

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**PELAS TELAS, PELAS JANELAS:
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS NAS ESCOLAS**

Autora: Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Campinas

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**PELAS TELAS, PELAS JANELAS:
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS NAS ESCOLAS**

Autora: Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Tese apresentada para obtenção do grau de **Doutora em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dr. Rui Fernando de Matos Saraiva Canário

Profa. Dra. Vera Maria Souza Nigro Placco

Profa. Dra. Ana Maria Aragão Sadalla

Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavazi

Suplente – Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Campinas
2006

© by Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C914p	Cunha, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Pelos telas, pelas janelas : a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas / Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1.Coordenação pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Educação permanente. 4. Trabalho docente. 5.Trabalho coletivo. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 06-277-BFE
-------	--

Título em inglês : Through the paintings, through the windows : pedagogical coordination and teacher's education in the schools

Keywords : Pedagogical coordination ; Teacher's training ; Permanent education ; Teaching work ; Collective work

Área de concentração : Ensino : Avaliação e Formação de Professores

Títuloção : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (orientador)
Prof. Dr. Vera Maria Nigro de Souza Placco
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
Profa. Dra. Maria Márcia Sigríst Malavazi
Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Data da defesa: 24/08/2006

Programa de Pós-Graduação :

e-mail : renata_bcunha@yahoo.com.br

Dedico este trabalho

Ao Luiz Antonio, meu marido,
pelo estímulo, apoio e espera.

Aos meus filhos

André, pelo orgulho e entusiasmo:
- Mãe, quantas páginas você já escreveu?

Marina, pela curiosidade e paciência:
- Mãe, o que você está escrevendo?

Lucas, pelo carinho e exigência:
- Mãe, você já acabou?

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e meus filhos, que me esperaram por longas horas, valorizaram a produção deste trabalho e lançaram olhares de carinho, admiração e orgulho que me estimularam a seguir em frente.

Aos meus pais, Luiz Ernesto e Sonia, que se fizeram constantemente presentes, valorizando minhas iniciativas e acompanhando meus passos desde sempre.

À minha sogra, Dona Lourdinha, pelo entusiasmo e incentivo.

Aos meus avôs, Acary e Luiz Augusto, pela inspiração e exemplo. Às minhas avós Aline e Jamile (Saudade!), pelo afeto que fortaleceram minha auto-estima.

Ao meu orientador Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pela confiança, cumplicidade e amizade. Agradeço a parceria na co-produção de nossa formação e todo o cuidado a mim dispensado.

À Rosaura e Greice pela companhia alegre e afetuosa e pela interlocução instigante e estimulante. À Ednacelí que, à distância, acompanhou e acreditou neste trabalho. À Cláudia, pela acolhida no GEPEC, amizade e generosidade. À Adriana Varani, parceira mais experiente, companheira nos momentos de dúvidas.

A todos os colegas do GEPEC que colaboraram com valiosas contribuições, construindo uma teia de amizade e fraternidade.

Às professoras Vera Placco, Ana Maria Aragão Sadalla e Laurinda Ramalho de Almeida que participaram das minhas duas bancas de qualificação e contribuíram muito com a produção deste material. Agradeço o apoio e, sobretudo, o carinho e consideração.

À equipe da Degrau Escola Integrada, em nome da Ana Maria e Celina, com as quais compartilhei uma parte importante da minha formação como professora e coordenadora e pela amizade sincera.

Às coordenadoras que participaram desta pesquisa e com as quais pude exercitar minha ação como coordenadora, enfrentando as dificuldades e limitações inerentes à função e o desafio de aprofundar meu próprio percurso de formação.

Aos familiares e amigos que apoiaram o desenvolvimento deste trabalho, especialmente à tia Aline e Rafaela, que me acompanharam e me auxiliaram nas bibliotecas portuguesas.

A experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (Larrosa e Kohan, 2002, p. 1)

LISTA DE IMAGENS

1: Magritte - [Le retour, 1940.](#)

Disponível em:<

http://193.190.214.109/webopac/FullBB.csp?WebAction=ShowFullBB&RequestId=359443_1&Profile=Default&OpacLanguage=fre&NumberToRetrieve=10&StartValue=41&WebPageNr=1&SearchTerm1=%20.4703&SearchT1=&Index1=Index24&SearchMethod=Find_1

Acesso em 25 maio 2006.

2: Magritte - The Empty Mask, 1928.

Disponível em:

>http://www.museumwales.ac.uk/en/art/online/?action=show_item&item=1264&img=large

Acesso em 25 maio 2006.

3: Magritte – High Society, 1966.

Disponível em: <<http://surrealists.classifieds4u.co.uk/viewPicture/129/>>

Acesso em 25 fev. 2006.

4 : Magritte - The Window, 1925.

Disponível em: < <http://cgfa.sunsite.dk/magritte/p-magritte3.htm>>.

Acesso em 25 fev. 2006.

5: Magritte - La Lunette D'Approche, 1963.

Disponível em: < <http://artsender.com/gallery/details.asp?PaintingID=4991> >

Acesso em 25 fev. 2006.

6: Magritte - The Promenade of Euclid, 1955.

Disponível em: <<http://www.artsmia.org/collection/search/art.cfm?id=1670>>

Acesso em 01 maio 2004

7: Magritte - La Condition Humaine, 1933.

Disponível em: <[http:// www.nga.gov/cgi-bin/pimage?68966+0+0](http://www.nga.gov/cgi-bin/pimage?68966+0+0)>

Acesso 01 maio 2004

8: Magritte - The key to fields, 1936.

Disponível em: < <http://www.abcgallery.com/M/magritte/magritte15.html> >

Acesso em 25 fev. 2006.

9: Magritte - The Thought Which Sees, 1965.

Disponível em: <

http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A3692&page_number=7&template_id=1&sort_order=1

Acesso em 25 fev. 2006.

10: Magritte – L'invention de la vie, 1928.

Disponível em: < <http://www.abcgallery.com/M/magritte/magritte.html>

Acesso em 25 fev. 2006.

11: Magritte – Perspicacity, 1936.

Disponível em: < <http://www.abcgallery.com/M/magritte/magritte35.html>>

Acesso em 25 fev. 2006.

12: Magritte - False Mirror, 1928

Disponível em: < <http://www.moma.org/collection/provenance/items/133.36.html> Acesso em 25

fev. 2006.

RESUMO

Este trabalho discute a formação de professores que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo a partir da mediação da coordenadora pedagógica, buscando compreender se essas coordenadoras se reconhecem como formadoras de professores e suas possibilidades e dificuldades na organização das dinâmicas formativas. Os referenciais partem do pressuposto de que a coordenação pedagógica seja um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores (ALMEIDA, CHRISTOV, PLACCO) e que a formação centrada na escola (CANÁRIO) representa uma possibilidade de professores e coordenadoras aprenderem com a própria experiência, interrogando o vivido, confrontando posições, refletindo sobre as práticas na escola e articulando saberes de ação e saberes teóricos. A metodologia da pesquisa foi baseada no diálogo com três grupos de coordenadoras pedagógicas de escolas de Educação Infantil que se reuniram quinzenalmente, durante um semestre, para um trabalho de formação e, posteriormente, com um grupo de coordenadoras que aceitou o convite para discutir as principais questões da pesquisa. Foi possível identificar no conjunto de dados analisados (registros de áudio/escrita dos encontros, além de avaliações finais escritas das participantes da pesquisa) que as coordenadoras compreendem sua ação de formadoras na perspectiva de interlocutoras e mediadoras da organização do trabalho docente coletivo, reivindicando uma formação horizontal traduzida em co-produção da formação. Enquanto a produção teórica valoriza a ação da coordenadora como formadora numa perspectiva mais vertical, as coordenadoras dessa pesquisa constroem uma outra proposta de formação, ajustada às suas possibilidades e condições de trabalho, que considera os professores como co-responsáveis pela formação na escola. A proposta de colaboração entre pares e de encontros que oportunizam uma formação mútua, em círculo (PACHECO), aponta para um novo cenário a ser desenhado nas escolas. A relevância dessa investigação é apontar para os formadores de professores e formadores de formadores as potencialidades e os limites dessa formação que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo quando da proposição de práticas de formação de professores e formadores nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE:

Coordenação pedagógica; Formação de professores; Educação permanente; trabalho docente; trabalho coletivo.

ABSTRACT

This paper discusses the teachers' education that occurs in the teachers group work time with the intervention of the pedagogical coordinator, trying to understand if these coordinators recognize themselves as teachers educators and their possibilities and difficulties in organizing the educational activities. The parameters assume that the pedagogical coordination is a privileged channel for dialogue and education of/with/among teachers (ALMEIDA, CHRISTOV, PLACCO) and that the education developed in the school (CANÁRIO) represents a possibility for teachers and coordinators to learn with their own experience, questioning what was experienced, comparing positions, thinking about the practices in the school and exposing action knowledge and theoretical knowledge. The research methodology was based on the dialogues of three groups of pedagogical coordinators from Children Schools who met fortnightly, during one semester, for an educational work and then with a group of coordinators who accepted the invitation to discuss the research's main questions. It was possible to identify in the data analyzed (audio/writing records of the meetings, besides the final evaluations written by the people participating in the research) that the coordinators recognize their action of educators in the perspective of interlocutors and mediators in the organization of the teachers group work, claiming for a horizontal education as a co-production of the education. While the theoretical production appreciates the action of the coordinator as an educator in a more vertical perspective, this research coordinators develop another proposal for education, fitted to their possibilities and work conditions, which considers the teachers as co-responsible for the education in the school. The proposal for cooperation between pairs and for meetings that allow a mutual education, in circle (PACHECO), indicates a new scenery to be scheduled in the schools. The importance of this investigation is to point to the teachers' educators and the educators' educators the capacities and the limits of this education that occurs in the teachers group work time in the proposition of teachers' education practices and educators' practices in the schools.

KEYWORDS:

Pedagogical coordination; Teacher's education; Continuous education; Teaching work; Group work.

