promover parceria entre instituições formadoras como auxílio.

Cunha e Prado (2012, p. 46) privilegiam uma formação horizontal em que formadores e formandos formam-se mutuamente. Essa dinâmica acontece numa imbricada relação entre teoria e prática, entre identificação de necessidades e proposições de mudanças e principalmente, entre a “consciência da incompletude” (FREIRE, 2005, p. 50) que nos move a respeitar o saber do outro e com ele aprender.

3.3 Articulação do CP com os outros membros da equipe gestora

Souza e Placco (2013, p. 26) apresentam as relações da secretaria de educação e a Escola e dentro da própria equipe gestora como entraves que necessitam de superação. As autoras apresentam três tipos de barreiras como limitadoras da ação formativa:

- organizacionais, que envolvem gasto de tempo com documentações, burocracias e verbas;
- relacionais, ligadas aos aspectos de comunicação, respeito, confiança e criação de vínculos;
- emancipatórias, que dizem respeito ao reconhecimento individual do poder de mudança e do comprometimento com ela.

Vasconcellos (2013, p. 57), definindo o papel da equipe numa gestão democrática, aponta ações emancipatórias. Destaco algumas delas:

- apoiar e dar tempo para iniciativas de mudança que nasçam do grupo;
- reduzir a burocracia, pois as determinações não favorecem a transformação;
- trabalhar com coletivos menores que estejam realmente abertos e dispostos à mudança;
- favorecer um clima de tolerância, diálogo, humildade e ética.

Aqui, idealizo um formador que, próximo à escola, colaborasse com a ruptura de um trabalho fragmentado, de relações verticais e autoritárias, de comodismos, passividades e resistências. Ao contrário, que pela sua experiência e perspectiva externa, conseguisse sustentar o elo entre a equipe, de forma que o pedagógico e o administrativo se entrelaçassem, que todos participassem do planejamento e desenvolvimento das reuniões formativas com vistas à aproximação dos professores e à proposição de mudanças.

Assim, a função do formador experiente, participando de momentos do cotidiano escolar, seria a de possibilitar o estabelecimento de vínculos e um clima favorável à críticas e opiniões que viabilizasse a participação de todos.

A ideia é romper com a visão insular em que cada um cumpre sua lista de atribuições resistindo ao novo para potencializar o envolvimento dos quatro membros da equipe com fazeres específicos e habilidades canalizadas na realização de um alvo em comum, construído democraticamente com os outros profissionais da escola. Sobre isso, Vasconcellos (2016, p. 70) esclarece:

O horizonte que vislumbramos para os serviços especializados é o do intelectual orgânico, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento.

Deste modo, a articulação entre os gestores seria uma força poderosa que ampliaria seu olhar, engajando todas as ações em prol da finalidade da Escola e de sua função social.

O projeto de intervenção proporcionaria a formação dos gestores nas situações de trabalho, mobilizando ao mesmo tempo mudanças individuais e organizacionais, isto é, enquanto aprimorassem o trabalho como gestores, reconhecer-se-iam, uniriam forças e também transformariam a instituição em que atuam.

Esse desafio é grande, pois há de se romper com resistência de natureza hierárquica. O próprio plano de carreira dos profissionais de Santos aponta para a ascensão vertical dos membros da equipe. Chegar à direção e, por fim, à supervisão é como estar no topo da pirâmide.

Historicamente, a hierarquização, as relações de poder, o grau de importância configuraram um clima autoritário à equipe gestora. Em minha experiência profissional, pude comprovar que o supervisor, que poderia ser o vínculo entre a Seduc e a escola, que enxergaria as dificuldades da equipe com uma certa distância oferecendo-lhe o apoio necessário, colocando-se no papel de um a mais para contribuir e partilhar, acaba se tornando o visitante semanal de luxo, comunicando-se, muitas vezes, apenas com o diretor para repasse de termos com orientações a serem notificadas.

