

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

DEBORA GIL SOUZA

ALCANCES E LIMITES DA AÇÃO FORMATIVA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

SANTOS

2017

DEBORA GIL SOUZA

**ALCANCES E LIMITES DA AÇÃO FORMATIVA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.

Santos

2017

S714p Souza, Debora Gil.

Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola / Debora Gil Souza – Santos, 2017.

186 f.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação do profissional reflexivo.
3. Formação centrada na escola.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola, e elaborada por Debora Gil Souza, foi apresentada e aprovada em 22/09/2017, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Dra. Abigail Malavasi

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof^a Dra. Luana Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes do Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental

Este trabalho é dedicado aos meus amores: Felipe, Ana Laura, Letícia e Luísa.

*Que os enigmas da vida os impulsionem a manter o foco,
conferindo-lhes ainda mais força e esperança.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela paz que confortou meu coração nos momentos aflitivos.

Ao amor da minha vida, Felipe, que, por saber o quão especial seria para mim cursar o mestrado, apoiou-me desde o primeiro instante sem cobrar maior tempo ou atenção. Pelo contrário, desdobrou-se nos cuidados com nossas filhas, fotografando todos os passeios para que eu pudesse, de alguma forma, participar daquelas alegrias. Também, com toda solícitude, prestou assistência ao meu pai enfermo, substituindo-me muitas vezes. Enfim, por ser minha calma, meu porto seguro e falar tantas vezes: “Você vai conseguir!”.

Às minhas riquezas, Ana Laura, Letícia e Luísa, por entenderem a longa duração dessa “lição de casa” e compartilharem detalhes dos programas familiares em que não pude estar presente. Por vibrarem ao final de cada entrega de trabalho perguntando se o professor havia gostado e que nota eu tinha tirado. Pela oportunidade de dar-lhes mais este exemplo sobre o amor aos estudos, pois mestrado é lugar para quem gosta de estar sempre aprendendo. Pelas inspiradas interrupções, feitas de beijinhos e abraços, que adoçavam os extensos períodos de pesquisa e por suas orações diárias, para “a mamãe terminar o negócio do mestrado”.

À minha mãe, Maria Auxiliadora, mulher de fibra, forte e guerreira, que amenizou meus afazeres domésticos, pilotando fogão, olhando as meninas, levando-as para a escola e buscando-as para que eu pudesse me dedicar à leitura e à escrita. Por ter plantado em mim o gosto pelo saber e o compromisso pelo trabalho. Por sua determinação e foco.

Ao meu pai, Gil, homem carinhoso e pacificador, que, mesmo frágil num hospital, perguntava-me sobre o andamento da pesquisa, chegando a se desculpar pelo tempo que eu estava lhe dedicando. Por deixar que eu experimentasse a fé e a esperança em meio à sua dor e, desde pequena, incutir em minha mente que eu era capaz.

Ao meu sensível, humano e sábio orientador, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, pelo respeito e pela generosidade, por me fazer pensar, por problematizar e abrir caminhos para as minhas escolhas, pelos e-mails com pistas e pensamentos

reconfortantes. Por compreender que a Debora pesquisadora, também era formadora, mãe, esposa e filha.

Aos membros da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Abigail Malavasi e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pelo desvelamento do olhar e pelas potentes contribuições que tornaram aquele momento um dos mais significativos em aprendizado ao longo desse processo.

Aos mestres do curso, que subsidiaram a minha formação enquanto pesquisadora.

Aos profissionais da escola onde a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade em dividir comigo seus saberes.

Aos meus companheiros de trabalho, com quem partilhei descobertas, angústias e dúvidas durante a caminhada.

Às minhas chefes Maria Helena Marques e Maria Ilídia Pinheiro Coutinho Troncoso, por flexibilizarem meu horário entendendo a importância da formação continuada para o exercício profissional.

À querida e doce Profa. Vera Helena Lara, que cautelosamente revisou o trabalho com muita competência, sabedoria, incentivo e respeito, não medindo esforços para o cumprimento dos prazos.

À Prefeitura Municipal de Santos, que, por meio da Bolsa Mestre Aluno, viabilizou financeiramente a concretização deste sonho.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca.

E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

SOUZA, Debora Gil. **Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola**. 2017. 186 p. Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

RESUMO

É propósito desta dissertação de mestrado interpretar alcances e limites da formação centrada na escola, investigando e compreendendo como se implementam, na prática, as atribuições do coordenador pedagógico voltadas a este fim. Para tal, adotei uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, em que privilegio o estudo de caso, oportunizando a aproximação com uma unidade municipal de educação de Santos/ SP, a fim de dialogar com a coordenadora pedagógica por meio de entrevista e com os professores e a diretora por meio de questionários. A fundamentação baseou-se em levantamento teórico-bibliográfico, na defesa da formação do profissional reflexivo e no movimento constante revelado pelo registro das práticas formativas vivenciadas por esta pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica e formadora. A partir da interpretação dos dados e da busca de caminhos possíveis que transponham os limites impostos pela realidade, ao final desta pesquisa, apresentei uma proposta de intervenção para acompanhamento e apoio, *in loco*, ao profissional da educação que deseja se constituir como formador de professores.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico (CP). Formação do profissional reflexivo. Formação centrada na escola.

ABSTRACT

The aim of this work is to study the scope and the limits of the school-centered training, investigating and understanding how the pedagogical coordinator assignments are implemented in practice for this purpose. Methodologically, I adopted a qualitative approach, in which the case study was chosen, enabling an approach with a municipal unit of education from Santos/SP in order to dialogue with the unit's pedagogical coordinator through an interview, and with unit's teachers and principal by applying questionnaires. The dissertation's framework was based on a theoretical-bibliographic survey in the defense of the training of reflexive practitioner and in the constant movement revealed by the registration of the training practices experienced by me as pedagogical coordinator and as teachers educator. At the end of this research, taking into account the interpretation of the data and the search for possible ways that transpose the limits imposed by reality, I proposed an intervention for monitoring and support, *in loco*, the education practitioner that wishes to become teachers' educator.

Key words: Pedagogical coordinator; Training of the reflexive practitioner; School-centered training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mírame

Disponível em <<http://www.luzletts.com>>. Acesso em 20/07/2017.

Imagem 2 – Trepadora

Disponível em <<http://www.luzletts.com>>. Acesso em 20/07/2017.

Imagem 3 - Encuéntrame

Disponível em <<http://tofo.me/luzletts>>. Acesso em 20/07/2017.

Imagem 4 - Las islas propias

Disponível em <<http://www.luzletts.com>>. Acesso em 20/07/2017.

Imagem 5 - Los pendientes

Disponível em <<http://www.luzletts.com>>. Acesso em 20/07/2017.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da UME “Prof. Rubem Alves”87

Quadro 1 – Caracterização dos professores da UME “Prof. Rubem Alves”89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CCPPS – Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista
Coform – Coordenadoria de Formação
Coped – Coordenadoria de Políticas Educacionais
CP – Coordenador Pedagógico
Deafin – Departamento de Administração e Finanças
Deped – Departamento Pedagógico
Deplan – Departamento de Planejamento
EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
HA – Horas-atividade livres
HTA – Horas de Trabalho com Aluno
HTI – Horas de Trabalho Pedagógico Individual
HTP – Horas de Trabalho Pedagógico
HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional
RPA – Reunião Pedagógica e Avaliativa
Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sebibli – Seção de Biblioteconomia e Multimídia
Sedesp – Seção de Educação Especial
Seduc – Secretaria de Educação de Santos
Sefep – Seção de Ensino Fundamental

Seform – Seção de Formação Continuada

Seinf – Seção de Educação Infantil

Seja – Seção de Educação de Jovens e Adultos

Senutec – Seção de Núcleo Tecnológico

Seproje – Seção de Projetos Educacionais Especiais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UME – Unidade Municipal de Educação

Unimes – Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: AS PEÇAS DO MEU QUEBRA-CABEÇA	22
1.1 Primeira peça: minha trajetória profissional.....	23
1.2 Segunda peça: o curso Coordenação.....	35
1.3 Terceira peça: o encontro com a pesquisa.....	42
CAPÍTULO 2: AS REGRAS DO JOGO: O CP NO CAMPO DO IDEAL	47
2.1 A formação do professor reflexivo	48
2.2 A formação centrada na escola.....	53
2.3 O CP e a formação centrada na escola	61
CAPÍTULO 3: ORGANIZANDO AS PEÇAS NO TABULEIRO	75
3.1. Uma forma de olhar para a realidade	76
3.2. Um zoom na realidade em estudo.....	80
3.2.1 Ana e Eu.....	80
3.2.2. A UME “Prof. Rubem Alves”	85
3.2.3 A rede municipal de ensino de Santos	90
CAPÍTULO 4: O ENIGMA DAS PEÇAS: A ARTE DO ENCAIXE	94
4.1. Os alcances da ação formativa do CP na escola	96
4.1.1. Ana e a equipe gestora	96
4.1.2. Ana e a sua permanência na escola	102
4.1.3. Ana e a experiência.....	106
4.1.4. Ana e a formação na escola.....	107
4.1.5. Ana e o sistema público	118
4.2. Os limites da ação formativa do CP na escola	121

4.2.1. A rotina de Ana e suas atribuições	122
4.2.2. O tempo e a formação.....	127
4.2.3. A complexidade da escola.....	130
4.2.4. Os controles externos que se reproduzem nos internos	132
4.2.5. A construção do plano de formação	134
4.3. Ana e a formação continuada: seu processo de transformação.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	148
1. INTRODUÇÃO	149
2. OBJETIVOS.....	150
2.1 Objetivo Geral	150
2.1.1 Objetivos específicos.....	150
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	151
3.1 Construção coletiva e próxima à realidade escolar	151
3.2 Rede colaborativa	153
3.3 Articulação do CP com os outros membros da equipe gestora.....	154
3.4 Construção das competências de formador nas situações de trabalho	156
3.4.1 Planejar em parceria	157
3.4.2 Realizar em parceria	158
3.4.3 Avaliar em parceria	159
3.5 Sistematizar o processo de formação	159
3.6 Anunciando sonhos.....	161
4. REFERÊNCIAS.....	163

REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES	174
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Como é que o jogo inicia? Ele se inicia com um desafio. Aquelas peças espalhadas sobre a mesa, sem fazer sentido algum... É como se elas me dissessem: *Veja se você pode comigo!* Elas desafiam minha inteligência, minha paciência. Aceito o desafio e digo: *Eu posso com você.* Ato contínuo, meus sentidos e minha inteligência se põem a trabalhar (ALVES in DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 51, grifos do autor).

Assim iniciei o jogo da escrita deste trabalho, aceitando o desafio de buscar as peças espalhadas em minha mesa e atribuir-lhes significado. Durante as jogadas, precisei aguçar meus sentidos: aprendi a olhar, a ouvir o que estava explícito e o que estava oculto, a escrever sobre o que vivi, senti, pensei, sempre à luz do que autores “sabidos” registraram muito antes de mim... Enfim, exercitei a reflexão na perspectiva defendida por Zeichner (1993, p. 25): “tanto virada para dentro, para a [minha] própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa [a minha] prática”; refleti para emancipar-me, denunciando limites e anunciando possíveis alcances; refleti para contribuir em uma “comunidade de aprendizagem” sendo respaldada por outros estudos e estudiosos e, quem sabe, para poder também apoiar novas mudanças.

Na realidade, escrever a introdução foi para mim, não o início do desafio, mas o final dele. É como se estivesse encontrando novas pistas ou variações de um jogo a ser compartilhado com outras pessoas. Como disse Guilherme Arantes em sua famosa canção gravada por Elis Regina, a ideia não é ganhar ou perder, mas viver e aprender a jogar.

Neste momento, revivo jogadas que agora ganharam sentido e reencontro as vozes com as quais dialoguei ao longo do percurso. A pesquisa tornou-se mais um desafio e uma possibilidade em minha formação continuada e aprimoramento pessoal e profissional.

Madalena Freire (1996, p. 9) exprime perfeitamente o movimento que experienciei nesta escrita: “o desafio é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática”.

Assim, a partir de um enfoque interpretativo, diferentemente do que muitos positivistas declarados ou velados acreditam sobre a pesquisa na educação, decidi

aproximar-me da realidade a ser investigada, deixando-me “contaminar” pelas palavras da coordenadora pedagógica (CP) Ana (nome fictício) com quem dialoguei diversas vezes, desde o segundo semestre de 2016 até o início de 2017, numa escola municipal de Santos/SP, nomeada por mim de Unidade Municipal de Educação (UME) “Prof. Rubem Alves”.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi delineada a partir de um estudo de caso e registrada por meio da narrativa das interpretações que extraí das conversas com Ana mediatizadas pelas minhas próprias reflexões sobre a prática que realizo e sobre os autores que escolhi para a fundamentação.

Procurei elucidar o papel do coordenador pedagógico na formação de profissionais reflexivos nas situações de trabalho na escola. Discuti também as relações de poder, as identidades profissionais e as vozes pelas quais me deixei tocar.

Nesse contexto, reconheci a grandeza do processo dialógico, tendo a consciência de que este trabalho é resultado de uma forma pessoal de desvelar os fios que teceram minha interação com a CP. Outros olhares poderão ser revelados pelos leitores e até por mim mesma em momentos futuros. A trama do diálogo e das interpretações torna-se singular e aberta a outras leituras.

Maria Emília Lima, Corinta Geraldi e João Wanderley Geraldi (2015, p.30), citando Bakhtin, esclarecem que

[...] a vida, segundo esse autor, é vivida na fronteira entre a experiência individual do sujeito e o excedente de visão dos outros que lhe complementam. São os outros que nos constituem como sujeitos sociais e portadores de histórias singulares. Portanto, revelar a si é desvelar também os outros.

As palavras de Ana se entrecruzaram com as minhas, fazendo-me reviver momentos da Debora¹ coordenadora pedagógica, colocando dúvidas e levantando contradições sobre o fazer da Debora formadora e descobrindo sobre a aprendizagem e a prática formativa que acontece na escola em foco.

Num jogo intenso e sem ponto de chegada definido, iniciei a partida interessada em explicitar a importância do CP na formação continuada de professores, buscando encontrar os alcances e os limites desta ação. Para tanto, tive como objetivo o levantamento do papel do CP tecido no campo do ideal (o que diz a teoria e a

¹ Neste trabalho, o nome Debora não está acentuado por se tratar da maneira como foi registrado em Cartório.

legislação) e a investigação e interpretação de como se implementam na prática essas atribuições, especialmente as ações formativas, ou seja, tecidas no campo do real.

Assim, aproximando-me da prática de Ana e sendo atravessada por suas palavras e de outros pesquisadores que valorizam a formação do profissional reflexivo, percebi que não é só a formação do professor que precisa estar centrada na escola, mas também a formação do próprio CP e, para isso, aponte uma proposta de intervenção que apoia a ação formativa do CP nas situações de trabalho, ajudando-o a manter uma rotina com esse objetivo e possibilitando a construção de competências de formador.

Em consonância com a metáfora do jogo, a organização da presente dissertação foi pensada em diferentes “partidas”, como descrevo a seguir.

No capítulo 1 – *As peças do meu quebra-cabeça*, encaro como o jogo de aprendizado o resgate das peças que influenciaram a minha formação profissional e o interesse por este projeto de pesquisa. Narro sobre três peças fundamentais: minha trajetória, o curso para coordenadores pedagógicos pelo qual sou responsável atualmente e o encontro com a pesquisa. Busco revelar quem sou, o que faço e quais os incômodos me moveram a pesquisar.

No capítulo 2 – *As regras do jogo: O CP no campo do ideal*, levanto apoio teórico e legal para as questões da formação do professor reflexivo, da formação centrada na escola e do CP como responsável por essa tarefa. O texto é narrado numa constante relação sobre como eu como CP e formadora me vejo iluminada pela teoria em discussão.

No capítulo 3 – *Organizando as peças no tabuleiro*, delinheiro a opção metodológica que sustenta o jogo da interpretação dos dados, traço a caracterização da realidade a ser observada, compartilhando dados e impressões sobre a escola, a CP Ana, os professores, a diretora e a rede municipal de ensino de Santos.

No capítulo 4 – *O enigma das peças: a arte do encaixe*, interpreto e organizo as falas de Ana circundadas pelas falas dos outros profissionais sob dois aspectos: os alcances da ação formativa do CP na escola e os limites desta ação, bem como convoco alguns teóricos para iluminar os saberes que ecoam nas vozes explicitadas.

Quase finalizando, aponto, nas últimas considerações, a decisão de continuar lutando por mudanças, deixando clara a intenção de que este trabalho é apenas o início de uma longa jornada.

Encerro compartilhando a proposta de intervenção, com a qual me comprometo

enquanto formadora, evidenciando transformações possíveis no meu campo profissional e revelando alguns sonhos que ainda precisam ser ousados em jogadas ainda mais complexas.

CAPÍTULO 1: AS PEÇAS DO MEU QUEBRA-CABEÇA



Luz Letts (1)
Mírame, 2012

Vemos para fora e vemos para dentro. Fora, vemos apenas o que de efêmero vai oferecendo ao horizonte dos nossos olhos. Dentro, tendemos a ver o que não existe, frequentemente, o que desejaríamos que existisse...

Rubem Alves

1.1 Primeira peça: minha trajetória profissional

Mas viver é, simultaneamente, encontrar as peças do quebra-cabeça espalhadas pela sua existência e tentar encaixá-las. E a gente sabe que as peças nunca vão acabar de existir. Então é o prazer contínuo do quebra-cabeça (DIMENSTEIN in DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 61).

Aqui estou diante do meu quebra-cabeça, desbravando o desafio de narrar minha história e resgatar, por meio da memória, como pessoas, situações e lugares me moveram a fazer as escolhas que constituíram minha caminhada e que, hoje, culminam em mais uma oportunidade de aprender: a dissertação de mestrado.

Assim, este capítulo compartilha um pouco dessa trajetória de estudo e prática profissional, evidenciando como se deu a aproximação com o tema da pesquisa. A ideia aqui é fundamentar o processo que tenho vivido na observação das minhas escolhas, inquietações, bem como a dinâmica de aprendizado que emergiu da tomada de consciência de minha vida acadêmica e profissional.

Nesse sentido, esta escrita tem sido enriquecedora. Encontrar e encaixar as peças não foi simples. Descobrir os alcances e limites dos cursos que fiz, das pessoas com quem convivi, das obras que li, das práticas que desempenhei foi um movimento complexo em busca de sentidos e reflexões sobre as “Deboras” que fui em diferentes momentos: a estudante da escola pública, a jovem “normalista”, a professora, a coordenadora pedagógica, a chefe da seção de formação continuada, a mestranda e a pesquisadora.

Ao longo dos registros, fui levantando recordações e, como num jogo, fui instigada a olhar para os detalhes, a decifrar os sonhos e os ideais que me fizeram chegar à atual jogada: o último lance desta pesquisa.

“É também por isso que nós, educadores, precisamos escrever. Para tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos, com certeza, aprender” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 57).

Reconheço que escrever este texto, além de desafiador, torna-se às vezes angustiante, quando na tentativa de trazer à tona minhas escolhas, encontro-me em conflito entre o que anseio e o que pratico.

Nessa jogada, o que me acalenta é entender a condição humana na perspectiva defendida por Freire (2005, p. 50): ter consciência do meu inacabamento. Vivencio um processo de atuação no mundo e nele decido, luto, faço escolhas,

participo da história na esperança de poder, de alguma forma, intervir para mudanças significativas na prática educativa.

Por isso, elegi partilhar algumas circunstâncias desse jogo, encontrando as peças que retratam meus encantos e desencantos acerca do potencial transformador da formação de professores...

A escola pública está presente em minha vida desde o meu ingresso na Educação Infantil até o momento da decisão profissional, quando optei pelo Magistério na única unidade municipal que atendia Ensino Médio na cidade de Santos. O curso, que funcionava em período integral, foi marcante e diferenciado: professores próximos, aprendizado e troca de experiências, músicas ao som de violão até mesmo pelos corredores da escola nos horários de almoço, vivências entre as classes de diferentes anos, o cenário singular da segunda turma de um projeto piloto para a formação inicial de professores da prefeitura de Santos.

No concorrido processo seletivo, além do “vestibulinho”, os alunos enfrentavam uma entrevista para a entrada na escola. O corpo docente era formado, em sua maioria, por educadores que faziam daquela instituição um espaço inovador. Ali, percebi o poder de impacto dos professores na formação do aluno. Muitos deles tinham a clareza de que eram “capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes [...]” (FREIRE, 2005, p. 77).

Naquele momento, eu não tinha tanta consciência do que estava acontecendo, porém a marca deixada em minha formação foi inegável. Hoje, compreendo o quanto fui sensibilizada a pensar que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2005, p. 79), a assumir um compromisso profissional com o anúncio de superações aos problemas da educação.

Foi naquele curso que li minha primeira obra na área da educação: *A alegria de ensinar*, de Rubem Alves. Na época, não poderia imaginar, mas o encontro com este autor impactaria de forma decisiva a minha maneira de enxergar o processo de ensinar e aprender. Suas obras me ajudariam a perceber que a educação acontece na complexidade, entre alegrias e tristezas, sonhos e esperanças, paixões e horizontes utópicos.

Presumo que a crença na relação entre o real e o ideal seja o que me mova até hoje. Costumo dizer que continuarei contribuindo com a construção da educação pública de qualidade enquanto encontrar possibilidade de atuação e de intervenção

que diminuam a distância entre esses dois polos. Freire (2005, p. 76) diz: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Em 1996, cursei o último ano do Magistério, concomitantemente ao primeiro da Pedagogia, período em que também encontrei educadores inesquecíveis, não só pela experiência partilhada, mas por apontarem leituras que mais tarde se tornariam subsídio para o enfrentamento de novas situações.

No segundo ano do curso de Pedagogia, comecei minha carreira lecionando numa escola particular, onde permaneci por dez anos. Nos três primeiros anos de atuação, cheguei a comentar com meus pais que não havia estudado para a prática que ali realizava. Algo ainda não estava completo e o caráter fechado de um sistema de escola privada me incomodava. Sentia que grande parte daqueles alunos avançaria a despeito da minha presença. Almejava ser educadora no sentido pleno da palavra defendida por Alves² e desejava fazer a diferença. Freire, ressaltando o poder da educação, também diz:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta” (FREIRE, 2005, p. 109).

Como eles, prefiro assumir o grupo que aspira por mudanças e, enquanto permaneci naquela escola, colaborei com a construção de algumas delas: a retirada de livros didáticos, o trabalho com projetos, a discussão dos instrumentos de avaliação, a implantação de um grupo de estudo pelo qual fui responsável por dois anos.

Formei-me em Pedagogia em dezembro de 1999 e, no ano seguinte, passei no concurso da Prefeitura de Santos, mantendo os dois empregos.

Em 2003, ingressei no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e, recentemente, ao visitar a monografia produzida para a obtenção do título de especialista, reli um dos capítulos intitulado “Psicopedagogia e formação contínua do

² “E o educador? [...] Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal” (1980, p.12).

professor: uma contribuição possível”. Foi quando percebi a relevância por mim conferida ao processo de reflexão, construção e reconstrução das práticas docentes por meio da formação de professores.

Interessante observar que, naquela época, mesmo sem trabalhar ativamente com a formação continuada, algo me incomodava e apontava para o investimento na área como um caminho possível em busca de uma educação da melhor qualidade.

Minha primeira experiência profissional com a formação de professores foi em 2004, por meio da instituição “Gruhbas - Projetos Educacionais e Culturais”³, onde estreei como formadora em oficinas do eixo de alfabetização no Estado de São Paulo e produzi artigos e materiais de apoio pedagógico.

Aprendi na lida, na partilha com os outros formadores e os próprios cursistas, pois a instituição não dava o suporte necessário. Apenas fechava as demandas com os municípios e terceirizava o trabalho, repassando-o aos formadores sem acompanhá-los ou avaliar de perto suas ações. Assim, meu compromisso pessoal e profissional foi o que fez valer a pena aquela experiência: aprofundei estudos para o planejamento dos materiais e encontros e vivenciei a riqueza de mediá-los.

Em 2006, passei em um processo seletivo da Secretaria de Educação de Santos (Seduc) para trabalhar na equipe interdisciplinar de formadores. Atuava em oficinas pedagógicas, cursos de formação continuada, produção de avaliações diagnósticas e planos de curso. Esse foi um período de grande crescimento profissional, tanto pelo fato de conviver diariamente com especialistas de diferentes áreas quanto pela oportunidade de participar do processo de formação continuada de professores e gestores. Mais uma vez, o respaldo vinha da troca informal no grupo, já que não havia uma rotina estabelecida de encontros para construções conjuntas.

Atualmente, enquanto chefe da Seção de Formação Continuada (Seform), enfatizo o acompanhamento da construção de propostas de formação, o delinear de pautas formativas, a escolha de estratégias, o registro dos encontros, os instrumentos de avaliação. Por não ter recebido esse apoio e acreditar que aprendemos com o outro, valorizo a partilha de fazeres e descobertas, possibilitando o crescimento e o amadurecimento que acontece no coletivo.

³ Instituição sem fins lucrativos cuja missão era contribuir para a qualidade na educação pública. Atuava na área de formação continuada de professores de diversos municípios do país, sob a forma de eventos educacionais, oficinas pedagógicas, assessorias às Secretarias de Educação, publicação de jornais, entre outros.

Confesso que, muitas vezes, sinto dificuldade na implementação dessa rotina. Observo que alguns formadores demonstram uma certa resistência no compartilhar de ideias e na abertura ao olhar do outro. Talvez, a falta de hábito seja o que os distancie. Já outros anseiam por esse espaço e sentem-se mais seguros no trabalho dialógico. Sustento-me em Freire quando afirma que o ensinar exige disponibilidade para o diálogo:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 2005, p. 135).

Experimentei de forma intensa, prazerosa e potente essa interação num grupo de estudo semanal, do qual participei no Mathema⁴, ao longo do ano de 2009. Ali, fui provocada a explicitar, por meio de registros escritos, as memórias que estava reunindo naquele processo de aprendizagem, comunicando minhas conquistas e historicizando o caminho percorrido. Estudamos sobre documentação pedagógica e construção de portfólio. Durante o curso, organizamos um portfólio coletivo e outro individual. Essa tarefa me ajudou a perceber que os registros deveriam extrapolar o mero relato do que havia ocorrido no encontro, revelar além do óbvio, ou seja, expressar dúvidas, desabafos, desconfortos, alegrias, ganhos, trocas, sonhos, medos, angústias... enfim, eu precisava tornar meus pensamentos conhecidos.

Os apontamentos tinham de ser constantes e retratar reflexões pessoais, que posteriormente seriam compartilhadas no grupo para serem lidas por outras pessoas, promovendo assim um aprofundamento das discussões. Fomos incitados também a produzir em gêneros diversificados.

Organizar a memória daquele percurso foi uma ferramenta essencial ao meu aprimoramento e, agora, escrevendo esta dissertação, vivo novamente o exercício de

⁴ Instituição que promove pesquisas e estabelece práticas em constante diálogo com professores, órgãos públicos, escolas e organizações não governamentais. A empresa atua sob a direção de Maria Ignez Diniz e Kátia Smole.

me encontrar, desvelar e projetar numa atividade de interpretação dessa história por mim construída. Meus registros são seletivos e subjetivos, porém me permitem olhar no presente as experiências pretéritas e observar e analisar o que ocorreu, o que foi transformado e o que desejo conservar ou modificar.

A construção daqueles portfólios possibilitou, em especial, o estudo e a reflexão sobre o processo de aprendizagem do adulto, o fortalecimento da identidade do grupo e a importância da escrita e dos outros tipos de registro para a documentação. Essa experiência exigiu tempo, planejamento, organização e compromisso, entretanto encantou, aproximou, esclareceu e evidenciou aprendizados pessoais e coletivos. Aprendi com o grupo. Aprendi a ouvir, dividir, mirar, admirar, discordar, completar, ser cúmplice, enfim, a ser iluminada pelo outro.

Prado e Soligo (2007, p. 51) endossam a narrativa como um potente registro para a partilha de histórias, afinal:

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que dela se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos.

Trazer à tona minha experiência no Mathema promoveu o reencontro com as aprendizagens significativas que vivi naquele tempo, com as mudanças que realizei na minha prática e os conflitos que ainda carrego no meu fazer de formadora.

Em junho de 2010, passei por uma das experiências mais delicadas da minha existência: o nascimento prematuro das minhas filhas gêmeas. Dizem que as dificuldades são oportunidades e, nesse período, aprendi pela dor que o planejamento na esfera pessoal não estava somente sob o meu controle, que precisava saber esperar e esperar por dias melhores, adiar alguns sonhos ou estabelecer outros, novos e mais relevantes. Foi dura a decisão, mas após um ano de intensos aprendizados, precisei dar uma pausa na minha carreira. Naquele momento, o papel de mãe tinha de falar mais alto. Ninguém poderia se dedicar exclusivamente a minhas filhas como eu fiz. Fiquei um ano e dez meses em licença acompanhante, vivendo a maternidade, conciliando as aventuras da mais velha, que na altura tinha três anos, com a rotina estonteante de inalações, medicações, estimulação precoce,

acompanhamento pediátrico, neurológico, cardiológico, oftálmico...das gêmeas prematuras. Com o passar do tempo, os riscos foram diminuindo e dando espaço para a observação diária das conquistas e alegrias da infância. Porém, ainda sentia muita falta da minha atividade profissional. Alves (2004, p.94) ajuda a entender essa fase:

A alma é um cenário. Por vezes, ela é como uma manhã brilhante e fresca, inundada de alegria. Por vezes ela é como um pôr do sol, triste, nostálgico. A vida é assim. Mas, se é manhã brilhante o tempo todo, alguma coisa está errada. Tristeza é preciso. A tristeza torna as pessoas mais ternas. Se é crepúsculo o tempo todo, alguma coisa não está bem. Alegria é preciso. Alegria é a chama que dá vontade de viver.

Meu período de afastamento foi assim: misto de alegrias e tristezas.

O curso pelo qual eu era responsável não foi lançado em 2011 e, aos poucos, as propostas de formação foram se extinguindo motivadas pela falta de professores nas escolas, tendo a Seduc interrompido as convocações em horário de trabalho. Chegaram mesmo a deslocar os formadores para atuarem como substitutos nas escolas. Foram tempos difíceis. No final daquele ano, fui comunicada de que não voltaria para a equipe de formação após o término da licença, por conta desse contexto e do meu afastamento. Foi um dia de extrema dor e muitas lágrimas! Tantos sonhos e desejos interrompidos...

Mas, em meados de março de 2012, com a estabilização da saúde das crianças, comecei as tratativas com a minha escola sede para o planejamento do meu retorno. Foi então que a Seduc me convidou para trabalhar na Seção de Ensino Fundamental (Sefep). Foi um período complicado na nova adaptação à rotina, à equipe e às demandas, principalmente por ser ano eleitoral. O então prefeito já havia sido reeleito e não continuaria. Tudo parecia caminhar em marcha lenta. Essa situação me angustiava demais, porém, retornar após tanto tempo e estar no setor que atuava com as políticas públicas direcionadas ao Ensino Fundamental foi altamente esclarecedor para minha atualização e reinserção profissional.

Início de 2013: novo prefeito e nova equipe para a Secretaria. Assim, comecei a organizar a vida para regresso à minha sede escolar. Contudo, em meio às férias de janeiro, recebi um convite para trabalhar na Seform. Confesso que fiquei indecisa, mas achei interessante arriscar conhecer a nova equipe, afinal aquela oportunidade poderia não se repetir.

Foi outro ano difícil. Chamaram alguns professores para atender a demandas de formação, muito mais em virtude de convênios estabelecidos com o Estado do que por acreditarem no seu poder de transformação. Por isso, tivemos pouco espaço e voz. Foram solicitadas produções de materiais sem estabelecimento de objetivos claros, sem tempo para produção e revisão adequadas. Dessa forma, fiquei extremamente incomodada em participar daquele processo.

Então, em 2014, impulsionada pelo momento de troca política e pela descontinuidade do trabalho de formação, deixei o Departamento Pedagógico (Deped) da Seduc, por opção pessoal, e retornei ao chão escolar em uma unidade de tempo integral. Não me sentia tranquila em trabalhar numa Secretaria de Educação que encarava a formação continuada como apenas uma oferta de fóruns, oficinas e palestras. Sabia que ações fragmentadas pouco contribuiriam para o aprimoramento dos profissionais. Assim, escolhi investir na formação centrada na escola e desbravei o campo da coordenação pedagógica.

A decisão tomada por um descontentamento me impulsionou a vivenciar o dia a dia do coordenador. Mesmo contando com a experiência e dispondo de diversos materiais previamente preparados para as atividades da Seduc, precisei me esforçar para garantir o espaço formativo dentro da escola. A dinâmica escolar é viva e intensa - recriando-se continuamente, por isso, sem contornos definidos - na qual corremos o risco de nos dispersar se nos deixarmos conduzir pelas emergências do cotidiano.