SUMÁRIO

Dedicatória

Agradecimentos

Epígrafe

Lista de imagens

Resumo

Abstract

1. Arvoredo, inspiração e alegria: a experiência	1
1.1 Escrever é preciso	4
1.2 Encruzilhada de possibilidades	6
1.3 Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas...	14
1.4 As perguntas e as respostas	18
2. O catador de pensamentos: a reflexão	23
2.1 Enseada de produção: a visão da cobra de vidro	26
2.2 A formação “sentada” e/ou “centrada” na escola	27
2.3 A coordenadora pedagógica e a formação de professores	35
3. O homem cola escamas: os encaminhamentos	45
3.1 Arrumando as primeiras escamas: 1º momento da investigação	49
3.1.1 Extraindo formas: a constituição dos dados I	49
3.1.2 Para entender um pouco: a constituição da análise I	57
3.2 Ligando e colando novas escamas: 2º momento da investigação	61
3.2.1 Apreciando as formas: a constituição dos dados II	63
3.2.2 Uma nova aproximação: a constituição da análise II	68
4. Idéias e janelas: a investigação	71
4.1 Como aguçar o olhar crítico do professor? – Grupo 1	74
4.1.1 Imagens e (auto)imagens: Diálogo I	95
4.2 Como educar os professores para serem independentes? – Grupo 2	104
4.2.1 Intencionalidade e (des)articulação: Diálogo II	121
4.3 Qual o ponto de partida numa ação de formação de professores? – Grupo 3	127
4.3.1 Interlocução e relações simétricas/assimétricas: Diálogo III	153
4.4 Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos	161
5. Novas paisagens: a investigação	177
5.1 Recitar as mesmas cenas: as questões e o diálogo com as coordenadoras	181
5.2 De mudança em mudança: respostas às questões da pesquisa	183
5.3 Deslocando-se para cima e para baixo: outra e (nova) discussão	194

5.4 Conta-te a ti mesmo a tua própria história: a minha ação na coordenação dos grupos 199

6. O mundo está sendo: as expectativas 203

6.1 A formação centrada na escola 216

7 O elogio do fogo: palavras finais 233

Referências bibliográficas 247

ANEXOS 263

1. Leituras indicadas e comentadas 264

2. Apresentação da proposta de trabalho: carta-convite (2001) 267

3. Inventário de dados 268

4. Quadro de temas/autores 271

5. Avaliação escrita final 272

Capítulo I

ARVOREDO, INSPIRAÇÃO E ALEGRIA: a experiência



Magritte (1)

Le retour, 1940.

Era uma vez um menino, de nome Joãozinho, que morava num sítio bem arborizado, perto da cidade. Como qualquer criança residente na zona suburbana, o menino possuía algumas gaiolas com pequenos pássaros. E numa manhã, enquanto Joãozinho tomava café com leite na cozinha de sua casa, estando a janela aberta, ouviu um canto novo de passarinho e, saindo, viu um pintassilgo solitário que, num galho alto da laranjeira, trinava alegremente, dando bem para ver o seu bico entreabrindo-se enquanto movia a cabecinha para os lados. Nas manhãs seguintes, o pintassilgo voltava a cantar na mesma laranjeira e tão lindo era seu canto que Joãozinho perguntou ao pai como fazer para caçá-lo e assim poder, dando-lhe alpiste e água limpa, nos dias seguintes, ouvir o seu lindo canto em companhia de seus amiguinhos. E, tendo feito como seu pai lhe ensinou, depois de prender o passarinho no alçapão, transferiu-o para uma gaiola nova, na qual havia colocado antes uma vasilha com alpiste e outra com água limpa. Mas o pobre pintassilgo não cantou mais, nem mesmo quando, a conselho do pai, a gaiola era pendurada num galho daquela laranjeira perto da cozinha. Às vezes, antes de recolher a gaiola para dentro da casa, à hora do crepúsculo, Joãozinho tinha a impressão de ouvir seu querido pintassilgo cantar baixinho, sem se mexer, dando a impressão de que estava dormindo... Mas, ao mais leve ruído de sua aproximação, o pássaro estremecia e a partir daí só se ouvia nas árvores vizinhas o piar de outros passarinhos que procuram abrigo nas ramagens. Então, Joãozinho recolhia a gaiola e na manhã seguinte a recolocava no galho da laranjeira, sempre com esperança de que ali o seu passarinho voltasse a cantar... Os dias foram passando e, numa tarde, Joãozinho se esqueceu de recolher a gaiola. Na manhã seguinte, com muito remorso e tristeza em seu coração, verificou que o pássaro havia desaparecido da gaiola e achou até que o malvado gato do vizinho o houvesse devorado... E a gaiola ficou vazia por muitos dias até que numa bela manhã escutou novamente, partindo daquela laranjeira, o canto de outro pintassilgo, tão afinado e forte como o do que estivera preso por poucos meses. E sentiu em seu coração o desejo de armar de novo o alçapão para caçá-lo, como fizera com o que havia desaparecido. Quando isso aconteceu, verificou, por uma verruga que possuía na perninha esquerda, que era o mesmo pintassilgo e também porque ao ser colocado na gaiola não se debateu, como fazem os pássaros recém-capturados. Era igual em tudo, apenas com a cabecinha mais preta, concluindo assim que efetivamente era o mesmo. Mas, infelizmente, não voltou a cantar, como fazia até há poucos dias quando empoleirado no galho da laranjeira. E o pai, vendo o Joãozinho tão triste com isso, deu-

lhe este conselho: “Solte-o, pois a falta de liberdade, ou seja, daquilo que deseja, tira-lhe a alegria e a vontade de cantar. Com as criaturas humanas também acontece o mesmo: quando lhes falta alguma coisa agradável, com a qual conviveram muito tempo, perdem a *inspiração e o desejo de demonstrar alegria*”. E o autor dessa humilde história continuava meditando: “Não serão os meus pobres livros, que ficaram em Rio das Pedras, na chácara, uma espécie de *arvoredo, onde minhas idéias gostariam de, novamente, beber inspiração e respirar liberdade de meditação?*” (22-3-81)

Fragmentos das memórias de Luiz Augusto Barrichello (1913 -1992),
meu avô¹.

1.1- Escrever é preciso².

Somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos (CORTELLA, 1999, p. 32).

Este capítulo - *Arvoredo, inspiração e alegria: a experiência* – apresenta meu memorial e a aproximação com meu tema de pesquisa: a coordenação pedagógica e a formação dos professores no interior das escolas.

Pretendo dialogar com as experiências construídas na minha vida familiar e social, na escola, no trabalho, na universidade. Tomo o conceito de experiência de Larrosa (2001a), para quem a experiência “é tudo aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma” (p.5). Além disso, a escrita é uma experiência, em si, de formação e transformação: escrevendo me formo e me transformo, num movimento de aproximação e distanciamento, de construção e desconstrução de idéias, de elaboração e reelaboração de sentidos.

A tese foi construída inspirada, inicialmente, na minha experiência como professora de Educação Infantil, de 1^a. à 4^a. série do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica.

¹ O conjunto de memórias foi compilado pelos seus filhos e está disponível em <http://www.merconet.com.br/familiabarrichello/>.

² Título emprestado de MARQUES, M. O. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Inijui, 2001.

Experiência que foi sendo ressignificada e amadurecida com o apoio de colegas generosos que compartilharam de momentos de intercâmbio, escuta, crítica e sugestões. Experiência ampliada e compreendida através de leituras significativas que foram se encadeando, desdobrando, interrogando, provocando, nutrindo e transformando conceitos e verdades. Leituras que permitiram que conhecimentos fossem tecidos nas teorias e que teorias tecessem novos conhecimentos. Leituras que constituíram o *arvoredo onde minhas idéias puderam beber inspiração e respirar liberdade de meditação*.

O percurso das leituras aqui narradas costura a trajetória de aproximação, ensaios de compreensão e esforço de organização acerca do saber e fazer da coordenadora pedagógica³ e o interesse pessoal pela questão da educação continuada. Saber e fazer experienciados numa escola particular de Ensino Fundamental em São Paulo – Degrau Escola Integrada - e posteriormente vividos na coordenação de Grupos de Estudo com coordenadoras e diretoras (que acumulavam a função de coordenadoras) de escolas de Educação Infantil públicas e particulares de duas cidades do interior do Estado de São Paulo, no 2º semestre de 2001.

Recorri, como já anunciou Marques (2001), aos

interlocutores-autores aos quais apelei e me servi sem muita cerimônia, eticamente citando-os neste trabalho para que os leitores possam ampliar suas leituras e discutir meus “atrevimentos interpretativos (p.22).

Juntando retalhos e fragmentos, ou melhor, colecionando pensamentos e colando escamas – metáforas que o leitor conhecerá nos próximos capítulos - a busca pelo sentido da minha formação, das minhas atividades profissionais, do meu interesse pelo tema da coordenação pedagógica, das muitas leituras, da atividade de pesquisa, do desejo de contribuir para a ampliação deste tema.

³ A partir desse momento estarei me referindo à coordenadora pedagógica no gênero feminino, uma vez que a composição dos grupos de coordenadoras com os quais trabalhei era formado exclusivamente por mulheres.

1.2 – Encruzilhada de possibilidades

Parafrazeando Calvino (...), a existência mergulha na encruzilhada das possibilidades, produzindo especificidades que não se esgotam nos sentidos de cada história imediata. Em sua diversidade, elas correm ao encontro umas das outras, aproximando-se, sem se confundirem, na rede comum de um passado e presente entrelaçados, que as significa e constitui (FONTANA, 2000, p. 123).

Difícil precisar exatamente por onde começaram as leituras que sustentam a tese. Tudo o que li, ouvi e pensei certamente constituíram minha visão de mundo. Não creio ser possível avaliar com propriedade se fui capaz de suspender o juízo, guardar silêncio, manter-me retirada, escutar cada autor, como nos recomenda Nietzsche.

A leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca (...). Além da lentidão, profundidade, abertura e delicadeza, além de “conhecer o segredo de ler nas entrelinhas” e de não ficar na lateralidade do texto, Nietzsche exige dos que praticam “a arte venerável” da leitura, o saber “tornar-se silenciosos e pausados” (LARROSA, 2002, p. 14-15).

É possível identificar, contudo, o livro de Fontana (2000) e as indicações de sua bibliografia – Andaló (1995), Soares (1991), Magnani (1993), Fernandez (1994) -, que exigiram que eu refletisse sobre meu percurso profissional. Percurso que foi ressignificado e registrado na forma de um memorial de formação quando comecei a participar dos encontros do Grupo de Terça.