A tarefa do formador dentro da escola seria de luta contra poderes arraigados e conquista por novas estruturas de participação entre a equipe gestora, com vistas ao estabelecimento de ideias em comum, à articulação de ações com alvos definidos coletivamente, à crença no diálogo e no desvelar de preconceitos. Essas seriam tarefas extremamente complexas que esbarrariam nas relações de poder presentes no sistema de ensino pela fixação dos papéis de quem fala e detém o poder (FOUCAULT, 2014, p. 42) e nas crises identitárias (DUBAR, 2009, p. 117) tensionadas nas relações profissionais.

Para tanto, o formador necessitaria de tempo com a equipe gestora, periodicidade planejada dos encontros, articulação de compromissos e responsabilidades, levantamento de repertório para “alimento” do pensar e do olhar do grupo, esperança e ideais, fomento à construção de sínteses e registros

para historicizar o caminho percorrido, documentando compromissos e possibilitando posterior avaliação.

A arte em pleno jogo de encaixar as peças!

3.4 Construção das competências de formador nas situações de trabalho

À medida que o CP oportunizasse situações significativas de construção de conhecimento aos professores, ele também se encontraria como aprendiz de formador, pois a aprendizagem aconteceria na interação com o outro.

Segundo Vicentini (2006, p. 232), três aspectos colaboraram em sua formação enquanto formadora: a pesquisa sobre a aprendizagem do professor, a prática formativa e o diálogo com outros formadores.

Nesse sentido, na proposta que ora se estabelece, almejaria continuar com os encontros mensais do CoordenAÇÃO mobilizando reflexões sobre a formação e a aprendizagem do professor, mas, como já foi dito, incluiria a nova ação de acompanhamento *in loco* do fazer formativo do CP para com ele refletir sobre suas ações a fim de potencializá-las.

Segundo Nóvoa (2007, p. 16), “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos”. Corroborando esses princípios, Placco e Souza (2006, p. 17) afirmam que o adulto aprende na interação com os outros, interpretando suas experiências, confrontando e testando ideias, pesquisando e refletindo, acertando e errando. Para elas, esse caminho é permeado pelas experiências, pelo significado do que está sendo proposto, pela determinação que move esse adulto a superar seus saberes e fazeres e também pela sua escolha individual em participar ou não desse processo.

Assim, a partir dos estudos que levantei, da interpretação dos dados da pesquisa e da minha experiência profissional, elenco, a seguir, algumas ações imprescindíveis para o projeto de intervenção em discussão.

3.4.1 Planejar em parceria

O objetivo é que o formador auxilie o CP no planejamento de suas ações formativas, sendo um interlocutor, esclarecendo dúvidas e dificuldades, dando pistas e sugerindo materiais. Acredito que essa dinâmica daria maior segurança ao CP, ampliando seu repertório de estratégias formativas.

A assessoria envolveria a identificação, discussão e eleição das dificuldades ou carências do grupo a serem trabalhadas, a criação de um plano de formação que estabelecesse objetivos, tempo e ações em função do diagnóstico. Lerner (2007, p. 45) ressalta que “escolher o projeto a ser desenvolvido pressupõe tomar uma decisão a partir da reflexão sobre os propósitos ou metas que se deseja colocar em primeiro plano”.

O formador ajudaria o CP a diagnosticar a sua realidade, priorizando uma demanda estratégica. O diagnóstico é o momento inicial para a construção do plano.

Assim, o CP aprenderia, no exercício de sua profissão, refletindo e revendo suas práticas de formador, tendo cooperação de parceiro experiente.

Enquanto formadora, penso em dois fazeres específicos que precisam ser aprendidos na implementação da formação: a problematização e a antecipação de questões ou dúvidas que o grupo possa ter. A primeira é uma estratégia potente para o diagnóstico das concepções dos professores e também para a mobilização de suas certezas. Porém, para problematizar é preciso ter muito claro o que se deseja discutir e qual será a pergunta disparadora capaz de mover essa discussão. Segundo Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 105), “é preciso conseguir captar os pontos centrais e saber onde se quer colocar o olhar do professor, de maneira a desencadear uma reflexão importante”. A segunda prepara o CP formador para o diálogo com o grupo. Quanto mais ele conhecer os professores, mais fácil será planejar boas intervenções. Parece simples, mas não é. O jogo depende de competências que são construídas em plena jogada.