Uma das dificuldades que enfrentei foi sensibilizar os professores para a importância das reuniões de aperfeiçoamento profissional. Alguns estavam habituados a almoçar naqueles momentos ou até mesmo a serem dispensados mais cedo. Mobilizá-los para a compreensão de que aquele espaço de estudo e partilha, garantido em horário de trabalho, era um direito de todos foi um dos compromissos assumidos na minha gestão. Acredito que essa conquista tenha sido resultado de um processo de investimento por meio do qual as professoras começaram a perceber minha presença colaboradora na escola: pesquisando materiais para apoiar e enriquecer suas práticas, planejando com cautela nossas reuniões semanais, cuidando da continuidade do trabalho, enfim, acolhendo os desabafos na tentativa de buscar alternativas possíveis.

Nessa experiência, percebi que se o coordenador pedagógico (CP) não tiver organização e alvos bem estabelecidos para o trabalho formativo, será facilmente influenciado por questões burocráticas, disciplinares e pelos atendimentos que

surgem diariamente. Descobri que mesmo havendo horário determinado para reunião semanal em nossa rede de ensino, a formação ainda ocupa um lugar frágil. Entre interesses pessoais e outros institucionais, o que me parece é que poucos enxergam esse tempo como um direito privilegiado de estudo. Essa vulnerabilidade do espaço formativo abre lugar para que a formação não aconteça.

Posso dizer que retornar ao espaço escolar depois de oito anos foi um mergulho árduo na realidade. Enquanto formadora da Seduc, era fácil idealizar um cenário, acreditando que tudo seria possível, todavia estava longe de enxergar a dimensão dos problemas singulares que cada escola enfrenta. Por isso, aquele foi, sem dúvida, meu grande momento de encaixe de peças: enfrentar o desafio de praticar as metas que almejava na formação centrada na escola, driblando os limites que a rotina escolar me impunha.

Confesso que foi doloroso e frustrante em algumas situações. Queria preparar uma proposta de formação adequada para aquele grupo de professores e de educadores sociais⁵ das oficinas que aconteciam na escola, mas, muitas vezes, as urgências, as angústias e as demandas falavam mais alto: atendimentos repentinos, professores que precisavam de apoio com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento, o sentimento de solidão em relação ao meu fazer e ao restante da equipe gestora, a conquista de profissionais de apoio (auxiliar bibliotecário, apoio pedagógico, inspetores, secretaria, entre outros). A teia era imensa, experimentava um processo de jogo, em que precisava conhecer quem eram aqueles jogadores, entender as suas regras para descobrir onde poderia fazer variações em busca dos meus ideais. Um jogo extremamente provocador! Algumas vezes cedi para ganhar, outras, firmei claramente meus objetivos para poder avançar.

Hoje, sei que não seria a mesma formadora sem acumular essa bagagem, condição não só para meu crescimento na relação entre teoria e prática, mas também para o reconhecimento, por parte dos CPs, das propostas que ora apresento nas formações. Eles sabem que já vivenciei e me identifiquei com as mesmas dificuldades e dilemas.

Julgo que um ano como CP foi pouco, pois poderia somar novas conquistas se continuasse como gestora naquela escola. Mas, quando a visito, vejo algumas

⁵ Educadores Sociais são os que ingressam na prefeitura via processo seletivo e fazem adesão a um termo de voluntariado. Atuam em oficinas dos campos de Arte, Esporte e Movimento, Orientação Pedagógica no turno diverso ao período regular das aulas.

mudanças em relação à ocupação dos espaços, às propostas de projetos, à articulação entre professores e educadores sociais que foram sementes plantadas no ano da minha atuação e que hoje estão florescendo.

No encerramento daquele período letivo, quando li ao grupo uma carta de despedida anunciando que voltaria para a Seduc, algumas pessoas me procuraram com *feedbacks* interessantes: “Pensei que você fosse uma “*seduquete*”, tive preconceito, mas percebi que você conhece o assunto e não mediu esforços para me ajudar”. “Vou me sentir sozinha novamente, você me deu segurança”.

Apesar de ter a sensação de que poderia e queria ter realizado muito mais, certamente algumas mudanças foram estabelecidas ali. Freire (2005, p. 103), ressaltando sobre a educação como forma de intervir no mundo, expressa bem o sentimento que tive com aquela experiência:

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

No ano de 2015, retornei à Seduc atendendo ao convite de chefiar a Seform, que tem como responsabilidade quatro grandes frentes:

- formações para professores e equipe gestora em caráter de convite ou convocação;
- produção e revisão do Plano de Curso, que orienta o ensino no município, de acordo com documentos oficiais;
- produção da avaliação municipal - Prova Santos⁶ aplicada no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;
- produção e manutenção de um projeto institucional (Santos à Luz da Leitura) que, por meio de temática anual, busca a ampliação da leitura literária e a conexão desta com outras áreas do conhecimento.

⁶ Avaliação municipal que visa assegurar a qualidade da educação. A Prova Santos foi instituída por meio do Decreto nº 7343/16, de 21 de janeiro de 2016 e normatizada pela Portaria nº 33/2016, de 08 de abril de 2016 publicada no Diário Oficial da cidade.

Muitas de nossas ações também são definidas pela implementação de políticas públicas de âmbito federal e estadual. Neste sentido, partimos de uma abordagem sociointeracionista, em que os materiais produzidos têm como pressuposto a aprendizagem acontecida na socialização, ou seja, acreditamos na construção do conhecimento por meio das relações com os outros.

Nesse cenário, tenho atuado na articulação da Seform com as demais seções do Deped, orientando os formadores para garantia da concepção de ensino adotada pela rede municipal e na revisão pedagógica dos materiais produzidos, em contínua ação-reflexão-ação.

A trama do jogo continua. Garantir que as propostas de formação não sejam norteadas por interesses meramente políticos nem as nossas ações desvalorizadas por decisões arbitrárias tem sido minha luta constante. Desse modo, continuarei me empenhando com esperança e persistência enquanto encontrar espaço para assegurar o que já foi construído e puder batalhar por novas conquistas.

Vale esclarecer aqui que as formações são pensadas a partir de alguns indicadores: os instrumentos de avaliação preenchidos pelos cursistas ao final do ano; os pontos de observação, que servem como balizadores de cada encontro permitindo a flexibilidade e a adequação do planejamento às necessidades do grupo; o estudo dos resultados apresentados nas avaliações de larga escala (Ideb⁷, Idesp⁸ e Prova Santos), entre outros.

No que se refere à Prova Santos, sua finalidade é assegurar a qualidade do ensino municipal. Penso que há muito para progredir. As avaliações em larga escala requerem metodologia e instrumentos específicos de análise que possibilitem a manutenção da comparabilidade e confiabilidade dos resultados. Para comparar os dados, os testes são construídos de forma padronizada. Em Santos, ainda temos muitas fragilidades e variáveis que podem alterar os resultados no processo de aplicação, correção, recolha dos dados e tabulação. Para minimizarmos esses problemas, precisaríamos de uma assessoria que zelasse pela impressão das provas, pela leitura de gabaritos, pelo trato estatístico, entre outros.

⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) é um indicador de qualidade das séries/anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Saresp e o fluxo escolar.

Segundo Afonso (2001, p. 17), é função do Estado, enquanto organização política, manter a soberania sobre determinado território exercendo funções de regulação, coerção e controle social. O Estado formula uma política que, se por um lado, faz investimentos no poder local para direcionar ações na educação pública, por outro, exerce controle com o objetivo de monitorar e avaliar a qualidade dessas ações.

O autor afirma que “os procedimentos de avaliação constituem hoje um dos mais importantes meios de controle da educação” (AFONSO, 2001, p. 27). Uma das grandes comprovações desse poder do Estado em relação à Prova Santos é a cobrança que recebemos por parte da mídia, dos vereadores e, às vezes, até mesmo da Secretaria, de apresentação dos resultados para identificação dos melhores ou dos piores na perspectiva de construir um *ranking*.

Enquanto equipe de formação, fazemos um exercício enorme para observar os dados e interpretá-los em busca de possíveis intervenções. Todo processo só será efetivo se a garantia do direito de aprendizado do aluno for preservada. Sem um trabalho formativo em busca da construção coletiva de propostas e de tomadas de decisões que garantam melhorias, as avaliações em larga escala continuarão sendo vistas por muitos como provas pontuais e impostas pelo governo.

Aos poucos, durante a produção deste relato, fui revivendo alegrias, transformações, dores e dúvidas que me acompanharam e acompanham, mas ao mesmo tempo me movem em busca das peças que ainda não estão na mesa deste jogo.

No entanto, o prazer do encaixe é indescritível, como este que aqui vivencio, pois me liberta no tempo mostrando que tantas tensões e reações traduzem experiências de diferentes momentos e constituem uma “Debora” que nutre a esperança por uma educação possível frente às realidades limitadoras.

Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 146) defendem que as narrativas pedagógicas e os memoriais de formação

mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação. Fazem, esses profissionais, um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos.

Sendo assim, o desafio da escrita, o exercício de rememorar meu passado e recolher lembranças permitiram o encontro de pessoas e oportunidades que me

estimularam a me tornar a profissional que sou. No mergulho pelo resgate das minhas memórias, uni peças deste quebra-cabeça e achei as contas de vidro que embelezam meu fio da vida. Enfim, recuperei o sentido de continuar construindo minha história acadêmica e profissional com o anseio de que seja transformadora e marcante. Alves (in DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 52) diz que “O fascinante foi o seu caminho ou, mais precisamente, os seus caminhos e descaminhos (...) Seguindo os seus caminhos aprende-se não um resultado, mas a arte de pensar. Caminha-se, pensando junto...”.

Nas próximas seções, continuarei narrando caminhos e descaminhos, discutindo um pouco mais especificamente sobre a proposta do curso **CoordenAÇÃO**, no qual atualmente faço a mediação junto aos coordenadores pedagógicos, além de descrever meu encontro com a pesquisa.

1.2 Segunda peça: o curso **CoordenAÇÃO**

Dentre as minhas atribuições na Seform, está a responsabilidade de mediar formações no grupo de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental.

Refletir sobre o encaixe desta peça na minha trajetória profissional é essencial para a compreensão deste texto por dois motivos: pelos incômodos oriundos da prática e que, de alguma forma, influenciaram escolhas e recortes na construção desta pesquisa, como também para contextualizar algumas falas que aparecerão no capítulo 3, proferidas pela coordenadora que participou neste estudo de caso.

A Seduc faz investimento na formação de professores há muitos anos. Porém, observo, enquanto funcionária da rede, que não temos uma política de formação estabelecida. A cada quatro anos, dependendo da pessoa que está na liderança da Secretaria, há maior ou menor destaque nessa área. Os registros das ações realizadas encontram-se apenas em listas de presença e certificados, por isso não consigo precisar quando iniciou a formação para CPs. Mas, posso afirmar que, desde 2006, quando ingressei na Seduc, esse grupo já se reunia. A partir de 2010, os encontros fundamentavam-se no Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo⁹.

Santos fez sua adesão por meio de um convênio que previa, além do

⁹ Política pública estadual para o Ciclo I do Ensino Fundamental que visa à alfabetização e à recuperação da aprendizagem de leitura e escrita.

recebimento de materiais didáticos, encontros ministrados por uma formadora contratada pelo Estado, com frequência mensal. Na contrapartida, caberia ao município garantir a socialização aos seus profissionais. Como vivíamos um momento delicado por falta de professores, que impossibilitava a convocação em horário de serviço, o curso foi oferecido aos CPs objetivando despertar atitudes positivas em relação ao Programa, bem como ressaltar a importância da formação no trabalho com a Língua Portuguesa e a Matemática.

Durante quatro anos, essa atividade foi destinada aos CPs para que multiplicassem a formação referente ao material. Porém, em visitas às escolas e por meio de relatos, notei que muitos professores desconheciam o guia de planejamento e as orientações didáticas discutidas durante as reuniões. Percebia que algo não caminhava bem na proposta, pois não era visível na ação dos professores a influência dessa formação continuada. Talvez, os CPs não enxergassem aquele espaço como sendo deles. Era comum afirmarem que o público-alvo deveria ser os professores.

Em 2013, chegamos a dividir os CPs em pequenos grupos, que teriam a oportunidade de discutir, planejar e avaliar o que seria promovido posteriormente na escola, contudo o número de faltas acabou deixando alguns grupos esvaziados, fato que empobreceu as discussões e os avanços.

Possivelmente, essas ausências fossem sinal de que os CPs não se identificavam com a concepção e o formato oferecidos. Hoje, olhando de forma reflexiva, observo que o próprio espaço da formação surgiu de uma maneira equivocada. Os CPs foram convocados para atender à solicitação do convênio com o Programa Ler e Escrever e resolver o problema de não poder convocar o professor dentro do horário de trabalho. Sendo eu uma das formadoras responsáveis pelo curso, percebo que também atuei em meio a essas condições, sem ponderar sobre o que estava acontecendo.

As pautas eram construídas para estudo do material e conhecimento dos projetos e sequências didáticas do Programa. Apesar de o material ser de excelente qualidade teórica e metodológica, faltou a construção coletiva de como essa discussão se encaixava no plano de ação das escolas.

Quando assumi a chefia da Seform em 2015, fiz a proposta de oferecermos o curso do Ler e Escrever diretamente aos professores e implementar uma formação para os CPs focada em suas rotinas e atribuições, com destaque para o papel formativo dentro do cenário escolar.

Para elencar os conteúdos que seriam priorizados, colhi anseios e necessidades a partir da escuta de alguns CPs veteranos, que vinham acompanhando toda a trajetória descrita acima, bem como da análise dos instrumentos de avaliação das experiências anteriores. A ideia foi colocar em primeiro plano a ressignificação do papel do coordenador e buscar maneiras possíveis e necessárias para a instauração de novas práticas.

Assim surgiu o curso CoordenAÇÃO, mais condizente com as necessidades de gestão e formação do corpo docente.

Por meio de encontros presenciais, o curso pretende aprimorar a concepção pedagógica que norteia o trabalho dos CPs, proporcionando:

- desenvolvimento da capacidade de escuta ativa e vínculo entre o grupo de CPs;
- partilha de informações, acertos e erros, diferentes experiências e estratégias inspiradoras para outros coordenadores em situação semelhante;
- estudo, leitura e discussão de pautas, relatórios e outros registros.

Enquanto coordenadora pedagógica que fui e pela experiência do curso em discussão, percebo que a dificuldade da incorporação do papel formativo do CP tem diferentes razões.

A primeira seria a ausência de exemplos de gestores que inspirem os CPs atuais a uma ação transformadora que vá muito além de uma atuação burocrática, administrativa ou de “bombeiro” dos “incêndios diários”. Como funcionária pública, tenho a impressão de que os usos e costumes se cristalizam, sendo um desafio imenso desnaturalizar algumas convicções.

A segunda razão seria a complexidade dos problemas referentes à rotina: atendimento a segmentos variados (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos), região isolada, distante ou conturbada em que a escola se localiza, comunidades desafiadoras, número de alunos da unidade, entre outros.

Alguns CPs que já compreendem a necessidade de formação para o aprimoramento do ofício docente deparam-se com esses obstáculos e, apesar de terem consciência da própria importância como formadores de professores dentro da escola, são levados pelo emaranhado de emergências do dia a dia, relegando o trabalho formativo a segundo plano.

Durante o CoordenAÇÃO, discutimos sobre a premência da construção de um quadro de rotina que organize e garanta tempo para a criação de espaços formativos. Mesmo perante o imponderável, quando existe o planejamento, é possível perseguir objetivos, saber o que está previsto, o que ficou pendente e o que precisa ser retomado. Quando não há planejamento, há o risco de se vagar no mar do caos.

Ainda enxergo um terceiro grupo de CPs que só consegue identificar uma única oportunidade de formação: a reunião semanal, denominada como Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP). Essa crença, apesar de ser parcialmente real, é contraproducente, pois tais reuniões ocupam um espaço desprivilegiado, com duração de apenas quarenta e cinco minutos ao final do período de aula, o que demonstra outra fragilidade do sistema municipal em relação à política de formação.

Somente um trabalho contínuo e comprometido será capaz de driblar o cansaço dos professores, os acontecimentos negativos do período encerrado e o almoço de muitos profissionais com dupla ou até tripla jornada. A falta de planejamento, de articulação dessas reuniões com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a ausência de espaço para a construção coletiva tornam a RAP pouco proveitosa, caracterizando apenas um cumprimento de horário e distanciando-a de sua finalidade.

No passado, tivemos um espaço de reunião semanal com maior carga horária, mas de uns tempos para cá, reduzido em acordos entre sindicato e poder público, promoveu a falsa conquista de os profissionais poderem assumir acúmulos legais em outras secretarias nos municípios vizinhos.

O que não se percebe é que o fato de assumir uma nova jornada apresentada como “benefício”, na realidade é um instrumento de compensação pela falta de valorização e investimento no profissional da educação. O benefício transforma-se em instrumento opressor do Estado que impõe o enfrentamento de longos períodos de trabalho e um panorama que dificulta tanto a atualização quanto o desempenho profissional crítico e comprometido.

O município de Santos oferece condições de jornada em até três turnos e posteriormente cobrará pela qualidade do trabalho a ser desenvolvido. É uma contradição entre a concessão e a retirada de direitos. Isto vai na direção da análise que faz Afonso (2001, p. 21) ao dizer que a escola torna-se um espaço de homogeneização e inculcação de valores e direitos ambivalentes, que apesar de ilusoriamente favorecerem o funcionário, na verdade reforçam interesses do Estado capitalista.

Em meio a esses desafios, tenho procurado possibilitar problematizações que provoquem os CPs a encontrarem outros espaços para ações de formação, como: atendimentos individualizados; disponibilização de material de estudo, suporte e repertório; diálogo de boas práticas entre parceiros de trabalho; planejamento coletivo; observação de aulas com posterior retorno aos professores sobre pontos a serem aprimorados, entre outros.

A intenção é de não conformidade com o pouco tempo disponível, é de busca por alternativas possíveis enquanto lutamos por conquistas maiores. Precisamos de uma política de formação de professores. Precisamos que a Seduc encare a necessidade desse investimento e garanta, dentro da carga horária dos professores, espaços privilegiados para o aperfeiçoamento profissional. Acredito que já avançamos bastante, mas ainda há muito pelo que lutar.

Quando ingressei como professora na rede em 2000, os cursos eram pontuais e escassos. Algumas propostas eram oferecidas a convite, fora da jornada. Essa realidade vem mudando nos últimos anos. Quando assumi a chefia da Seform, no início de 2015, o único curso oferecido dentro do horário de trabalho era o Ler e Escrever, que ocorria uma vez ao mês, tendo os CPs como público-alvo. Com o apoio da chefia do Deped e da então Secretária de Educação, ousamos convocar professores para outras formações.

Em 2016, foram realizadas, em serviço, vinte e cinco propostas de formação para professores, educadores sociais e equipe gestora dos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Integral.

Atualmente, as formações estão acontecendo em caráter de convite, já que, após o clima gerado pela ausência de conciliação na greve de funcionários municipais em março e abril, foi acordado, nas reuniões entre a Seduc e os diretores das unidades, que não haveria mais convocação neste ano.

Tal fato reforça a inexistência de uma política sólida de formação, colocando em risco o trabalho em andamento.

A insuficiência de recursos materiais e financeiros, a não valorização, bem como a não disponibilização de um espaço próprio para as formações conferem um caráter efêmero ao processo, pois, promovendo sua descontinuidade, iremos na contramão do que está sendo preconizado como alternativa de intervenção.

Cabe aqui salientar que a Seduc dispõe de um prédio chamado Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista (CCPPS) Prof. Darcy Ribeiro¹⁰, situado na rua São Paulo, 40 - Vila Mathias, inaugurado em 15 de março de 1999 e desativado há anos. Desde 2005, o local começou a ser utilizado para abrigar escolas que estavam passando por reformas. Os cursos continuaram acontecendo em outros espaços da prefeitura, mas fica notório o enfraquecimento quando se perde um território de atuação.

No site da prefeitura de Santos, encontramos notícias de que a obra estava sendo concluída desde 2014. Ainda hoje, o prédio encontra-se fechado. É triste termos um espaço destinado ao professorado santista abandonado, enquanto fazemos os encontros de formação em salas cedidas por universidades ou escolas. Gostaríamos de ter um local como referência para os encontros e oferecer o acervo da biblioteca central da Seduc (Biblioteca Mário Quintana) para subsidiar a pesquisa, a informação e a formação continuada de todos os educadores.

Em meio a tantos ideais, temos desenvolvido o que é possível. Acredito que quando o trabalho da equipe de formação for encarado com o valor devido e o investimento necessário, o reflexo dessas posturas transformará nossas escolas.

Com a implementação do curso CoordenaÇÃO, nutro o desejo de oferecer condições e materiais com potencial para garantir a formação do professor dentro do espaço escolar. Tenho consciência das dificuldades, pois, como apresentei anteriormente, a maior parte dos CPs não encara essa responsabilidade como uma atribuição deles.

Para tanto, tenho utilizado como material de referência diversos volumes da coleção da Editora Loyola sobre o Coordenador Pedagógico, organizada pelas pesquisadoras Placco e Almeida, além de obras de Canário, estudos de textos que refletem processos formativos de outros programas como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (apesar de antigo, muito valioso até hoje, pois muitas ações ainda não foram implementadas na nossa prática) e Programa Escola que Vale. Busco propiciar materiais de apoio para o planejamento e a condução das propostas de formação na escola. Nos encontros mensais, procuro possibilitar a troca de

¹⁰ Informações disponíveis: <<https://www.egov1.santos.sp.gov.br/do/9800/1999/03/16/a.html>>; <<http://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/730172/proeduca-o-avan-reforma-do-centro-de-capacita-o-darcy-ribeiro>>. Acesso em 10/abr/2017.

experiências, estimulando a construção coletiva do conhecimento e assegurando um espaço de interlocução de práticas bem-sucedidas.

Esse momento de partilha foi solicitado pelo próprio grupo e percebo que é uma oportunidade rica onde uns aprendem com os outros. Ofereço certo repertório de estratégias formativas para os momentos de RAP e Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTI), bem como ideias de suporte para o acompanhamento e registro dessas ações. Aponto pressupostos teóricos, apoio a construção de rotinas de trabalho que contribuam para atuação formativa do CP e disponibilizo exemplos de pautas que contemplem estratégias promotoras da reflexão sobre a prática.

Como muitos relataram que não realizavam tais ações, na análise das pautas construídas por eles e em outras tarefas que lhes são solicitadas, noto a dificuldade da criação de um ambiente favorável à construção do conhecimento. As propostas ainda trazem, de modo implícito, a figura do CP como o protagonista do encontro. É um exercício constante estudar sobre as formas de possibilitar a problematização de conteúdos, a partilha de experiências e a sistematização de descobertas para cada realidade escolar.

Invisto também em estratégias de dupla conceitualização e atividades permanentes, como iniciar os encontros com um texto literário. A ideia é ampliar o repertório dos CPs e inspirá-los a realizar um trabalho semelhante junto aos professores para que, finalmente, a democratização da leitura alcance também os alunos.

Sinto o grupo muito instigante. Alguns CPs já estão no cargo há mais de dez anos, enquanto outros, ao longo da caminhada, dormiram como professores e acordaram como CPs. Dentre eles, duas foram minhas professoras no magistério, o que torna minha ação ainda mais desafiadora por respeitar o conhecimento teórico e prático que elas construíram ao longo desse tempo.

Tenho o ideal de estabelecimento do papel de mediadora do grupo, tento ser a pessoa que confronta e desestabiliza para que juntos busquemos soluções. Mesmo mantendo esse clima, é complicado motivar e sensibilizar pessoas em diferentes momentos de aprendizagem e vivência prática, mas acredito que é nessa diversidade que avançamos.

Pesa em mim a responsabilidade da mediação de uma equipe tão complexa e da qual a Seduc espera a implantação de muitas ações, como: movimentar a construção coletiva do PPP, observar as atividades de sala de aula, planejar as

reuniões pedagógicas, atender os pais, manter-se atualizada, zelar pelo uso da biblioteca e do laboratório de informática, orientar e acompanhar o processo de avaliação e compensação de ausências, entre outras. Por vezes, enxergo que o CP não está preparado para tanto ou, ao menos, precisaria de um apoio maior por parte dos demais gestores.

Entendo que, no curso, todos estão em processo de mudança e até que essas ações tenham um impacto real na escola, levará um tempo indeterminado de aprendizagem e transformação pessoal.

Além da trajetória do grupo, também observo o compromisso profissional e individual como decisivo na qualidade do trabalho. Para exemplificar, posso dizer que convivo com CPs veteranos que ainda não atingiram os objetivos propostos e outros iniciantes que, apesar do pouco tempo de atuação, esforçam-se para adequar suas ações diárias aos estudos que estamos realizando.

Vejo dois pontos que necessitam de aprimoramento no CoordenAÇÃO: a carga horária e as demandas administrativas. O curso funciona com encontros mensais e uma carga de duas horas, a distância, por encontro para leitura de textos e realização de tarefas. Ao longo do ano, conseguimos fazer em média oito encontros. Assim como na escola, questões organizativas como grandes eventos, escolha de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), avaliações externas, tomam conta do espaço da formação por solicitação da Seduc. O desafio é tornar essas discussões também formativas e não apenas informativas, driblando o tempo.

Paralelamente, vivo uma efervescência na produção deste texto, não só procurando olhar criticamente minha trajetória a fim de compreendê-la e registrá-la, mas trazendo à luz situações que necessitam de mudança, para então propor alternativas às questões encontradas. A minha prática torna-se assim o objeto central desta argumentação.

E, impulsionada por essas considerações, encontro, em pleno tabuleiro, a terceira peça: a reflexão da prática por meio da pesquisa.

1.3 Terceira peça: o encontro com a pesquisa

A partir de todo caminho descrito no encaixe das duas primeiras peças do meu quebra-cabeça, deparei-me com um novo desafio: o curso de mestrado. Para o

ingresso no curso, precisei construir um projeto e, no papel de coordenadora-formadora-pesquisadora, tentei aproximar minhas angústias advindas da prática aos estudos da teoria, vislumbrando a proposição de saídas para alguns problemas da escola pública. Decidi, assim, investigar como se implementam as atribuições do CP, especialmente as ações formativas, nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental de Santos, buscando identificar os alcances e limites dessas ações.

Almejar a melhoria da qualidade do ensino público passa, inevitavelmente, pela discussão e pelo investimento na formação de professores dentro do espaço escolar, fazendo-se necessário um reposicionamento do papel do CP, de forma que ele se constitua um elemento potencializador dessa formação e, por consequência, um articulador de práticas eficientes. Daí a relevância desta pesquisa.

Assim, coloco como problema central a seguinte proposição: posto que as transformações na realidade escolar apontam para a escola como espaço de formação continuada dos professores, quais são os alcances e os limites da ação formativa do CP na escola?

A partir daí, levanto a hipótese: o alcance da ação formativa do CP tem estreita relação com o reconhecimento da importância da formação dos professores como alavanca para melhoria da qualidade do ensino de sua escola. Os limites dessa ação formativa estão ligados a três variáveis: a ausência de formação inicial ou de gestores inspiradores, como referenciais que colaborem com a construção do papel de um CP formador; a complexidade de cada unidade escolar; a falta de uma política de formação que garanta tempo de qualidade para esse investimento dentro da escola.

Segundo Gómez (1998, p. 365), “o problema central (...) é como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerge dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação”.

Alarcão (2010, p.54) defende que “A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente”. Assim, a partir das minhas experiências como CP e da proposta do curso CoordenAÇÃO, citadas anteriormente, distancio-me da ação para refletir sobre ela sob três aspectos:

- como essa prática marca a minha história enquanto formadora e, no momento, como pesquisadora;
- o contexto de algumas falas da CP que será o centro deste estudo;

- os desafios do caminho e as soluções encontradas que promovam reflexões e questões para debate em outros grupos.

Não tenho dúvidas de que a dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e fora dela (LÜDKE, 2011, p. 31).

Para a autora acima, o ato de pesquisar impulsiona a refletir sobre a prática, criticá-la, agir sobre ela em busca de transformações.

Placco e Souza corroboram essa ideia dizendo que um dos caminhos férteis de formação é:

Reconhecer, na travessia percorrida, as lacunas, as conquistas, os acertos e erros, as forças e as fragilidades, saber-se inteiro nas dificuldades e alegrias, ora oferecendo apoio, ora pedindo ajuda. No processo de formação, é importante que formadores e aprendizes relatem e pensem a variedade de percursos da aprendizagem realizada e a diversidade dos resultados (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 65).

Assim, a pesquisa busca encontrar quais são os fatores que dificultam e quais são os possíveis de serem praticados para garantia dessa formação docente no contexto escolar. Segundo Domingues (2014, p.17):

As mudanças educativas, políticas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica particularizada a cada tempo, espaço, currículo e comunidade atendida, exigindo adequações da escola e de seus profissionais. O coordenador pedagógico precisa estar sensível a essa dinâmica que, em certa medida, orienta a formação necessária ou aponta necessidades docentes.

Ao longo do curso do mestrado, as disciplinas, os seminários, as produções de textos, as participações e as publicações em eventos científicos contribuíram para minha formação e também ofereceram aporte teórico para a construção dos capítulos desta obra.

As propostas dos Seminários de Pesquisa colaboraram para o refinamento do projeto. No estudo e na produção destes trabalhos, selecionei o problema que caberia

para investigação, fiz o levantamento dos autores que sustentariam teoricamente a pesquisa e a escolha metodológica.

Optei pela abordagem qualitativa para ancorar o processo de produção na minha constante interação com a realidade. No capítulo 3, aprofundarei a base teórica que sustenta a metodologia escolhida e a caracterização do objeto estudado.

A Prática de Estágio Supervisionado promoveu a oportunidade de analisar criticamente minha atuação profissional e produzir conhecimento a partir da reflexão e do registro das minhas experiências, da escuta dos meus pares, da leitura e do estudo. Foi um exercício extremamente necessário para minha formação enquanto pesquisadora.

Imbernón (2011), definindo a formação docente e profissional, faz afirmações que retratam o movimento que vivi no curso de mestrado:

...a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (2011, p. 15).

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (2011, p. 41).

O processo de construção de conhecimento que se dá ao longo do curso de mestrado e da escrita da pesquisa é marcado exatamente pelas características apontadas por Imbernón: incerteza, mudança, singularidade, intervenção... Assumir a posição de pesquisadora traz à tona a possibilidade do estudo, mas carrega junto o imenso desafio da produção do saber a partir do contexto singular pesquisado, em busca de saídas para os problemas levantados. Esse processo não é nada confortável. Por vezes, sofri, chorei, perdi o sono, fiquei incomodada, questionei minhas próprias ações... no afã de escrever um texto que transcendesse o papel e a exigência formal do curso. Enquanto pesquisadora, almejo izar questionamentos e alternativas que colaborem nas reflexões sobre as práticas formativas que podem acontecer dentro da escola mediadas pelo CP.

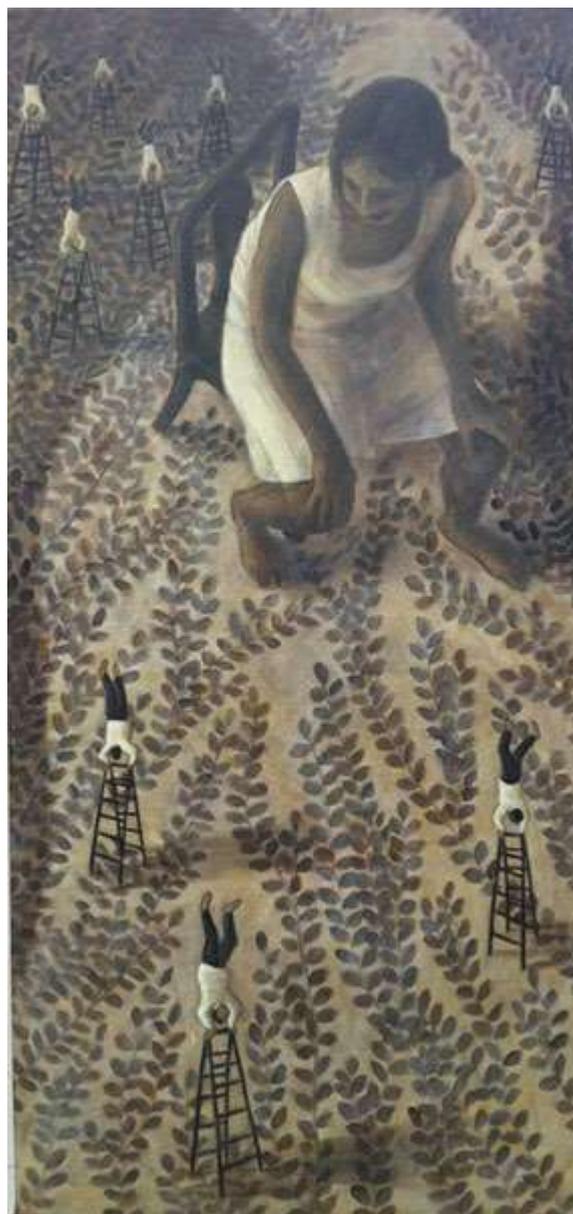
Mas, para tanto, hei de me debruçar no que dizem os teóricos e a legislação sobre o papel do CP. Como esse profissional é visto no campo do ideal, na teoria, no papel... Nesse impulso, lanço-me na escrita do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: AS REGRAS DO JOGO: O CP NO CAMPO DO IDEAL

[...] Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente
andando.