O Grupo de Terça corresponde a uma das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Universidade Estadual de Campinas, coordenado atualmente pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e reúne, quinzenalmente, professores/as interessados/as em dialogar experiências, refletir sobre a prática pedagógica, aprofundá-la, conhecê-la melhor. Um dos objetivos daqueles que freqüentam o Grupo de Terça é o aprimoramento pessoal e profissional, partindo do pressuposto que a formação continuada exige um espaço para a reflexão sobre os “fazer” e “saberes” construídos na prática da sala de aula e nos outros espaços escolares.

Sobre a reflexão/retomada das memórias do trajeto que nos constitui, tão caras ao GEPEC, Nóvoa (2000) e Larrosa (2001b) são autores que me auxiliam a pensar na importância dessa rememoração.

Nóvoa (2000, p. 17), discutindo o valor das histórias de vida na compreensão da atuação profissional dos professores, recorre à provocação de Laborit – “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” – para lembrar-nos que nossa maneira de ser e fazer como professoras está profundamente implicada.

Larrosa (2001b) acrescenta que

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contar o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (...). E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu (p.22-23).

Essa narrativa apresenta-se agora como um desafio:

Nasci em 1969, em Piracicaba, SP. Sou a filha mais velha, de uma família de quatro irmãos. Meu pai é professor universitário aposentado da ESALQ-USP e minha mãe é formada em Ciências Sociais, na UNESP. Foi professora de História da escola pública durante muitos anos. A trajetória acadêmica de meu pai, admirada por publicações e prêmios, foi sempre motivo de orgulho para a família.

Pela própria formação acadêmica de meus pais, a escola sempre foi considerada um lugar de importância e respeito. Fui sempre uma aluna dedicada, exigente com as próprias notas e minhas lembranças são muito felizes. Mesmo diante das pequenas reclamações próprias da idade contra professores ou normas, a tese da casa foi que a escola “deveria ter suas razões”.

Nossa casa sempre contou com escritório e muitos livros. Tive sempre muito material de pesquisa para a escola e podia fazer consultas e preparar trabalhos confortavelmente.

A escola como valor na família, a fatura de materiais, a admiração pelos avôs, que eram leitores vorazes e bons escritores, constituíram o interesse e o valor por “saber”. Meu avô materno era professor, “escritor”, jornalista, colaborador de jornais, presidente do Instituto Histórico-Geográfico Prudente de Moraes, em Piracicaba. Meu avô paterno, comerciante, era poeta, colecionava citações, admirava Victor Hugo e tinha obras variadas na sua casa e na

chácara que mantinha em Rio das Pedras-SP. Seu prazer por escrever foi exercitado nas suas memórias, registradas no período de 1940 a 1992. Tenho muita satisfação de citá-lo na abertura desse trabalho, homenageando-o e valorizando seu intento de poder dividir seus pensamentos, destacados nas duas passagens:

Do tanto que li, do pouco que aprendi, tudo estaria perdido se alguma coisa eu não tentasse reproduzir, escrever através de pálidas e inexpressivas palavras, frutos também dos meus pobres pensamentos... À beira de meus setenta anos — não me arrependo da coleção de inúmeras obras, algumas poucas comigo há mais de cinquenta anos. E se, finalmente, alguma obra das que colecionei, alguma coisa que escrevi, puder ser útil a, no mínimo, uma criança, estarei bem pago porque, como diria o poeta “Não deixei apagar-se em minhas mãos o facho de luz que recebi de tantos e tantos pensadores generosos” (9-10-83).

Agora que, graças o Bom Deus, atravessei a barreira dos 72 anos de idade (...), o melhor a fazer é tentar ensinar ou deixar escrito lições de vida, citando exemplos, rasgos de otimismo, de trabalho, de nobreza e do que muitos benefícios podem advir para aqueles que, mais novos, tem pela frente numa vida inteira, e assim podem ser ajudados pelos que pretenderam, antes, acertar em suas atuações no grande palco da vida (12-10-85).

“Saber”, “ler”, “escrever”, portanto, foram atitudes consideradas importantes na família, sustentando o orgulho e a admiração de uns pelos outros.

Procurando as reminiscências da minha opção pelo Magistério, além dessas influências, encontro objetos e situações que sinalizavam esse caminho.

O escritório sempre foi um lugar importante na casa da minha infância e na casa de meus avôs. Na minha casa, as coleções de livros chamavam a atenção. Lembro-me desde cedo que colecionava revistas e suplementos infantis de jornais para “usar quando precisasse pesquisar”. Meu pai tinha uma gaveta fechada a chave com lápis, canetas, borrachas, clips, para nenhum dos quatro filhos desarrumar. A chave escondida era usada discretamente para “emprestar” o material, que era guardado cuidadosamente depois. A organização das folhas de rascunho, blocos, envelopes, era sempre observada.

O escritório da chácara de Rio das Pedras também era muito admirado. A escrivaninha era cuidadosamente arrumada e as gavetas continham pastas e cadernos identificados por assunto com caneta hidrocor. O apontador de mesa com manivela provocava muito interesse e era símbolo de investimento na organização e capricho de lápis bem apontados. As prateleiras das estantes exibiam coleções e muitos livros de animais e contos para os netos. Éramos presenteados

com pastas, cadernos, canetas e estojos e comunicados com satisfação da aquisição de livros e discos, que depois meu avô gravava em fita cassete com o capricho de identificar os títulos das músicas na caixinha.

A casa de meu avô materno, o escritório em particular, é a imagem emprestada para a idealização de cenários de contos. Quando é preciso evocar mentalmente uma imagem de escritório, é essa que primeiramente se oferece. Nesse espaço divertia-me muito com meu irmão, brincando de preencher formulários e recibos de assinaturas do antigo Diário Popular de São Paulo, do qual meu avô era representante em Piracicaba.

Outro objeto significativo era a lousa em casa que usava para desenhar e estudar. Lembrome muito de fazer uso dela para estudar durante o ginásio. Dava aula para mim mesma (ou para uma platéia imaginária) para fixar melhor o que tinha que “memorizar” para as provas. Antes dessa etapa, usava-a para dar aulas para as filhas de uma funcionária que trabalhava na casa. Estar diante da lousa, articulando, sendo o centro das atenções, expressando a vaidade de saber provavelmente me encaminharam para o Magistério.

Fazer o curso de Magistério também abria a perspectiva de trabalhar mais cedo e satisfazer o desejo de ser independente, fazer algo. Tinha orgulho de ser professora, ser jovem e trabalhar, assumir a liderança de uma parte da minha vida.

Decidi prestar Pedagogia e fui para a PUC-SP. Este período na PUC foi bastante interessante, pois a ênfase dada ao estudo dos movimentos populares de educação, como o MOVA-SP⁴, desafiava meu olhar e minha compreensão para além do trabalho da sala de aula.

Durante o curso fui monitora da disciplina de Sociologia da Educação para uma turma de Pedagogia do ano anterior e pude aprofundar meus conhecimentos da disciplina, além de exercitar o trabalho de registro, avaliação e acompanhamento das aulas.

Concomitantemente ao curso, comecei a trabalhar numa escola particular no bairro do Pacaembu. Fui professora de Educação Infantil e depois de 1^a. a 4^a. série durante sete anos. Essa escola influenciou muito a minha formação, pois desenvolvia um trabalho efetivo de promoção de atividades desafiadoras para a aprendizagem dos alunos, respeitando a individualidade de cada criança e adolescente, personalizando as intervenções e a avaliação dos alunos. Confiar na

⁴ MOVA-SP: Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo. Constituiu-se como um programa de alfabetização de jovens e adultos, coordenado pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (gestão Luiza Erundina – PT), sob responsabilidade do então secretário, Prof. Paulo Freire. A esse respeito ver Gadotti (2000) e Gadotti e Romão (2000).

capacidade das crianças e oferecer possibilidades de auto-avaliação aos alunos eram características presentes na postura da maior parte dos professores. A característica mais forte, contudo, que transpirava na postura da direção da escola e solicitava aos professores uma revisão atenta de suas falas e atos era a coerência. Virtude que me esforço (não sem dificuldade...) em conservar.

Concluindo a faculdade, comecei a me preocupar com a continuidade da minha formação. Achava que a graduação não era suficiente como titulação. Como professora envolvida com o processo de aprendizado dos meus alunos, lidando com classes heterogêneas, fui fazer a seleção para o curso de Psicopedagogia, no Instituto Sedes Sapientiae. Fui aprovada e comecei o curso em 1991.

Em 1994, tive a oportunidade de assumir a coordenação das turmas de 1^a a 4^a série da escola, sendo bem aceita pelos pais e pelas professoras, que já eram minhas colegas. Evidentemente, ascender na hierarquia da escola implicava conquistar alguma legitimidade, pois não podia desconsiderar que a minha formação e experiência eram muito próximas das de minhas próprias colegas professoras. Ficava aflita com a hipótese de não corresponder às expectativas ou até ser cobrada por alguma “competência” adicional que justificasse a função. O clima da escola, entretanto, favoreceu a adaptação a este novo “lugar”, uma vez que as professoras contavam com autonomia, eram depositárias de confiança por parte da direção, que não valorizava a hierarquia. Minha tarefa era dialogar com as professoras, mediar o trabalho docente coletivo, atender as famílias para esclarecimentos, orientação e apoio, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, intervindo quando solicitada.

Minha ação como coordenadora pedagógica (que durou outros sete anos) caminhou sempre no sentido de tentar estabelecer uma forte parceria com as professoras, sendo que dedicávamos bastante tempo à discussão dos progressos e dificuldades das crianças, personalizando a avaliação, bem como à construção de projetos e materiais didáticos que fossem significativos, interdisciplinares, estimulando o raciocínio, a reflexão, a expressão, a criatividade, o posicionamento crítico.

É preciso reconhecer que as condições de trabalho em uma escola particular, como nesta em que trabalhei, são bastante favoráveis e permitem o trabalho docente coletivo que pode promover o desenvolvimento pessoal e profissional e o vínculo com a escola – as professoras tinham, em média, dez anos de tempo de serviço na escola. Havia encontros semanais com todos

os professores e encontros individuais (uma ou duas vezes por semana) com cada professor, além de supervisões específicas na área de Alfabetização, Inglês e Psicologia (Orientação Familiar). Nossa formação se dava, fundamentalmente, “centrada” na escola.

A opção pela rede privada justificou-se pela conveniência e oportunidade surgida na época, uma vez que os concursos para a rede municipal da cidade de São Paulo e rede estadual eram pouco freqüentes, com uma “lista de espera” enorme. Além disso, intimidava-me a possibilidade de ter que dar aulas em alguma escola distante do bairro onde morava, uma vez que não conhecia bem a cidade.