3.4.2 Realizar em parceria

Nesta assessoria, o formador acompanharia os momentos planejados em parceria, com o objetivo de discutir posteriormente sobre as ações formativas do CP, trazendo à luz a consciência sobre suas escolhas, falas, intervenções ocorridas no processo. A finalidade é promover uma interlocução constante do CP com o formador.

As estratégias formativas são procedimentos e colocá-las em prática permite ao CP aprender tanto sobre como concebe o conteúdo quanto sobre a forma de abordá-lo.

Num movimento de partilha e colaboração, o grupo iria debatendo, contrastando pontos de vista, compartilhando experiências e desenvolvendo-se em conjunto. Durante a jogada, o CP agiria intensamente com o grupo praticando os lances planejados com o formador. Enquanto isso, o formador contemplaria e registraria esses processos de mediação. A situação de trabalho, a experiência vivida tornar-se-iam objeto de observação, estudo e reflexão.

3.4.3 Avaliar em parceria

Após essas rodadas do jogo, haveria o momento de contemplá-las para aprender com e sobre elas. O objetivo seria sempre de aprendizagem e nunca de juízo de valor. Com o consenso do CP, o formador poderia propor a filmagem de momentos formativos como estratégia para recuperação da situação e para incitar a reflexão dos dois a partir dos propósitos traçados inicialmente.

Distanciando-se um pouco da ação, refletiriam e aprenderiam sobre ela, dividindo impressões pessoais. Segundo Gómez (1998, p. 378), esse movimento só é possível quando a interação do especialista externo com o profissional da escola ocorre num clima colaborativo e aberto.

A intenção seria retomar para analisar, aprender e aprimorar a prática do CP formador. Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 137) destacam que “explicitar

esses conhecimentos e fundamentá-los é imprescindível para constituí-los em ferramentas de trabalho intencionalmente reutilizáveis em outras situações.

Manter um ambiente propício para essa avaliação só seria possível se o formador tivesse a ação centrada na escola permeada pela crença na construção coletiva, aceitação e humildade.

3.5 Sistematizar o processo de formação

A assessoria que estou delineando deveria garantir momentos para sistematizações do trabalho de formação pelo próprio CP, de modo a tornar possível a organização de suas aprendizagens.

No ato de sistematizar, além de registrar seu aprendizado, o CP documenta e anuncia novos saberes que poderão ser compartilhados com outros CPs inseridos na rede colaborativa. Segundo Placco e Souza (2006, p. 49), além dos aprendizados, as sínteses podem expressar dúvidas, desabafos, desconfortos, alegrias, ganhos e medos. Nesse sentido, as autoras escrevem:

a síntese se torna, então, um espelho para o grupo, pois devolve a ele seus conteúdos reorganizados sob a perspectiva singular de seus autores, também integrantes do grupo.

A seguir, apresento algumas possibilidades de sínteses reflexivas. A ideia de intervir em coletivos menores também seria para possibilitar o registro do processo.

Escrever é imprescindível para aqueles que assumem a docência como profissão, isto é, como uma prática que requer previsão, reflexão, troca com colegas, comunicação e discussão de experiências, estudo constante de aportes teóricos que contribuem para enriquecê-la e aprofundá-la (LERNER, 2007, p. 205).

A proposta é incluir a escrita como parte do processo de formação do CP. Desde incentivá-lo a manter um caderno para anotações pessoais, até elaborar um registro mais formal, como um relato de experiência para ser compartilhado

em outros grupos. Prado, Cunha e Soligo (2006, p. 27) defendem que os saberes pedagógicos advindos da prática, por vezes, podem “produzir até mais do que professores, que escolhem intencionalmente ser pesquisadores/as”.