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho. [...]

Thiago de Mello



Luz Letts (2)
Trepadora, 2014

A proposta deste capítulo consiste em levantar o que dizem alguns teóricos sobre o papel do CP em relação às práticas formativas na escola. O que os referenciais teóricos apontam como ideal? Quais as atribuições desse profissional previstas na legislação? O que está ao seu alcance realizar para ser um formador de professores dentro da escola?

No lugar de pesquisadora, que reflete sobre a própria história e trabalho, procuro ampliar essa discussão por meio do diálogo com alguns autores que estudam as temáticas da formação reflexiva dos professores e da formação centrada na escola. Também trago apontamentos sobre as atribuições dos CPs previstas na legislação, na tentativa de traçar um panorama do seu papel no campo do ideal.

E o jogo prossegue. Num processo dialógico e reflexivo, visando à ampliação do olhar sobre o que se espera do CP, escrevo investigando relações ou distanciamentos entre a minha prática enquanto formadora de CPs, a prática da CP que fui e a prática dos CPs que participam da formação CoordenAÇÃO.

2.1 A formação do professor reflexivo

A valorização da formação continuada surge no Brasil nos anos 80, rompendo com o pensamento tecnicista que predominava na época. Inicia-se aí a busca por uma educação emancipadora que considere o profissional da educação como construtor de sua própria história, capaz de assumir uma postura crítica para a transformação de situações que emergem da sua prática.

A formação continuada de professores (...) tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 80 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades (BRASIL, 2002, p. 46).

Na década de 90, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que reorganiza o ensino, especifica dispositivos que influenciam na formação e carreira dos docentes constituindo-se num divisor de águas da educação brasileira. Nesse período, começam a surgir publicações valorizando a formação continuada dos professores e rompendo com a ideia de treinamento,

capacitação e reciclagem que não privilegiavam a construção do conhecimento a partir do estudo e da reflexão sobre a prática.

De acordo com Christov (1998, p. 10), um processo de formação continuada pressupõe condições para a viabilização de suas ações: políticas públicas, financiamento e tempo adequados. Fusari (2009, p. 22) completa a ideia assegurando outras condições: valorização das experiências, ideias e expectativas dos profissionais; compreensão por parte da equipe gestora sobre a importância do aprimoramento dos docentes; comprometimento pessoal e profissional do professor. “Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional” (FUSARI, 2009, p. 23).

Enquanto chefe da Seform, penso no quanto este processo vivido individualmente ainda influencia a construção coletiva desse ideal. Quando me deparo com profissionais que encaram a suspensão dos programas de formação como a solução para problemas sistêmicos (a continuidade talvez pudesse ser, mas não tem sido vista por este prisma), quando gestores não liberam os professores para a formação em horário de trabalho, quando os próprios professores recusam essas oportunidades, fico me perguntando quantos anos mais precisaremos lutar pelo estabelecimento de políticas que assegurem a formação, a fim de que, num grande movimento de sensibilização e construção do conhecimento, possamos atingir os anseios da classe. Mais de vinte anos se passaram após a publicação da LDB 9394/1996, de quantos mais precisaremos?

Schön (2000, p. 226) mostra como nossos currículos ainda estão impregnados de estruturas e divisões que impõem uma visão tradicional do conhecimento acadêmico que é distribuído em seus territórios e rebuscado pela especialização das diferentes disciplinas, criticando a distância que a escola está do ensino prático reflexivo. Não aprendemos a pensar enquanto agimos nem acerca de como agimos. Em muitos momentos, somos meros reprodutores de práticas instauradas no tempo.

Zeichner (1993, p. 15) adverte que, com o movimento de mudança educacional na transição da década de 80 para 90, o termo “prática reflexiva” começa a ser utilizado como *slogan* e esclarece a sua definição:

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriamente exclusiva das universidades e centros de investigação e

desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

O autor enaltece os saberes provenientes de profissionais de qualidade na compreensão da própria experiência. Para ele, refletir é conhecer o processo singular e pessoal de aprender e ensinar que vai se constituindo ao longo de toda a carreira. Quando o professor se torna consciente de suas práticas ao ponto de exprimi-las e criticá-las com vistas ao seu aprimoramento, está ao mesmo tempo se transformando e produzindo um novo saber que poderá também modificar a prática de outros.

Freire (1981) diz que só pode comprometer-se quem for capaz de agir e refletir. O processo de formação de professores precisa estar pautado nessa constante dinâmica. Acreditamos que a formação continuada se dá por meio da reflexão sobre a prática, do aprofundamento do conhecimento e da socialização de experiências. Nesse contexto, os profissionais da educação são simultaneamente adultos que ensinam e adultos que aprendem.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1980, p. 25).

A reflexão sobre a prática docente passa a ser o ponto de partida e a fonte preciosa para a construção de novos saberes. Assim, o professor como autor de sua própria história, capaz de caracterizar seu modo de pensar e suas escolhas no trabalho docente, engaja-se profissionalmente por meio de ações reflexivas e críticas, seguidas de tomadas de atitude em direção a soluções de problemas do cotidiano escolar.

Utilizando a definição de compromisso exposta por Freire (1981), é necessário tomarmos a decisão lúcida de assegurar o direito de aprendizagem dos alunos e de garantir o direito dos professores a uma formação que lhes permita atuar de modo compatível com as exigências da sociedade. Como já destaquei, Vieira também reforça que esse direito de aprendizagem deve estar garantido na proposição das políticas públicas:

Por óbvio que pareça, é importante insistir que as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender – tudo fazendo para cumprir a função social da escola com sucesso. [...] Gestão escolar bem-sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos (VIEIRA, 2007, p. 67).

Assim, o processo de formação continuada pode mobilizar os profissionais da educação a se comprometerem mais seriamente com o seu fazer, intervindo no mundo e pensando sobre ele. É esta reflexão sobre os obstáculos diários e a busca de estratégias e situações de ensino que promoverá mudanças significativas tanto na formação do profissional como em sua prática. Segundo Freire:

No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado” (FREIRE, 1980, p. 37).

O professor reflexivo é aquele que está constantemente em processo de formação baseando sua prática em um pensar consciente.

Ele interage com o meio observando-o, atuando, relacionando-se com outras pessoas, errando e tentando novamente. É nesse *continuum* de fazer e refazer-se que se dá a construção do conhecimento, ou seja, por meio da ação e reflexão sobre a prática.

Assim, tanto formadores como cursistas crescem de modo autêntico e histórico. Quanto mais formação e sistematização de experiências, maior a consciência do mundo e, por conseguinte, maior a responsabilidade pela mudança.

Mediar a construção coletiva de conhecimento não é tarefa fácil. Vimos que os professores crescem gradativamente à medida que vão refletindo sobre suas práticas e aprimorando-as. Enquanto formadora, sei o quão desafiador é planejar potentes situações problematizadoras para aprendizagem. Neste sentido, a reflexão de Placco sobre a maneira como ocorrem os processos de formação docente é bastante esclarecedora e evidencia um pouco da sua dinâmica:

Processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de interseção com seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiências. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação

das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo (PLACCO, 2006, p. 38).

No trabalho que venho construindo com minha equipe na Seduc, procuro estratégias metodológicas capazes de promover o estudo e a reflexão por meio da interação com os pares, da discussão, da explicitação de pontos de vista, da socialização de experiências vividas, bem como de leituras, registros... Nesse decurso, busco respeitar o profissional da educação como sujeito de suas ações, compreender o real cenário em que exerce a profissão e quais são suas dificuldades e potencialidades para superar os obstáculos.

Gómez atribui como tarefa educativa a provocação da reconstrução da experiência e, por consequência, dos conhecimentos. Cabe à escola comparar diversas formas de pensar oportunizando a experimentação e a participação de todos. Refletindo sobre esse contexto, o autor faz a seguinte afirmação:

Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade (GÓMEZ, 1998, p.26).

Como já explanado, o professor constrói sua história caracterizando seu modo de pensar e suas escolhas no trabalho docente, em função da realidade e do coletivo ao qual pertence. Segundo Imbernón, a aprendizagem do professor é uma tarefa complexa, não linear e que está diretamente relacionada à sua prática profissional. É no conjunto das situações desafiadoras que ele irá participar, refletir, dialogar, conviver, adaptar-se e aprender. O autor escreve:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações... (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Acredito que esta é a definição do movimento assumido na escrita deste trabalho, na reflexão sobre o fazer das várias “Deboras” que personifico. A formadora que reflete sobre a própria prática, bem como sobre a dos CPs; a CP que pensa sobre as conquistas realizadas e aquelas que não conseguiu implementar; a pesquisadora

que, estudando, observa conflitos entre o que sabe, o que quer fazer e o que já consegue. A angustiante lacuna entre os alcances e os limites...

E isso implica, mediante a rupturas de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p.15).

Isso é o que aqui fui provocada a realizar: confrontar o estudo com o meu contexto de atuação. Nesse caminho reflexivo, meu desejo é mobilizar mudanças nas diferentes instâncias de atuação de todas essas “Deboras” que sou: na equipe de formadores, na mediação da formação pela qual sou responsável, na formação que os CPs realizam... Enquanto escrevo, sofro, denuncio, anuncio, aspiro por metamorfoses e sinto que este texto pode ser mais um agente transformador a expressar meu compromisso político e crítico na discussão aberta dos problemas coletivos que envolvem a formação dos profissionais da educação municipal de Santos.

2.2 A formação centrada na escola

Em âmbito federal, as diretrizes e bases para a educação nacional são estabelecidas pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a formação dos profissionais da educação. A Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, altera o Art. 61 e declara:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (grifos meus).

Em 4 de abril de 2013, a Lei Nº 12.796 altera o Art. 62, afirmando:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. **Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (grifos meus).

Os grifos destacam a garantia da formação continuada em serviço e sua relação entre teoria e prática, já enfatizada na discussão sobre a formação do profissional reflexivo prevista em lei.

Outro documento que normatiza a formação continuada é o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em sua meta 16, afirma: "... garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino".

Apesar de assegurar a formação continuada aos profissionais da educação básica, não cita, em suas estratégias de implementação da meta, a formação centrada na escola. As estratégias contemplam ações formativas por parte de instituições de educação superior, expansão de programas de acervo de obras didáticas e literárias e disponibilização de materiais virtuais.

Observo na proposta das políticas públicas o cuidado com a formação inicial e continuada de professores, com vistas ao aperfeiçoamento profissional.

A natureza do trabalho pedagógico requer domínio de saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento, bem como, aqueles relativos às metodologias e à compreensão dos processos presentes no planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar. Tal compreensão também requer, no contexto da formação inicial e continuada, ampla articulação entre os agentes envolvidos (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, Universidades, Secretarias de Educação, **Escolas** etc.), no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho (BRASIL, 2006, p.14, grifo meu).

As instituições de educação básica e ensino superior são responsabilizadas por essa qualificação nas leis apresentadas. Aos estados e municípios, cabe propor políticas públicas e orientações legais que garantam condições de aprimoramento para os profissionais da educação dentro de sua jornada de trabalho.

Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação (BRASIL, 2005, p. 17).

Nóvoa (2002, p. 61) reforça a necessidade da troca de experiências de formação entre as escolas e as instituições de ensino superior encarando esses espaços como coletivos e privilegiados para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias de formação-ação organizacional (NÓVOA, 2002, p.40).

Canário (2006, p. 75) critica ciclos de reformas em educação que desprezam o professor como pessoa e a Escola como organização social. Ele afirma: “Professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo interativo”.

Nesse panorama, busco apoio teórico para, primeiramente, defender a formação na esfera natural de atuação do professor e, posteriormente, responsabilizar o CP como o articulador e mediador desse trabalho. Como venho destacando por meio de grifos, os documentos de âmbito federal preveem a Escola como um espaço para formação continuada.

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a **partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola** onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 2002, p. 131, grifos meus).

Segundo Canário (2006, p. 73), essa modalidade tem lugar central na formação profissional continuada de adultos, pois é concebida em relação a um contexto e a um público determinados visando à instauração de mudanças. Assim, na tentativa de solucionar os problemas reais da Escola, os processos formativos vão se articulando às ações do próprio exercício do trabalho.

A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida por medida, em relação a um contexto e a um público precisos. Desenvolver uma dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e coletivas (CANÁRIO, p.13).

Canário (p.16) privilegia os recursos formativos que surgem do interior da escola e valoriza as experiências, as individualidades, a maneira como o grupo interage dentro desse âmbito. Para o autor (2006, p. 80), a formação centrada na escola tem duas finalidades: a resolução de problemas e o desenvolvimento profissional dos professores e da própria organização.

Propostas formativas de cursos independentes que funcionam como um “cardápio” de opções são alvo de suas críticas pela distância que estabelecem entre a teoria e a prática. Muitas são informativas e não formativas, utilizando-se de estratégias transmissivas. Nóvoa também escrevendo sobre a estreita relação entre a formação continuada e a organização-escola, conclui:

A formação contínua deve contribuir para mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (NÓVOA, 2002, p.38).

O alcance da formação centrada na escola está intencionalmente ligado ao fazer diário, distanciando-se de um caráter instrumental alicerçado na ideia de formar antes de agir.

Tais princípios e ideias suscitam em mim e na equipe de formadores da Seform muitos questionamentos. Apesar de os encontros encaminharem propostas objetivando a reflexão e as estratégias que mobilizem o estudo e a construção de conhecimentos a partir da observação e interpretação do que é posto em prática pelos professores e gestores, ainda há uma distância enorme entre o ideal do espaço

formativo e o real da Escola, com particularidades, desafios e problemas a resolver. Sinto que “pulverizamos”. A cada ano, temos um novo grupo para “cutucar”, provocar, desestabilizar, porém não conseguimos manter um trabalho de acompanhamento das dúvidas nem de aprofundamento das questões despertadas ali. Lendo o que Canário (2006, p. 75) propõe, tenho a sensação de que é hora de estudar com o grupo de formadores novos meios para a implementação de um processo que se aproxime mais das escolas e encontre alternativas para as dissonâncias que ainda carregamos.

A seguir, destaco alguns apontamentos para a transformação da escola num lugar de formação. Canário realça a necessidade da construção de um plano de formação que norteie o trabalho a ser realizado, expresse a intencionalidade da instituição, antecipe as mudanças almejadas para sua organização, considere professores como profissionais que tomam decisões e a Escola como contexto singular.

Organizar a formação “centrada na escola” não significa transferir para o território físico do estabelecimento de ensino as sintéticas e independentes “ações de formação” tradicionais. Implica que tenham como **ponto de partida** um conjunto de questões de caráter estratégico que considero fundamentais na construção de um plano de formação para uma escola (CANÁRIO, 2006, p. 75, grifos meus).

Outros autores também reforçam a importância e as condições para a construção desse plano de formação.

Benachio e Placco (2012, p. 64) afirmam que o plano de formação é um referencial de ação para todos os envolvidos, ele explicita a intencionalidade, sistematiza o diagnóstico e funciona como “**ponto de partida** que pode acionar o grupo de professores” (grifos meus). Também destacam mais dois princípios da formação continuada em serviço:

- assegurar formação coletiva e contínua, garantindo tempo sistemático e remunerado para discussão e estudo que visem à formação profissional;
- criar ambiente propício à participação efetiva dos envolvidos, promovendo um clima acolhedor e respeitoso, favorável à escuta, à valorização de propostas e à articulação do grupo.

No estabelecimento de objetivos para um plano formativo, é preciso levar em conta o tempo e o espaço disponíveis para esse investimento. É imprescindível romper com a expectativa de resultados a curto prazo, pois as situações formativas

não estão baseadas em treinos e transmissão de conhecimentos, mas na resolução de problemas cuja estratégia se revela dialógica, crítica e reflexiva.

Como foi sublinhado, o potencial formador se amplia quando há um ponto de partida, quando se fazem escolhas intencionais que propiciem o aperfeiçoamento profissional, por meio da reflexão e da pesquisa sobre situações individuais ou coletivas que acontecem no cotidiano escolar. À medida que os professores envolvidos tomam consciência de suas práticas e comprometem-se com mudanças necessárias, muitos aprendem e transformam-se, num movimento de formação que é, ao mesmo tempo, pessoal, profissional e coletivo.

É mediante uma articulação que respeita, recolhe e, conjuntamente encaminha as questões advindas do grupo de professores que o coletivo se constitui e vai se tornando corresponsável pela formação continuada em serviço (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 60).

Terzi e Fujikawa (2013, p. 135) registram algumas orientações para a construção de um plano de ação como instrumento de trabalho da coordenação pedagógica:

- diagnosticar a realidade levantando informações sobre a equipe de professores, observando a dimensão relacional e os agrupamentos, bem como identificar o cabedal de conhecimentos técnicos-científicos dos docentes;
- estabelecer objetivos que convertam o diagnóstico em ações para transformação;
- intervir acompanhando o processo educativo de perto: analisar propostas curriculares, promover atendimentos individuais, planejar em conjunto, dar devolutivas de observações em sala de aula, propiciar momentos de estudo, entre outras;
- organizar um cronograma delimitando o tempo para as intervenções propostas.

A construção e a implementação de um Projeto de Formação têm que estar intimamente integradas com o Projeto da instituição escolar. (...). Nessa perspectiva, o Projeto de Formação em serviço passa a conectar-se com o que ocorre na sala de aula, no recreio ou pátio, e pode contribuir com novas posturas, ideias e inovações ao considerar as necessidades do grupo de educadores. Assim, concebem objetivos

comuns, produzem modos de fazer e pensar a prática mais alinhados com a missão da instituição (TERZI; FUJIKAWA, 2013, p. 140).

Canário (2006, p. 80) discute algumas modalidades de formação. Destaco duas que podem contemplar o plano formativo:

- desenvolvimento de projetos para articular a participação de equipes, que organizem tempo, espaço, trabalho e formação em busca da resolução de problemas;
- cursos para sistematização e formalização de experiências vividas no contexto de trabalho.

Essas são ideias práticas para implementação do plano. A construção de projetos pressupõe: levantamento de diagnóstico, definição de objetivos, planejamento do tempo e do espaço, participação do coletivo na solução de problemas reais. As situações de sistematização visam contribuir na organização pessoal dos saberes que foram mobilizados ao longo do processo.

Costumo comentar com os cursistas das formações que é o momento de “darmos laços”. Como acreditamos que quem constrói o próprio conhecimento é o cursista, quem sistematiza também é ele. Entretanto, possibilitamos estratégias para que essa ação aconteça para cada um do seu jeito e no seu tempo de aprendizagem. Algumas delas podem ser: registros de listas, esquemas, cartas ao formador ou a outro cursista... enfim, uma síntese em que eles possam delinear o que fazem, o que não fazem, por que fazem ou não.

Benachio e Placco (2012, p. 68), destacando a contribuição da formação em serviço por meio do CP, ampliam a discussão sugerindo outras modalidades, como:

[...] a reflexão em grupo, a partir de textos de autores selecionados, estudo e discussão em pequenos grupos – na série que o professor ministra aulas ou com os professores da mesma área de conhecimento – e /ou individualmente com o coordenador, é um universo propício a envolver o professor no processo.

Assim, noto que a ação formativa pode ocorrer em diferentes modalidades de intervenção facilitadoras de mudanças: escrita ou oral, formal ou informal, individual ou coletiva. O relevante é suscitar o intercâmbio de experiências, o compartilhamento de descobertas e o registro de práticas exitosas. Como formadora, pauto-me num plano que considera:

- os saberes e as experiências dos professores e gestores, por meio do levantamento das carências e dos aspectos que necessitam de aprimoramento;
- outras formações já realizadas com o grupo;
- novas demandas de acordo com as orientações de políticas públicas federais, estaduais ou municipais.

Apesar de revelarmos a intencionalidade formativa, de considerarmos a fala dos cursistas e os registros escritos para reorganização do planejamento e de mobilizarmos a construção do conhecimento por meio de estratégias diversificadas, ainda somos considerados os “técnicos da Seduc”, os “especialistas” alheios ao contexto daqueles que estão imersos na realidade da escola. Por isso, como venho elucidando, fato é que precisamos encontrar a forma mais adequada de nos aproximarmos do nosso público, na tentativa de colaborar e apoiar a formação que ali acontece.

Na proposta de uma formação centrada na escola compartilhada por Canário (p.17), são sugeridos apoios externos para colaborar no processo de resolução de problemas. O autor denomina como redes de formação a possibilidade da interação das escolas para troca de informações e experiências que caracterizem um apoio facilitador. Nóvoa também esclarece que a formação na escola não se dá num processo isolado:

A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e área de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola e esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas (NÓVOA, 2002, p. 60).

Talvez, eu aqui esteja falhando: procurando formar para que a mudança se estabeleça. Mas, os processos não são distintos nem paralelos. São interdependentes! Eis o meu desafio: aproximar as escolas da ação formativa!

2.3 O CP e a formação centrada na escola

Na busca por orientações federais para as atribuições do CP, encontrei os Referenciais para Formação de Professores, publicado em 2002, que estão disponíveis para consulta no portal do Ministério da Educação (MEC), na seção de publicações do Ensino Fundamental.

Esses Referenciais foram escritos com o objetivo de apoiar universidades e secretarias de educação na promoção das práticas institucionais de formação de professores. A construção do documento foi permeada por debates em seminários envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação. Apesar de mais de uma década de sua publicação, o documento traz marcas relevantes, que ainda permanecem atuais e desafiadoras na implementação da formação continuada. Considerando o valor e a contribuição do documento, ressalto, a seguir, alguns de seus trechos.

Meus grifos enfatizam a formação continuada centrada na escola e envolvem o CP nessa ação:

Para **ações internas**, é necessária a utilização das horas extraclasse **previstas na jornada dos professores** para realização de um **trabalho significativo e consistente de formação**, envolvendo também os **coordenadores pedagógicos**. Nesse trabalho, as práticas são tematizadas, buscam-se e criam-se alternativas de atuação e de organização de atividades, estuda-se junto, discute-se, planeja-se e avaliam-se resultados. É esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da equipe que concretiza o projeto educativo da escola (BRASIL, 2002, p. 143, grifos meus).

O trecho abaixo acentua o desafio da formação continuada dentro da jornada de trabalho do professor e a fragilidade do coordenador pedagógico na articulação desse processo, corroborando ideias registradas no capítulo 1.

No **âmbito das escolas**, a **formação continuada** também tem suas **limitações**: ou não há **tempo** previsto na **jornada de trabalho** que permita ações sistematizadas ou, quando há, muitas vezes o **coordenador pedagógico** não tem uma formação adequada para ser formador de professores e nem recebe assessoria para realizar esse tipo de trabalho (BRASIL, 2002, p. 47, grifos meus).

O Artigo 67 da LDB 9394/1996 determina e realça a valorização dos profissionais por meio do aperfeiçoamento continuado e do período de estudo reservado na carga de trabalho, entre outras questões:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – **aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – **período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho** (grifos meus).

Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Como indutora de políticas públicas, esta Rede publicou orientações gerais para a formação em 2005 e 2006. O documento aponta, como diretriz norteadora, a integração da formação continuada ao cotidiano escolar, baseada na reflexão e produção de conhecimento a partir da prática:

[...] a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na medida em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes (BRASIL, 2005, p.24).

Além disso, responsabiliza a equipe gestora pela articulação do trabalho reflexivo e formativo no cotidiano escolar:

A dinamização da formação pedagógica, bem como a sua integração no dia-a-dia da escola requer reuniões dos professores em conjunto com o(a) diretor(a) e pessoas do apoio pedagógico da escola para realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes num processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e as dificuldades encontradas e o encaminhamento de soluções (BRASIL, 2005, p. 25).

Salienta condições para a implementação da formação continuada que devem ser consideradas tanto na macroesfera da gestão do poder público quanto na esfera da própria Escola, isto é, do poder local. Aponto algumas:

- existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares para a construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática;
- garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação;
- vinculação do plano de formação com o projeto político-pedagógico da escola;
- condições de infraestrutura;
- previsão de carga horária para formação;
- regularidade das atividades de formação;
- visando assegurar tais condições, a REDE supõe responsabilidades a serem assumidas em cada uma das instâncias envolvidas (BRASIL, 2005, p. 31).

Complementarmente, dispomos do Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei Nº 16.279, de julho de 2016. Semelhante ao Plano Nacional de Educação, prevê, na Meta 16, a formação continuada aos professores da educação básica. As estratégias também estão direcionadas a ofertas de cursos por instituições, programas de composição de acervo de obras didáticas e literárias e disponibilização de materiais virtuais.

A Secretaria de Educação Estadual Paulista está organizada a partir do Decreto Nº 57.141, de 18 de julho de 2011. O documento especifica as atribuições da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), instituída em 2009, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria por meio de cursos a distância e atividades presenciais que privilegiam processos de formação em serviço. A EFAP conta em sua sede com ambientes de aprendizagem e infraestrutura tecnológica para a promoção de ambiente virtual de aprendizagem.

A Resolução 3, de 18 de janeiro de 2013, dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica das escolas da rede estadual paulista. Em seu Art. 3º afirma:

A gestão pedagógica nas unidades escolares desenvolver-se-á por ações e esforços protagonizados pelos integrantes dos postos de trabalho de Professor Coordenador que compõem o núcleo gestor da escola.

Caberão ao Professor Coordenador em exercício as atribuições expressas nos Artigos 5º e 6º, dentre as quais ressalto algumas que tratam da ação formativa de modo explícito. No Artigo 5º, inciso VII, está registrado: “ter atitudes proativas no sentido de melhorar sua própria formação profissional, bem como a dos demais gestores e professores”.

De acordo com o Art. 6º, Inciso IV, concerne ao Professor Coordenador o papel específico de:

- IV – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes, de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
 - b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades e possibilidades metodológicas utilizadas pelos professores;
 - c) a otimização do uso de materiais didáticos, previamente selecionados e organizados, adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos;
 - d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas e que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados nas escolas;
 - e) a participação, juntamente com os demais Professores Coordenadores e com os professores, na elaboração de atividades de recuperação, capazes de promover progressivos avanços de aprendizagem.

Fica evidente a necessidade de compromisso do Professor Coordenador com o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino, bem como com o investimento na partilha de materiais, boas práticas e situações que possibilitem o aprimoramento profissional do seu corpo docente.

Na rede municipal de ensino de Santos, o Plano Municipal de Educação foi aprovado pela Lei Nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010 e, posteriormente, em 23 de junho de 2015, alterado e substituído por Anexo Único da Lei Nº 3.151. No item 17, que versa sobre a formação e valorização dos profissionais da educação, evidencio diretrizes que garantem a manutenção das propostas de formação continuada e focam a formação em serviço. Algumas delas são:

- ampliação e constante reformulação dos programas de formação continuada em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, que abordem as diretrizes curriculares nacionais e as temáticas da atualidade;

- criação de novas ofertas de formação e aprimoramento profissional, em diversas modalidades: presencial, semipresencial e a distância;
- promoção da formação continuada e em serviço, que subsidie o processo ensino aprendizagem, principalmente com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O Plano Municipal de Educação elenca objetivos e metas para o processo de formação continuada:

- identificar as necessidades de formação inicial e continuada, ampliando os programas de formação quanto à atuação específica dos profissionais do núcleo administrativo operacional da educação, tanto na visão técnica como na humanista;
- promover a ampliação de programas de formação em serviço (cursos, oficinas, palestras, congressos, seminários, entre outros) já existentes na rede municipal de ensino, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância[.]

Para concretizar as diretrizes do Plano Municipal de Educação, as escolas da rede municipal são organizadas pelo Regimento Escolar¹¹. No documento estão expressas as atribuições do coordenador pedagógico. Os profissionais que atuam nesse cargo são concursados, podendo ser efetivos ou professores em caráter de substituição. O Regimento Escolar apresenta a estrutura funcional da equipe gestora: a direção é composta pelo Diretor e o Assistente de Direção, e o setor pedagógico, pelo Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional, totalizando quatro pessoas.

Selecionei alguns aspectos previstos no Regimento Escolar que reforçam as ideias da formação continuada centrada na escola:

Art. 15 São atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional: [...]

V – orientar e acompanhar o processo educativo e as atividades desenvolvidas nas salas de aula e demais espaços educativos;

X – participar de reuniões pedagógicas, encontros de formação, reuniões de pais e mestres, de instituições auxiliares quando eleitos, entre outras, por designação do Diretor;

XI – coordenar as reuniões semanais determinadas pela Secretaria de Educação, garantindo que sejam destinadas a estudo, discussão e propostas de âmbito pedagógico;

XII – observar os procedimentos didáticos utilizados pelo corpo docente e pelos educadores de desenvolvimento infantil, visando ao

¹¹ A última versão do Regimento Escolar foi publicada em 25/02/2016 no Diário Oficial da cidade.

acompanhamento e à orientação quanto ao processo de aprendizagem [...]

Art. 16 São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico: [...]
XIV – promover encontros semanais com pautas formativas para todos os educadores;
XV – participar dos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação[.]

Como vimos, as legislações federal, estadual e municipal apresentam algumas modalidades para a formação continuada de professores, como por exemplo: a realizada na escola, na universidade, a distância, em centros culturais, entre outras. Em meio a essa oferta, é comum tanto o próprio professor como o coordenador pedagógico acreditarem que o espaço para a formação continuada seja fora da escola.

[...] as práticas de formação têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras – que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal (BRASIL, 2002, p. 41).

Sob o ponto de vista legal, encontro, portanto, respaldo para defender a atuação do CP como formador dentro de escola.

Mas, mesmo estando as atribuições do CP voltadas ao aprimoramento docente e previstas em legislação, enquanto formadora de um grupo de CPs, percebo nos relatos orais ou registros escritos que muitos se distanciam das questões propriamente pedagógicas e perdem-se nas de maior teor administrativo.

O que me parece é que existe uma dificuldade e, às vezes, uma resistência da incorporação pelo CP do papel formativo. Acredito que isso se dê porque essa incorporação não acontece num passo de mágica, é preciso ser construída, e toda construção se faz durante a caminhada... Sobre essa polarização entre os aspectos administrativos e pedagógicos, Vasconcellos adverte:

É preciso ter clareza que a atividade-fim da escola é o pedagógico, sendo o administrativo atividade-meio. Para que isto possa ocorrer, não basta boa vontade do gestor; estruturas e formas de organização devem ser desenvolvidas (2016, p. 4).

Mais adiante, trarei contribuições de alguns autores para o estabelecimento do pedagógico como atividade-fim.

Por ora, neste estudo, interessa-nos tratar da formação continuada como prática de várias ações articuladas com intencionalidade formativa e diferenciá-la de eventos pontuais que não decorrem de um projeto contextualizado.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002, p.131), citados anteriormente, destacam alguns aspectos relevantes para a garantia da formação centrada na escola:

- espaços e tempos determinados na rotina escolar para práticas sistemáticas de estudo, análise e partilha de experiências, registro reflexivo, planejamento coletivo, entre outros;
- apoio aos professores iniciantes tanto no trabalho coletivo como em atendimentos individuais;
- **apoio ao coordenador pedagógico por parte de formadores das secretarias de educação** (grifos meus);
- observação, análise e discussão do trabalho dos professores por meio de recursos de documentação da prática pedagógica (vídeos, fotos, planos de aula, atividades, produções dos alunos, sequências didáticas...);
- registros reflexivos: registro de observação de aula, diário do professor, relatos escritos, vídeos...

A formação continuada, como o próprio nome já a caracteriza, acontece em processo, não podendo ser fragmentada, mas sim marcada por situações didáticas que considerem as características do grupo, suas necessidades, seus anseios e oportunizem a aprendizagem por meio da reflexão dos problemas diários do contexto escolar à luz do aprofundamento teórico. Benachio e Placco (2012, p. 62) apresentam dois elementos fundamentais que devem ser considerados nesse processo: “a instituição, com seus valores, crenças e ideologia, e o professor em busca de formação profissional e pessoal”.

Acreditando que a escola é o meio propício para a formação continuada do professor, defendo a articulação desse processo pelo CP, sendo ele o profissional responsável por mobilizar a interação de saberes e fazeres, a convivência, a reflexão e o aperfeiçoamento individual e coletivo.

Muito possivelmente, o CP comprometido com a mediação das relações entre os professores propiciará a partilha de incertezas e dificuldades e estabelecerá

conexões entre a teoria e a prática. Assim, no movimento de interagir e confrontar-se com o outro, os profissionais irão se formando dentro do contexto escolar.