Como coordenadora na escola, mesmo considerando-me “parceira” das professoras, não pude evitar assumir o “lugar” de quem sabe, a figura do especialista, e representei em muitos momentos uma “cultura de soluções”, como destaca Canário (2000a), em contraposição a uma cultura de “construção de problemas”. Isso porque, em muitos momentos, diante de dificuldades ou pedidos de ajuda dos professores, não hesitei em prescrever soluções ou até mesmo realizar tarefas dos mesmos. Tentava acreditar que estava sendo bastante prestativa e útil...

Desde meu tempo como universitária na PUC-SP, compartilhava da idéia de uma “educação permanente”, termo empregado na época. Sendo assim, como coordenadora pedagógica na escola, tinha a consciência da importância da formação continuada dos professores, traduzida em encontros individuais e coletivos para discutir a prática, o planejamento, os projetos, as supervisões e os incentivos para cursos, palestras, congressos.

O contato com as obras de Lipman, Sharp e Oscanyan (1994) e Lipman (1997), decorrente dos cursos de formação do Programa Filosofia para Crianças, influenciou minha convicção a respeito da importância de se reforçar o pensamento reflexivo (crítico, criativo e cuidadoso) por meio de interações dialógicas. Com a metodologia do Programa pude exercitar uma postura de escuta, de interesse pelos pontos de vista diferentes, de construção de perguntas que pretendem ampliar discussões e não encerrar posicionamentos.

A mudança de cidade, no início de 2001, incluiu na bagagem a necessidade de organizar e sistematizar na Universidade os meus conhecimentos e experiências como coordenadora pedagógica. Nessa viagem, determinei o tema da formação continuada de professores como referência e, a partir desse momento, comecei a fazer leituras mais aprofundadas sobre o tema e a freqüentar o Grupo de Terça do GEPEC. Importante registrar que as discussões deste grupo, durante o ano de 2001 e 1o. semestre de 2002, privilegiaram a temática da Coordenação

Pedagógica e as trocas e leituras decorrentes destes encontros colaboraram para a realização deste trabalho⁵.

Na nova cidade, conheci uma organização não-governamental interessada na formação de professores e fui convidada para coordenar Grupos de Estudos sobre a formação continuada de professores, dirigidos a coordenadoras de escolas de Educação Infantil, no 2º semestre de 2001. Formamos três grupos de trabalho e cada grupo reuniu-se quinzenalmente, contando com um suporte de textos sugerido por mim para ampliar a reflexão⁶ (ANEXO 1).

Os textos sugeridos na ocasião e que sustentaram minhas intervenções e coordenação dos grupos enfocavam, basicamente, a idéia da coordenadora pedagógica como formadora de professores.

A importância destas leituras pode ser justificada por Marques (2001):

Não se inventa do nada o conhecimento, nem se fundamenta ele num absoluto transcendente, nem num órgão ou dispositivo inato. Mas se faz ele possível graças à historicidade do gênero humano com seus processos de aprendizagem social na reconstrução de modelos categoriais, ou conceitos teóricos, que interpretam as mudanças operadas nas situações concretas de frente à natureza imutável (...). Essas aprendizagens sociais pelas quais os homens se constituem homens e mundo na constituição da ordem simbólica significam que os homens singularizados aprendem uns dos outros e uns com os outros (p.107).

As coordenadoras que se envolveram nesses grupos de discussão – podendo aprender umas com as outras - puderam narrar-se em alguns momentos, retomando suas histórias de formação e revendo suas escolhas pessoais e profissionais.

A interlocução com as colegas pôde ainda constituir-se como oportunidade para confrontar pontos de vista diferentes, desafiando o reconhecimento dos “lugares” de onde se fala, como para cada uma reconstruir o sentido do próprio percurso.

Durante esse período, sistematizei registros escritos e em áudio dos encontros, uma vez que imaginava que esses dados poderiam justificar uma pesquisa mais adiante. Eu tinha a hipótese de que as coordenadoras, de modo geral, não estavam identificadas com a função de formadoras, a despeito do que a literatura educacional destacava. Essa hipótese decorria dos muitos contatos

⁵ No bojo das discussões da temática da coordenação pedagógica foi possível a produção coletiva do texto “A professora e a professora-coordenadora: diferentes olhares, diferentes saberes”, apresentado no Congresso de Leitura (COLE), na Unicamp, nos anos de 2001 e 2003 e no VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 2003 (PRADO, 2003).

⁶ O trabalho desenvolvido com os três grupos será apresentado e discutido no Capítulo IV.

com coordenadoras pedagógicas em vários contextos pessoais e profissionais, quando essa tarefa não era sequer cogitada.

A minha experiência como coordenadora, em função da atmosfera da escola e das condições de trabalho, sinalizava essa possibilidade de atuar como mediadora da formação, mas não era uma “responsabilidade” estabelecida pela função. Até aquele momento eu não havia encontrado nenhuma discussão e investigação sobre o que pensavam as coordenadoras pedagógicas a respeito da formação na escola. Propus-me a isso, portanto.

Retomados posteriormente, os registros mostraram-se realmente interessantes, apontando possibilidades de discussão acerca do (não) reconhecimento das coordenadoras como formadoras de professores nas escolas. Esses dados justificaram a construção do projeto de pesquisa de mestrado que foi apresentado ao GEPEC no processo seletivo para 2003.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação efetivou-se e fortaleceu uma sistemática de estudo mais intensa. Eu já tinha uma certa disciplina de estudo, decorrente da prática dos registros e leituras, além das atividades desenvolvidas no Grupo de Terça, mas a rotina estabelecida com as disciplinas do Programa exigiu mais dedicação.

Pude me dedicar às disciplinas, leituras e produções de texto ao mesmo tempo em que desenvolvia meu trabalho como psicopedagoga clínica e formadora de professores. As boas condições de produção me permitiram a aprovação direta para o doutorado em 2005, depois de ter cumprido com as exigências do exame de qualificação de mestrado.

Nesse processo de escrita da dissertação que acabou se tornando uma tese, descobri com alguns amigos que a “experiência de escrever – e de ler – nos pode fazer melhores, muito melhores” (PRADO e SOLIGO, 2005, p.37) e que é preciso escrever “para tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos com certeza aprender” (id., p.61).

As disciplinas, na mesma medida em que provocaram questionamentos a respeito do meu tema de pesquisa, ampliaram meus interesses, possibilidades e me permitiram, em especial, exercitar a escrita de forma mais reflexiva.

O fato é que quando escrevemos reflexivamente precisamos combinar em nosso mundo interior as percepções que recolhemos do mundo exterior, dando forma às nossas idéias e pensamentos. Então, pensar pode ser isso: uma reflexão sobre o todo do mundo tal qual se apresenta para nós, um jeito de contá-lo a nós mesmos (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 60).

Destaco, neste momento, os resultados dessas leituras e escritas reflexivas para demonstrar como a minha experiência com a escrita dos trabalhos e artigos propostos pelas disciplinas foi fundamental para o fortalecimento da minha condição de “autora” desta tese.

1.3 – Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas...

Não quero que pareça que o processo de elaboração de escrita seja fácil! Ninguém menos que Clarisse Lispector disse: *Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas*. Manoel de Barros poetiza *Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo*. Quebrar rochas e repetir até ficar diferente é um enorme desafio!

O que foi possível “exercitar” e “dizer” antes e durante a produção desse texto? O inventário das disciplinas responde a essa pergunta.

Na disciplina “Psicologia e Formação de Professores”, com as Profas. Dras. Ana Maria Aragão Sadalla e Roberta Azzi, no primeiro semestre de 2003, tive experiências de escrita importantes. A cada aula, com uma nova leitura feita, eu tinha que entregar uma reflexão sobre o texto. O desafio era não produzir um resumo das idéias do autor, mas conseguir posicionar-me, ou seja, elaborar uma reflexão. Assumir a autoria de uma reflexão no início da vida acadêmica – e no decorrer dela também – é algo bastante complexo. Foram muitas leituras, algumas prazerosas, outras nem tanto, que me solicitaram uma escrita sistemática e pessoal. Essa prática foi muito significativa, embora exigente e cansativa, pois foi alimentando minha confiança como alguém que pode escrever e pensar “a partir e além” dos autores. *Repetir é um dom de estilo...*

Também pude conhecer autores que discutiam o tema das crenças docentes e o trabalho final da disciplina, exposto na forma de seminário e texto, permitiu que eu ampliasse parte do meu trabalho de pesquisa, pois pude relacionar a coordenação pedagógica e a discussão sobre as crenças docentes. O trabalho final, intitulado “O coordenador pedagógico e as crenças docentes”, foi apresentado no III Educare – Congresso Nacional da Área de Educação, da PUCPR, em setembro de 2003. Foi o meu primeiro trabalho apresentado em evento de natureza acadêmico-científica, na condição de mestranda da Unicamp. Este texto, mais tarde reformulado e com outra

perspectiva, intitulado “O coordenador pedagógico e suas crenças”, foi publicado na Revista Educação UNISINOS (CUNHA, 2005b).

No segundo semestre de 2003, fiz duas disciplinas: “Conhecimento no ensino e na pesquisa”, com meu orientador, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e “Literatura Biográfica e História Social”, com a Profa. Dra. Águeda B. Bittencourt Uhle.

Na disciplina “Conhecimento no ensino e na pesquisa” pude aprofundar autores que já me interessavam, como Elliot, Schön, Stenhouse e Zeichner, e pensar quem era a professora-pesquisadora dos seus textos. A disciplina também exigiu uma sistemática de registros de reflexões das aulas e a apreciação dos textos das colegas. O trabalho final da disciplina foi apresentado no XII ENDIPE, em agosto de 2004, e ensaiou um esforço de produzir uma definição de professora-pesquisadora, com a ajuda de meu orientador, superando os conceitos já estabelecidos (CUNHA e PRADO, 2004). Esse texto serviu como base, mais tarde, para a produção de um artigo sobre a professora-pesquisadora e sobre metodologias de pesquisa que orientaram a organização do livro “Percurso de autoria: exercícios de pesquisa”, que aguarda publicação, onde pensamos ter conseguido avançar na discussão sobre a pesquisa da professora que se encontra na sala de aula, em qualquer nível de ensino (CUNHA e PRADO, 2005a).