As escritas profissionais individuais ou coletivas devem fazer emergir e propagar as descobertas, as expectativas, as angústias, que brotam do cotidiano escolar.

A escrita também deveria estar presente na rotina do formador, como escritor mais experiente, pois enquanto planeja, observa e avalia em parceria com o CP, promove a recuperação dos acontecimentos e a reflexão sobre eles. Nesse contexto, Prado, Cunha e Soligo (2006, p. 31) reforçam:

A escrita comunica, documenta, organiza, faz pensar, eterniza, subverte! Os registros dos professores, coordenadores, diretores e outros profissionais representam uma matriz de conhecimentos, saberes, expectativas e esperanças que podem impulsionar a promoção de uma escola outra.

A escrita também poderia ser utilizada como devolutiva, apontamento e sugestão aos CPs. Dessa forma, o agente externo não só se aprimoraria como formador, mas promoveria formação mobilizando reflexões e fazendo intervenções por meio dela.

Seria possível a criação de um espaço virtual numa plataforma para troca de registros nos mais diferentes gêneros textuais a serem combinados, fóruns de discussão, comentários sobre vídeos ou pautas de encontros de formação, troca de e-mails, entre outros. Esse seria um excelente recurso para comunicação e estreitamento de vínculo entre o formador e os CPs participantes da rede colaborativa, desbravando os desafios do tempo.

3.6 Anunciando sonhos

Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos. (ALVES, 1994, p. 94)

E como última jogada, reafirmo que há de se lutar por conquistas maiores anunciadas nesta pesquisa, que demandam ousadia por parte de quem aspira por mudanças, além de reconhecimento, investimento e comprometimento do poder público na construção de novas realidades, a saber:

- reabertura do Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista (CCPPS) Prof. Darcy Ribeiro;
- maior tempo garantido para formação dentro da jornada de trabalho do professor;
- reestruturação dos processos de atribuição da equipe gestora e dos professores prevendo maior tempo de permanência na escola e levando em consideração saberes construídos em múltiplas instâncias de formação e em diferentes experiências profissionais para os cargos em aspiração;
- estabelecimento de uma política pública de formação que contemple tempos, espaços e financiamentos para implementação.

Mas antes de encerrar, trago ainda um pensamento de Gómez (1998, p. 379), que enxerga a escola na perspectiva defendida aqui:

As escolas se transformam assim em centros de desenvolvimento profissional do docente, onde a prática se transforma no eixo de contraste de princípios, hipóteses e teorias, no cenário adequado para elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam.

Por fim, esta pesquisa levantou necessidades de uma realidade. A proposta de intervenção projetou uma transformação possível encarando o processo de formação do CP nas situações reais de trabalho na escola e em espaços de rede para suporte da sua ação. Constituir-se CP perpassa pela construção de competências de formador. O que vem depois não posso definir... porém, comprometo-me a forçar limites apostando nas jogadas apresentadas.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012, cap. 3, p. 37-49.

DUBAR, C. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Maria da Graça Souza Horn. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998, cap. 11, p. 353-379.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.

LERNER, D. A escolha do projeto. In: CARDOSO, B. et al (Org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007. p. 45-70.

_____. A escrita profissional. In: CARDOSO, B. et al (Org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007. p. 205-242.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, B. et al (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007. p. 103-145.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Sinpro)**. Via Imprensa: Desing Gráfico, 2007.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, G. V. T; CUNHA, R. C; SOLIGO, R. Formação, escrita e produção de conhecimento no contexto da escola. In: VICENTINI, A. A. F; SANTOS, I. H.; ALEXANDRINO, R. (Org.) **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas: Graf. FE. p. 23-34.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria de gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2013. p. 25-44.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

_____. Gestão Escolar: Pela Superação da Polarização Administrativa de Viés Autoritário. In: **Gestão da Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2016 (no prelo).

VICENTINI, A. A. F. O começo de um contar: perfazendo-se professora formadora. In: VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H.; ALEXANDRINO, R. (Org.) **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas: Graf. FE. p. 231-239.