Para o CP ser capaz de orientar e acompanhar o processo educativo, planejar e mediar reuniões de caráter formativo, propor práticas didáticas e sugerir mudanças, requer-se uma predisposição para o estudo constante e a reflexão sobre a sua prática, como sustenta Geglio:

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (2005, p. 115).

Apesar de a legislação exigir daqueles que exercem essa função uma certificação específica na formação inicial, isso não os exime de buscar sua própria formação continuada. Ser formador de professores dentro da escola exige estudo regular e exercício comprometido da prática profissional.

O CP precisa ter clareza conceitual para conseguir enxergar crenças e saberes dos professores revelados na prática diária de sala de aula. Cabe a ele acompanhar os docentes percebendo seus conhecimentos prévios, criando condições para a interação dos pares, gerando um campo favorável ao estudo e à discussão crítica sobre a prática, além de ter o desafio de permanecer aprendendo e transformando sua própria atuação.

Conforme nos esclarece Alarcão (2010, p. 66), o tipo de conhecimento profissional do professor pode estar relacionado às diferentes dimensões de sua atuação, tais como: a docência, o compromisso pessoal, a produção de novos conhecimentos, a participação em projetos envolvendo a comunidade escolar. Sendo assim, o CP, no papel de formador dentro da escola, precisa considerar as singularidades do grupo em questão, identificando as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias e, a partir deste diagnóstico, eleger as áreas às quais dedicará maior investimento sob o amparo do plano formativo discutido anteriormente.

Nesse sentido, a observação e o registro das características do grupo de professores (como planejam suas aulas, como tratam os alunos, qual a disposição das carteiras nas salas, como são propostas as atividades, como avaliam...) podem ser fontes de descoberta para o planejamento de ações que promovam avanços significativos.

Logo, as estratégias capazes de considerar os “pontos de partida” dos profissionais, sua prática usual como princípio de análise crítica, a documentação das reflexões suscitadas, a interação dos pares para partilha de ideias e experiências, bem como a intensificação da leitura e do estudo como norteadores serão de grande valia e ajudarão o CP a sensibilizar este público quanto à superação das rotinas tradicionais de formação baseadas em modelos estritamente teóricos, acadêmicos e transmissivos.

Assim, estando o desenvolvimento pessoal e coletivo diretamente relacionado ao contexto em que cada um exerce sua função, o espaço escolar será compreendido como um ambiente de ensinar e de aprender a todo momento e que oferece a oportunidade de as pessoas envolvidas no processo se formarem enquanto agem.

Campos e Aragão (2012, p.54) ratificam essa ideia: “O maior ganho do trabalho do coordenador ocorre quando ele deixa de ser ensinante para se tornar o aprendiz na ação conjunta com os professores delineada pela definição conjunta dos rumos do trabalho da escola”.

O CP precisa refletir sobre as relações de ensino e de aprendizagem para que ele também seja, a um só tempo, professor (na formação dos professores da escola em que atua) e aluno (na sua própria formação continuada). Por isso, é fundamental que ele observe que no instante em que desenvolve propostas formativas, promove mudanças em vários âmbitos: na sua própria forma de exercer a função, no trabalho dos professores e por consequência na aprendizagem dos alunos.

Cunha e Prado (2012, p. 46), destacando a importância da formação centrada na escola, responsabilizam professores e coordenadores. Ambos são formandos e formadores num processo de reciprocidade, de partilha de saberes e fazeres, de negociações que promovem um sentimento de pertença e de desenvolvimento pessoal e profissional num processo de co-formação entre professores e coordenadores no interior das escolas.

A atuação do CP com vistas à essa formação pode se dar de diversas maneiras: atendimentos individuais; orientação e colaboração no planejamento de aulas; orientações em pequenos grupos de acordo com o ano em que os professores lecionam; reuniões pedagógicas semanais; divulgação de material teórico ou prático; participação em projetos; estímulo à pesquisa; troca de correspondências com os professores (e-mail, bilhetes, cartas etc.).

Vasconcellos (2013, p. 89) esclarece que a interação do CP com os professores deve favorecer:

- o acolhimento das dificuldades e necessidades;
- a crítica com o objetivo de clarear contradições e identificar problemas;
- o processo de transformação;
- a busca por alternativas de mudança, saídas e avanços;
- o acompanhamento da caminhada.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo (VASCONCELLOS, 2013, p. 89).

Benachio e Placco (2012, p. 68) destacam como funções do coordenador/formador:

- observar, atentamente, as emoções dos professores – atenção, dispersão, interesse, negligência, abertura ou resistência;
- balizar as propostas;
- fazer provocações, visando a atender ao processo singular de cada professor, de modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento e ao envolvimento dos professores que dela participam.

As autoras também sublinham a necessidade de o CP saber lidar com um grupo diverso, tendo sutileza e cuidado nas relações individuais ou coletivas e sendo criativo em suas metodologias.

Vasconcellos (2013, p. 116) elenca algumas condições objetivas para a consolidação da ação pedagógica nessa perspectiva:

- favorecer melhores condições de trabalho ao professor;
- garantir tempo privilegiado para o trabalho coletivo junto aos professores;
- garantir espaço para acompanhamentos individuais ou em pequenos grupos;
- facilitar o acesso do professor aos materiais de estudo (livros, revistas, vídeos);
- organizar grupos de estudo;
- constituir um grupo de trabalho na instituição por meio do empenho pela diminuição da rotatividade dos professores;

- lutar pela continuidade crítica das políticas educacionais.

O autor (2013, p. 98) também apresenta cinco etapas para a qualificação da ação mediadora do CP: a compreensão da realidade; a clareza dos objetivos; o estabelecimento de um plano de ação; a instauração da prática conforme o planejado; e a avaliação da prática. Para ele, o que transforma a realidade são as ações. “As coisas, por si, muito dificilmente se transformam na direção que desejamos. Por si, as coisas tendem a se reproduzir [...]. O que importa, pois, é a ação. A ação é o elemento fundamental definidora dos sujeitos e das instituições” (VASCONCELLOS, 2013, p. 28).

Redimensionar o papel do CP implica ação, daí o nome do curso CoordenAÇÃO.

[...] a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica emancipatória e excludente, a discriminação social na e através da escola, etc (VASCONCELLOS, 2013, p. 87).

Para Vasconcellos, essa ação vai além da realidade escolar, está comprometida com a transformação social. Mas, para tanto, é preciso contemplar o CP numa dimensão democrática e participativa, distanciando-se de práticas que ainda acarretam posturas autoritárias, burocráticas e centralizadoras, reflexos da história da educação tecnicista e controladora que conferia à equipe gestora um modelo clássico de liderança ligado ao controle e poder. Tristemente, o cargo da coordenação pedagógica carrega esse estigma negativo, portanto é momento de redefinirmos essa atuação reconquistando a confiança dos educadores.

Diante desse cenário, a atitude do CP torna-se de extrema importância para a formação de professores reflexivos, em busca da implementação de novas práticas pedagógicas que possibilitem a construção de conhecimentos para o desenvolvimento integral dos alunos, para sua inserção social e a relação com seus pares. Esse é o caminho para a mudança: investir na formação dos profissionais da educação, dando-lhes espaço nos processos decisórios e avaliativos presentes na realidade escolar para que juntos proponham as modificações necessárias.

Na prática educativa, nenhuma transformação se dá na prática educativa sem o estudo e a reflexão dos profissionais envolvidos sobre as próprias ações realizadas

no chão da escola, sem o questionamento de certezas e a conquista de novos saberes do grupo de professores com o qual o CP trabalha.

Pensando na delicada e complexa realidade do cotidiano escolar e no conjunto de textos citados aqui sobre as responsabilidades que permeiam o papel do CP na escola, Almeida sistematiza alguns pontos sobre a função formadora, articuladora e transformadora desse profissional:

- ele é membro de uma equipe profissional que atua em situação escolar na qual se realiza um processo educativo intencional;
- as tarefas da escola são complexas e pesadas, porém particularmente decisivas para os alunos e também para os professores que a frequentam;
- o processo educativo dentro da escola sofre uma série de interferências, controláveis ou não, que podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento normal;
- o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, e, na escola, essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si mesmo e pelo outro (ALMEIDA, 2003, p. 43).

Não há caminho mais eficiente do que o investimento nas estratégias de formação continuada de professores para aqueles que almejam uma Escola preparada para as questões que o cotidiano apresenta.

É ilusório pensar, a menos que se acredite em milagres, que uma transformação importante nas práticas de intervenção dos professores possa ocorrer sem que seja sustentada por uma formação (LENOIR, 1997, p. 7).

Como vimos, a construção do conhecimento do professor acontece durante a sua prática profissional, na interação com seus pares e sempre permeada pelo estudo. Esse processo é complexo, segundo Gómez (1998, p. 365), comporta a interação simultânea de múltiplos fatores e condições, o enfrentamento de problemas de ordem prática, de evolução incerta e que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma técnica ou procedimentos.

A incorporação da formação à jornada de trabalho do CP ainda é um desafio. A busca por preservar momentos permanentes de investimento em programas formativos, seja em atendimentos individualizados ou em reuniões com todo o grupo, é complexa. Domingues corrobora essa ideia quando afirma:

Realizar o trabalho de formação na escola de forma crítica e reflexiva exige do coordenador a consciência dos inúmeros fatores determinantes desse trabalho (...), o que implica o desafio de construir uma formação sólida, afinada com a complexidade e a diversidade das situações pedagógicas na escola (DOMINGUES, 2014, p. 160).

Neste capítulo, tentei elencar alguns fatores determinantes e as condições favoráveis para a construção do trabalho formativo na escola.

Quanto mais formação e sistematização de experiências ocorrerem na escola, maior será a consciência do grupo e, por conseguinte, a responsabilidade pela transformação pessoal e da organização a qual pertencem.

É no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira” (...). É aqui e agora que fazemos nossa história. O que se registrará nos livros de história do Brasil que serão consultados pelos que virão a seguir está sendo feito hoje pelos brasileiros que somos nós (RIOS, 1993, p. 72).

Na minha experiência como CP, encontrei dificuldade de colocar em prática tudo o que apresentei aqui sobre a formação centrada na escola, embora, enquanto formadora, conhecesse bem o meu papel dentro daquele espaço. Dispunha de muitos materiais já organizados de propostas formativas que havia mediado. Porém, todo esse conhecimento não bastava para agir de forma diferenciada e significativa. Por vezes, não conseguia organizar minha rotina e me enredava num emaranhado de atribuições: substituição de professores faltosos, organização de horários, trabalhos administrativos. Em alguns momentos, frustrei-me por não conseguir preparar com a antecedência devida o que compartilharia na reunião semanal. O exercício para não me perder em meio a tantas demandas urgentes e inesperadas era constante, pois sabia que minha função prioritária era a formação contínua dos professores dentro do espaço escolar.

Posso afirmar que ter a consciência do meu papel, dispor de material formativo, conhecer os assuntos a serem abordados e ter a clareza da concepção defendida pela rede de ensino não bastaram como requisitos para a implementação da ação formativa. Faltou-me tempo, fôlego e, talvez, apoio interno e externo.

Após essa experiência, acredito que o estabelecimento do plano de formação e de um quadro de rotina sejam essenciais para que o CP, consciente do seu fazer, não se deixe levar pelas ocorrências diárias.

Em meio ao meu ativismo na coordenação pedagógica, tive a sensação de pouco ter construído, estava imersa naquela realidade, muitas vezes, opressora, em que enxergava apenas os limites. Só o tempo e o olhar reflexivo me proporcionariam a consciência dos alcances. Só o tempo me fez perceber que o aprendizado foi intenso e indispensável para atuar hoje como formadora de CPs. Descobri aspectos sobre a relação do CP com a equipe gestora, os professores e os funcionários, que não estão escritos nos livros, encontrei saídas para algumas situações peculiares que nasceram a partir do enfrentamento de problemas, construí laços, desatei nós. Cresci muito, mas precisei distanciar-me para ver...

Há sempre muito que fazer. Mas há que se fazer junto. Há que ser significativo para o outro. Caso contrário, não há razão de ser, não há projeto comum. É preciso, ao coordenador e também à equipe gestora, organizar os espaços e tempos da escola com a intenção de gerar trocas entre os professores, estudo, planejamento, pesquisa. É preciso favorecer o coletivo, para que possíveis caminhos de formação docente possam ser trilhados no interior da escola (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.55).

Talvez, por isso tenha me frustrado tanto... olhei o processo como um compromisso individual... mas há necessidade de dividir o peso e as responsabilidades para que, em meio às complexidades, nasçam soluções do coletivo. E esse é outro grande desafio!

Assim, para enxergar alcances e limites da ação formativa do CP, aproximei-me do trabalho educativo e dos processos de formação que ocorreram em 2016 e início de 2017, numa escola da rede municipal de ensino de Santos, problematizando incômodos da minha prática enquanto CP e formadora. Registro no próximo capítulo as reflexões e os aprendizados que tive a partir de um estudo de caso.

CAPÍTULO 3: ORGANIZANDO AS PEÇAS NO TABULEIRO



Luz Letts (3)

Encuéntrame

Minha experiência tem sido a de “confluência”: duas correntes que se encontram, se reconhecem e se misturam. Sabe quando você tem duas taças de cristal? Elas estão em silêncio. Aí a gente bate uma na outra e elas reverberam sonoramente. Uma taça influenciou a outra. Uma taça fez a outra emitir o som que vivia, silencioso, no seu cristal. Assim é a educação: um toque para provocar o outro a fazer soar a sua música.

Rubem Alves

Há sempre muito o que fazer num processo de formação docente. E este trabalho retrata um pouco do caminho que tenho vivido na tessitura do mestrado. Coursar um mestrado profissional é estar prestes a rever-se a todo instante. O espaço pedagógico é lugar de diálogo, de decisões, de escolhas, de razões, de tentativas... Vejo-me, como diria o grande mestre Paulo Freire (2005, p. 145), como “gente inacabada, gente curiosa, gente que pode saber”. Vivo a dor e a delícia de estar aberta à mudança, de perceber-me na relação com os outros e acreditar que “vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais”.

Alves (2001, p. 10) diz que “o caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto” e por isso, no desafio de discutir os alcances e limites da ação formativa do CP, decidi acompanhar uma CP que, aqui, será nomeada como Ana. Minha intenção foi dialogar os caminhos percorridos pelas Deboras que me constituíram ao longo da prática profissional com aqueles que estão sendo trilhados por Ana.

Nessa estrada, precisei buscar uma forma de olhar para a realidade que me ajudasse a refletir sobre a prática da CP que fui e da formadora de CPs que sou, aproximando-me das condutas de Ana, descobrindo-me e compondo-me como pesquisadora. Nada estava pronto, num movimento de tecer e destecer, de pesquisar e estudar, de caminhar e retornar... o texto foi se construindo.

De acordo com Dubar (2009, p.117), as formas identitárias vão se modificando e configurando num processo histórico a partir das relações que estabelecemos nos campos das atividades de trabalho. Essas identificações são atribuídas pelos outros e por si num mover que o autor nomeia como “paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado”(DUBAR, 2009, p. 13). Eis, pois, a dinâmica da via explorada na pesquisa: minha própria identificação, a identificação de Ana e a minha identificação com Ana.

3.1. Uma forma de olhar para a realidade

Historicamente, nos últimos 50 anos, a investigação pedagógica e didática foi resultado de uma concepção linear e parcial que pretendia observar relações entre variáveis, sem atentar aos contextos nos quais estavam inseridas. Como contraponto

a essa concepção, surge, em meados dos anos 70, o enfoque interpretativo com o objetivo de observar os acontecimentos dentro do seu contexto natural.

Gómez (1998, p. 99) afirma que os fenômenos sociais e educativos se diferenciam dos naturais por sua subjetividade e singularidade. Sendo assim, podemos dizer que o objeto de investigação do fenômeno educativo é de natureza complexa e necessita de uma metodologia diferenciada. O modelo metodológico escolhido deve, por isso, observar a peculiaridade dos fenômenos e a natureza dos problemas, diferenciando-se da rigidez experimental baseada num paradigma positivista que busca a garantia do rigor e da eficiência da pesquisa para controle de comportamentos futuros.

Na investigação educativa, o pesquisador deve aprofundar-se na complexidade da realidade natural, mutável e inacabada para entendê-la e analisá-la de forma subjetiva, expressando-se intencionalmente a fim de aperfeiçoar e transformar sua prática. Seu objetivo não será a produção de leis independentes do contexto, já que, em ciências sociais, as generalizações são sempre efêmeras, limitadas a um espaço e a um tempo e interpretáveis de maneira subjetiva em cada situação.

Por mais que existam pontos comuns que caminhem para direções semelhantes, as generalizações que forem retiradas de seu contexto inicial não podem ser aplicadas mecanicamente. Lüdke (2011, p. 30), como autora envolvida em estudos relacionados à formação de professores, defende a pesquisa integrada ao contexto de trabalho do professor-pesquisador, capaz de instigar um processo de ação e reflexão reforçando sua dimensão crítica e criativa, problematizando a prática e propondo soluções aos problemas encontrados.

Sob a ótica interpretativa, em que a realidade investigada reage ao pesquisador, ratifica-se o aspecto interativo. Por isso, é preciso reconhecer e compreender seus alcances e suas consequências, tamanhos são os compartilhamentos de vivências e significados. Busquei, então, preservar esse caráter participativo, acreditando que, ao longo do processo de pesquisa, a mudança tenha sido mútua e indispensável. Tanto eu quanto Ana dialogamos na tentativa de investigar e compreender aspectos da realidade.

Chizzotti apoia o que venho defendendo quando diz (2010, p. 28): “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Por conseguinte, a partir de uma metodologia que abriu espaço para minha interlocução com a CP Ana, por meio da escuta e do olhar sensível ao contexto de trabalho pesquisado, levantei pistas para continuar a trilhar minha formação pessoal, produzindo saberes com base nas experiências como profissional, pesquisadora e mesmo para além delas.

Zeichner (1993, p. 27) denomina o pesquisador como aluno-mestre e destaca a necessidade de este não ser apenas um consumidor, mas um produtor do saber, aquele que estuda sobre sua própria ação enquanto trabalha. Nóvoa (2002, p. 39) reforça a ideia da práxis como lugar de produção do saber, quando escreve:

Na verdade, a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes.

Guiada por essa forma de ver a pesquisa em educação, optei pelo estudo de caso com o intuito de me aproximar da situação em foco. Gómez (1998, p. 109) enfatiza que a investigação no enfoque interpretativo se tornará um estudo de caso, pois os acontecimentos só podem ser interpretados de acordo com a circunstância que lhe confere significado. A pesquisa se dá, portanto, num cenário dinâmico de intercâmbios que possibilitem comparações, indagações e a elaboração de interpretações pelo leitor. Essa é outra intenção por mim enfatizada: que os registros permitam a quem ler esta síntese a construção de novos sentidos.

Logo, o estudo de caso em evidência possibilitou a imersão no contexto único da escola, levando-me a partilhar interpretações dessa realidade, longe de produzir generalizações aplicáveis a outras conjunturas. Assim, a validade desta pesquisa só pode ter sentido dentro de determinado contexto. Isso porque a realidade é dinâmica e mutável. Gómez (1998, p.102) afirma que "... a realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir".

André (2008, p. 33) também destaca vantagens do estudo de caso: possibilita o aprofundamento do olhar de uma unidade complexa, retrata situações da vida real na dinâmica natural, dá luz ao fenômeno estudado, amplia as experiências, confirma as postulações do pesquisador e acrescenta novos estudos à problemática de forma

a contribuir com a prática educacional. “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (ANDRÉ, 2013, p.97).

A pesquisa, nessa situação, está em condições de problematizar, dialogar, refletir, encontrar sentidos e, talvez, apontar caminhos.

No que se refere à forma de comunicar as interpretações, Gómez escreve sobre os relatórios da investigação, dizendo que:

[...] pretendem ser menos esquemáticos e conclusivos – não existem modelos-padrão de uso generalizado; são, antes de mais nada, o reflexo fiel do estilo singular de indagar e comunicar do próprio investigador. Pretende-se que o relatório aproxime do leitor, na medida do possível, a realidade viva dos fenômenos estudados. Para isso, é necessário um estilo ágil, **narrativo** e colorido, utilizando em grande parte a **linguagem dos próprios indivíduos** ou grupos, cujas perspectivas e interpretações da realidade são apresentadas e comparadas no próprio relatório (GÓMEZ, 2007, p. 115, grifos meus).

Assim, busquei retratar o desenrolar da investigação por meio de uma narrativa reflexiva, empregando um estilo pessoal para comunicar a minha compreensão da realidade estudada e dando espaço à construção do leitor num processo dialógico. Nesse cenário, o saber erigiu-se no intercâmbio entre a teoria e a prática, objetivando um fazer pedagógico autônomo.

À luz de tudo que foi dito, a presente pesquisa almeja desvelar o que ocorreu no chão da escola aqui nomeada, por afinidade pessoal, de UME “Prof. Rubem Alves”, no sentido de discorrer sobre as ações e reações dos profissionais, as brechas, as rotas alternativas, os impedimentos, as lutas. O desafio foi enxergar de perto as relações de poder, as interações complexas, as formas de decisão e participação e os recursos disponíveis. O estudo de caso favoreceu o encontro com a UME “Prof. Rubem Alves” em sua manifestação cotidiana.

Dickel, ao tratar da formação do professor-pesquisador, ressalta a importância da interação entre o saber gerado na academia e a experiência de quem atua dentro da escola para a construção de um conhecimento que atenda às necessidades da realidade. Diz ela:

O diálogo e a mediação teórica ficam colocadas em um outro patamar. São todos os que interagem, professores de escola, professores universitários, pesquisadores, capazes de pensar e intervir,

aprendizes e ensinantes, em um processo de mútua colaboração, cujo esforço tem em vista a produção de um conhecimento enraizado nas necessidades que, impõem-se ao se pensar a escola pública (DICKEL, 2011, p. 68).

Este é o meu anseio: ultrapassar os muros da academia ajudando a intervir na escola por meio da reflexão e produção de novas ideias, que já se constituíram na relação com o contexto da pesquisa e ainda se constituirão na relação com os possíveis leitores.

3.2. Um zoom na realidade em estudo

3.2.1 Ana e Eu

Partindo do objetivo de observar e compreender como se implementavam as ações formativas do coordenador pedagógico dentro do contexto escolar, fiz o convite à Ana para acompanhar sua rotina e entrevistá-la, considerando seu tempo de atuação no cargo, bem como sua participação no curso para coordenadores cuja responsabilidade como mediadora assumi desde o ano de 2015.

Estivemos juntas em 2013, ela como cursista e eu como formadora e, em 2014 (ano em que estava atuando como CP), ambas como cursistas. Naqueles encontros de formação, dividíamos nossas angústias em relação ao sistema vigente e às possibilidades de rotas alternativas para uma prática transformadora.

Minha preocupação na escolha do CP que participaria desta pesquisa foi encontrar um profissional que já houvesse vencido a etapa de acomodação na função e que estivesse envolvido nas discussões do curso *Coordenação*, evidenciando sua responsabilidade quanto à formação continuada dos professores por meio da participação oral e dos registros ao longo dos dois anos de encontros. Cheguei a pensar em selecionar quatro coordenadores destacando escolas de diferentes regiões da cidade, mas após algumas conversas com meu orientador e considerando o tempo disponível, elegemos o estudo de caso numa única escola, até porque meu critério, não sendo quantitativo, estabeleceria um vínculo relevante com o problema a ser investigado.

Nesse sentido, a CP Ana demonstrou-se muito aberta, receptiva e desejosa de contribuir e aprender. Abriu as portas da escola, da sala da coordenação pedagógica, do seu espaço de relação com os professores em pequenos e grandes grupos para que eu estivesse presente ali caminhando com ela. Quando me apresentou ao grupo de professores, falou que eu pertencia à Seduc e os tranquilizou quanto a ser ela o alvo da minha observação. Aparentemente, não haveria problema. Demonstrou segurança e naturalidade em seu fazer e desejo de aprimoramento profissional.

Em conversa com Ana, levantei um pouco de suas características: 46 anos, professora do Ensino Fundamental por sete anos, chefe do Deped da Seduc entre 1997 e 2001, coordenadora pedagógica há quase dezesseis, tendo permanecido por catorze anos na mesma escola e nos dois últimos se removido por vontade própria para a UME “Prof. Rubem Alves”, além da experiência de um ano na direção de uma escola de Educação Infantil. É formada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica.

Era isso que eu desejava: dialogar com uma CP experiente, que já tivesse o respaldo da coordenação pedagógica e soubesse compartilhar as dúvidas e as descobertas oriundas da relação entre teoria e prática. E, nesse encontro, poder identificar os alcances e limites da implementação de ações formativas, considerando os tempos previstos na jornada de trabalho e as reais necessidades do grupo de professores quanto à formação continuada.

Para estabelecer esse colóquio e posteriormente trazê-lo para a pesquisa, selecionei os recursos de entrevista e questionário, por permitirem a exploração de aspectos significativos dentro do contexto real da escola, numa situação bem próxima da rotina. Os dois instrumentos tinham o mesmo conteúdo. A ideia era confrontar as informações do registro oral com o escrito.

Além desses expedientes, fiz o levantamento de outras fontes de evidência, como algumas documentações (pautas formativas e PPP da escola) e o registro escrito e em áudio para a recuperação dos momentos em que realizei a observação direta.

Lüdke e André (1986, p.39) afirmam que os documentos são fontes de informação contextualizadas e potentes para a retirada de evidências que fundamentem afirmações do pesquisador. Já a observação é defendida pelas autoras supracitadas (1986, p. 26) por possibilitar o contato pessoal do pesquisador com o contexto pesquisado, permitindo o acompanhamento *in loco* das experiências diárias.

Sendo assim, organizei, para consulta e recuperação durante o processo de escrita, todo o material disponibilizado e compartilhado gentilmente pela Ana, bem como meus registros pessoais realizados durante as visitas à unidade. A ideia foi observar um panorama rico em detalhes que iluminasse o problema da pesquisa.

A fim de iniciar o processo de aproximação com a escola, solicitei autorização da Seduc por meio de requerimento formal que explicitou tanto o projeto de pesquisa como os instrumentos que seriam utilizados, os termos de consentimento e a carta de apresentação da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes).

Com a anuência da Seduc, marquei reunião junto à equipe gestora da UME para compartilhar meus objetivos e obter permissão para investigar.

Tudo correu conforme o esperado e, oportunamente, a entrevista agendada com Ana aconteceu na sala da coordenação, em dois momentos, por conta da disponibilidade. O tempo total foi de, aproximadamente, uma hora e trinta minutos, registrado por meio de anotações minhas e de gravações de áudio com o consentimento dela. Mais tarde, transcrevi a entrevista, que passou por pequena edição para seguir as convenções formais da linguagem escrita. Esse procedimento me permitiu um *flashback*, em idas e vindas, até me afinar à fala de Ana.

Escolhi a entrevista semiestruturada buscando um diálogo aberto e franco, num tom de reciprocidade. Lüdke e André (1986, p. 33) apontam como vantagem desse instrumento a possibilidade de fazer correções, esclarecimentos e adaptações objetivando uma escuta clara das informações aspiradas. As autoras destacam que este é o tipo mais adequado nas pesquisas em educação, pois oferece um roteiro básico norteador e uma aplicação flexível com os ajustes necessários. Pensando por esse prisma, estruturei um guia de perguntas e estabeleci uma divisão dos questionamentos em quatro blocos de assuntos: a formação do CP, as atribuições do CP, o CP como formador de professores e a política de formação.¹²

Também pude presenciar reuniões semanais de formação, acessar documentações e registros, visando a considerar diferentes fontes de evidências para reunir, analisar e ampliar os olhares sobre aquela realidade.

Nos momentos em que estive na UME, senti em Ana uma profissional acolhedora, que demonstrava conhecer muito bem o funcionamento da escola. Quando em sua sala, a porta ficava sempre aberta, favorecendo a procura por

¹² Vide Anexo A com a Entrevista da CP.

peças de diferentes setores: auxiliar administrativo, mãe, alunos e professores. Cheguei a anotar em meu caderno: “Ana não para! Pagou, deu troco, atendeu inspetor...”. Todos tinham acesso direto a ela e recebiam uma devolutiva. Se não estava em sua sala, encontrava-a nos corredores envolvida com gente. Percebi que Ana, enquanto trabalhava, convivia em harmonia num ambiente amigável e cooperativo.

À medida que procurei estar próxima e ouvi-la, fui conhecendo sua visão particular da prática formativa que realizava, tentando enxergar o que conseguia fazer e o que a impedia de potencializar esse trabalho.

Segundo Dubar (2009, p.118), as identidades profissionais carregam uma “lógica de organização”, modelos cultural, social e historicamente estabelecidos. Uma forma “de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e emprego”. O autor afirma (2009, p.257) que vivemos crises pessoais (dos “Eus” em nós envolvidos) e crises coletivas.

Nesse viés, acredito que a entrevista se definiu por um momento propício ao jogo de linguagem através do qual ambas se expressaram tentando engajar suas práticas profissionais nas características esperadas pelo grupo de pertencimento ou até mesmo distinguir-se deste por escolhas autênticas e individuais.

Tanto na entrevista como agora, por meio desta dissertação, as pessoas envolvidas projetam-se, identificam-se ou não, e todo o jogo se dá por meio da linguagem. Dubar (2009, p. 237) diz que “as questões de identidade são fundamentalmente questões de linguagem”. Projetar-se ou identificar-se é “colocar-se em palavras”, a linguagem é assim “o maior componente da subjetividade”.

Yin (2015, p. 116), escrevendo sobre a entrevista como fonte de informação para o estudo de caso, alerta para a reflexividade como uma “ameaça metodológica”, pois a perspectiva do entrevistado pode ser influenciada pelo entrevistador e as respostas, por sua vez, podem influir sobre a linha de investigação da pesquisa.

Dubar (2009, p. 23) contrapõe-se a essa ideia, pois, na relação com o outro, vivemos crises de identidade, que ele entende como “desestabilização do arranjo anterior das formas identitárias”. Esse movimento é intrínseco, impossível de ser neutralizado.

Ao apresentar minhas indagações à Ana, ouvir suas justificativas, refletir sobre os vários assuntos abordados em nossas conversas, bem como durante esta escritura, desestabilizei-me, senti-me perturbada, rompi com certezas. Ela e eu e,

quem sabe, o leitor deste texto não sejamos mais os mesmos após este processo de interação por meio da linguagem.

O cerne do processo relacional é, em primeiro lugar, a interiorização ativa do outro em si, ao mesmo tempo em que o reconhecimento do “si mesmo como um outro” (DUBAR, 2009, p. 249).

Assim, diferentemente de Yin, não vejo essa relação como uma ameaça, mas como força potente para a construção de novos conhecimentos. Não desejo minimizar o elo com a coordenadora Ana provocado pela pesquisa. Ao contrário, desejo percebê-lo e narrá-lo tecendo os fios condutores dessa história.

Infelizmente, a situação de entrevista traz um clima velado de poder do entrevistador sobre o entrevistado, que pressupõe que suas respostas se submeterão a posterior análise e julgamento. Dubar (2009, p. 240) diz que “contar sua vida é, para a maioria das pessoas uma operação de alto risco, mesmo quando elas têm confiança em seu interlocutor”.

Apesar de manter uma atmosfera franca, comunicando os objetivos da pesquisa e observando Ana muito à vontade em colaborar com a partilha de suas práticas, sem que pudéssemos perceber, a entrevista transformou-se num ritual discursivo, em que conscientemente ou não, desempenhamos papéis preestabelecidos. Eu, naquele momento, a pesquisadora (para a CP também sou a formadora da Seduc) e Ana, o alvo da avaliação.

O nosso diálogo aconteceu nessa trama de relações que se deu num *locus* social, num momento histórico, numa determinada situação comunicativa. Foucault afirma que, na exterioridade do discurso, nem todas as regiões são penetráveis, podendo haver restrições e seleções por parte do sujeito que fala. Sobre esse sistema de troca e comunicação complexo, ele diz:

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso (FOUCAULT, 2014, p. 37).

Por eu mesma fazer parte das circunstâncias, minhas perguntas foram intencionais, carregadas pela experiência que somei como CP e formadora de CPs.

A maneira de olhar para as informações captadas na entrevista também está marcada por todas as “Deboras” que sou. Está longe de mim a busca pela neutralidade. É nessa inquietação que tudo vai se tecendo e que vou aprimorando meu processo de formação continuada ao mesmo tempo que vou me constituindo como pesquisadora.

3.2.2. A UME “Prof. Rubem Alves”

No nosso primeiro encontro, Ana fez questão de me apresentar todo o espaço escolar e me disponibilizou o PPP (2016 como ano-base) para consulta. A partir dos dados fornecidos, apresento uma breve caracterização do lugar onde se deu esta pesquisa.