Este movimento de pensar a construção da professora-pesquisadora desencadeou a produção de outros dois artigos. O texto “A produção de conhecimentos e saberes do/a professor/a-pesquisador/a” (CUNHA e PRADO, 2005b) foi socializado no VIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, promovido pela UNESP, em 2005, e o artigo “Dos conhecimentos e saberes discentes à pesquisa docente: o currículo e o/a professor/a-pesquisador/a”, de Prado, Cunha e Mota (2006) foi apresentado no III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

Essa idéia da professora-pesquisadora que investiga a sua prática a partir de uma questão ou problema e sistematiza seus saberes e conhecimentos no diálogo com seus alunos, pares e teóricos exigiu que assumisse essa condição de professora-pesquisadora. Depois de outra mudança de cidade, acompanhando marido e filhos, assumi aulas em um Curso Normal Superior – minha estréia no ensino superior! – e, comprometida com os pressupostos e valores que orientavam minhas produções acadêmicas, busquei articular o olhar investigativo da pesquisa ao exercício da docência. A sala de aula, espaço que eu conhecia como lugar de ensinar-aprender, passou a ser efetivamente um lugar de ensinar-aprender-pesquisar.

Na condição de professora-pesquisadora deste curso, sistematizei duas pesquisas para publicação. A primeira - Lembranças de escola na formação inicial de professores - foi apresentada inicialmente no II Seminário Fala (outra) Escola, promovido pelo GEPEC, em 2004, e posteriormente publicada na Revista Olhar de Professor, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CUNHA, 2005a). A outra pesquisa - Projeto FORMAR(-SE): uma nova experiência de formação de professores – narrando sobre o projeto que coordenei na disciplina de Estudos Independentes, foi apresentada no 15º Congresso de Leitura do Brasil, em 2005, e encaminhada para publicação na Revista Educação da PUCRS com o título “Aprender com a experiência: a produção de quais saberes?” (PRADO e CUNHA, 2006).

Estimulada por outras disciplinas, outras escritas e produções frutificaram.

A leitura de biografias, cartas e escritos autobiográficos, na disciplina da Profa. Águeda, descortinou um horizonte de cultura que recebi como um presente. Conhecer Dhuoda, São Bernardo, São Francisco de Assis, Madame de Maintenon, Hildegard de Bingen, Teresa D’Ávila, Sórora Juana Inês de la Cruz, entre outros(as), além do prazer proporcionado pela leitura, permitiu que eu reconhecesse essas obras e gêneros como relevantes para se conhecer a história social e a educação, servindo como referência para a produção de outro artigo - As memórias nos clássicos e nossas clássicas memórias (CUNHA, 2005c) - que compõe uma importante publicação do GEPEC (PRADO e SOLIGO, 2005).

A disciplina da Profa. Dra. Angela Soligo sobre Representações Sociais também foi muito importante para o desenvolvimento da escrita desse trabalho. Não só pelo exercício da reflexão e da escrita, mas porque o referencial de Moscovici (2003) permitiu-me ensaiar outras possibilidades de leitura dos meus dados de pesquisa. Os dados – registros escritos e de áudio dos encontros com as coordenadoras – foram iluminados pela teoria que passava então a conhecer e permitiram a produção de dois textos. O primeiro - Das representações sobre a formação docente: interações entre coordenadores e professores nas escolas – foi apresentado na II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (CUNHA e PRADO, 2005c). O outro, intitulado “O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos”, foi encaminhado para a Revista Gestão em Ação, da Universidade Federal da Bahia, que já manifestou interesse para publicação (CUNHA e PRADO, 2005d).

O exercício da escrita, como se pode notar, foi bastante reforçado e, sem dúvida, contribuiu para a produção do texto da tese. Mais do que exercício, essas experiências de escrita

foram anunciando a possibilidade de assumir-me como autora. Faço esse destaque para justificar o quanto é difícil deixar de repetir, citar e parafrasear os autores que admiramos e que escolhemos como interlocutores na produção da pesquisa, dando voz e forma à nossa própria reflexão. Esse é um processo longo e que exige muito investimento. Um processo e projeto para a vida toda.

Esse estímulo para escrever, experienciado nas disciplinas, estimulou ainda a produção de outro artigo – encaminhado e aceito pela PROPOSIÇÕES - denominado “Professor: elementos de uma identidade em construção” (CUNHA, FERNANDES, MOTA e NOGUEIRA, 2006), produzido a partir de reflexões coletivas articuladas no Grupo de Terça, do GEPEC, a respeito da construção da identidade do professor. Outros textos em parceria com meu orientador vêm sendo escritos, selando um trabalho colaborativo profícuo.

Outra disciplina, ainda não mencionada, foi “Cenografias da memória: imagem e cultura”, com o Prof. Dr. Milton de Almeida. Nesta disciplina pude vislumbrar outras perspectivas e possibilidades de compreensão para o que se manifesta explícita e implicitamente nas imagens, palavras, gestos, silêncios. A seleção das imagens das obras de Magritte⁷ para compor o texto, sugestão de meu orientador, foi aceita por mim considerando que as imagens comportam-se como metáforas do processo de pesquisa e do texto.

O constante movimento de revisão do texto do material, decorrente das considerações da banca de qualificação de mestrado e passagem direta para o doutorado, permitiu, em outra oportunidade, selecionar parte do texto provisório e apresentá-lo no Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, promovido pela Universidade de Aveiro, em 2005. Na ocasião, apresentei o texto “A trajetória do coordenador pedagógico no Brasil e sua ação como formador de professores: sua identidade, competências e expectativas” (CUNHA e PRADO, 2005e).

⁷ René Magritte (1898-1967), pintor belga, é uma referência importante do movimento surrealista. Suas obras são consideradas surrealistas "por causa da facilidade particular que tinha de relacionar a realidade física das coisas, tal como elas são vistas, com a impressão inédita que delas emana, o que podemos ver quando se questiona esta realidade de uma maneira diferente da habitual" (MEURIS, 1993, p.157). A pintura de Magritte utiliza-se de objetos familiares que estabelecem metamorfoses, relações desconcertantes, mudanças de contextos, associações conflitantes e paradoxais. De acordo com Garcia-Bermejo (1995), a função principal da pintura de Magritte é converter nosso olhar em instrumental do conhecimento, obrigando-nos a pensar de uma maneira distinta do habitual. Os mecanismos utilizados por Magritte para esse fim são os mais variados: ele muda a posição habitual de uma cena, situa abaixo o que está acima e vice-versa, troca as escalas dos objetos e dos espaços que as contém. O propósito dessas mudanças seria desafiar a visão, revelando alternativas onde tudo já parecia ter sido fixado para sempre.

Na universidade, além de acompanhar a programação do congresso, pude efetuar pesquisas importantes para o aprofundamento do trabalho, uma vez que ele havia sido alçado à condição de tese depois da minha qualificação de mestrado, em agosto de 2004.

A viagem, de modo geral, e a visita à Escola da Ponte, bem como minhas conversas com o Prof. José Pacheco acerca da formação em círculo (PACHECO, 2005), impulsionaram minhas reflexões e a continuidade da escrita do texto.

Escrever continua sendo como quebrar rochas. Repetir e conseguir dizer diferente ainda constitui um grande desafio. Contudo, escrever é preciso.

1.4 – As perguntas e as respostas

As pedras são muito mais lentas do que os animais. As plantas exalam mais cheiro quando a chuva cai. As andorinhas quando chega o inverno voam até o verão. As chuvas vêm da água que o sol evapora. Os homens quando vêm de longe trazem malas. Os peixes quando nadam juntos formam um cardume. As larvas viram borboletas dentro dos casulos. Os dedos dos pés evitam que se caia. Os sábios ficam em silêncio quando os outros falam. As máquinas de fazer nada não estão quebradas. Os rabos dos macacos servem como braços. Os rabos dos cachorros servem como risos. As vacas comem duas vezes a mesma comida. As páginas foram escritas para serem lidas. As árvores podem viver mais tempo que as pessoas. Os elefantes e golfinhos têm boa memória. Palavras podem ser usadas de muitas maneiras. Os fósforos só podem ser usados uma vez. Os vidros quando estão bem limpos quase não se vê. Chicletes são para mastigar e não engolir. Os dromedários têm uma corcova e os camelos duas. As meias-noites duram menos que os meio-dias. As tartarugas nascem em ovos mas não são aves. As baleias vivem na água mas não são peixes. Os dentes quando a gente escova ficam brancos. Cabelos quando ficam velhos ficam brancos. As músicas dos índios fazem cair chuva. Os corpos dos mortos enterrados adubam a terra. Os carros fazem muitas curvas para subir a serra. Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto (ANTUNES, 2001).

Diante do conjunto de dados produzidos, pude perguntar e buscar compreender, do ponto de vista da formadora e pesquisadora que fui/sou:

As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas?

Ampliando a questão principal, pergunto:

Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas?

Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação?

Como vêm o seu trabalho?

Reconhecendo que as práticas, possibilidades e dificuldades das coordenadoras estão relacionadas aos seus contextos, as perguntas são aqui respondidas no diálogo entre os dados dessa pesquisa particular e os autores por mim escolhidos como interlocutores significativos. As respostas podem ser conhecidas no decorrer da apresentação desse trabalho, que está organizado da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo – *Arvoredo, inspiração e alegria: a experiência* - narrei a minha história pessoal, com referências às influências familiares que orientaram minha opção pela Educação e minha trajetória profissional como professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora. Nesse percurso, procurei destacar algumas vivências como pós-graduanda, notadamente os exercícios de escrita e o processo de construção do sentimento de autoria. O título “Arvoredo, inspiração e alegria” corresponde a um conto escrito pelo meu avô, cujas memórias compõem o meu próprio memorial. Além disso, simboliza uma construção (arvoredo), um processo de criação (inspiração) e reflete a satisfação de produzir essa pesquisa. Apesar das dificuldades e sacrifícios inerentes a qualquer processo de pesquisa, essa produção foi extremamente gratificante e elaborada, sem exagero, com muita alegria.