A UME “Prof. Rubem Alves” localiza-se na zona leste do município de Santos, no litoral do estado de São Paulo, sede da Região Metropolitana da Baixada Santista, atendendo, em 2016, 446 alunos de 6 a 12 anos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e funciona em dois períodos: o 1º período, das 7h às 11h 45 (com duas salas de 3º ano, três de 4º e três de 5º) e o 2º período, das 13h às 17h 45 (com três salas de 1º ano, três de 2º e uma de 3º). No turno inverso ao regular, foram prestados serviços educacionais a 234 alunos, por uma entidade subvencionada à prefeitura que proporciona projetos de atividades culturais e esportivas.

Além das salas de aula, a escola possui salas ambientes (Arte, Língua Inglesa, Informática, Vídeo e Brinquedoteca), salas para equipe gestora, sala dos professores, biblioteca, refeitório, quadra descoberta, pátio coberto e descoberto e sala de recursos multifuncionais.

Em sua estrutura, conta com uma equipe gestora¹³ composta por 4 membros (diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica e orientadora educacional), 4 inspetores, 2 auxiliares de bibliotecário, 1 oficial administrativo, 4 cozinheiros, 1 agente de portaria, 1 recepcionista e 1 secretário, 21 professores de educação básica I (entre eles, uma faz Atendimento Pedagógico Domiciliar¹⁴ e duas atuam na sala de

¹³ Lei Complementar Nº 752, de 30 de março de 2012, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos.

¹⁴ O atendimento domiciliar garante o direito à educação e às formas alternativas de acesso ao ensino, para alunos que apresentam dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por

Atendimento Educacional Especializado¹⁵), 7 professores adjuntos de educação básica I, 5 professores de educação básica II (especialistas em Educação Física, Arte e Língua Inglesa) e 7 mediadores¹⁶.

No dia da visita, enquanto Ana e eu percorríamos os espaços da escola, ela me contou, detalhadamente, sobre a escolha e intenção para as salas ambientes, as dificuldades com o trabalho na biblioteca, a finalidade dos murais do corredor no térreo, a justificativa de utilizar a sala de informática e a Sala de Atendimento Especializado para a reunião semanal com os professores. Ainda falou sobre a pintura da unidade, a construção do parque, a intenção de organizar uma horta em canteiros. O que me pareceu é que Ana se empenhava na organização de espaços para que favorecessem a aprendizagem e motivassem crianças e professores a aprender e ensinar.

Como foi relatado anteriormente, a seleção da escola não foi pautada no rendimento dos alunos, mas na figura de Ana. Trago, a seguir, dados sobre o Ideb de 2015 como forma de complementar a caracterização da escola. O gráfico expressa os números referentes aos anos 2005 a 2015 e as metas propostas pelo MEC de 2007 até o ano de 2021.

limitações específicas decorrentes de condições cuja indicação clínica ou exigência de cuidado em saúde - devidamente atestada pelo médico que acompanha o caso - interfira na permanência ou ainda impeça a frequência escolar regular.

¹⁵ O Atendimento Educacional Especializado – AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns ou regulares.

¹⁶ O Projeto Mediador de Inclusão Escolar é destinado ao atendimento de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, visando facilitar seu acesso ao ensino regular, bem como sua permanência, pela intermediação com as situações vivenciadas nos espaços escolares. O professor assume o Projeto Mediador de Inclusão Escolar no período inverso à sua jornada de trabalho.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da UME “Prof. Rubem Alves”



Fonte: <www.qedu.org.br>. Dados do Ideb/Inep (2015)¹⁷

O gráfico demonstra que a UME “Prof. Rubem Alves” superou o índice proposto pelo MEC em 2015. A instituição também ultrapassou a média do município que foi de 6,1.

Apesar de a escola estar situada em um bairro considerado nobre, próximo à praia, tipicamente residencial e comercial, provido de hospitais, universidades, escolas, supermercados, farmácias, agências bancárias, bares, ruas arborizadas e casas bem cuidadas, a clientela escolar é composta por alunos de classes sociais diversificadas, muitos deles oriundos de outros bairros da cidade e de municípios próximos. A maioria vive em condições precárias de moradia, residindo em favelas ou conjuntos habitacionais populares, sendo membros de famílias numerosas, saindo de casa bem cedo e percorrendo longas distâncias em conduções coletivas para

¹⁷ O endereço eletrônico que leva diretamente ao quadro não foi disponibilizado por completo, pois inclui o nome da escola pesquisada que deve ser preservado.

acompanhar os pais que trabalham no entorno da escola. Outra parte do alunado é composta por discentes que moram nas redondezas da unidade escolar. Nessas famílias, os responsáveis exercem as diversas atividades existentes na região: são porteiros, industriários, professores, funcionários públicos, autônomos em salões de beleza, entre outras.

Para compreender a complexidade e singularidade da realidade estudada, Gómez (1998, p. 109) propõe alguns procedimentos metodológicos:

- Entrevista com diferentes segmentos ou grupos: a prioridade aqui é captar as representações subjetivas.
- Triangulação, comparação plural de fontes, métodos, informações, recursos: trata-se do confronto de diversas perspectivas e agentes com os quais se interpretam os acontecimentos.
- Instrumentos de registro e relato de dados, reflexões impressões e acontecimentos - o diário de campo: registros sistematizados realizados no decorrer do processo de investigação.

Assim, além da entrevista e observação utilizadas no estudo de caso com Ana, optei por realizar um questionário dirigido aos professores e à diretora, com o intuito de convergir evidências e relacionar as impressões destes profissionais quanto à atuação formativa de Ana. Por ser um instrumento de fácil aplicação e retorno rápido, consegui utilizá-lo com todo o grupo de docentes num único dia, em duas reuniões distintas.

No questionário,¹⁸ foram utilizados itens para levantamento da formação acadêmica e da experiência profissional dos professores e gestores que responderam às perguntas. Era relevante para a pesquisa identificar as características do grupo, visando a reconhecer o lugar de quem estava falando.

No dia combinado com a CP, entrei durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), anunciei os objetivos da pesquisa e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹ aos participantes. Nenhum professor se opôs a preencher o questionário. Porém, após o preenchimento, uma professora não quis que os dados fossem divulgados alegando que não estava bem e não havia conseguido responder a todas as questões.

¹⁸ Vide Anexo B com o Questionário dos Professores.

¹⁹ Vide Apêndices A e B com Termos de Consentimento.

Dos 25 professores da escola que frequentavam regularmente a HTPC, participaram da pesquisa 18, por serem os presentes naquele dia. Desses profissionais, computei apenas 17, por conta da professora que não permitiu a socialização das respostas. Assim, temos a seguinte caracterização:

Quadro 1 – Caracterização dos Professores da UME “Prof. Rubem Alves”		
Sexo	Masculino	1
	Feminino	16
Faixa etária	20 – 29	1
	30 – 39	6
	40 – 49	4
	50 – 59	4
	60 – 69	2
Cargo	Professor de Educação Básica I	9
	Professor de Educação Básica II	2
	Professor Adjunto I	5
	Professor Adjunto II	1
Formação inicial	Ciências Sociais	1
	Pedagogia	13
	Fonoaudiologia	1
	Arte	1
	Letras	1
Formação continuada	Orientação Educacional	1
	Alfabetização e Letramento	2
	Psicopedagogia	4
	Gestão Escolar	2
	Educação Especial	1
	Direitos Educacionais	1
	Psicomotricidade	1
	Educação Inclusiva	1
Tempo de serviço na Prefeitura de Santos		
	1 – 5	3
	5 – 10	1
	a) Na docência	
	10 – 20	7
	20 – 30	6
	1 – 5	----
	b) Na coordenação pedagógica	
	5 – 10	----
	10 – 20	----
	20 – 30	----
Obs.: uma professora atuou 6 meses na coordenação pedagógica.		

O grupo é predominantemente feminino. A idade média das pessoas é de 45 anos, ou seja, pessoas maduras que exercem a docência na Prefeitura de Santos há aproximadamente 18 anos. Outro dado da tabela, em termos de formação inicial, é

que 76,5% destes profissionais fizeram Pedagogia e quanto à formação continuada, 76,5% cursaram algum tipo de pós-graduação, todos em nível de especialização.

Essa maturidade revelou-se na postura do grupo durante as reuniões que acompanhei. Os professores demonstraram respeito à rotina estabelecida, chegando pontualmente à sala onde se reuniam. Em minhas observações, percebi o grupo da manhã mais calado, porém, de um modo geral, todos estavam atentos às pautas em discussão, apesar do cansaço notório após o turno das aulas. À tarde, alguns professores substitutos e mais jovens movimentavam um pouco mais os encontros; em contrapartida, sentiram-se inseguros no momento de responder às minhas perguntas.

O questionário contemplou cinco questões abertas para o levantamento das expectativas em relação ao trabalho de Ana, buscando evidenciar se os professores almejavam ou conseguiam perceber espaços formativos centrados no contexto escolar. Os questionários respondidos foram numerados e cada professor estará aqui identificado por um número.

Outro questionário,²⁰ com três questões abertas e a intenção de conhecer as opiniões da gestora administrativa da unidade quanto ao trabalho de formação da CP Ana, foi respondido pela diretora em sua sala, como ela preferiu, enquanto eu estava na reunião com o grupo de professores. Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Alfabetização, Direito Educacional e Supervisão Escolar, a diretora exercia o cargo em regime de substituição e assumiu a escola no ano de 2016. Já aposentada como professora, atuava em gestão escolar há sete anos.

No próximo item, farei uma breve explanação sobre a rede municipal de ensino, possibilitando um melhor entendimento sobre sua relação com a UME “Prof. Rubem Alves”, o meu papel dentro da Seduc e as afirmações de Ana que aparecerão posteriormente.

3.2.3 A rede municipal de ensino de Santos

A rede municipal de ensino de Santos supervisiona 184 escolas. Deste número, 48 são privadas e 56 são entidades subvencionadas. No quadro das escolas

²⁰ Vide Anexo C com o Questionário da Diretora.

municipais, a rede atende: 50 escolas de Educação Infantil com 8084 alunos; 39 do Ensino Fundamental com 19.677 alunos, sendo que 17 destas contemplam o seguimento da Educação de Jovens e Adultos com 1373 alunos. Ainda conta com uma escola especial que, em 2017, passou a funcionar em período integral com 101 alunos. As escolas denominam-se “Unidades Municipais de Educação” – UMEs²¹ e são normatizadas pelo Regimento Escolar.

Outro documento que rege o trabalho das escolas é a Lei Complementar N°752, de 30 de março de 2012, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos²². Destaco o Art. 13, que evidencia a distribuição de horas dos professores, os quais cumprem 40 horas semanais correspondentes a uma jornada de 200 horas-aula por mês, situação da maior parte dos docentes da UME “Prof. Rubem Alves”, com exceção dos especialistas de Inglês, Arte e Educação Física.

A seguir, apresento dados do documento supracitado:

- 26 horas de trabalho com aluno (HTA): exercício da docência, desempenho de atividades de interação com os educandos;
- 14 horas de trabalho pedagógico (HTP): cumprimento obrigatório para todos os professores, formada por:
- horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC): atuação com a equipe escolar em **grupos de formação permanente** e de reuniões pedagógicas, na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade de ensino, no **aperfeiçoamento profissional** e nas atividades de interesse da unidade de ensino e da Secretaria de Educação; (grifos meus)
- horas de trabalho pedagógico individual (HTI): atendimento aos pais e responsáveis, atividades educacionais e culturais, elaboração dos registros pedagógicos, preparo de atividades, pesquisa e outros, cumprida na unidade de ensino;
- 8 horas-atividade livres (HA): tempo remunerado destinado à preparação de aulas e às atividades inerentes ao processo avaliatório do aluno, cumprida em hora e local de livre escolha do professor.

Os grifos referem-se à defesa da formação centrada na escola. Adiante, refletirei, a partir das falas de Ana e dos professores, sobre as condições dessa jornada imposta pelo sistema público. Há uma ligação intensa entre o tempo previsto e a formação centrada na escola.

²¹ As escolas recebem nova nomeação por meio da Lei Complementar N° 572, de 05 de junho de 2006.

²² Lei Complementar N° 752, de 30 de março de 2012 que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos.

O município conta com um corpo docente de 2742 professores, sendo que 1503 atuam no Ensino Fundamental, acompanhados por 49 coordenadores pedagógicos neste segmento.

Desde 2005, é oferecido ensino integral para todas as escolas do Ensino Fundamental, sendo sete as que atendem à totalidade dos alunos em seu próprio prédio.

Além dessas, existem quatro, denominadas como híbridas, que oferecem, também na própria escola, o ensino regular e o núcleo de atendimento por meio do Projeto Jornada Ampliada de Alunos do Programa Escola Total²³, no período inverso, conforme interesse e disponibilidade de vaga. Da mesma forma, acontece a oferta para as demais escolas, porém com a utilização de espaços alternativos da cidade que são chamados de núcleos do Programa. As oficinas no turno diverso ao regular contemplam aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras), esportes radicais, jogos e brincadeiras, lutas, atletismo, artes visuais, teatro, dança, música, contação de histórias, estudo e pesquisa e laboratório pedagógico.

No que se refere ao gerenciamento das UMEs, a Seduc compõe-se de três grandes departamentos: Departamento de Planejamento (Deplan), Departamento de Administração e Finanças (Deafin) e Departamento Pedagógico (Deped). Cada departamento é subdividido em seções. A Seduc ainda conta com o Gabinete do Secretário de Educação e a Coordenadoria de Supervisão das Unidades Escolares que respondem diretamente a ele.

Darei destaque maior ao Deped e à Seção de Formação, na qual atuo, a fim de localizar minha prática profissional no panorama da rede municipal de ensino.

O Deped é composto por duas coordenadorias:

- Coordenadoria de Políticas Educacionais (Coped), responsável por supervisionar o desenvolvimento de normas, programas e ações para a implementação de políticas públicas. É composta por quatro seções: Seção de Educação Infantil (Seinf), Seção de Ensino Fundamental (Sefep), Seção

²³ O Projeto Jornada Ampliada de Alunos do Programa Escola Total visa à educação em tempo integral, por meio de oficinas voltadas aos três Campos de Experiência, a fim de democratizar o acesso à cultura, à arte, ao esporte educativo e à orientação pedagógica respeitando as dimensões física, emocional, social e intelectual. Tem como principais objetivos desenvolver potencialidades e o sentimento de pertencimento, bem como melhorar a autoestima e propiciar a construção da identidade dos participantes.

de Educação de Jovens e Adultos (Seja), Seção de Educação Especial (Sedesp);

- Coordenadoria de Formação (Coform), a quem compete supervisionar o desenvolvimento de normas e ações para o aprimoramento da formação continuada em serviço, dos projetos especiais, além do fomento à tecnologia da informação. É composta pelas seguintes seções: Seção de Biblioteconomia e Multimídia (Sebibli), Seção de Projetos Educacionais Especiais (Seproje), Seção de Núcleo Tecnológico (Senutec) e Seção de Formação Continuada (Seform).

A Seform é composta por especialistas em diversas áreas da educação (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, Educação Infantil, Gestão Escolar) encarregados de criar, planejar e coordenar programas de formação continuada (municipais, estaduais e federais). A seção é responsável pelo aperfeiçoamento profissional dos educadores e gestores do município, visando a atualizações constantes quanto a propostas pedagógicas e conhecimentos requeridos diante das necessidades que se apresentam. Por meio de estratégias formativas (problematizações, leituras, registros, partilha de informações, socializações de experiências, entre outras), a Seform procura refletir sobre a prática cotidiana para transformá-la.

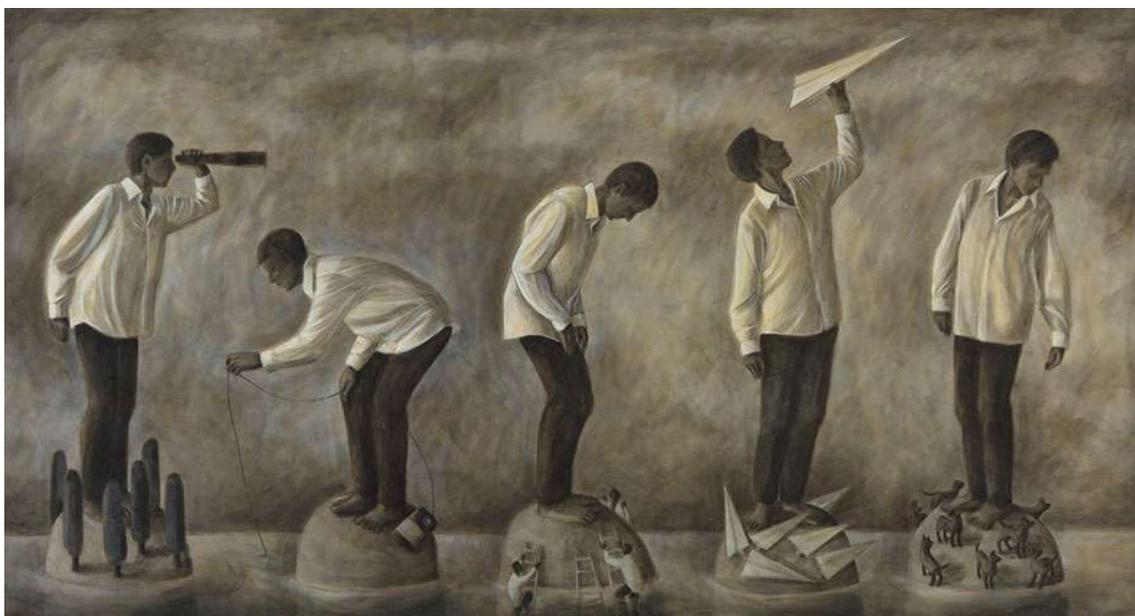
A Seção também é responsável por encaminhamentos de pesquisas de universidades nos equipamentos da Seduc (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, Mestrado, Doutorado e Extensão Universitária), pela elaboração da avaliação de larga escala do município (Prova Santos)²⁴ e pela construção do Plano de Curso²⁵, um instrumento norteador do currículo que apresenta as expectativas de aprendizagem para os nove anos do Ensino Fundamental, bem como para a Educação de Jovens e Adultos.

Isso posto, o próximo capítulo revelará as interpretações do estudo de caso que ocorreu na UME “Prof. Rubem Alves”, focalizando a coordenadora pedagógica Ana, com o objetivo de desvelar crenças, dilemas, propostas, tentativas, enfim, alcances e limites dessa atuação.

²⁴ A Portaria nº 33/2016, de 08 de abril de 2016, dispõe sobre a normatização do Decreto nº 7343/16 que institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação e aplicação na rede municipal de ensino de Santos.

²⁵ Documento disponível <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?list.337>>. Acesso em 25/06/2017.

CAPÍTULO 4: O ENIGMA DAS PEÇAS: A ARTE DO ENCAIXE



Luz Letts (4)

Las islas propias, 2015

Ler, ver,
e entre o V e o L
entrever aquele
R
erre
que me (rêve) revele

Ler trevas. Nas letras, ler tudo o que de ler não te atrevas. Ler mais. Ler além.

Paulo Leminski

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA, 2002, p.21).

Considero como interpretação dos dados o processo de revisitar os momentos vividos na UME “Prof. Rubem Alves”. Longe de mim querer atribuir julgamento ao que vi, ouvi ou registrei. Quero, sim, buscar o que me tocou e como tocou. Quero entender como enxerguei e escutei para apontar o que me instigou a escrever. Nessa busca pelas experiências ali compartilhadas e na preparação deste texto, aproximei-me de Ana e das situações por ela enfrentadas, lançando-me ao jogo para aprender mais.

Assim, descobrindo-me como pesquisadora, tento explicitar o que despertaram em mim as novas e diferentes possibilidades percebidas, as riquezas encontradas pelo caminho, o que recordei dos tempos de atuação como CP e aquilo em que eu não havia pensado até então... A ideia é construir sentido e conhecimento a partir do efeito da voz da CP em mim e também de outras vozes que no meu interior habitam, numa constante relação entre prática e teoria.

Bakhtin (2006, p. 151) afirma:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.

Assim, anuncio as minhas atuais palavras, atravessadas pelas palavras de Ana e pelas Deboras que me constituem. No registro das reflexões a partir dessas vozes, os contornos entre o presente, passado e futuro são tênues. Os tempos são diversos e imprecisos. Como diz Fernandes, a pesquisa é para mim processo de formação:

Tenho aprendido – vivendo e ensinando – sobre a não linearidade da história e o caráter mutável e transformador da identidade da pessoa e do profissional. O sujeito se constitui de novo e no novo, em função dos muitos encontros e relações estabelecidas que são incorporados – no sentido de dar corpo e tomar corpo – aos seus fazeres, dizeres e à sua escrita (2007, p. 103).

É a arte do encaixe. Quero ser nova, quero ser outra, quero a inquietude, quero a reflexão. Não quero certezas, mas sim as perguntas que me inspirem.... Quero fazer mais pela formação dos CPs e pela escola pública!

Após a leitura exaustiva do meu diálogo com Ana, da reflexão sobre os conhecimentos que ela compartilhou comigo a partir de sua prática e da busca atenta no material da pesquisa, escolho, dentre tantas possibilidades, interpretar e organizar as falas de Ana em dois motes contrastantes de discussão: os alcances da ação formativa do CP na escola e os limites desta ação. Convoco alguns teóricos (Bakhtin, Foucault, Dubar) para iluminar os saberes que reluzem na voz de Ana circundada pelas vozes dos professores e da diretora. Em cada um dos motes, agrupei os “achados” em categorias, que nasceram da minha experiência confrontada pela de Ana, ou seja, quais palavras dela se encontraram com as minhas inquietações.

4.1. Os alcances da ação formativa do CP na escola

Observando o conteúdo da entrevista de Ana, busquei argumentos apontados por ela como determinantes para que a ação formativa do CP aconteça.

4.1.1. Ana e a equipe gestora

Um aspecto ressaltado por Ana como condição para que seus esforços pudessem ser dedicados ao pedagógico foi o respaldo da equipe gestora. Quando interrogada sobre a prática de outros CPs que a inspiraram, respondeu que não se lembrava de ninguém, mas destacou a marca de uma diretora com quem trabalhou, dizendo:

Ela me ensinou a trabalhar o pedagógico com o administrativo. Ela respeitava demais o pedagógico, dava liberdade para eu trabalhar. Então, eu comecei não tendo que me dividir entre o administrativo e o pedagógico. Como ela liderava e fazia a parte dela, eu tinha a liberdade para trabalhar a minha. E ela estava o tempo todo junto comigo e me dava segurança.

Respondendo à mesma pergunta por escrito, Ana registrou:

A minha maior inspiradora foi a Diretora A, com quem trabalhei catorze anos. Iniciei como coordenadora com ela que me permitiu exercer a minha função com tranquilidade e me deu bons exemplos de organização e boas práticas com professores, com responsabilidade no cumprimento das nossas atividades.

Nessas afirmações, sinto o tom positivo motivado pela liderança, autonomia e segurança que a Diretora A ofertava à Ana. O que me parece é que essa relação resultou em aprendizado, pois ao longo da entrevista foram citadas, mais de uma vez, estratégias de atuação da antiga chefia.

Como apresentado anteriormente, a equipe gestora da rede municipal de Santos é composta por quatro pessoas. Se esse quarteto mantiver um ambiente de parceria, diálogo e cumplicidade dividirá o peso e a responsabilidade da construção de uma Escola democrática.

Recordo-me de que no ano em que atuei como CP, minha escola estava com a equipe completa. Porém, sentia-me só em diversas situações, como na sistematização escrita das ideias do coletivo para o PPP, na organização logística que envolvia a culminância de projetos ou alguma reunião com a participação da comunidade, nos registros dos conselhos de classe, na reorganização de horários em dias de muitas ausências dos professores ou de programações especiais, na busca de materiais pedagógicos para compra, entre outras.

A pessoa da equipe que mais apoiava o pedagógico era a diretora. Ela havia sido CP durante muitos anos, por isso talvez mensurasse um pouco as angústias que eu vivia. Quando necessário, ela encontrava recursos para a concretização das propostas do grupo que eu lhe apresentava, entretanto, eu almejava mais do que isso: gostaria que ela estivesse mais próxima, construindo aquelas sugestões conosco e sensibilizando as outras integrantes da equipe num trabalho em comum. Enfim, compreendo as observações de Ana.

Lamentavelmente, durante a trajetória profissional, encontramos aqueles que se contentam com o cumprimento do horário e a realização de tarefas puramente burocráticas, demonstrando-se passivos e acomodados, pois falta-lhes o verdadeiro compromisso.

Numa prática libertadora, apontada por Vasconcellos (2013. p. 58), as estruturas do serviço não se esgotam em si mesmas, mas devem estar direcionadas para a concretização de um projeto educativo, envolvendo a superação do legalismo e a redução da burocracia.

Para tanto, o autor (2013, p. 61) responsabiliza o gestor administrativo dizendo: “a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo”. Ana trabalhou catorze anos com a antiga diretora e ainda traz lembranças e aprendizados daquele tempo. Penso que se não tivesse um trabalho de parceria, a dupla não teria permanecido por tanto tempo.

No próximo trecho, ela destaca a necessidade de sintonia entre o pedagógico e o administrativo e confere o limite da ação formativa do CP à falta desse respaldo:

Ainda vejo a interferência do administrativo. A necessidade de cumprir algumas demandas que não são minhas. Não consegui me policiar para montar um tempo específico.

Se a escola tiver cada um fazendo a sua função, conseguirei desempenhar melhor meu papel. Ainda terão algumas interferências, mas será bem menos. Conseguirei ler, organizar, ter um tempo para chamar aqui três ou quatro professores para uma conversa. A sintonia entre o administrativo e o pedagógico tem que ser muito fina para poder existir parceria. Só então, conseguirei exercitar o meu papel. O esforço é grande sem respaldo, a formação fica pontual, não cria sequência. Eu percebo que consigo fazer, mas é pontualmente. Não consigo na frequência que a formação deve acontecer, dentro de um planejamento.

Assim como eu me via sobrecarregada, Ana relatou também que o pedagógico ficava prejudicado por ter de assumir tarefas de outros membros da equipe. Apesar de ela usar expressões como “cada um fazendo a sua função” ou “ela fazia a parte dela e eu a minha”, percebo que o que Ana quer revelar é que a equipe gestora precisa unir forças, cada um desempenhando sua função em busca de um projeto em comum, pois ela enaltece o suporte da diretora anterior e clama por respaldo para deixar de fazer um trabalho apenas pontual. É preciso, portanto, superar a fragmentação, que visa tão somente a dar conta de uma lista de afazeres e atribuições previstas no Regimento Escolar.

Na fala de Ana, percebo que o alcance do trabalho do CP está relacionado à integração e responsabilidade por parte da equipe gestora, estando presente, comprometendo-se com a realidade escolar, sonhando junto e, assim, diminuindo a distância entre o pedagógico e o administrativo. Mas esse engajamento leva tempo para se estabelecer. Por isso, Ana apontou, como um aspecto a ser garantido pela Seduc, a questão da permanência da equipe gestora:

Eu já sou efetiva, mas se eu tivesse a minha orientadora, a minha assistente de direção comigo por dois anos seria diferente. Minha sugestão é que seja o mesmo tempo da vigência do PPP. A equipe que elaborar o PPP deve permanecer na escola para executar e avaliar junto. A gente já conseguiu um PPP bienal. Precisamos de uma equipe que fique na escola por dois anos. Isso alguém precisa bancar porque é política pública. Minha visão é essa: a permanência pode resolver muitos problemas.

De minha parte, também acredito que a continuidade dos profissionais na escola traria maior cooperação e comprometimento. O período de um ano é quase que exclusivamente destinado ao diagnóstico, à localização das necessidades, ao estreitamento de vínculos e à sensibilização para que a equipe comece a construir as mudanças necessárias. As grandes intervenções costumam ocorrer depois desta etapa, por isso um ano é pouco tempo.

Achei interessante a proposta de Ana, pensando numa atribuição de gestores que acompanhe a vigência do PPP. Como ela disse, a equipe que o elaborasse participaria desde sua implementação até a avaliação, ou seja, de todo o processo.

Atualmente, temos um PPP bienal, que sofre uma atualização anual, mas na maior parte dos casos, apenas recebendo ajustes de dados técnicos: alunado, quadro de professores, número de salas, entre outros, longe de um planejamento e replanejamento participativo. Defender a maior permanência dos gestores e relacioná-la à construção e manutenção do PPP não significa que esta seja uma tarefa só da equipe.

Vasconcellos (2013, p. 47) diz que o projeto é de todos e o cumprimento de sua programação também é tarefa conjunta. O que acredito que Ana defende – e simpatizo com a ideia dela – é que, com a permanência da equipe, deixaríamos de retornar a cada ano para a etapa inicial de conhecimento e sensibilização do grupo e avançaríamos rumo à concretização de práticas promotoras de transformação. Essa questão também refletiria no alcance da ação formativa do CP, que, investindo na evolução dos professores, também contribuiria para mudanças coletivas.

Dubar traz contribuições sobre como a identidade profissional se configura nas relações de trabalho, indicando que nos constituímos e somos constituídos, num processo tenso, por meio dessas interações. A forma como cada um se reconhece ou é reconhecido pelo grupo afeta sua identidade:

[...] a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p. 358).

É provável que Ana e as demais integrantes da equipe vivessem essa trama o tempo todo tanto no que se refere ao quarteto gestor como também ao coletivo da escola. Ana diz: “Eu já sou efetiva, mas se eu tivesse a minha orientadora, a minha assistente de direção comigo por dois anos seria diferente”. Ana destaca a dependência da sua ação aos outros membros da equipe. Achei curioso a diretora atual não ter sido citada neste trecho. Ao mesmo tempo que, num movimento individual, Ana se insere nas atribuições voltadas para a gestão, também se reconhece enquanto grupo, aproximando-se ou distanciando-se dos outros profissionais e, assim, tecendo seu mundo do trabalho.

Quando questionada se considerava que havia desvio de função em suas atividades, Ana respondeu:

Exerço todas as minhas funções. Em alguns momentos, há desvio. Ajudo em gastos de verbas vinculadas ao pedagógico, previsão de gastos vinculados aos projetos. Acabo fazendo alguns relatórios (planilhas para gastos) que não são meus, alguns atendimentos aos pais que não estão vinculados ao aspecto do coordenador, acabo atendendo quando algum integrante da equipe gestora não está. [...] Faço atendimento de funcionários que vêm para fazer obras.

De alguma forma, fico com a impressão de que Ana se ressentia por realizar algumas ações que não seriam de sua responsabilidade, embora as fizesse pensando no bom andamento da escola. Quem sabe pela ausência das parceiras de equipe em determinados momentos, pela fragilidade na sintonia entre elas ou pelo grau menor ou maior de comprometimento de cada profissional.

Essa sensação me faz pensar no aspecto delicado das relações de poder por parte da equipe gestora. Vasconcellos (2013, p. 53) diz que muitas vezes a postura da equipe é polarizada entre o espontaneísmo e o autoritarismo.

Do meu ponto de vista, o perfil de Ana aliado ao espontaneísmo da direção da UME “Prof. Rubem Alves” impulsionaram-na a assumir tarefas burocráticas e administrativas. Sei que, na rotina escolar, as competências acabam se misturando, mas como já falei, em minhas visitas à escola, observei-a sendo requisitada por profissionais de diferentes setores, inclusive pela diretora perguntando de relatórios que precisavam ser enviados à Seduc.

A reunião semanal de responsabilidade da direção foi ministrada duas vezes, nos meus períodos de observação, pela assistente. Tanto nas visitas como nas reuniões em que participei, a diretora permaneceu em sua sala ou não estava naquele horário presente na unidade. Vasconcellos (2013, p. 62) reforça que é fundamental o diretor acompanhar as reuniões para “conhecer por dentro a realidade da escola, acompanhar o processo e se comprometer também com ele”.

No questionário, quando solicitado à diretora que elencasse quais eram as principais atribuições do CP na escola, ela registrou:

- acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem;
- assumir o trabalho de formação continuada junto ao corpo docente estimulando-o para a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- orientar professores, divulgar práticas inovadoras;
- firmar parcerias com o corpo docente, os pais, alunos e direção.

E ainda concluiu:

O coordenador pedagógico é fundamental no ambiente escolar.

Interessante perceber que a diretora citou a importância da atuação pedagógica do CP no que concerne à formação continuada e à parceria com professores, alunos e direção. Em nenhum momento apontou tarefas administrativas ou burocráticas. Ana, porém, relatou, durante a entrevista, que realizava registros em planilhas de gastos e atendia trabalhadores das reformas do prédio escolar. Talvez, por isso, na fala anterior, Ana houvesse destacado que cada um precisava fazer a sua função.

[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2014, p. 35).