O Capítulo II - *O catador de pensamentos: a reflexão* - é dedicado à organização de algumas leituras sobre a temática da formação continuada de professores e coordenação pedagógica. Contextualiza as reflexões que mobilizaram e alimentaram a investigação, dando a ver as inquietações e as dúvidas que justificaram a formulação de interrogações deste trabalho. A apresentação do capítulo é introduzida com o conto adaptado por meu filho André, que me ajuda a explicitar esse processo de revisão bibliográfica, quando pensamentos de autores são

“coleccionados”, “plantados” e “cuidados” na expectativa de que possam florescer e se espalhar com novas cores, formas e aromas.

O capítulo III intitula-se *O homem cola escamas: os encaminhamentos* e nele discorro sobre o encaminhamento da pesquisa, a produção dos dados, as etapas de organização do material, as opções metodológicas. O conto que inaugura o capítulo evoca a imagem de um homem que, ligando diferentes escamas para formar um tecido, percebe que passando a mão num certo sentido produz uma textura e que passando a mão no sentido inverso, encontra outra. Como esse homem, “colei escamas” diversas no decurso da pesquisa, organizando os dados e reflexões para composição de um “tecido”. Esse tecido poderia ter outras texturas, não fosse a opção de organizar o material, as leituras e a escrita num certo sentido.

O Capítulo IV – *Idéias e janelas: a investigação* - apresenta os registros dos encontros com as coordenadoras ocorridos em 2001 e as análises das discussões. As primeiras reflexões da pesquisa foram produzidas enquanto aluna do programa de mestrado e, posteriormente, aprofundadas na condição de doutoranda. Esses encontros com os três grupos são apresentados separadamente e são acompanhados de “janelas” que enquadram alguns temas que são discutidos no final de cada grupo. Uma síntese que busca a aproximação entre as temáticas recorrentes nos três grupos é construída no final do capítulo. A metáfora das “janelas” é uma referência poética à “idéia” de que para a compreensão dos dados da pesquisa não basta abrir as janelas: o que vejo a cada vez que releio meus registros dos encontros nunca é a mesma coisa que vi e contemplei da última vez que passei por elas e parei para observá-las.

O Capítulo V - *Novas paisagens: a investigação* – descreve o segundo momento da pesquisa, que dialogou com seis coordenadoras reunidas em 2006 a fim de construir outras possibilidades e olhares para o mesmo tema: a coordenação pedagógica e a formação dos professores nas escolas. A partir de três interrogações – O que vê? O que pensa? O que fazes com isso? – buscou-se produzir novos sentidos e significados (novas paisagens) a partir do enquadre teórico elaborado na primeira parte da pesquisa. Neste capítulo apresento minha auto-avaliação da condução dos encontros nos dois momentos da pesquisa reconhecendo que é

importante explicitar as experiências e pressupostos que dirigiram meu olhar na condução do trabalho.

O Capítulo VI - *O mundo está sendo: as expectativas* – pretende, a partir das reflexões e análises produzidas nos diálogos entre dados e teorias nos dois momentos da pesquisa, apresentar apontamentos para uma formação de professores coerente com as expectativas e possibilidades das coordenadoras. A discussão sobre a formação centrada na escola me parece um referencial promissor para começarmos a pensar na construção de uma co-formação possível no contexto da escola. Afinal, o mundo - e a formação – não são. O mundo – e a formação – estão sendo.

Finalmente, *O elogio do fogo: palavras finais*, leva em conta o enunciado de Pacheco (1995), para quem “o que se pode gerar numa investigação é uma aproximação formal tão intensa quanto possível ao objeto” (p.54). É essa aproximação que me permite responder as questões propostas pela pesquisa e tentar contribuir para o campo da formação de professores na expectativa de que minhas respostas mobilizem outras perguntas e a produção de outros e novos diálogos.

É preciso explicitar ainda a opção pelos títulos e suas referências a contos e poemas. Recorri a eles na expectativa de que a literatura, como as imagens poéticas de Magritte, que associam elementos contraditórios e justapõem imagens paradoxais, diluindo limites e questionando fronteiras, pudessem dialogar com as minhas palavras sobre a experiência de escrever e viver essa pesquisa.

As imagens de Magritte, a literatura e as metáforas revelam meu processo de elaboração da pesquisa como processo de construção de sentido, que pode ser conhecido agora como uma “tela” e uma “janela”: há uma moldura e um enquadramento definido pelas minhas experiências, valores e compromissos, que mostram e iluminam determinados aspectos, enquanto outros permanecem discretamente na penumbra.

Garcia e Alves (2002) falam de narrar a vida e literaturizar a ciência, aproximando a literatura, as artes plásticas, a fotografia e a poesia da escrita da pesquisa. As autoras justificam essa aproximação para valorizar a verdade artística, nos seus matizes e movimentos, e provocar a verdade científica para “ver” os muitos modos e matizes da realidade. Além disso, a ironia

presente na arte exige o reconhecimento de que “a teoria, diga o que disser da realidade, não é a realidade, pois toda teoria é uma abstração a partir do todo, o que a faz, em certo sentido, uma ilusão” (p.273).

A ilusão das obras de Magritte também busca a aproximação com as metáforas⁸ do títulos escolhidos para os capítulos. Sá-Chaves (2000) chama a atenção para a estratégia do discurso metafórico em permitir que conceitos e idéias possam ser compreendidos de várias maneiras, ampliando as possibilidades de compreensão dos interlocutores. A metáfora envolve o leitor nessa procura de sentido e experiência de compreender uma coisa em termos de outra.

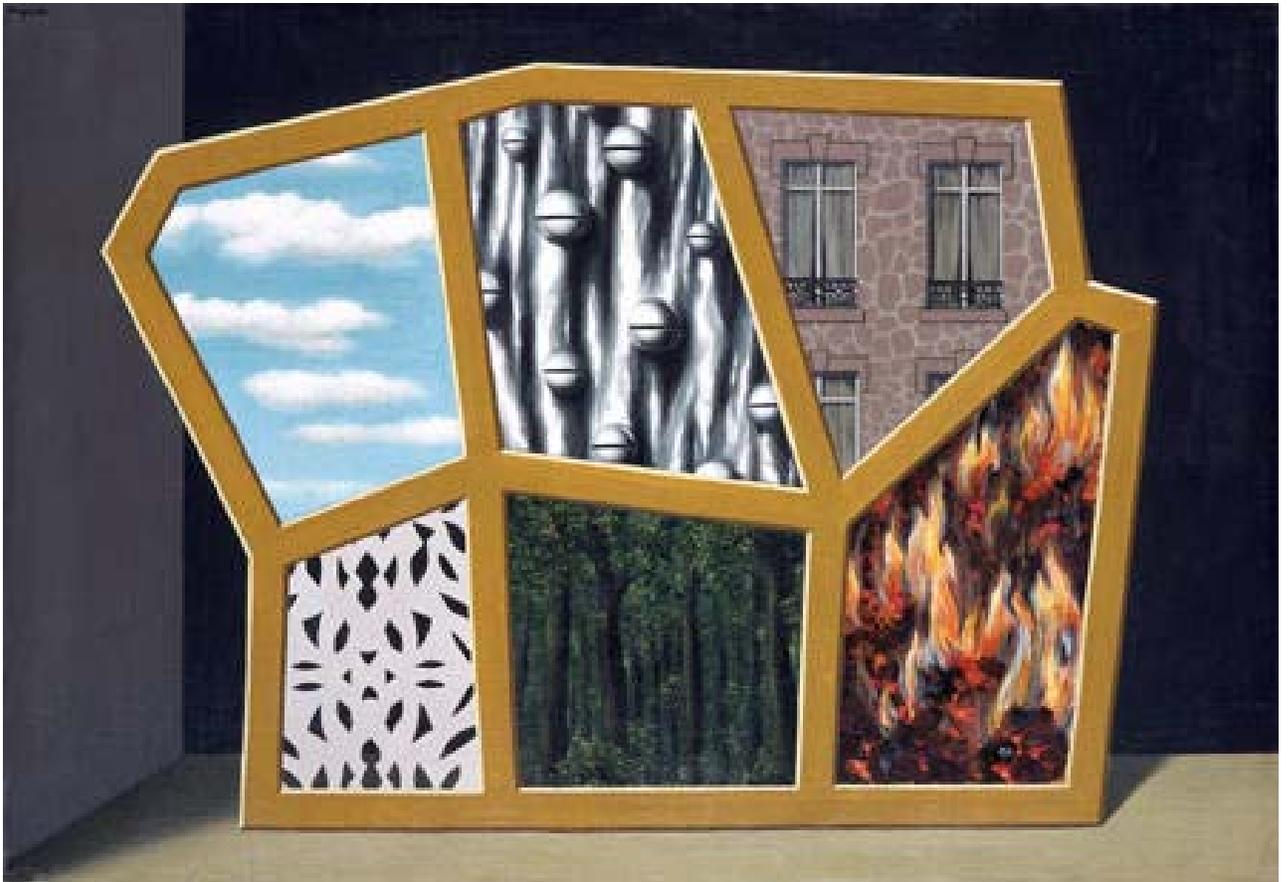
Fonseca (1994) também se refere à exploração da metáfora como componente expressivo e estético. Ambas as autoras tomam por base os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980) e sua tese de que nosso sistema conceitual é metafórico – de natureza cultural e social – apoiado em quadros de referência particulares que (re)organizam e (re)constróem conhecimentos que buscam compreender consonâncias e dissonâncias. Esse processo de inferência e de descoberta que possibilitam a interpretação das metáforas é lúdico, ativo e auto-implicante. Recorrendo ainda a Wittgenstein (1991), argumentam que os significados das palavras são um jogo de linguagem e que os indivíduos antecipam o significado dos acontecimentos através dos próprios preconceitos, tomando uma coisa por outra. Nessa perspectiva, o entendimento é concebido como metafórico na medida em que se assume que o que vemos de forma acentuada e o que ignoramos é ditado pelos preconceitos. O autor salienta que o ato cognitivo é um ato de “ver como” e que isto está enraizado na linguagem (SÁ-CHAVES, 2000) e que “conceber uma linguagem é conceber uma forma de vida” (FONSECA, 1994, p.12).

O convite ao leitor é, portanto, um desafio aos múltiplos significados desse “jogo de linguagem”, a um deslizamento de sentidos entre telas e janelas, conceitos e metáforas, na tentativa de tecer vários fios que se comuniquem e apresentem uma tessitura estimulante.

⁸ Assumo a definição de Borges (2001, p.423) para quem as metáforas são “maneiras de indicar ou insinuar essas secretas simpatias dos conceitos”.