O discurso nunca é isolado, nem autônomo, ele se entrecruza com outros acontecimentos que circundam o contexto e as condições de quem fala. Por um lado, Ana enfatiza que seu trabalho era realizado a contento, quando afirma com segurança: “Exerço todas as minhas funções”, mas por outro, também diz: “Em alguns momentos, há desvio” e usa expressões como “acabo fazendo, “acabo atendendo”, imprimindo um sinal de que pelo fato de os demais postergarem suas incumbências, ela, no afã de supri-las, afastava-se das próprias. Em suma, nem tudo é deixado claro nesse ambiente complexo de trabalho, onde as relações de poder se manifestam de modo explícito ou velado.

Em outro momento, no registro escrito relativo a essa pergunta, Ana justifica por que realizava tarefas que não eram da sua “parte”:

Exerço algumas atividades que não são do coordenador para colaborar com o bom andamento da escola. Atendo ocorrências disciplinares, faço relatórios administrativos (censo, verbas, avaliações), atendo os pais e funcionários, ajudo em vistorias técnicas na escola. Acredito que somos uma equipe que deve fazer de tudo para que o processo educativo aconteça. Quando alguém está ausente ou não consegue fazer, eu ajudo para que a escola não fique prejudicada.

Noto que a preocupação de Ana era garantir que a escola funcionasse de forma que o processo educativo não fosse prejudicado. No anseio de assegurar essa qualidade, ela ia agregando atividades ao seu fazer. Na observação *in loco* que realizei como pesquisadora, constatei que o relato acima é verossímil.

Como já mencionei, presenciei Ana atendendo pais para pagamento de excursão, tratando de lista de compras para material da Feira das Ciências, dando devolutiva para inspetores e secretários. Por mais de uma vez, foi procurada pela assistente de direção e pela orientadora educacional. Ana pareceu-me o elo central da unidade escolar.

4.1.2. Ana e a sua permanência na escola

Além de levantar a importância da permanência da equipe gestora, Ana deixou claras as vantagens de continuar na mesma escola. Compartilhou como preferia selecionar os conteúdos para planejar as pautas formativas:

Para o **ano que vem**, quero destacar a Matemática pela dificuldade que a criança tem de resolver problemas. Novamente, na Prova Santos, tiveram algumas questões que apenas dezessete alunos de sessenta conseguiram responder. **É algo que para os próximos dois anos eu vou investir**. Eles não dão importância para nenhum tipo de conceito matemático. **Percebi isso no final do ano passado**. Quando comecei a trabalhar no tema, a professora do 2º ano ficou fascinada. As professoras não jogam, não trabalham nenhum material concreto: tampinha, trocas... A gente começou a brincar muito com trocas. Pediram uma problemoteca, vou ver se eu compro uma da Luciana. Vou fazer caixas do Piaget [para o] 1º ano, aquelas caixas dele de conservação, para ver a criança que consegue conservar o número, que não faz ainda correspondência um a um. Mas isso é uma falha na formação inicial. **Vamos ver... São planos para o futuro** (grifos meus).

Nesse trecho é possível perceber como Ana aponta descobertas do ano anterior e lança-se para frente, planejando ações em função do diagnóstico realizado. O mapeamento da realidade envolve tanto o conhecimento dos alunos como sua estreita relação com a formação dos professores. Ela relata o que já fez, como o grupo reagiu e o que ainda pretende realizar. É interessante perceber que Ana identifica aspectos a serem melhorados e direciona-se com o objetivo de superá-los. Segundo Vasconcellos, essa deve ser uma característica do gestor:

Gestão tem um componente operacional bem definido, que corresponde à capacidade de 'fazer acontecer'; isto é importante, pois significa não ficar limitado ao mundo das ideias, das elucubrações. Todavia, tem um outro componente fundamental que é a direcionalidade, a intencionalidade (a intenção se tornando realidade). [...] Articulando os dois, temos o sentido dialético da gestão: fazer acontecer na direção desejada (o que supõe uma ação pautada em princípios éticos, políticos, epistemológicos, pedagógicos). Implica tanto o domínio - não qualquer, mas baseado num quadro referencial - das questões do cotidiano, quanto a visão de futuro, sem perder a memória das experiências significativas do passado (positivas ou negativas; vividas pela própria instituição ou por outras), além das mediações propriamente. A gestão assim entendida corresponde também a um processo de aprendizagem do gestor (2016, p.3).

Ana "fez acontecer na direção desejada" tendo como referencial os dados da Prova Santos. Essa atitude mostra seu comprometimento no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Também evidencia seu investimento nos professores para implementação de novas práticas pedagógicas e também no suporte de materiais. Como mencionamos no capítulo 1, a avaliação em larga escala só tem sentido quando usada em favor da aprendizagem.

No relato de Ana, é possível perceber algumas estratégias que ela utilizou para possibilitar a aprendizagem dos professores. À medida que propôs novas situações, não só eles aprenderam, mas ela também, aperfeiçoando-se como gestora e formadora nessa relação.

Destaco alguns recortes em relatos de Ana que evidenciam como algumas práticas levam tempo para serem instauradas:

Estou há dois anos nessa escola. Ainda preciso conquistá-los para que compreendam que só estou falando para melhorar, não é uma crítica.

Mas de gotinha em gotinha, chego lá. No começo do ano, não via algumas práticas que já vejo acontecer.

Eu falo para os professores que minha intenção é permanecer na escola e eles vão me ouvir falar em conta-gotas, várias vezes a mesma coisa. Na primeira vez, eles ouvem. Na segunda, vão um pouco mais adiante, para depois aplicarem. Eu tenho essa noção.... É a longo prazo. A gente não muda nada de uma hora para outra.

É possível observar que as ações acontecem durante a caminhada. Em educação, os resultados não são imediatos. Ana já ultrapassou a etapa do conhecimento da realidade e decidiu permanecer na unidade escolar para agir e intervir. Ela disse: “Quando o CP fica na escola... Isso é o segredo! Eu tenho como jogar para início do ano que vem e planejar”. Mas há o outro lado da moeda. Ana alertou para um perigo na questão da permanência na escola: a acomodação. Quando perguntei sobre o que promoveu a mudança na sua rotina de formação, ela disse:

[Foi] meu tempo de experiência, meu histórico, a mudança de escola que me fizeram parar um pouco para pensar em como fazer. Essa mudança foi um marco no meu estilo de trabalhar. Catorze anos num lugar só faz você se acomodar com algumas coisas. O grupo era muito fixo, eu já conhecia o trabalho, então eu mexia em algumas coisas, sabe? Eu me acomodava um pouquinho, fazia coisas pontuais. Aqui eu sinto necessidade de fazer formação porque eu estou começando a conhecer o grupo agora, quero melhorar algumas coisas que já observei, eu acho que é diferente.

Talvez o que Ana tenha experimentado tenha sido uma crise de identidade. Dubar (2009, p. 254) diz que:

Nada seria mais inquietante que um sujeito que não atravessasse crise alguma. [...]. É exatamente a crise que revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para “libertar-se” e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma.

Quem sabe a própria mudança de instituição, após catorze anos, tenha sido motivada pelo desejo de libertar-se e inovar. Ao mesmo tempo que ela se relacionava com a nova equipe, com os novos professores, com o novo espaço físico, ia se reconfigurando num processo complexo, dinâmico, conflituoso, instigador e que rompe com o sentimento de acomodação.

Na minha experiência com o curso CoordenAÇÃO, percebo que permanecer pouco tempo como CP em uma escola acarreta distanciamento da realidade e, por isso, ações estritamente pontuais ou pensadas a curto prazo. Fico com a sensação de que as decisões são passageiras e descartáveis. Parece-me que paira uma ideia de que, no ano seguinte, chegará um novo gestor com outro perfil e outras propostas.

Esse é um desafio não só para a escola, mas também para mim enquanto formadora, pois, a cada ano, tenho CPs como Ana, que estão na coordenação há muito tempo, e outros, principiantes no cargo. Até mesmo ao longo do ano, alguns vão sendo substituídos por conta dos processos de atribuição.

Por esse motivo, temos dialogado no curso sobre a importância de minimizar o ativismo desenfreado das práticas imediatas e sem propósitos e colaborar para a construção de uma escola autêntica por meio de decisões que nasçam do coletivo, das situações reais vividas por determinado grupo e da realidade à qual pertencem. Se os alvos forem apenas de alguns, eles se perderão com a troca das pessoas, mas se forem construídos por todos, quem permanecer na unidade de educação dará continuidade ao trabalho em processo.

Nóvoa (2009, p. 41) diz que a construção da colegialidade, da cultura colaborativa, da constituição de uma comunidade de prática é consolidada por educadores comprometidos com a pesquisa e a mudança, brotando do sentimento de pertença, da identidade profissional, da reflexão coletiva e do comprometimento com a intervenção, que nasce não de programas externos, mas da vida concreta das escolas.

4.1.3. Ana e a experiência

No último trecho do relato de Ana, o primeiro fator apresentado como promotor de mudança na rotina de formação foi a experiência. Segundo Larrosa (2002, p. 23), a experiência está longe do automatismo da ação, ela se dá no encontro diante de nós mesmos e do mundo.

Ana, talvez, sem ter a consciência desse processo, tenha falado: “[Foi] meu tempo de experiência, meu histórico, a mudança de escola”. Esse encadeamento demonstra o encontro dela no mundo profissional. Sob esse prisma, falar de experiência é muito mais do que falar em tempo de atuação no cargo.

Larrosa (2002, p. 24) diz que a rotina não nos deixa parar, somos ativos e informados, mas “nada nos acontece”. Para ele, a experiência requer interrupção. Quem sabe a interrupção de Ana foi a mudança de escola, que, juntamente com reflexões despertadas em cursos que ela relata, convocou-a a experimentar e ser tocada.

Nesse sentido, quanto à atuação como formadora de professores, apesar de dezesseis anos de atividade na coordenação, Ana diz:

Não sei se estou preparada, [mas] eu gosto. Por gostar, eu acho que eu busco, planejo, eu procuro fazer formação. Não faço ainda como gostaria, [pois] a rotina da escola ainda me exige muita coisa para administrar.

Noto que ela sente a necessidade de atuar como formadora, demonstrando que está a caminho, mas tem a consciência de que seu papel abrange muito mais do que já faz e aponta a rotina da escola como fator dificultador. O que percebo é que “a Ana” que demonstra preocupação com a formação é a CP deste momento, a que carrega a experiência e a história “da Ana” que atuou na escola anterior, mas que se encontra envolvida e movida pelas novas vivências e por pessoas da realidade atual.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2002, p. 27).

Podemos pensar que o alcance da ação formativa do CP também está relacionado à experiência particular com a formação. É no conjunto de subjetividades e interações que se dá a construção do conhecimento. Por isso, nem todos os CPs que participam do curso Coordenação são mobilizados da mesma forma e ao mesmo tempo. Corroborando essa ideia, Placco e Souza (2006, p. 45) afirmam: “Quando se considera a subjetividade do sujeito que aprende, abandona-se a ideia da aprendizagem como relação de causa-efeito ou de construção linear de conhecimento, que leve a resultados em uma única direção”.

Nesse contexto, onde a experiência é única, inspirada em Larrosa (2002, p. 24), penso que o meu papel como formadora é manter uma escuta atenta e sensível, capaz de “olhar, sentir, observar detalhes, suspender juízos, cultivar a atenção e a delicadeza” com cada CP sob a minha atuação. Saber esperar o tempo necessário e abrir o espaço propício para que eles sejam tocados de alguma forma é um desafio e um exercício constante. No desejo de rápidas mudanças no cenário educacional, sinto que, tanto eu como formadora como Ana enquanto CP, não damos o tempo necessário para o toque e a exposição pessoal. Sem perceber, acabamos levando propostas prontas, impostas e até opostas às intenções do outro com o qual estamos nos relacionando.

Talvez, a entrevista tenha sido o toque em Ana, um momento privilegiado de distanciamento da sua ação para o desvelar e revelar de seus avanços e retrocessos, de seu processo de amadurecimento, da sua não linearidade, enfim, das suas experiências ao longo da trajetória profissional. Algumas delas, que em especial me tocaram, serão compartilhadas ao longo deste capítulo na esperança que se tornem possibilidades potentes e legítimas para novas leituras e experiências para outros.

4.1.4. Ana e a formação na escola

No capítulo 1, quando apresentei a hipótese desta pesquisa, levantei a ideia de que o alcance do trabalho do CP está relacionado ao reconhecimento, por ele atribuído, à formação dos professores como alavanca para melhorar a qualidade do ensino de sua escola. Ana mostrou-me que apenas reconhecer não basta. Na

verdade, na escrita do capítulo 2, refletindo sobre a minha atuação como CP, também deparei-me com essa constatação.

Quando perguntei à Ana quais eram suas principais atribuições na escola, ela respondeu:

[...] minha principal atribuição este ano foi focar na formação. **Tentei** prestar atenção para que todas as minhas orientações fossem voltadas para algum tipo de formação. Isso eu **tentei**. Outra coisa: organizar o PPP, estruturar nossos projetos e dar condições para que os projetos funcionem. Dentro dos projetos, **procuro** dar formação. Se estou fazendo o trabalho da Feira das Ciências, eu já trabalho a exposição oral, os conteúdos atitudinais, procedimentais. Faço tudo isso junto (grifos meus).

Ana inicia a fala destacando a formação como foco. Os verbos grifados dão um tom de processo, na tentativa e na procura da construção de um trabalho formativo. Logo, se ela está à procura é porque já reconhece o valor dessa ação. Um registro de Ana sobre se sentir ou não preparada para atuar como formadora de professores reforça essa ideia: “Preparada eu não sei, mas gosto do que faço e não tenho medo de fazer formação. A boa formação acontece quando se acredita que é necessário melhorar a prática”.

No registro escrito, envolvida pelo reconhecimento do papel formador do CP, destaca:

O coordenador é um formador por natureza ou deveria ser. Antes eu acreditava que a formação continuada deveria ser dada pela Seduc. Há mais ou menos dois anos comecei a mudar de ideia e a perceber como é fundamental a formação continuada na escola. Não é fácil, mas é necessária para ser um processo de formação permanente.

A forte afirmação de Ana, de que o coordenador é “formador por natureza”, soou bastante delicada. Não nascemos formadores de professores. Essa é uma tarefa árdua que necessita de estudo, aprendizado, prática e desenvolvimento das competências de formador. Ela mesma, durante a entrevista, deixou claro que ainda está tentando fazer formação. Talvez Ana tenha procurado ressaltar a relação do CP com a formação e, por isso, empregado essa ênfase.

Sublinho outra declaração de Ana no contexto de constituir-se como CP formadora:

Não é só formar. Gostaria de ter mais momentos específicos para formação, mas, muitas vezes, a RAP e os HTIs são momentos para outros tipos de orientação, orientação mais administrativa, preencher um diário, como fazer a organização de um evento. Então, isso não é formação, acabo indo mais nessa organização da escola do que numa formação específica, de como fazer uma sondagem.... **Eu queria fazer isso. Isso não se faz só uma vez. Eu tenho essa noção que preciso fazer hoje, cobrar amanhã e depois de amanhã. Essa sequência é que não consigo fazer.** Comecei com o tema da Leitura Compartilhada e senti que muita gente gostou. Fiz três RAPs, mas foi pouco. **Eu senti que isso ficou solto.** Eles gostaram, entenderam, mas na hora de aplicar, ver a devolutiva e trabalhar em cima da devolutiva, foi falho (grifos meus).

Mais uma vez, Ana fornece pistas de estar em busca de uma organização da rotina, deixando aparecer algumas ideias sobre a formação continuada: “precisa de tempo para acontecer, não é ação pontual e é condição para a melhoria da prática”.

É interessante notar que o momento da entrevista acabou possibilitando à Ana a reflexão sobre seu fazer. Assim, ao mesmo tempo que ela relata o que faz, também avalia o que já fez, identificando os aspectos positivos e aqueles que precisam de aprimoramento. Assim, durante a entrevista, projeta-se para frente, estabelecendo planos formativos futuros, como é possível notar na próxima declaração:

Eu vejo que eles gostam quando eu venho com formação, com uma temática. Ano que vem, vou querer que eles decidam o que querem que eu traga. Eu sempre tenho trazido, [mas] ano que vem vou colocar três grandes blocos. No planejamento, vou colocar a leitura, vou trazer [a] matemática (cálculo ou situações-problema). Como eu fiz o Mathema²⁶ e fiz o curso “da Priscila”, eu tenho material. Vou deixar escolherem o que querem no primeiro semestre. Acho que vou trabalhar por semestre. Vou ver o que gostariam. Eu iria entrar com a leitura compartilhada para continuar, mas isso posso fazer. Vou ver o que gostam mais. Vou fazer isso no período de planejamento. Isso eu já pensei.

O planejamento oral de Ana leva em conta o seu próprio conhecimento sobre os aspectos que deseja trabalhar, o tempo que as ações irão durar, o anseio dos professores. Quanto ao último aspecto, percebo também que Ana decide contemplá-lo conforme fala na entrevista. Ela assume que vem estabelecendo os temas e começa a pensar em compartilhar essa escolha com o grupo de professores. Penso

²⁶ Cursos (Mathema e Argento – o qual Ana nomeia como sendo “da Priscila”) promovidos pela associação sem fins lucrativos, *Parceiros da Educação*, destinados aos professores do Ciclo I do Ensino Fundamental por meio de projetos patrocinados.

que essa justificativa e a ideia de mudança acontecem em meio ao discurso elaborado na relação comigo, que, além de a proponente da pesquisa, sou sua formadora. Por vezes, discutimos no curso Coordenação a necessidade de escuta do grupo e de construção coletiva do plano de formação. Fiorin (2006, p. 21) diz que os enunciados ocorrem nas relações dialógicas e que neles estão sempre presentes os ecos e as lembranças de outros enunciados. Talvez, enquanto comenta sobre seu fazer, Ana confirme, complete ou até se contraponha a questões abordadas no curso. Nesse sentido, Brandão diz:

[...] a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode ser desvinculado das suas condições de produção (2004, p. 11).

Por isso, ao longo deste capítulo, venho contextualizando em que espaço e a partir de quais relações se deu o momento da entrevista. Tudo que fluiu ali teve origem e foi permeado pelos lugares que eu e Ana ocupamos nas realidades em que atuamos e que, em alguns momentos, se entrecruzaram.

Outra forma que Ana utiliza habitualmente para selecionar os conteúdos que pretende trabalhar com os professores é a observação e interpretação de indicadores sobre a aprendizagem dos alunos:

Por que eu entrei com leitura compartilhada? [...] Porque eu peguei os quadros da Prova Santos (o Saresp não tinha os descritores), acabei analisando a estatística da escola e identifiquei duas questões que eles haviam ido mal, que eram para inferir o sentido implícito do texto e a questão do vocabulário. Eles precisavam entender o sentido de determinada palavra dentro do texto. Então, entrei com a temática da leitura compartilhada. Para o ano que vem, quero destacar a Matemática pela dificuldade que a criança tem de resolver problemas. Novamente, na Prova Santos, tiveram algumas questões que apenas dezessete alunos de sessenta conseguiram responder. É algo que para os próximos dois anos eu vou investir.

Conforme abordei no capítulo 2, a formação pode e deve estar envolvida nas situações de trabalho. Observo também que Ana manifesta algumas pistas de que ainda não age com tanta intencionalidade, mas já demonstra o aproveitamento de algumas oportunidades como a construção do PPP, a Feira das Ciências, os projetos didáticos, a orientação para sondagem.

No próximo trecho, Ana expõe os tempos e espaços que encara como formativos, reforçando o mesmo aspecto:

Todos [os tempos e espaços] que eu puder. Alguns são estruturados e organizados, como a RAP. Não faço a formação em todas, mas procuro dar prioridade para isso. É um tempo para isso, posso fazer uma leitura específica, tenho objetivos a cumprir. **Sempre que eu posso conversar com os professores, encaminho para formação.** Por exemplo: utilização da brinquedoteca, precisa ter um objetivo para utilizar aquela sala. Pode fazer brincadeira no pátio, mas sempre pensando o que quero trabalhar. Aproveito essas situações para dar uma gotinha de informação.

Mas, outra confissão evidenciada, sobre a qual discorrerei posteriormente, é a de que tanto a RAP como a HTI são utilizadas para diferentes tipos de orientação.

Mais uma vez, Ana retrata ações formativas sem muita intencionalidade quando fala sobre a relação da coordenação pedagógica no processo de formação continuada dos professores:

Vejo essa relação o tempo todo. O tempo todo falando do que eles podem melhorar. Vem uma prova com questões que precisam ser melhoradas, a escolha de livros para Sessão Simultânea de Leitura.... Quando percebo professores que não têm critérios para a escolha dos livros, faço a formação. Normalmente, eu levo no coletivo. Quando eu sinto que é algo específico, também coloco: “Vamos fazer de tal jeito?”.

A prova, a escolha dos livros, a Sessão Simultânea de Leitura²⁷ são exemplos de situações que condensam a ação e a reflexão sobre a ação. No tecer de suas ideias, há evidências apontadas e estratégias traçadas, ao passo que, por outro lado, o tom das propostas soa sem objetivos prévios definidos. Por vezes, sinto falta de um fio condutor nesse processo.

Na pasta de registro das reuniões semanais disponibilizada por Ana para minha observação, notei que ela conseguiu estruturar pautas formativas em situações relevantes e com temáticas específicas como a Feira das Ciências, a Prova Santos e o trabalho com a Leitura Colaborativa. Traçou objetivos, conteúdos, os recursos que seriam utilizados. Planejou uma sequência de atividades permitindo o levantamento

²⁷ Sessão Simultânea de Leitura é uma parada prevista em calendário escolar, destinada à oferta de leitura e intercâmbio de leitores em todas as escolas do município. O propósito é oferecer uma diversidade de textos literários como oportunidade para o desenvolvimento de diferentes práticas de leitura.

de conhecimentos prévios, a reflexão, o estabelecimento de propostas práticas. Lançou tarefas e até registrou comentários. Contemplou momentos preciosos, discutidos ao longo do curso *Coordenação* como estratégicos para a investigação de hipóteses, a interpretação de contextos e o envolvimento do grupo na proposição de soluções possíveis para os problemas, a busca de novas informações e a posterior avaliação do percurso trilhado.

Creio que a construção e concretização dessas pautas tocaram a experiência de Ana – aqui utilizo o verbo “tocar” no sentido empregado por Larrosa (2002, p. 21) quando diz que experiência é aquilo que nos toca. Talvez por isso, quando exemplifica que estava tentando fazer a formação na escola, cite exatamente os momentos que foram vividos tendo como suporte anterior a construção das pautas formativas. Esses registros, se realizados continuamente, constituem a história do grupo, minimizam a insegurança do CP, ajudam no estabelecimento das intervenções e ampliam a consciência sobre o que se faz.

Ana está se constituindo como formadora à medida que vai assumindo e exercitando essa função na prática. Quando perguntei como o CP poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, ela respondeu:

Reflexão e prática. Acho que justamente esse confronto entre o que o professor está fazendo com o que ele deve fazer. Eu quero trazer vídeos e propostas de textos e levá-los a refletir sobre o que eles estão fazendo na prática. [...] Não quero que a gente critique, não é essa a proposta. **O que eu estou fazendo que posso mudar?** Acho que o coordenador precisa fazer pensar: “Está bom assim?”. [...] Uma reflexão orientada, pois sozinhos eles não fazem isso, se não tiver uma cutucada, uma boa proposta (grifos meus).

Fiorin (2006, p. 19) afirma que todo discurso não está voltado somente para a realidade em si, mas para outros discursos que o atravessam. É provável que a palavra de Ana sobre a reflexão e a prática seja fruto do seu diálogo com outras palavras atravessadas ao longo de suas experiências na escola, no curso *Coordenação* e em outros que ela destaca ao longo da entrevista. Ela mesma chega a dizer “uma reflexão orientada”, “uma cutucada”. Esse é o movimento de “tocar” o outro na tentativa de mobilizá-lo para a mudança. Nossas palavras são efeitos de outras palavras em nós.

Sinto que o pensamento de Ana, ao falar do confronto entre o que fazemos e o que devemos fazer em relação aos professores, retrata, ao mesmo tempo, a sua forma

de aprendizado e a maneira como foi construindo sua visão a respeito da formação, em meio a contradições, à escuta de muitas de vozes, a concordâncias e discordâncias.

A reflexão sobre a prática como um caminho para o aprendizado do professor também mereceu destaque por parte da diretora:

A práxis reflexiva auxilia na compreensão das práticas educativas e no processo de aprendizagem; o momento da formação possibilita essa reflexão individual e/ou coletiva.
É o coordenador pedagógico o elo mediador que irá auxiliar os professores neste processo permanente sobre a prática nas rotinas diárias, propondo intervenções, organizando projetos de interesse da escola e necessidade dos alunos.

Naquela pasta de registro das reuniões semanais, a maior parte dos documentos de Ana retratava um fazer pontual. Encontrei lista de tarefas, lembretes aos professores, avisos sobre eventos, divulgação de materiais, sugestões de livros. Todos apontando para aspectos de aprimoramento do setor pedagógico, mas ainda sem o planejamento prévio do percurso. Faltava um entrelaçamento de muitas ações, ou seja, eram pertinentes, mas estanques. Parece-me que Ana já foi tocada por isso quando justifica:

Não faço a formação em todas [as reuniões], mas procuro dar prioridade para isso.

Eu vejo que eles gostam quando eu venho com formação, com uma temática.

Isso não se faz só uma vez. Eu tenho essa noção que preciso fazer hoje, cobrar amanhã e depois de amanhã. Essa sequência é que não consigo fazer.

Ana caracterizou como formação o trabalho com uma temática. Isso ocorreu não pelo tema em si, mas pela forma como se deram o planejamento e a vivência. Ela reconheceu que não fazia formação em todas as reuniões, mas é consciente da necessidade de uma ação contínua. Após tal percepção, vem uma espécie de pedido de ajuda: “Essa sequência é que não consigo fazer”. O que falta para Ana ampliar seu fazer formativo e estabelecer uma rotina? Será que um apoio externo lhe daria suporte para essa implementação?

Esses incômodos de Ana me levam a pensar como Nóvoa (2009, p. 27): “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”.

Por escrito, quando questionada sobre os tempos e espaços que percebia como formativos, afirmou que eram todos os possíveis e destacou tanto os oficiais (HTP, RAP, RPA²⁸, HTI) como também os informais: entrada do CP em sala de aula, organização da rotina, orientações individuais. Porém, no relato oral, acrescentou que nem todos aqueles momentos eram formativos e que procurava dar-lhes prioridade, embora o curto tempo e outras demandas dificultassem essa prática.

Assumi não ter conseguido ainda traçar um plano de formação que orientasse, que desse intencionalidade e organização ao seu fazer, mas enxergava essa necessidade.

Ana ainda apontou:

Eu percebo uma grande resistência sobre a formação na escola, eles acreditam que formação deve ser externa, dada por outro especialista.

Sobre esse assunto, observando os registros dos professores no questionário, identifiquei diferentes expectativas. Há aqueles que encaram formação como ações externas, assim como sente Ana:

P8 – Este ano os professores de Arte tiveram formação de mais ou menos 6 horas por mês.

Outros enxergam como formativas as ações externas e internas:

P1 – Em cursos externos e nas reuniões de HTP. Às vezes, uso a HTI para tirar dúvidas, como auxílio.

P5 – As RAPs e os cursos de formação.

P2 – Formações dirigidas à função de Professor Orientador de Informática Educativa e na RAP.

P11 – Geralmente em reuniões pedagógicas e cursos de formação estabelecidos pela prefeitura, além de troca de experiências com os profissionais da área.

²⁸ Reunião Pedagógica e Avaliativa.

P16 – Durante as HTIs, nas reuniões de HTP às terças e nas capacitações oferecidas pela Seduc.

Entretanto, vejo um terceiro grupo que encara o espaço escolar como lugar de formação, que, diferentemente do que Ana acredita, é a maioria. Suponho que essa contradição ocorra pela distância que temos entre o que falamos e o que praticamos. Foucault (2014, p. 8) explica essa ocorrência pelo fato de a produção do discurso social ser controlada, selecionada e organizada de acordo com os poderes e perigos no jogo do diálogo.

Na situação de pesquisa, apesar de me apresentar como aluna do mestrado, muitos do grupo também me identificaram como a chefe da Seform. Quem sabe essa relação possa ter direcionado as vozes dos professores a contemplar como formativos todos os momentos previstos no Plano de Carreira, como destaquei no capítulo 2, gerando uma contradição em relação ao que Ana sente na prática? Outra suposição é a de Ana compartilhar a responsabilidade da formação centrada na escola com os professores, apontando a resistência por parte deles. A seguir, elenco os registros desse grupo de professores:

P4 – Na correria da rotina escolar, os momentos que temos para formação ou estudos são os das reuniões pedagógicas.

P6 – Os horários de trabalhos individuais (HTI) e coletivos (RAP) são importantes para que o professor possa buscar e colher informações necessárias para diminuir dificuldades que possam estar interferindo em sua prática.

P7 – Sempre [tem formação] nas reuniões de HTP ou nas RPAs.

P12 – As reuniões semanais pedagógicas e HTI [são formativas].

P14 – As reuniões pedagógicas e HTIs [são formativas].

P15 – Reuniões Pedagógicas trimestrais; as RAPs; conversas informais [formativas].

P3 – Entendo como formação tudo que possa acrescentar e tornar meu trabalho melhor. Percebo que o professor como um todo não dispõe desse espaço devido a muitas vezes trabalhar em duas ou mais escolas. Acho que deveriam aproveitar melhor os espaços dentro do próprio período (RAP).

P9 – Todos os espaços são formativos dentro da escola, depende da postura de cada um: aproveitá-los ou não.

P13 – Além das reuniões pedagógicas, acredito que a sala de aula também nos acrescenta, pois há um intercâmbio de conhecimento neste espaço. Nas HTIs há pesquisa para formação.

P10 – Nos momentos em que a CP sentir a necessidade, que queira conversar com uma professora de determinados alunos ou então quando a professora necessita.

Chamam minha atenção os registros dos professores 3, 9, e 13, que extrapolam a expectativa da formação em serviço apenas nos espaços formais garantidos na legislação. Eles encaram como formativas outras situações em que ocorram a troca de ideias e o aprimoramento do trabalho do professor, corroborando as diferentes modalidades de formação que apresentei no capítulo 2: escrita ou oral, formal ou informal, individual ou coletiva.

Encontro outras informações relevantes. O professor 9 deixa claro que o espaço pode ser formativo dependendo do uso que se faz dele. Essa ideia está relacionada com o que já tratei sobre o fazer intencional e contínuo. O professor 3 reforça a realidade exaustiva do professor com dupla ou tripla jornada em que sobra pouco tempo para o estudo e, por isso, para ele, deve acontecer em serviço. O professor 13 coloca a sala de aula como um espaço de formação e intercâmbio de conhecimento.

Percebo que essa é uma seara extremamente delicada para o grupo de CPs do CoordenAÇÃO. A sala de aula parece um lugar impenetrável. Talvez, a sala de aula se negue ao externo por não ser ouvida e levada em consideração nas decisões da escola. Quem sabe, essa falta de abertura seja um grito de resistência à centralidade do sistema que, por muitas vezes, está distante do professor e, conseqüentemente, dos alunos. Quando o CP está próximo ao professor, a sala de aula pode ser um dos potentes lugares de sua atuação formativa. Alguns dizem que fazem a observação de um jeito informal quando vão à sala dar um recado, entregar um material ou quando estão pelos corredores. Ana relatou que ainda não tem uma rotina estabelecida para essa prática.

A observação de sala de aula como metodologia de formação envolve três momentos: o primeiro é anterior à entrada do CP, com vistas ao alinhamento do que será observado; o segundo ocorre em sala, durante a aplicação do que foi planejado para observação e registro; e o terceiro acontece após a observação, para um *feedback* ao professor dos pontos que merecem relevo ou aprimoramento.

Giovani e Tamassia (2013, p. 147) destacam a observação em aula como uma estratégia para perceber as lacunas da formação inicial e levantar as necessidades formativas atuais dos professores. No curso, temos discutido sobre a importância dessa observação como uma atividade planejada em parceria, tendo a aula como um objeto de estudo e reflexão. Nóvoa (2009, p. 38) fala sobre devolver a formação de professores aos professores. Diz que é fundamental consolidarmos esse fazer no acompanhamento, nas situações reais de trabalho, na análise da prática e na integração à cultura profissional docente.

O professor 13 traz outro dado relevante: enxerga a HTI como espaço de pesquisa e formação. Ele diz que a formação pode ocorrer quando o CP sente a necessidade de conversar com os professores.