Capítulo II

O CATADOR DE PENSAMENTOS: a reflexão



Magritte (2)

The Empty Mask, 1928

O catador de pensamentos⁹

Todas as manhãs Seu Rabuja passa em frente a minha casa, mais ou menos 6 horas da manhã.

De vez em quando um gato atravessa a rua silenciosamente e se esconde no quintal das casas.

Quando passa em frente a minha casa, me diz suavemente:

- Bom dia!

Eu respondo:

- Bom dia, Seu Rabuja! – em voz baixa.

Seu Rabuja é um homem velho, colecionador de pensamentos feios e bonitos, espertos e bobos, alegres e tristes, barulhentos e silenciosos.

É que o Seu Rabuja consegue ouvir pensamentos mesmo através dos muros das casas e dos quarteirões. Ele dá um assobio e os pensamentos vão para a sua mochila.

Ele chega em sua casa e joga os pensamentos no chão e ele depois separa os pensamentos nas estantes A, B e C.

Na prateleira A ele coloca os pensamentos acanhados, agressivos, amalucados, aflitos, antipáticos, amáveis e agitados.

Na prateleira B tem os pensamentos belos, brincalhões, bobos, bonachões, bondosos, brilhantes.

Na prateleira C encontramos os pensamentos confusos, corajosos, calmos e curiosos.

Ai, meu deus, quanta coisa!

Depois vai no seu jardim e planta os pensamentos, depois senta em sua cadeira e toma umas três xícaras de chá e lê um jornalzinho e vai dormir.

No dia seguinte Seu Rabuja acorda e vai ver seu jardim. Quando olha, vê flores feitas por pensamentos e começam a sair coisas que parecem floquinhos de neve que se espalham, entram nas cabeças das pessoas e elas ficam sonhando, senão sempre as pessoas iam pensar a mesma coisa.

⁹ Reescrita do livro *O catador de pensamentos*, de Monika Feth (1996), realizada por André, meu filho, na época com 8 anos, em 16 de setembro de 2003.

2.1. Enseada de produção: a visão da cobra de vidro

Desde a minha atuação como coordenadora eu passo a me interessar e a refletir sobre a formação dos professores e a me interrogar se os coordenadores se reconhecem na função de formadores. Eu me identificava com a função de formadora a partir de determinadas condições de trabalho que, como já descrito no memorial, contemplavam reuniões semanais com o grupo de professores, dois encontros individuais por semana, supervisões com profissionais externos. Mas e as demais colegas coordenadoras, reconheciam-se nessa função?

A investigação partiu desse questionamento inicial e das leituras feitas em torno da formação de professores e da ação do coordenador, que podem ser conhecidas nesse capítulo. Parte das leituras foi feita enquanto coordenadora, outras no período de elaboração do projeto de pesquisa, outras tantas durante a elaboração deste material. Importa dizer que elas são ressignificadas a cada leitura e solicitam sempre um (re)arranjo diferente. Um trabalho sem fim!

A metáfora de “catar pensamentos” nos textos dos autores escolhidos para essa interlocução implica a responsabilidade de articular idéias e tentar não empobrecer a complexidade do tema. O poema de Manoel de Barros (2001) aponta bem esse sentido:

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem
de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse:
Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Meu desafio passa a ser tentar valorizar e recriar os “nomes”, idéias e reflexões que autores e autoras desenvolveram e com os quais discuto a questão da formação centrada na escola e a ação da coordenadora pedagógica como formadora de professores.

Dito de outra forma por Augusto de Campos:

*recriar é a meta
de um tipo especial
de tradução:
a tradução-arte
mas para chegar à
re-criação
é preciso identificar-se
profundamente
com o texto original
e ao mesmo tempo
não barateá-lo
enfrentar todas as suas
dificuldades
tentar reconstituir
a criação
a partir de cada palavra
som por som
tom por tom

é uma questão de forma
mas também
é uma questão de alma¹⁰.*

2.2. A formação “sentada” e/ou “centrada” na escola

É preciso explicitar, inicialmente, a compreensão de formação continuada adotada neste trabalho. Estou assumindo a definição de Placco e Silva (2000), para quem a formação é um

processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (p.27).

Essa proposição pode ser completada com a perspectiva de Sá-Chaves (2000), para quem a formação é um processo que acontece em espaços de trabalho coletivo, uma vez que é mediado

¹⁰ Este poema está disponível em <http://www.tanto.com.br/augustodecampos.htm>. Acesso em 15 jan 2006.

por práticas relacionais e que mobiliza conhecimentos teóricos e práticos que viabilizam o desenvolvimento profissional que é, ao mesmo tempo, desenvolvimento pessoal.

As autoras concordam que a formação profissional é construída a partir de múltiplos saberes das diferentes áreas do conhecimento, mas que precisa levar em conta a complexidade e imprevisibilidade do trabalho educativo. Além da imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo, referidas por Placco e Silva (2000), Sá-Chaves (2000) valoriza um conhecimento aberto, dinâmico e flexível, capaz de responder à especificidade de cada situação.

Para que esse desenvolvimento profissional seja acompanhado de desenvolvimento pessoal, Sá-Chaves (2000) acrescenta a dimensão do “conhecimento de si próprio” na formação do professor¹¹. Afirma que “conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes” (p.47) é coerente com a concepção de pessoa orientada por um paradigma de inacabamento e como um ser em devir.

Essa autoconsciência é a chave para compreender o conceito de sincronicidade de Placco (2000), indispensável para garantir esse binômio desenvolvimento profissional-desenvolvimento pessoal: “chamo de sincronicidade do educador a ocorrência crítica de componentes políticos, humanos interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade” (p.18).

É essa dinâmica ou movimento na ação do professor que integra a autoconsciência que permite uma aproximação crítica entre seu compromisso ético com a educação, com o conhecimento de sua área (conceitos e forma de trabalhá-los) e com o relacionamento com os alunos. A sincronicidade, segundo Placco (2000), deve ser vivida num processo consciente e crítico para oportunizar constantes revisões e transformações das relações entre esses elementos. A autoconsciência das mútuas implicações do compromisso-competência-envolvimento do professor no processo de formação representa, nessa perspectiva, a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Um desenvolvimento que assume que somos “transformadores de nós mesmos e dos lugares pequenos que, nesse mundo, nos couberam” (SÁ-CHAVES, 2000, p.27).

¹¹ Sá-Chaves (2000) acrescenta a dimensão do conhecimento sobre si próprio às dimensões propostas por Shulman (1997a; 1987b): conhecimento de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais, conhecimento do aprendente e das suas características, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento dos contextos.

A partir do anunciado, é necessário revisitar algumas produções que se debruçam sobre essa problemática. O tema da formação continuada de professores, nas suas várias concepções, ocupa parte significativa da pesquisa educacional internacional e nacional.

Para se ter uma noção da representatividade do tema nas produções brasileiras, a pesquisa de estado da arte sobre a formação de professores realizada por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) aponta que dos trabalhos (dissertações e teses) sobre formação de professores produzidos de 1990 a 1996, 14,8% abordam o tema da educação continuada¹². Nesse conjunto de estudos 21% das pesquisas discutem a formação em serviço.

Dos artigos de periódicos – considerando-se a importância da instituição divulgadora e circulação nacional - publicados no período de 1990-1997, 26% deles enfocaram a formação continuada¹³. Estes textos enfatizaram, predominantemente, a concepção de educação continuada, propostas de formação e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. As autoras destacam maiores ênfases de discussão em torno do professor como centro do processo de formação continuada, o processo crítico-reflexivo sobre o saber docente e o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético.

Nesse conjunto de trabalhos, as produções inscritas no grupo de trabalho (GT) “Formação de Professores”, da ANPED¹⁴ (1992-1998), versavam sobre a formação continuada, representando 22% dos textos¹⁵. Nos textos analisados, é estabelecida a relação formação continuada-formação em serviço, valorizando o papel do professor como profissional que reflete sobre a própria prática no contexto da escola.

Segundo Canário (2000b), a formação contínua tem sido bastante valorizada na expectativa de que responda às interrogações, perturbações e angústias de um mundo em constante transformação. Através dela se espera, também, promoções no emprego e mobilidade social.

Para Silva, A. (2000), as características da pós-modernidade, nomeadamente a diversidade, a instabilidade e a imprevisibilidade, estão na agenda social, cultural, econômica e repercutem em nível educativo, construindo um discurso que valoriza a inovação, a autonomia, a

¹² Os demais trabalhos de pesquisa foram organizados nas categorias formação inicial, identidade e profissionalização docente. Cabe ressaltar que a grande maioria de trabalhos ocupou-se da formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes.

¹³ No caso dos periódicos, a distribuição dos artigos pelos temas formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente e prática pedagógica foi equilibrada, não prevalecendo o interesse pela formação inicial.

¹⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

formação contínua e reflexão partilhada, o exercício da colegialidade, a investigação-ação, a construção de projetos que dêem voz à identidade local, à diferenciação curricular, aos currículos alternativos. A formação contínua, nesta perspectiva, se justificaria pelas novas exigências ao “saber, ao saber fazer e ao saber como fazer” dos profissionais. Atualizar conhecimentos e adquirir competências profissionais seria o norte dessa formação.

A crença nas virtualidades da formação, de acordo com Canário (2000b), convive com uma realidade empírica que denuncia a ineficácia dessa própria formação. O autor justifica essa ineficácia como provavelmente relacionada às modalidades escolarizadas de educação que obedecem a uma perspectiva instrumental e adaptativa que valoriza as dimensões técnicas em detrimento das dimensões pessoais e sociais, ou seja, as experiências dos profissionais.

A crítica principal incide sobre as práticas rotineiras de formação que acontecem de maneira fortemente escolarizada, segundo um processo cumulativo de saberes (alguém que sabe transfere sabedoria a alguém que supostamente não sabe) e segundo um caráter prescritivo e racional dos programas, que não prevêm um processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores.

É uma formação, segundo Porto (2000), de cariz instrumental e que é chamada por Canário (2001a) de formação “sentada” na escola. Esse tipo de prática de formação pode ser enquadrado tendo como referência um modelo de formação de natureza transmissiva (SILVA, A., 2000), orientada para aquisições e distanciada das subjetividades dos sujeitos e de uma perspectiva de déficit (RODRIGUES e ESTEVES, 1993), na qual a formação do professor é considerada ineficiente e carente de perícias específicas.