Em algumas das visitas à escola, acompanhei o atendimento de Ana em HTI. Num deles, estavam presentes três professores do 2º ano para tratar sobre o planejamento da Feira das Ciências. Ana havia entregue um plano de trabalho da Feira para ser construído pelo grupo. Durante o atendimento, fez elogios, questionou sobre a disposição do espaço (sugeriu a confecção de um croqui), sobre a produção de uma ficha de observação dos alunos, forneceu dicas para organização, disponibilizou verba para algumas fotografias, ressaltou a necessidade da produção de legendas, identificou a necessidade de uma homenagem ao cozinheiro que participou da investigação com os alunos, comprometeu-se a emprestar um jaleco e liquidificador e provocou um teste da experiência proposta. Ana demonstrou estar comprometida com o suporte ao grupo, pois já tinha providenciado um material necessário sem que houvesse mesmo a solicitação da professora. Senti naquele momento que Ana transformou o planejamento da Feira numa ação formativa.

Porém, durante a entrevista, Ana destacou a HTI como um desafio para sua ação:

Tem muita gente resistente ao atendimento no individual. Eu sinto que atendê-los em HTI ainda está vinculado a uma bronca. A conversa individual, não posso fazer na minha sala. Preciso levar para um outro espaço porque eles sentem como “ Ai, eu estou levando uma bronca”. “Eu estou sendo chamado atenção”. É legal trazer para a biblioteca, tiro um pouco da classe e converso informalmente... Como eu tenho professores com mais idade, resistentes a uma orientação mais específica, acabam achando que é um quesito de puxão de orelha: “Eu estou fazendo errado. [...] Quanto mais novo é um professor na escola, mais fácil é para eu agir, os substitutos aceitam

isso numa boa. Eles sentam aqui e dizem: “Então, eu trouxe isso para você ver, você acha que fica melhor assim?” Aí a gente vê junto.

Talvez Ana não tenha percebido, mas sua constância no aproveitamento das HTIs para formação dos professores já tenha sensibilizado o grupo nessa direção. Não esperava que uma parte significativa dos professores apontasse esse espaço como formativo, pois Ana havia escrito que as professoras preferem aproveitá-lo para correção de cadernos e provas, planejamento de aulas e organização pessoal. Contudo, creio que o grupo já valide essa atitude pelo fato de Ana fazer uso qualitativo desses momentos, reconhecendo-os como formativos, mesmo que ainda tenha de enfrentar dificuldades e resistências por parte desses profissionais no seu dia a dia.

Parafrazeando Canário (1997, p. 9) quando diz que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”, vou descobrindo também que é na escola que se aprende a ser coordenador pedagógico.

4.1.5. Ana e o sistema público

Perguntei à Ana qual era o auxílio de que precisava por parte da Seduc para atuar como formadora de professores. Sua resposta foi repleta de pedidos de garantias. Ficou claro para mim como Ana enfatiza a necessidade de ajuda, segurança e investimento por parte do sistema. O primeiro aspecto citado foi:

Boas formações para o CP, porque eu preciso estar bem alimentada para sustentar a minha discussão, o meu pensar. Eu não mudei sozinha. Precisei de cursos, de propostas para mudar minha prática. Eu quero bons cursos, boas formações. Garantir minha presença na formação é fundamental.

Gouveia e Placco (2013, p. 69) fundamentam a solicitação de Ana, dizendo que para o CP atuar como formador é preciso refletir sobre quem forma esse formador para que ele se fortaleça por meio de apoio e diálogo com outros profissionais mais experientes. As autoras balizam a formação centrada na escola numa cadeia colaborativa que envolve e responsabiliza desde a secretaria de educação até as escolas.

As autoras afirmam que a sustentação das ações formativas na escola decorrem do reconhecimento da função formadora do CP e de um rotina que auxilie esse exercício profissional, aspectos já evidenciados nesta pesquisa. Ana solicita por apoio, diz que precisa de suporte, necessita “estar alimentada” e reconhece que pertence à uma rede de formação quando diz: “não mudei sozinha”.

Outra garantia que Ana cobra do sistema é o direito a estar presente na formação. Como já foi exposto, a formação ainda não é vista por muitos como um direito do profissional da educação. Sua frequência está relacionada a diversas variáveis: falta de educadores para substituição, recursos financeiros, resistências pessoais, espaços adequados, entre outras. Brandão (2004, p. 9) afirma que a palavra pode ser transformada numa arena de luta de vozes que “querem ser ouvidas por outras vozes”. Quem sabe Ana tenha utilizado a entrevista para dizer ao sistema que quer o seu direito garantido.

Outra garantia é ter bons espaços formativos. O HTP já é uma garantia, mas é pouco. É preciso garantir esses espaços, garantir equipes completas, caso contrário, não faço a minha função. Essa é uma garantia que a Seduc precisa dar. Eu tenho que ter os quatro membros da equipe funcionando dentro da escola. Aqui, a gente discute se cada um irá cumprir a sua função, mas pelo menos tendo os quatro já é alguma coisa. Se a gente tiver esse formato de pessoas dentro da escola, se eu tiver formação e se eu tiver espaço para fazer formação, a coisa acontece. Se conseguissem abrir mais espaço de formação seria melhor ainda. Eu gostaria que fosse [...] uma vez por mês, poder ter reuniões com os funcionários, pois os alunos seriam dispensados. Uma vez por mês, pelo menos um dia..... Na minha visão deveria ter. Se a gente quer garantir qualidade, eu entendo que tenho que ter condições de dialogar, de trocar e de planejar.

Aqui, Ana solicita mais duas garantias ao sistema: equipe gestora completa e mais tempo para formação. De alguma forma, ela transparece que são condições essenciais para o alcance da formação, tanto o suporte de pessoas (mais uma vez reforça a ideia de cada um cumprir a sua função) quanto o tempo de qualidade (sugere como uma parada mensal sem alunos para reunir todos os funcionários visando à troca de ideias e ao planejamento). Penso que o que Ana deseja revelar é que a formação centrada na escola precisa discutir sobre o cotidiano da sua realidade, buscando soluções que emerjam na singularidade do grupo. Para possibilitar essa construção por meio das relações é preciso de tempo. Este é um fator limitador que discutirei mais adiante.

Christov (1998, p. 10) responsabiliza tanto o educador como o poder público, quando afirma que um programa de educação continuada pressupõe, entre outras coisas:

[...] condições para viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores.

Outra garantia, já ressaltada anteriormente, é a de que Ana espera do sistema público a permanência dos funcionários na escola. Mais uma questão de relevância apontada por ela foi a autonomia do coordenador. Quando perguntei o que faltava ao CP para estar preparado para atuar como formador de professores, ela disse:

Às vezes, o coordenador erra por não ter uma visão geral da Seduc, de até onde ele pode ir, o que ele pode fazer além dos seus muros e **não ficar dependendo de ordens externas**. Têm coisas que vêm da Seduc e você pode dizer que para sua realidade aquilo não serve. Vejo que alguns deles não têm essa iniciativa, o **bom senso** de dizer: “É isso que eu quero para mim e vou além”. **Falta essa possibilidade** que alguns coordenadores não percebem que **podem dizer NÃO** e acreditar que podem ir mais para frente. **Essa autonomia e essa visão de que podem fazer coisas a mais ou a menos é o que falta**. Às vezes, [...] até pegar toda a engrenagem, como funcionam as **possibilidades** e ter algumas liberdades, demora muito (grifos meus).

Fiquei surpresa com a resposta de Ana, pensava que ela elencaria questões de ordem conceitual ou procedimental sobre a formação. Não imaginava que ela traria para a discussão a relação do CP com o sistema. A Escola está inserida numa grande esfera de relações de poder em diferentes instâncias: políticas públicas, secretaria de educação, supervisores de ensino, equipe gestora, professores, funcionários, alunos. Sobre isso, Foucault diz:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (2014, p. 41).

Ana abre espaço para escolha entre a dependência do sistema ou a possibilidade de ir além, aquém ou de dizer não. Ela cita o bom senso como um

termômetro para as opções de acordo com a realidade da Escola. Convoco Freire (2005, p. 62) para elucidar o sentido de bom senso:

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.

E sobre a autonomia, Freire (2005, p. 107) adverte:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

Percebo que Ana quer compartilhar um pouco do processo que vive na busca dessa autonomia, na trama das relações de poder na Escola, na luta pela capacidade de indagar e resistir, se preciso for, às “instâncias superiores” que sem considerar as particularidades e imprevisibilidades da unidade, padronizam ações. Ela se queixa: “Falta flexibilidade para tomada de algumas decisões”. Segundo Freire, é preciso rejeitar os modelos burocráticos verticais e exercitar a autonomia e o amadurecimento por meio da tomada de decisões que nasçam do coletivo da Escola.

Assim, pego-me a refletir se o alcance da ação formativa pode estar relacionado ao grau de maturidade, bom senso e autonomia que o CP estabelece entre o seu fazer e os poderes opressores do sistema. O desafio de Ana lidar de modo coletivo e partilhado pode promover o seu próprio desenvolvimento e o de seus pares.

4.2. Os limites da ação formativa do CP na escola

Revisitando o diálogo com Ana, procurarei, mais profundamente a partir de agora, identificar os entraves internos ou externos à escola que dificultam o foco do CP nas ações formativas: tensões e situações que limitam seu espaço de atuação.

4.2.1. A rotina de Ana e suas atribuições

Apesar de muito ativa, requisitada por diferentes setores e agentes da escola, Ana demonstrou um perfil tranquilo em meio a uma rotina intensa, a todos atendendo com cordialidade, precisão e calma. Tenho a sensação de que seu modo respeitoso com o grupo de professores gera um retorno à altura. Os professores mostraram-se pontuais e corteses nas reuniões, embora, como já mencionei, pouco participativos. Não sei se a minha presença causou algum estranhamento.

Por mais de uma vez, observei outros membros da equipe gestora procurando Ana para checar informações ou deixá-la atualizada de últimas ações ou acontecimentos. É notório que ela estava imersa naquela realidade. Conhecia e era conhecida por todos. Aguardando o início das reuniões ao final do período, acompanhei a hora da saída. Notei que ela sabia o nome dos alunos e se relacionava bem com a comunidade.

Em conversas, durante os dias em que presenciei a prática de Ana, ela me contou como organizava seu acervo de material como subsídio para a construção do trabalho formativo.

Alguns materiais chamaram a minha atenção:

- PPP da escola;
- Banco de textos literários para ser usado como leitura de fruição nos encontros. Essa é uma prática permanente no curso **Coordenação** com o objetivo de ampliar o repertório literário dos CPs e aproximá-los dessa ação, na esperança de que façam o mesmo em seus encontros formativos, por meio da homologia dos processos, e quem sabe os professores também instaurem a mesma prática com seus alunos. Fiquei feliz em perceber que Ana já incorporou essa atitude à sua rotina;
- Banco de textos para leitura compartilhada;
- Pasta com registros sobre suas observações dos diários de classe;
- Pasta dos registros das RAPs e RPAs (a maior parte, como já aponte, no formato de lista de assuntos tratados, não na estrutura de uma pauta formativa);

- Pasta com pautas formativas (o que já evidencia que ela sabe diferenciar quando planeja um fazer com intenção formativa, por isso mantém numa pasta em separado);
- Pastas digitais com arquivos que recebe nas formações ou da Seduc.

Durante a entrevista, quando perguntei para ela sobre suas atribuições, respondeu:

São quatro grandes eixos que eu tenho que fazer: formação, gerenciamento de projetos, atendimento aos pais e professores e burocracia.

A gente tem mais de dez funções [no Regimento Escolar]. Não estão por blocos. Eu acabei organizando porque eu acabo me cobrando para saber se estou fazendo. No final do ano, quando faço a avaliação do PPP, eu coloco nesses blocos. Eu separo a escola nessa parte de formação, avaliando o que eu pude fazer.

Placco (2005, p.48) categoriza as atividades do cotidiano do CP em quatro grupos: importância, rotina, urgência e pausa.

No grupo da “importância”, estão as tarefas que devem ser priorizadas para o atendimento e melhoria do processo de aprendizagem na escola. Ana destacou como atividades de importância a formação e a construção, a implementação e a avaliação do PPP:

Minha principal atribuição este ano foi focar na formação. Tentei prestar atenção para que todas as minhas orientações fossem voltadas para algum tipo de formação. Isso eu tentei. Outra coisa: organizar o PPP, estruturar nossos projetos e dar condições para que os projetos funcionem. Dentro dos projetos, procuro dar formação. Se estou fazendo o trabalho da Feira das Ciências, eu já trabalho a exposição oral, os conteúdos atitudinais, procedimentais. Faço tudo isso junto.

Na rotina, aparecem as tarefas estáveis que conferem ordem e regularidade ao funcionamento da escola. Ana cita algumas:

A parte burocrática que não posso deixar de falar: avaliações e relatórios. Toda parte que a gente tem que manter da sistemática das notas eu não posso deixar de atender. Preciso obedecer ao que vem da Seduc. [...]

Procuro começar a dar essa segurança do que virá pela frente. Não dou nada de surpresa. Semana que vem teremos isso, isso e isso. Eu não gosto que ninguém fique solto. [...] Normalmente trago pronto. Normalmente, as cobranças não são individuais. Faço pelos grupos

dos anos. Todos professores de um determinado ano precisam trabalhar juntos. Na hora do planejamento sentam juntos porque eu quero saber qual é a proposta para aquele ano. [Referindo-se aos professores] Minha sala está em defasagem, o que vou priorizar... É sempre no coletivo. Precisam da minha presença, mas se organizam muito bem.

É possível perceber a rotina burocrática de Ana observada tanto por mim como em seu relato e nos registros. A forma como ela organizava a sua equipe, os planejamentos, as atividades previstas no calendário também faziam parte do seu cotidiano. Nesse trecho, é interessante como Ana procura envolver o agrupamento de professores por ano, sensibilizando-o para um trabalho integrado. Também notei esses aspectos em algumas reuniões e HTIs das quais participei.

Ana apontou e mostrou o registro de uma lista que fazia por trimestre com datas e combinados para organizar o trabalho pedagógico junto aos professores. Relatou que sempre a entregava pronta, acrescentando que isso trazia uma certa acomodação. Sugeri-lhe então a construção colaborativa desse documento norteador na próxima oportunidade, visando à autonomia por parte dos docentes.

Placco (2005, p. 49) qualifica as categorias da importância e da rotina como previsíveis e da urgência e da pausa como imprevisíveis, pois emergem das situações do dia a dia da escola.

As urgências exigem readequações, decisões e ações. Ana citou um exemplo durante a entrevista:

Hoje, antes de você chegar, uma mãe estava aqui questionando por que o professor mandou uma pesquisa para a Feira das Ciências e ela não estava entendendo. Eu já sabia o que era e [chamei-o] para explicar.

A visita não havia sido agendada. Se Ana não estivesse bem informada sobre o trabalho do professor, ou se ele não estivesse na escola, ficaria difícil dar o retorno devido aos questionamentos daquela mãe. Placco (2005, p. 51) sugere que o CP busque transformar algumas urgências em rotina, prevendo pessoas responsáveis ou ações específicas para ocorrências, tais como, ausências, acidentes, falta de recursos, atendimento aos pais, entre outras.

Para a autora, as pausas são compostas por momentos relacionais ou individuais, necessários para compreensão de si mesmo e dos outros e indicam atividades culturais e artísticas como um bom caminho para essa parada reflexiva.

No grupo de professores, quando questionados sobre as principais atribuições do CP, as colocações dividiram-se nas categorias da importância e rotina. Nenhuma afirmação contemplou urgências ou pausas. Portanto, há aqueles que destacam as atividades de importância:

P1 – Subsidiar os professores no que diz respeito à sua formação, bem como ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que auxiliem e melhorem o desempenho e o progresso dos alunos.

P3 – Coordenar o grupo de professores, auxiliando-o nas questões pedagógicas, para enriquecimento do trabalho em sala de aula e na escola como um todo.

P5 – Direcionar suas ações para auxílio, apoio e informações aos professores: acompanhar o trabalho do professor e seus avanços ou não; estimular os professores para novas metodologias e ações; envolver professores em novos projetos para estimularem o aprendizado significativo de seus alunos.
Levantamento das ações docentes (comprometimento, participação em formações e projetos).

P8 – [É atribuição do CP] Coordenar ações pedagógicas, conteúdos e projetos.

P6 – [É atribuição do CP] Orientar, nortear, trocar informações com os professores nos aspectos pedagógicos.

P7 – [É atribuição do CP] Lidar diretamente com os professores, auxiliando-os nas suas dificuldades, orientando-os quanto aos conteúdos e tudo que se referir à parte pedagógica.

P9 – [É atribuição do CP] Informar; orientar; colaborar.

P10 – Colaborar com o corpo docente em ações que o ajudem a tornar a escola um ambiente favorável à aprendizagem.

P11 – Coordenar uma equipe pedagógica de maneira democrática pautando-se no PPP.

P17 – Coordenar as ações pedagógicas na escola e acompanhar a evolução dos alunos, bem como orientar qual a melhor maneira de auxiliar os alunos com dificuldade na aprendizagem.

P16 – Participar do projeto político-pedagógico; orientar o corpo docente; atuar com a Equipe Gestora durante o processo de organização das atividades pedagógicas; avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Outros dão luz às atividades de importância e da rotina escolar:

P12 – Orientar e apoiar os professores; dar suporte aos professores quanto aos problemas que os alunos apresentam; planejamento de curso.

P2 – Apoio pedagógico nas diversas turmas e disciplinas;
Direcionar os projetos pedagógicos;
Acompanhar o desenvolvimento pedagógico das aulas;
Buscar novos projetos que ampliem a formação do aluno como ser integral.
Reuniões Pedagógicas;

P13- Coordenar todo o trabalho pedagógico cuidando dos planejamentos de curso, projetos educacionais adotados na escola; dar suporte aos professores segundo as necessidades e os recursos pedagógicos.

E ainda há quem, na categoria da rotina, dê ênfase à burocracia:

P4 – Ao meu ver, a função do coordenador pedagógico na escola é orientar, trazer reflexões sobre o dia a dia em sala, debater ou até mesmo esclarecer dúvidas, além de fiscalizar a parte burocrática como diários, relatórios...

Quando questionada, por escrito, sobre a expectativa que os professores teriam em relação ao seu trabalho, Ana escreveu: “Parceria, organização da estrutura dos projetos, atividades desenvolvidas no dia a dia da escola e colaboração em dúvidas para facilitar o processo pedagógico”. Interessante observar a sintonia entre o que os professores esperavam dela, o que ela pensava que eles esperavam e o que ela via como suas principais atribuições.

Porém, as atribuições de Ana começam a se transformar em limites da sua prática formativa, quando a rotina e as questões administrativas e burocráticas tomam o espaço da função fundamental do coordenador que é zelar pelo aprimoramento do grupo de professores. No próximo trecho, Ana desabafa:

Não sei se estou preparada. Eu gosto. Por gostar, eu acho que eu busco, planejo, eu procuro fazer formação. Não faço ainda como gostaria. **A rotina da escola ainda me exige muita coisa para administrar. Não é só formar.** Gostaria de ter mais momentos específicos para formação, mas, muitas vezes, a RAP e os HTIs são momentos para outros tipos de orientação, **orientação mais administrativa, preencher um diário, como fazer a organização de um evento.** Então, **isso não é formação**, acabo indo mais nessa organização da escola do que numa formação específica, de como fazer uma sondagem.... Eu queria fazer isso. Isso não se faz só uma vez. Eu tenho essa noção que preciso fazer hoje, cobrar amanhã e

depois de amanhã. **Essa sequência é que não consigo fazer** (grifos meus).

O relato evidencia a análise do seu próprio fazer e traz sinais da consciência dos seus limites.

4.2.2. O tempo e a formação

Quando propus que conversássemos sobre o tempo de formação disponível na escola, Ana enfatizou:

Acho **pouco**... 40 minutos por semana e mesmo assim não consigo fazer formação toda semana. Eu acho **pouco** e sonho com outra proposta. [...]. A reunião pedagógica que a gente tem ao final do trimestre é perfeita, mas a gente trabalha com a escola inteira. Mesmo eu dando uma parte para a escola inteira e uma parte para os professores, eu sinto falta, fica sendo **pouco**, é uma vez no trimestre, ainda acho **pouco** para seguir um plano de formação, para fazer uma coisa mais contínua. Eu acredito que é **pouco** tempo (grifos meus).

Neste caso, penso que a repetição da palavra “pouco” aparece para intensificar o juízo de valor de Ana ao tempo disponível para formação. A partir de sua avaliação, numa atitude responsiva ativa, ela discorda do tempo que é oferecido pelo sistema. Por escrito, Ana apontou:

Acho o tempo **reduzido**. Acredito que a formação precisa ser constante e ter um momento, tempo adequado para refletir, conversar, planejar, rever práticas e novamente refletir. Na RAP com **30 minutos é muito pouco** para promover uma estratégia adequada. Mas, tudo bem, utilizamos os HTIs e as conversar informais. Os HTIs, às vezes, as professoras não gostam, porque é um espaço de correções e organização do professor (grifos meus).

Oficialmente, a RAP dispõe de 45 minutos. No primeiro trecho, Ana fala em 40 e no segundo em 30. O que me parece é que ela quer evidenciar que efetivamente, excluindo-se o deslocamento dos professores da sala de aula para a sala de reunião, idas ao banheiro, conversas iniciais e recados, o tempo produtivo que sobra para a formação é curto demais. E realmente é! Senti isso na pele quando atuei como CP.

Ana tenta esclarecer que a RAP não é o único momento formativo garantido no horário e cita os outros, carregados das suas dificuldades: a RPA tem um tempo adequado (dura, aproximadamente, 2h30, os alunos ficam na escola metade do período letivo, depois são dispensados e professores e funcionários reúnem-se), mas acontece uma vez por trimestre; a HTI não é apreciada pelos professores, pois preferem trabalhar individualmente nesse momento. O professor 16 reforça a afirmação de Ana: “Quanto às HTIs, às vezes, não são asseguradas. Quanto às reuniões, considero um tempo curto”.

Como visto, também perguntei aos professores sobre o tempo. Lamentavelmente, a maioria acredita que é suficiente. Quem sabe o ativismo opressor do cotidiano escolar não os deixe reconhecer a importância da formação centrada na escola. Talvez, nem a encarem como um direito a ser garantido pelo sistema ou, ainda, não consigam enxergar outros espaços e tempos para essa ação, considerando a jornada exaustiva de trabalho que enfrentam. É provável que os professores tenham dito que há formação porque possuem uma visão limitada a respeito. Em relação a isto, apresento alguns apontamentos dos professores pesquisados:

P9 – Acho suficiente.

P12 – Muito bom.

P6 – Acredito que o tempo disponível de formação seja suficiente, pois em todas as reuniões conseguimos rever novas situações.

P15 – O tempo tem sido proveitoso e suficiente para aprendizagem e trocas.

P17 – Satisfatório, as formações ocorrem de forma que contemplem as necessidades das professoras.

P 11 – Satisfatório para a formação do educador para o curto período de tempo.

P10- Muito bom, pois esclarece ou aprimora a nossa maneira de atuar em sala de aula.

P13 – Adequado, na medida do possível, pois a RAP cumpre essa função.

Olhando as respostas com atenção, percebo que os professores atribuem a quantidade do tempo à forma como ele é aproveitado. Talvez, julguem-no como

suficiente, pois acreditam que o espaço tem sido utilizado de forma proveitosa. Alguns, apesar de pensarem por esse ângulo, não deixam de expressar: “curto período de tempo” e “adequado, na medida do possível”, dando a impressão que o tempo é pouco, mas suficiente.

Já outro grupo de professores aponta o tempo como limitado:

P2 – Limitado, acabando que os assuntos ficam interrompidos e tratados de maneira rápida. Também não temos tanta qualidade devido ao horário que ocorre após a jornada de trabalho.

P3 – Nem sempre é um horário adequado (final de período), por isso acho que tem que ser muito produtivo, “chamar muito a atenção dos professores”, mais dinâmico, discussões voltadas a cada série trabalhada naquele período.

P4 – Curto, precisávamos de mais encontros formativos.

P5 – Tempo curto; hora do almoço, o que gera aflição por parte de muitos docentes, sobretudo os que dobram período.

P7 – O tempo é curto, mas se o assunto for atraente, instrutivo, é muito bom, podendo ter continuidade. Só é preciso ter cuidado para não ser repetitivo e maçante.

Além de a quantidade de tempo ser curta, alguns professores avaliaram o horário como inadequado: após a jornada de trabalho quando todos já estão muito cansados. Também foi citada a questão da jornada em outros turnos. Mais uma vez, apareceu a relação de como o tempo é aproveitado, destacando que precisa ser produtivo, não podendo ser cansativo e repetitivo. Ana escreveu: “O **tempo reduzido** me incomoda, pois **limita** algumas estratégias formativas” (grifos meus).

Os “achados” da pesquisa vão ao encontro da minha ideia de que o tempo é um limite para a ação formativa do CP. Realmente, o tempo escasso não permite o aprofundamento das reflexões e discussões.

A condição de tempo destinada à formação prevista na jornada dos profissionais da educação de Santos revela o pequeno compromisso com sua valorização por parte da gestão pública.

4.2.3. A complexidade da escola

Perguntei à Ana se ela acreditava que a complexidade da escola (espaço físico, número de alunos, modalidades de atendimento) poderia comprometer a atuação do CP como formador de professores. Ela respondeu:

Ter uma única modalidade de ensino e ainda se for aquela da minha própria formação, facilita muito. Porque eu sou professora do Fundamental I e essa é a área em que tenho experiência e falo de igual para igual.

Sustento-me em Dubar (2009, p. 149) para iluminar a declaração de Ana. Segundo o autor, a identidade pessoal está bastante relacionada à identidade profissional. Ana afirma que facilita muito coordenar um grupo relacionado à sua formação e experiência profissional. Dubar explica que as relações no campo do trabalho resultam num processo de identificação da maneira de fazer e pensar comuns a determinados grupos e ofícios.

Logo, atuar numa realidade escolar com características distantes da sua geraria uma crise identitária, implicando a necessidade de elaboração e negociação de novas regras e pontos de referência comuns. Esse processo é conflituoso e arriscado, podendo resultar tanto em avanço como em recuo. Talvez por isso, mesmo que sem a consciência dessa crise, Ana opte em trabalhar numa modalidade com a qual se afine. Confirmando essa linha de pensamento, ela expõe as dificuldades:

O que dificulta muito é ter várias modalidades e **não dominar algumas por não ter exercido**, por exemplo: EJA ou Educação Infantil. Dificulta, mas não é impossível. Claro que terão que ser planos de formação diferentes para atuar com cada modalidade. Quando tem Fundamental II também complica, mas é o mesmo do que estar numa classe multisseriada onde você precisa oferecer uma mesma proposta com dimensões diferentes. [...] Dá mais trabalho, mas se existe um plano de formação é possível. [...] Preciso pensar no que cada grupo precisa também. [...] **É um desafio grande lidar com grupos diferenciados** (grifos meus).

Na opinião de Ana, o atendimento a diferentes modalidades de ensino numa mesma escola dificulta o trabalho do CP, que precisará pensar em propostas diversificadas. Ela ressalta o plano de formação como uma saída para essa

complexidade. No questionário, indica também como alternativa o foco na formação em pequenos grupos. Ana afirma que trabalhar nesse contexto é difícil e desafiador, mas possível.

Souza (2005, p. 95) diz que coordenar “traz em si certa complexidade” por conta das funções e relações envolvidas (com professores, alunos, pais, gestores, secretaria de educação), dos grupos diversos, dos tempos. A autora afirma que ser CP é complexo e que dependendo do contexto de atuação, essa dificuldade se eleva.

Mesmo sendo uma escola exclusivamente de 1º ao 5º ano, a UME “Prof. Rubem Alves” tem especificidades que precisam ser alcançadas por Ana, como por exemplo:

Vejo que as professoras de Inglês e Arte têm formação, são duas excelentes profissionais, então interiro pouco, mas eu procuro integrá-las à proposta da Escola o tempo todo. [...]. Não dou formação específica para elas. Faço sempre geral dentro da RAP para todos aplicarem dentro de sala de aula.

Os professores especialistas de Arte, Inglês, Educação Física e Informática são minoria na escola e, geralmente, não estão presentes todos os dias, o que dificulta a comunicação com o coordenador.

Em seu relato, Ana declarou que não preparava formação específica para eles, já que costumavam participar de formação externa. Entretanto, um professor expressou que sentia a necessidade desse investimento e solicitou:

P2 – Formações dirigidas à função de Professor Orientador de Informática Educativa.

Quando perguntei aos professores sobre a área em que necessitavam de maior formação ou ajuda por parte da CP, seis deles destacaram a inclusão de crianças com necessidades especiais. Essa é uma realidade da contemporaneidade da escola, assim como o atendimento dos alunos em período integral. São novas conquistas e não temos como nos eximir dessas responsabilidades. Três professores ainda destacaram a expectativa de que a CP os apoiasse nas problemáticas da sala de aula.

Souza (2005, p. 110) afirma que a complexidade provoca: “preconceitos, medos, desesperança e pânico” e encoraja: “...há que se abandonar o sonho da

homogeneidade, se é que se pretende respeitar singularidades e favorecer a constituição de identidades no processo educativo” (2005, p. 98).

Nessa rede de tensões, o CP vai se constituindo como profissional e tem duas escolhas: visualizar e integrar as particularidades da escola em função de um projeto construído coletivamente ou acomodar-se, desesperar-se e justificar-se pela ausência de ações por conta das adversidades.

No diálogo com Ana e os professores, reconheço que a escola é complexa por se ver formada por grupos que se movimentam em relações diversas e não somente pelos embaraços estruturais: número de alunos, modalidades de atendimentos, localização, entre outros.

É mister, portanto, ultrapassarmos os limites, dimensionando mudanças necessárias e possíveis para a construção da almejada formação centrada na escola.

4.2.4. Os controles externos que se reproduzem nos internos

Anteriormente, evidenciei a relação de Ana com o sistema público: pedido de garantias, alerta sobre o uso do bom senso para a escolha autônoma do CP em relação às determinações da Secretaria de Educação e queixa pela falta de flexibilidade na tomada de decisões. Franco (2012, p.128) explica a justificativa da contestação de Ana, quando diz que se os profissionais não participarem dos processos decisórios que envolvem a sua realidade, também não reconhecerão nem se comprometerão com os seus desdobramentos.

No entanto, algumas falas de Ana continuam me chamando a atenção. Observo que a rotina escolar exaustiva, as cobranças burocráticas do sistema, as tarefas e os prazos pressionam e mantêm estruturas de poder sobre Ana e a escola. A hierarquização do sistema faz com que ela, talvez sem perceber, deixe-se moldar e acabe cedendo. Esse é um processo perigoso, em que, pelas forças do poder, ficam enfraquecidas a autonomia e a singularidade. Percebo essa relação no trecho:

A parte burocrática que não posso deixar de falar: avaliações e relatórios. Toda parte que a gente tem que manter da sistemática das notas eu **não posso deixar de atender. Preciso obedecer ao que vem da Seduc** (grifos meus).

Os termos “não poder” e “obedecer” trazem a ideia de subordinação de Ana ao sistema. Mesmo almejando por autonomia, ela é pressionada e induzida a adaptar-se às pressões institucionais. Gómez (1998, p. 364) ressalta como saída para a quebra dessa dependência o apoio conceitual, teórico e reflexivo sobre a prática. Ainda alerta que essa força de controle mina as expectativas dos grupos na escola.

De alguma forma, Ana, sobrecarregada, tentando sobreviver e dar conta da sua função dentro de uma rotina fatigante, não só se rendia à pressão dos órgãos centrais como também a reproduzia dentro da escola. Encontro algumas marcas em seu discurso em que, no desejo de realizar as tarefas pedagógicas com competência, acabava se transformando no centro das decisões e ações:

Eu me organizo muito em relação aos projetos. **Eu sou a base de sustentação de todos eles.** Todos os projetos funcionam em cima da coordenação. **Eles estão na minha mão.** Então, todas as ações pedagógicas que os professores fazem **estão ligadas a mim.** Se eles querem fazer um bolo na cozinha, vou trocar uma ideia, verificar qual a estrutura que ele precisa. Essas questões estruturais não são problemas para que o pedagógico aconteça (grifos meus).

Então, se querem fazer o bolo, vai acontecer. **Eu consigo** ter um bom relacionamento com a cozinha para que isso aconteça. Preciso mexer na sala de aula? **Eu mexo! Troco** de lugar para que a coisa aconteça. Essa estrutura em relação aos projetos para que aquilo que a gente planejou aconteça, **é comigo!** (grifos meus).

Eu atendo os pais. [...]. O que estiver ligado ao comportamental e a questões de saúde, fica para a orientação e eu fico com o que estiver relacionado ao professor e sua didática. Isso **eu faço** bastante (grifos meus).

Eu tenho 15 professores titulares. **Eu consigo isso com 9 ou 10 professores.** Eu vejo que eles gostam quando **eu venho** com formação, com uma temática. Ano que vem, **vou querer** que eles decidam o que querem que **eu traga.** **Eu sempre tenho trazido.** Ano que vem **vou colocar** três grandes blocos (grifos meus).

Assim, aquilo que parece para Ana apenas a razão do seu fazer, do comprometimento com o trabalho e do suporte aos professores acaba manifestando também um caráter controlador pela forma como é realizado e dito. Foucault (2014, p. 9) atenta: “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Nessa perspectiva, Ana foi levada a viver uma contradição entre o que desejava fazer e o que podia fazer.

Eles se acomodam um pouco. Alguns são acomodados e mal-acostumados. Eles esperam bastante, querem que eu esteja sempre junto. Esperam eu estar presente para realizar algumas tarefas. Percebo, assim, que alguns se acostumam com a parceria. **Não existe uma troca. Não existe 100%, mas procuro manter essa parceria com a maioria deles.** Sempre dar uma orientação, um esquema, uma segurança para o futuro. Eles se acostumam. Sempre organizo um quadro com o que vamos ter no trimestre para poderem se preparar para entregar [...]. Costumo entregar para eles uma segurança quanto ao esquema de trabalho.

Fico com a sensação de que Ana dividia o tempo e montava esquemas de apoio para que os professores não sentissem o peso da burocracia dos controles externos. Mas essa prática acaba gerando controles internos, que por sua vez, acarretam acomodação, ausência de troca de ideias e dependência.

Para romper com essa cadeia limitadora, Imbernón (2011, p. 116) propõe a conquista de processos de formação que sejam imbuídos da “autonomia na colegialidade”, ou seja, que nasçam do comprometimento com propostas de intervenção a partir de um projeto comum da Escola. Para isso, o gestor escolar precisa assumir um lugar de enfrentamento das políticas que exigem um apagamento da identidade da Escola. Freire (2005, p. 112) assume que essa posição crítica não será capaz de transformar o país, pois não é “uma força imbatível”, por isso nos encoraja a lutar pela mudança possível no espaço em que atuamos e desenvolvemos a nossa tarefa político-pedagógica.

4.2.5. A construção do plano de formação

Há pouco, destaquei como Ana vinha desenvolvendo a formação em sua escola. Apontei a importância que ela atribui a essa prática, a consciência de que estava em processo de conquista e implementação, os desejos e os esboços de ações futuras, os espaços formativos que conseguia identificar na rotina escolar. Enquanto relatava essas particularidades, Ana explicitou estabelecer ações pontuais focadas em temáticas e sentir a necessidade de assegurar a continuidade, mas ainda sem conseguir.

Eu queria fazer isso. Isso não se faz só uma vez. Eu tenho essa noção que preciso fazer hoje, cobrar amanhã e depois de amanhã. **Essa sequência é que não consigo fazer.** Comecei com o tema da Leitura Compartilhada e senti que muita gente gostou. Fiz três RAPs, mas foi pouco. **Eu senti que isso ficou solto.** Eles gostaram, entenderam, mas na hora de aplicar, ver a devolutiva e trabalhar em cima da devolutiva, **foi falho** (grifos meus).

O que eu planejei, eu fiz. Três pautas formativas sobre leitura. Fiz, mas **não consegui fazer feedback.** Fiz a gravação pela primeira vez. Fiz três vídeos em sala de aula, mas precisava fazer algo depois disso e ficou para o início do ano que vem (grifos meus).

Ana também diferenciou práticas que realizava antigamente das atuais. Falou que não reconhecia a formação como uma tarefa sua e que hoje já considera o valor dessa ação centrada na escola. A seguir, a reflexão mostra o fazer de outrora:

A formação que eu fazia era porque gostava, porque queria o melhor, mas eu não dava essa formação a partir de um plano de formação. Eu não fazia isso. Eu já chegava e dizia: “Vamos fazer diferente?” Era uma formação informal, no individual. No coletivo, passava o que tinha visto em curso. Mas alguém havia falado que precisava passar. Não era eu planejando. Eu assistia à formação do Programa Ler e Escrever, chegava à escola e dizia: “A Debora falou que é assim e assim...” Não era eu planejando e fazendo o que eu queria para minha escola, o que eu achava que minha escola precisava ter. Isso eu sei porque até aquele momento eu coordenava ações, então eu coordenava projetos, coordenava atividades para que as coisas dessem certo. Eu não formava. Eu sinto isso nos professores. Eu sinto que isso mudou. A minha visão de coordenação na escola não era para formar. **Hoje, entendo que escola é o lugar para formar, pois tem que ser formação na prática, é onde você dá o feedback. Formação não tem que ser externa.** Isso para mim era diferente. Achava que tinha que ser externa e se era externa, poderia dar um passo para trás e fazer a formação que me mandassem fazer, sem precisar planejar. **Eu não planejava formação. A coisa acontecia.** Isso mudou (grifos meus).

Falando sobre o planejamento do fazer formativo que passou a realizar, Ana explicita:

Não é uma sequência bem planejada, eu pretendo para o ano que vem fazer uma sequência mais organizada em formação. Desde o planejamento, eu já ter um foco para trabalhar o ano, mas como eu ainda vou fazer uma consulta com elas também, eu quero saber “Será que elas percebem essa dificuldade maior em matemática?” Eu **ainda vou fazer uma consulta** para mesclar isso, porque se não eu devo entrar por esse caminho da Matemática. **Mas falta realmente uma sequência a longo prazo para formação, eu faço ainda bem**

pontual, duas a três RAPs, isso é pouco para eu ter qualquer mudança de comportamento (grifos meus).

O que esses relatos me revelam é que ela não é mais a mesma CP de alguns anos atrás. Talvez, no seu fazer, ainda não tenha conseguido implementar mudanças tão consistentes, pois ao mesmo tempo que diz que não planejava formação, que esta acontecia de maneira informal, também fala que ainda hoje não consegue elaborar uma sequência de trabalho formativo. Mas, é claro que algo mudou em Ana. Para mim, foi a consciência sobre o seu papel. Sinto que ela, na reflexão sobre sua prática, na predisposição à mudança, na experimentação de ser outra, evidencia, como diz Freire (2005, p. 50), o inacabamento diante do mundo.

Nesse sentido, o revelar do processo de aprendizado e transformação de Ana, por meio desta pesquisa, enche-me de esperança para o trabalho de formação que venho realizando como comprometimento pessoal com a melhoria da educação pública.

Apesar de o planejamento pedagógico ser uma prática tão presente na educação, fico me perguntando qual a razão da dificuldade de Ana em estabelecer um plano de formação. Regressando às suas afirmações, pressinto que havia dúvidas quanto ao diagnóstico das necessidades dos professores, ao estabelecimento dos objetivos a serem alcançados, ao tempo disponível para essa empreitada, à antecipação das mudanças almejadas, à definição de intervenções adequadas e, principalmente, à clareza de que essa não é uma tarefa só do coordenador, mas que acontece no diálogo com o grupo de professores e demais gestores.

Parece-me que Ana ficava angustiada por não conseguir dar conta de tamanha exigência, pois centrava a responsabilidade do fazer em si e não a compartilhava com o grupo. Percebo o peso que ela emprega ao escrever sobre como o CP pode colaborar para a melhoria do ensino:

Os alunos são o coração, os professores são o cérebro que executa as ações, mas o coordenador é a alma da Escola. Dar sentido às ações, colaborar com boas intervenções, ampliar habilidade, diminuir dificuldades são as maiores contribuições do coordenador e a formação é o melhor caminho para que tudo isso aconteça.

Essas questões não podem ser discutidas apenas em encontros de formação, ao contrário do que Ana acredita, de que o CP é formador por natureza, é preciso todo um percurso para o alcance dessas competências.

O desenvolvimento de competências de formador de professores e de uma cultura profissional própria depende de um processo de formação continuada dos educadores, que passam a assumir essa função. Todo profissional que assume novas tarefas tem o direito e o dever de preparar-se para desempenhá-las (SOLIGO, R.; SOLIGO, A., 2001, p. 37).

É importante encarar que essa é a sua grande missão, reconhecendo que o aprimoramento profissional se dá nas situações de trabalho, no exercício da função formativa e na interação com os outros. Enquanto investe na formação dos professores e reflete sobre esse fazer, forma-se também enquanto CP.

Nesse sentido, os trechos transcritos criam em mim a impressão de que o limite não está no “como” estruturar um plano de formação, mas na construção das competências necessárias a esse fazer específico.

É aí que começo a pensar sobre um desafio a ser desbravado: como se dá a aprendizagem do CP.

4.3. Ana e a formação continuada: seu processo de transformação

No decorrer da interpretação dos alcances e limites de Ana revelados no seu dizer e fazer, aprendo sobre como ela vem reconhecendo e constituindo o papel de formadora dentro da escola, ou seja, como ocorre seu processo pessoal de formação continuada e sua transformação.

A minha entrada [na outra escola] foi meu começo de carreira. Eu não fazia formação assim específica. Nem conhecia essa minha vertente de formação que aconteceu dois, três anos depois. Minha preocupação era em montar projetos para a escola funcionar depois que comecei a pensar em CP como formador. Foi a Priscila e você...a Luana²⁹, lembra? Eu tinha uma visão de formação e de Escola diferente. Isso mudou.

²⁹ A Priscila, a Luana e eu atuamos como formadoras em cursos em que Ana participou.

Ana diferencia o início da atividade como CP, em que não tinha a preocupação com a ação formativa, da visão que possui atualmente. Ela nomeia pessoas que influenciaram nessa mudança. Reforçando ainda sobre a aprendizagem no confronto de ideias, nas ações e na escuta das experiências de outros, Ana diz:

O CP novato deveria ter, talvez, um estágio, uma vivência, um presencial de frequentar alguns lugares para trocas... Não sei... A gente fala que o professor deveria ter estágios melhores, a mesma coisa ocorre com o gestor.

Nessas falas, encontro pistas que apontam para a importância do outro na aprendizagem de Ana. No processo permanente de conhecer a si mesma na relação com os outros, Ana vai se autoconhecendo e conhecendo o grupo com o qual trabalha, o grupo dos CPs com quem convive nos encontros dos cursos e os formadores. Placco e Souza (2006, p. 24) justificam a afirmação de Ana:

A aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na expectativa do aprendiz, significada pela linguagem.

Assim, por meio do diálogo e da partilha de ideias, Ana aprende a esclarecer dúvidas, anunciar conquistas, compartilhar dificuldades que enriqueçam seu próprio trabalho e também o do restante dos CPs.

Dentre as várias falas de Ana, focalizo um trecho que indica ideias norteadoras para reflexão sobre a aprendizagem do adulto. Durante a entrevista, ela pensa sobre sua história e sobre sua forma de aprender. Percebo que, de algum modo, aquele momento constitui-se em mais um espaço de crescimento para Ana.

Placco e Souza (2006, p. 54) nomeiam como metacognição esse processo de desvelamento do próprio pensamento, comparam ao ato de olhar-se no espelho, de captar imagens, encontrar detalhes novos e confirmar antigos. “Surpreender-se, estranhar-se, reconhecer-se”.

Sinto que a entrevista, por meio da memória, faz emergir em Ana CP a tomada de consciência sobre suas possibilidades e limitações, resgatando episódios e

situando variáveis que afetaram sua maneira de pensar e aprender, como revela o seguinte trecho de nossa conversa:

Ana: Sim, eu comecei a ver de forma diferente o curso³⁰ para coordenadores que havia feito na UFSCAR em 2013/2014.

Debora: Você acha que o curso foi um marco para você?

Ana: Me fez pensar um pouquinho no meu papel, no que o coordenador tem que fazer. Eles entraram com um perfil do coordenador formador. Eu acreditava no coordenador como coordenador de eventos, de projetos e deixava a formação para o externo. [...] A minha visão de coordenação na escola não era para formar. **Hoje, entendo que escola é o lugar para formar, pois tem que ser formação na prática, é onde você dá o feedback.** [...] **Eu só tenho claro depois que comecei a escrever.** No curso da UFSCAR, precisei analisar a minha escola para a escrita do trabalho de conclusão de curso. Não tinha uma temática. A temática era eu na minha escola. **Então eu tinha que pensar: eu na [escola], quem era a escola e o que eu fazia na escola. Eles davam o subsídio de textos e eu comecei a buscar.** Depois chegou o curso da Priscila trazendo o fazer do coordenador. Eu tinha o fazer do coordenador, do que eu tinha acabado de estudar. **Incomodou! Parei para pensar e tinha lógica. Para mim tudo tem que ter lógica. Ninguém me convence. Mas estava claro o que eu estava fazendo e o que os cursos estavam falando e eu não fazia.** No segundo ano de curso, quando foi lançado o plano de formação, **aí eu mudei. Aí eu já tinha mudado de escola** (grifos meus).

Utilizando as experiências vividas, Ana exprime o percurso trilhado para sua aprendizagem. Em primeiro lugar, ela destaca o curso como um disparador para sua mudança na forma de pensar: algumas afirmações deixam transparecer as situações de aprendizagem em que Ana foi convocada a refletir sobre os dilemas de sua prática enquanto pensava sobre a escola e o seu fazer. Percebo a proposta do curso como instigante, colocando-a como sujeito ativo e singular, marcada por experiências e conhecimentos anteriores e possibilitando a elaboração pessoal a partir desse cenário. Ali, Ana descobre que o lugar da formação é na prática e enfatiza a escrita e o estudo de textos como suportes para o desvelamento do que estava acontecendo.

Fica evidente a disponibilidade de Ana para aprender e a crença da sua incompletude. Ela diz que a escrita lhe trouxe clareza. Vou além, afirmando que se tornou ferramenta potente no trajeto formativo, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional, como o que vivo na construção deste texto.

³⁰Ana refere-se ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Escrever exige previsão, reflexão, troca de ideias, leitura, revisão. Procedimentos que demandam tempo e esforço, segundo Madalena Freire (1996, p. 38) “escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo”. Ressaltando a importância do registro reflexivo, a autora esclarece (1996, p. 41): “A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente”.

Fujikawa (2007, p. 236) apresenta algumas contribuições da escrita na formação de professores: possibilita a descoberta da razão de algumas práticas, permite a revisão e o planejamento de novas ações, documenta as decisões do percurso, organiza o pensamento e sistematiza ideias. A autora enfatiza a socialização dos registros como uma oportunidade colaborativa de aprendizagem.

A escrita desencadeou em Ana um processo de reflexão sobre sua prática, provocando uma necessidade de mudança e o rompimento do que estava acomodado.

Quando Ana diz que ninguém a convence, ela se coloca no papel central da aprendizagem, olhando criticamente sobre o que faz, dialogando com os outros e estudando, isto é, assumindo a autoria da sua formação.

O confronto entre a teoria e a prática provocou em Ana o incômodo. Placco e Souza (2006, p. 64) ressaltam como caminhos férteis as dúvidas, a ousadia por novas alternativas, as provocações e os questionamentos.

Durante a entrevista, senti que Ana ainda apresentava embaraços referentes às práticas que já valida, mas que ainda não havia conseguido sistematizar em seu fazer. Os problemas do seu cotidiano, as políticas públicas, a sua história, as suas aspirações, as suas inclinações interferem no seu modo de pensar e agir. Nesse caminhar, ela procura consolidar competências que ainda não tem, completar sua formação inicial, encontrar saídas para as situações-problema, refletir e reconstruir sua prática.

É provável que Ana, na interação da entrevista, tenha construído novos sentidos relativos à sua aprendizagem. Num tom bastante simplista, Ana diz: “aí eu mudei”. Mas essa mudança não foi rápida, e sim complexa, fruto de um longo caminho repleto de episódios determinantes para a transformação.

Nesse cenário, Ana enfatiza a necessidade do reconhecimento dessa trajetória: acertos e erros, potencialidades e dificuldades.

Percebi, depois veio a prática. Foi bom para mim! **As pessoas precisam perceber a estrutura do que está acontecendo com elas.** No estudo do curso da UFSCAR, que é bem exigente, eu tinha estudado o meu fazer e para mim estava certo, pois estava dando certo, aí eu vim para essa escola no mesmo período dos outros cursos (grifos meus).

Mais uma vez, vejo a relação da teoria com a prática no processo de transformação de Ana, quando aponta que mudou de escola no mesmo período dos cursos.

Esses dizeres ajudam-me a perceber que não há receitas para lidar com o adulto que aprende, porém, ao entender sua forma de aprender, encontro estratégias que podem enriquecer a formação: evidenciar e consolidar a aprendizagem a partir do resgate da memória e do diálogo com o grupo, possibilitar a análise da prática de forma reflexiva e utilizar a leitura e a escrita como ferramentas para o desenvolvimento profissional.

Apesar de entender que a escola é o lugar de formar o professor, Ana verbaliza seus limites, identificando ações que ainda não consegue realizar. Isso me faz pensar que, talvez, precise descobrir que os professores também se transformam na reflexão da prática e na relação com os outros; descobrir que enquanto avaliam o próprio trabalho e processo de aprendizado, podem projetar-se para ultrapassar os obstáculos, valorizar a construção coletiva e manter atenção e intencionalidade em suas ações.

Segundo Madalena Freire (1996, p. 6), quando escrevemos, aguçamos nossa capacidade reflexiva, formulamos perguntas e levantamos hipóteses. E nesse ímpeto, lanço-me para o final do encaixe das peças. Ao olhar o percurso do aprendizado e a transformação de Ana, questiono também sobre a minha prática enquanto formadora: tenho considerado os CPs sujeitos do processo? Promovo o confronto entre prática e teoria? Provoco incômodos? Possibilito o subsídio teórico necessário? Abro espaço para a interlocução de ideias? Expresso a intencionalidade das propostas? Utilizo a formação como mais uma maneira de controle do sistema? Como posso aproximar a formação dos CPs da escola? Como ajudá-los no desenvolvimento das competências

de formador? Quais mudanças tenho promovido no meu espaço de atuação para a melhoria do ensino público?

O jogo não encerra aqui, ele continuará sendo movimentado por essas e outras indagações que permearão meu eterno processo de aprendizado. Continuarei a aventurar-me no prazer da procura e na alegria do encaixe das peças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperança Mário Quintana

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
vive uma louca chamada Esperança
e ela pensa que quando todas as sirenas
todas as buzinas
todos os reco-recos tocarem
atira-se
e
— o delicioso voo!
será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá, então,
(é preciso dizer-lhes tudo de novo!),
ela lhes dirá, bem devagarinho. para que não
[esqueçam nunca:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

Ao vigésimo quarto mês do curso, movida por essa esperança que soa entre o espaço dos meus limites e a possibilidade dos meus alcances, caminho para o desfecho provisório deste trabalho. Lancei-me ao jogo, sem a disputa por ganhar ou perder, sem a necessidade de uma conclusão precisa, apenas, como citei na introdução, com o desejo de viver e aprender. E aprender foi tenso e contraditório, difícil e árduo, mas extremamente engrandecedor, comprometedor e desvelador.

Na realidade, estas considerações finais não são o fim, mas o início do meu processo de engajamento com a mudança, pois como disse Dickel:

O ato da pesquisa implica uma ação tendo em vista impulsionar uma indagação. (...). Qual é a contribuição que seu trabalho está propiciando a uma teoria da educação e a um ensino que resulte acessível a outros professores? (2011, p. 54).

A interação com a CP Ana, a reflexão sobre as nossas práticas, o resgate da minha história e o longo caminho de encaixar todas essas peças na construção deste

texto foram para mim dispositivos de formação, de revelação e de compromisso com o ato de transformar.

Assim, contemplá-lo pronto é ir além da sensação de final, é também deparar-me com o meu crescimento e processo de aprendizado. Por um leve instante, paira a sensação de dever cumprido, que logo se dissipa com a consciência e a responsabilidade que assumo de tornar realidade as ações que aqui proponho. É vontade de querer ser mais, de estar certa de que nunca estarei completa. O objetivo é ser outra a partir das experiências que me “tocaram” ao longo de cada jogada. Ao aprender a jogar enquanto pesquisadora, transformei-me também enquanto formadora.

Segundo Alves (in DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 47), o quebra-cabeça não é chegada, mas travessia. Assim revivi cada pedaço montado.

Na aposta do primeiro capítulo, encaixei as peças do meu percurso explicitando, por meio do resgate da memória, as “Deboras” que me constituem. Compartilhei experiências, encontrei razões para algumas das práticas que hoje defendo, lamentei lacunas, incoerências e descontinuidades do sistema. Resisti em assumir, muitas vezes, que me deixei levar pela imposição do cotidiano avassalador.

Já na segunda fase, numa relação entre teoria e prática, busquei referenciais teóricos e legais que fundamentassem a formação do profissional reflexivo. Sofri e frustrei-me ao perceber o quão são morosas as mudanças na educação, o quanto eu mesma, apesar de reconhecer essa importância e necessidade, cedi aos limites da realidade, cansei e falhei.

Na terceira jogada, na tentativa de encontrar-me enquanto pesquisadora, organizei novas peças, optando por um estudo de caso para aproximar-me de uma realidade específica e com ela dialogar e aprender.

Na quarta, experimentei o desafio do tom e do toque singular da escuta sensível e atenta ao que Ana falou. Não há e nem haverá outro recorte da minha experiência e da de Ana como foi visto aqui. Nossa vivência e interação foram únicas e insubstituíveis. Nesse diálogo, deixei transparecer minhas visões, talvez, até mesmo, na proposta das perguntas que fiz. Por vezes me identifiquei com Ana e suas dificuldades e, em outras, percebi e questioneei o pequeno alcance do meu papel enquanto formadora da Seduc. Acolhi o desabafo de Ana e seu pedido sensível na linha tênue entre a necessidade de apoio e a conquista por autonomia, percebendo

contradições e espaços de luta sobre os quais também me posicionei e pelos quais oportunamente tentarei agir.

Nas impressões e leituras que fiz das falas de Ana, em nenhum momento objetivei criticá-la. A intenção foi explicitar em que contexto se dava a sua prática, quais eram suas condições de trabalho, como poderiam ser aprimoradas e como eu assumiria alguma responsabilidade, comprometendo-me com Ana e com os demais CPs sob a minha alçada. Na verdade, fui mobilizada e provocada por ela ao mesmo tempo em que percebi que a entrevista também a inquietou.

Durante a pesquisa, identifiquei o quanto foi efervescente constituir-me nesta trama por meio de confrontos, contradições e diversidade de vozes. André (2005, p.13), reforçando a ideia da proximidade do conhecimento da realidade escolar para a definição de políticas públicas, formação e gestão dos profissionais, diz:

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula (ANDRÉ, 2003, p. 13).

Assim, mediatizada pela singularidade da UME “Prof. Rubem Alves”, sigo desvendando enigmas e acreditando que alcances podem ser ampliados e limites transpostos por meio de um projeto de ação formativa, centrado na escola, a partir de parcerias e da sistematização de aprendizados revelada nas escritas reflexivas.

Movida por esses pensamentos, dirijo-me para a última tarefa desta dissertação: construir uma proposta de intervenção capaz tanto de potencializar os alcances como de minimizar as fragilidades inerentes ao campo formativo do CP. A pretensão não é que seja grande nem milagrosa, mas viável de ser praticada na realidade que se apresenta. Certamente, em meio a alegrias e esperanças, a arte do encaixe das peças encontrará renovação pelas mãos dos que aceitarem o desafio de entrar nesse jogo.

Por fim, creio sinceramente que arremato esta etapa como quem apenas termina uma partida, pois o jogo da vida é contínuo e permeado por ganhos e perdas, alegrias e frustrações, descobertas e dúvidas, ousadias e recuos, lutas e vitórias... Penso que aqui, de um modo particular, desbravei alguns dos meus alcances e

reconheci os meus limites. Daqui em diante, prossigo apostando em novas jogadas, na incansável busca de melhoria educacional no meu *locus* de atuação.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

DEBORA GIL SOUZA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

SANTOS

2017

**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 externo 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 co-formação 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.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 15- 32, agosto, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, M. E.D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2008.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 21-46.

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

_____. **A escola com que sempre sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. 8. ed. Campinas: Versus Editora, 2004.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 9-19.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, nº 40, p. 95 – 103, jul./dez, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENACHIO, M. N.; PLACCO, V. M. N. S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. 122p.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. MEC: Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/public/reformprof4.pdf>>. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Orientações Gerais**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. MEC: Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Orientações Gerais Catálogo 2006**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. MEC: Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em 21/01/2017.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-55.

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

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação** – Revista do programa de estudos pós-graduados, São Paulo, PUC-SP, nº 6, p.9-27, 1997.

_____. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. **Universidade de Lisboa**, p. 133-148. Disponível em:
<<https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>>. Acesso em 07/06/2016.

_____. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?**. Editora: Instituto de Inovação Educacional, p. 1-26. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf>. Acesso em novembro 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A.A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1998, cap. 1, p. 9-12.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação 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.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. cap. 2, p. 33-71.

DIMENSTEIN, G; ALVES, R. **Fomos maus alunos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago., 2012.

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

FERNANDES, C. H. Entre a disciplina e a (re)invenção: a escrita das professoras no cotidiano escolar e nos entremeios do discurso pedagógico. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007, cap 6, p. 95-107.

FIORIN, J. F. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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.

FRANCO, F. C. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012, cap. 7, p. 121-139.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico (Série Seminários), 1996. 63p.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FUJIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007, cap.16, p. 233-244.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009, cap. 2, p. 17-24.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 113-119.

GIOVANI P.; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. 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. 147-161.

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.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. 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. 1, p. 13-26.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. 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. 5, p. 99-117.

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.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LENOIR, Y. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do Ensino Fundamental. In: São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, nº 102, p. 5-22. Novembro 1997. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1759/1743>>. Acesso em 15/6/2016.

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.

LIMA, M. E.C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W.G. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, Janeiro - Março, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Acesso em 22 set. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. cap. 1, p. 23-32.

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.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2014.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões, contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, v.1, nº 2, p. 227 – 287, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 47-60.

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

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set. /dez, 2011 .

PRADO, G. V.T.; SOLIGO, R. Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007, cap. 2, p. 45 - 59.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS. **Decreto Nº 7.343** de 21 de janeiro de 2016. Institui no município a “Prova Santos”, e dá outras providências. Diário Oficial de Santos.

_____. **Lei complementar N.º 572** de 06 de junho de 2006. Dá nova redação ao Inciso IX do Artigo 2.º e ao Inciso IV, Alíneas “a”, itens 1 a 38 e “b”, itens 1 a 33 do Artigo 202, da lei complementar N.º 542, de 27 de setembro de 2005 e adota providências correlatas. Diário Oficial de Santos.

_____. **Lei complementar N.º 752** de 30 de março de 2012. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de santos. Diário Oficial de Santos.

_____. **Lei Nº 2.681**, de 13 de janeiro de 2010. Aprova o Plano Municipal de Educação. Em 23 de junho de 2015, alterado e substituído por Anexo Único da Lei Nº 3.151.

_____. **Portaria Nº 17/2016** – SEDUC de 24 de fevereiro de 2016. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação de Santos. Diário Oficial de Santos

_____. **Portaria Nº 33/2016 – SEDUC DE 08 DE ABRIL DE 2016**. Dispõe sobre a normatização do Decreto nº 7343/16 que institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação e aplicação na rede municipal de Ensino de Santos. Diário Oficial de Santos.

SÃO PAULO. **Lei Nº 16.279**, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo.

_____. **Decreto 57.141**, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

_____. **Resolução 3**, de 18 de janeiro de 2013. Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.

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

SOLIGO, R.; SOLIGO A. (Orgs). **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 93-112.

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.

TERZI, C. A.; FUJIKAWA, M. M. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras. 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. 129-146.

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.

VIEIRA, S. L. **Políticas e Gestão da educação Básica: revisitando conceitos simples.** RBPAAE, v.23, n.1, p. 53- 69, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu, _____,
R.G. _____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado ALCANCES E LIMITES DA AÇÃO FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA, desenvolvido por Debora Gil Souza, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que tem por objetivos: levantar as atribuições do coordenador pedagógico nos âmbitos federal, estadual e municipal; investigar e compreender como se implementam na prática as atribuições do coordenador pedagógico, especialmente as ações formativas, nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental de Santos; apontar uma proposta de intervenção que considere o confronto da teoria com a análise da prática, com vistas ao preparo do coordenador pedagógico para o trabalho formativo no contexto escolar.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br).

Santos, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº _____

Assinatura da pesquisadora:

Nome: Debora Gil Souza

R.G. nº 29.285.366-X

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome:

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de Identidade Nº:

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:/...../.....

Endereço: Nº:

Complemento.....

Bairro:Cidade:

CEP:Telefone:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola

Pesquisador: Debora Gil Souza

Documento de Identidade Nº 29.285.366-X Sexo: feminino

Cargo/Função: Chefe da Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação da Prefeitura de Santos

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem por objetivos: levantar as atribuições do coordenador pedagógico nos âmbitos federal, estadual e municipal; investigar e compreender como se implementam na prática as atribuições do coordenador pedagógico, especialmente as ações formativas, nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental de Santos; apontar uma proposta de intervenção que considere o confronto da teoria com a análise da prática, com vistas ao preparo do coordenador pedagógico para o trabalho formativo no contexto escolar.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

- Pesquisadora: Debora Gil Souza

Av. Coronel Joaquim Montenegro, 337/32 – Ponta da Praia – Santos – SP – CEP 11035-003
– Telefone: (13) 32317039/981127266 – e-mail: deborasouza@santos.sp.gov.br

- Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400
– ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V– CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA

Bloco 1. A formação do CP

Objetivo: identificar a relação da formação e dos bons exemplos que o CP recebeu com a sua ação formativa na escola.

- Você vivenciou práticas inspiradoras de outros coordenadores que hoje influenciam a sua atuação? Cite algumas.
- Você acredita que falta algo para que o Coordenador Pedagógico esteja preparado para atuar como formador de professores? O que seria?
- Você se sente preparado para atuar como formador de professores? Justifique sua resposta.

Bloco 2. Atribuições do CP

Objetivo: Identificar se o CP reconhece quais são as suas atribuições estabelecidas legalmente e se reconhece aquelas voltadas para a formação dos professores.

- Quais são as principais atribuições do CP na escola? Essas atribuições estão de acordo com as atividades previstas na legislação?
- Quais são as expectativas que os professores têm quanto ao seu trabalho?
- Qual relação você estabelece entre seu trabalho de coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores?

Bloco 3. CP como formador de professores

Objetivo: Levantar dados mais específicos sobre as ações formativas na escola.

- Quais são os tempos e espaços que você percebe como formativos?
- Quais necessidades de formação você considera que têm os professores sob sua coordenação?
- Como você prioriza e seleciona os conteúdos para planejar suas pautas formativas? Como se dá essa construção?
- Quais dificuldades você encontra para atuar como formador dos professores de sua escola?

- A complexidade da escola (número de alunos, turnos que atende, modalidades) compromete a atuação do CP como formador de professores?
- Todas as funções que você desempenha estão relacionadas às atribuições do coordenador? Você considera que há desvio de função em suas atividades? Em quais? Justifique.

Bloco 4. Política de formação

Objetivo: Identificar a expectativa do CP quanto ao apoio e suporte oferecido pela Secretaria de Educação.

- Como você avalia o tempo de formação disponível na escola? Explique.
- Você consegue socializar com os professores as aprendizagens recebidas em programas de formação? De que forma?
- Em que você acha que o Coordenador Pedagógico pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público?
- Na sua opinião, o que Secretaria de Educação precisa garantir para que você possa atuar como formador de professores?

ANEXO B

QUESTIONÁRIO - Professor

INFORMAÇÕES GERAIS

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

DADOS FUNCIONAIS

Cargo: _____

Função: _____

Situação funcional: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de serviço na Prefeitura de Santos

a) Na docência

Modalidade	Tempo
Educação Infantil	
Ensino Fundamental I	
Ensino Fundamental II	
Ensino Médio	
EJA	
TOTAL	

b) Na coordenação pedagógica

Modalidade	Tempo
Educação Infantil	
Ensino Fundamental I	
Ensino Fundamental II	
Ensino Médio	
EJA	
TOTAL	

QUESTÕES

1. Quais são as principais atribuições do CP na escola?

2. Quais expectativas você tem quanto ao trabalho do CP?

3. Quais são os tempos e espaços que você percebe como formativos?

4. Como você avalia o tempo de formação disponível na escola? Explique.

5. Em qual área você necessita de maior formação ou ajuda por parte do CP?

ANEXO C

QUESTIONÁRIO – Gestor Administrativo

INFORMAÇÕES GERAIS

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

DADOS FUNCIONAIS

Cargo: _____

Função: _____

Situação funcional: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de serviço na Prefeitura de Santos

c) Na docência

Modalidade	Tempo
Educação Infantil	
Ensino Fundamental I	
Ensino Fundamental II	
Ensino Médio	
EJA	
TOTAL	

d) Na coordenação pedagógica

Modalidade	Tempo
Educação Infantil	
Ensino Fundamental I	
Ensino Fundamental II	
Ensino Médio	
EJA	
TOTAL	

QUESTÕES

1. Quais são as principais atribuições do CP na escola?

2. Quais expectativas você tem quanto ao trabalho do CP?

3. Qual relação você estabelece entre o trabalho da coordenação pedagógica e o processo de formação continuada dos professores?