A formação contínua concebida como reciclagem passa a ser questionada na perspectiva conceitual dos percursos de formação e trajetória profissional, considerando o ponto de vista do adulto que se forma e o diálogo com as situações de trabalho. Os paradigmas de crescimento, mudança e resolução de problemas (RODRIGUES e ESTEVES, 1993) aproximam os ambientes de formação e trabalho.

Como as queixas e insatisfações são recorrentes, as experiências e investigações recomendam processos de valorização da experiência dos formandos, exploração das situações formativas das situações de trabalho, valorização da autoformação e articulação da formação com projetos de ação (CANÁRIO, CABRITO e CAVACO, 2005).

¹⁵ No caso das pesquisas apresentadas no GT, prevalecem as investigações sobre a formação inicial (41%).

Buscam-se construir novos dispositivos de formação cujo princípio é fazer do adulto um co-produtor de sua formação.

A articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho tem o seu fundamento no reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho (...). A otimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo (CANÁRIO, 2000b, p.44).

Reconhecer o professor como adulto que se forma implica reconhecer a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a adultos que acumulam experiência no exercício de sua profissão.

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas.

De acordo com Porto (2000), o “fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação” (p.14), ou seja, um percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática. Para a autora, a prática é considerada mediadora da produção de conhecimento mobilizada na experiência de vida do professor e em sua identidade.

Santos (2002) também concorda que o esteio da formação continuada é a experiência que os professores constroem sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz diferença nesse processo. Isso porque

ao buscarem construir hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se defrontam na relação didática com os alunos, obrigam-se a trazer à tona suas leituras da realidade imediata, o que em certa medida reflete as referências teóricas que, de fato, orientam seu trabalho educativo (p. 218).

A formação “centrada” na escola – contraponto da formação “sentada” na escola – decorre da formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria à prática pedagógica (CANÁRIO, 2001a).

A prática deixa de ser encarada como momento de aplicação de teorias e passa a ser concebida como lócus de produção de conhecimentos, na medida em que se confere a ela um status de fato cultural e espaço de criação de conhecimentos que, mesmo não “tecidos” necessariamente na teoria, são considerados tão importantes para os homens como os conhecimentos que nela são construídos (ALVES, 2000).

A idéia-chave dessa perspectiva de formação é a prática como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente. A formação, nesse sentido, é compreendida como processo de formalização da experiência (CANÁRIO, 2000a). Valorizar a experiência é opor-se a um raciocínio em termos de necessidades e lacunas, admitindo o professor como profissional que improvisa em contextos de singularidades e complexidade. É legitimar sua prática, sua leitura da sala de aula, seus juízos (provisórios), seu saber-fazer.

Canário (2000a) destaca que uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado permite transformar a experiência num saber utilizável. Em outro texto (2000b), o autor reforça que a condição necessária para que o potencial da formação no contexto de trabalho passe da virtualidade à realidade é fazer do próprio trabalho um objeto de reflexão e pesquisa.

Admitindo que o saber profissional é resultado de um processo de produção social, em contexto (CANÁRIO, 2002), e que a formação pode ser mediadora entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento organizacional (BARROSO, 2003), a investigação apresenta-se como recurso formativo privilegiado por associar prática refletida, analisada e contextualizada e reflexão teórica.

Se é hoje irrecusável que os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do próprio exercício de trabalho um objecto de reflexão e pesquisa, pelo que nele estarão directamente implicados (CANÁRIO, 2000b, p.45).

Professores compreendidos como profissionais capazes de realizar reflexões sobre as próprias práticas, portadores de concepções sobre o próprio trabalho, em processo permanente de desenvolvimento profissional têm justificado pesquisas sobre a contribuição da pesquisa-ação e do professor-pesquisador (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998). Pesquisas que consideram o professor como sujeito ativo e que produzem uma riqueza de conhecimentos e práticas que precisam ser consideradas nos processos de formação contínua.

O professor-pesquisador compreendido como sujeito impulsionado por uma indagação e envolvido na pesquisa-ação está investindo no seu desenvolvimento profissional na medida em que busca compreender as situações concretas que se apresentam ao seu trabalho (DICKEL, 2000). Assumindo a mesma posição, concordamos que o professor comprometido com a busca de soluções para os problemas que o/a afligem e que assume uma postura investigativa reconhece-se como professor-pesquisador (CUNHA e PRADO, 2005a).

A prática, como material de pesquisa para o professor e como ponto de partida para os programas de formação, não é defendida de forma a desvalorizar a importância da formação teórica. Pois, como nos lembra Freire (1998), teoria sem crítica pode virar blábláblá tanto quanto prática sem reflexão e aprofundamento pode se tornar ativismo. É preciso admitir que só é possível ler, reler, aprofundar e atualizar a prática se o próprio repertório de informação e reflexão é alimentado pela interlocução com colegas e autores, todos parceiros.

O que se considera é que o contato com experiências e reflexões possa ser útil para a compreensão e solução de problemas presentes na prática dos profissionais e que a teoria dos autores possa dialogar com as teorias construídas pelos professores.

Christov (1998a) discute que toda a ação humana é pontuada por finalidades, intenções, imaginação, desejos e vontades e que essas manifestações na prática guardam relação com a teoria. O esforço do processo formativo deve concentrar-se na articulação dos aspectos práticos que precisam ser justificados e nos aspectos teóricos que necessitam ser problematizados.

Destaca que “teoria e prática são diferentes, mas andam juntas: às vezes de forma desapercibida, às vezes de forma refletida (...). Entre a teoria de um autor que queremos assumir e a prática que pretendemos transformar com esta teoria existe a nossa teoria” (p.31-33).

Na explicitação das teorias subjacentes à prática dos professores é possível dialogar com as experiências da sala de aula e com os autores. Christov (1998a) afirma, ainda, que as teorias dos professores vão sendo construídas na medida em que as experiências vão sendo lidas e

perguntas vão sendo dirigidas à prática. A habilidade de ler as próprias experiências é considerada proporcional à habilidade para compreender os autores e questioná-los para compreender a prática.

Nesse sentido, Sacristán e Pérez Gómez (1998) concordam que a formação

é fruto da reflexão sobre a ação, ajudada por quanta tradição do pensamento tenha sido capaz de dar sentido à realidade educativa. Os professores/as serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam umas decisões e não outras, quando ampararem suas ações na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar tudo isso numa linguagem além do senso comum, incorporando as tradições do pensamento institucionalizado. Para transformar, é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos. (p.10)

A tendência atual para se pensar a formação de professores centrada na prática, pautada e pontuada por reflexões sobre o trabalho da escola é investigada por Nunes (2000). A autora confirma, em suas pesquisas, que as ações que vêm sendo propostas para viabilizar a formação contínua de professores recomendam privilegiar a experiência do professor e o ensino reflexivo, na perspectiva da tríade de formação ação/reflexão/ação.

As características principais desse tipo de abordagem de formação, além de valorizarem as ações formativas no próprio ambiente de trabalho do professor e sugerirem a articulação com o projeto pedagógico da escola, elaborado e definido coletivamente, defendem que é preciso reconhecer e valorizar os saberes de que os professores são portadores, planejando ações diversificadas que correspondam às reais necessidades formativas do professor, identificadas a partir dos problemas que vivenciam no exercício de trabalho.

É nesse contexto, de (des)construção e desenvolvimento da profissão docente que o professor ao aprender a sua profissão aprimora sua formação nas organizações escolares. Ressalta Canário que, afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a idéia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender (NUNES, 2000, p. 69).

A discussão sobre a formação de professores nas escolas e a ação da coordenadora pedagógica como articuladora do trabalho docente coletivo apóia-se, justamente, nesse referencial, valorizando as experiências dos professores e a reflexão sobre a prática no diálogo com as teorias.

2.3. A coordenadora pedagógica e a formação de professores

Admitindo que a escola é um lugar onde os professores aprendem (CANÁRIO, 1999a) e que a formação centrada na escola decorre de um processo de socialização das experiências, minha preocupação volta-se para a discussão da mediação¹⁶ e formalização dessa formação que pode acontecer nos encontros de trabalho docente coletivo.

Embora cada rede de ensino municipal e estadual tenha uma estrutura e características particulares e que cada escola tenha um organograma, destacando atribuições e competências diferentes para cada professor na função de especialista, as produções organizadas por Guimarães, Mate e Bruno (1998), Bruno, Almeida e Christov (2000) e Almeida e Placco (2001, 2003) concordam que são as coordenadoras pedagógicas as interlocutoras privilegiadas entre os professores em suas reflexões sobre a prática.

Nesse conjunto de textos, salientam-se as tarefas e múltiplas competências da coordenadora pedagógica e sua função primordial de promover a formação continuada dos professores no interior da escola. A coordenadora pedagógica é convocada a assumir sua tarefa de formadora de professores e a escola passa a constituir-se como cenário para as mudanças necessárias para a Educação.

Com a tarefa de subsidiar e organizar as reflexões dos professores, favorecendo a tomada de consciência sobre suas ações, Garrido (2000) entende que o trabalho da professora-

¹⁶ Na perspectiva de Vygotsky (1989), a mediação é um pressuposto da relação eu-outro. É um processo, uma relação que permite a comunicação entre as pessoas e que possibilita e sustenta a relação social no contexto de significação em que a linguagem, os instrumentos, a organização dos ambientes, as rotinas e práticas, ou seja, o mundo cultural, se fazem presentes como mediadores.

coordenadora¹⁷ é essencialmente um trabalho de formação continuada em serviço. Estimulando o processo de decisão e proposição de alternativas para os problemas da prática mediante uma constante atividade reflexiva, a professora-coordenadora tem a oportunidade de propiciar condições para o desenvolvimento profissional dos professores, que passam a assumir a autoria de suas práticas.

Christov (1998b) também aponta a educação continuada como função essencial da coordenadora pedagógica e justifica a necessidade de atualização de conhecimentos como decorrência de uma realidade que se transforma continuamente. Analisar as mudanças que ocorrem nas práticas da escola e atribuir direções esperadas a essas mudanças, segundo a autora, exige um programa de educação continuada que privilegie a reflexão.

A coordenadora também é reconhecida como uma agente de mudança das práticas dos professores na concepção de Orsolon (2001). Mediante as articulações que realiza e na medida em que desvela e explicita as contradições escola-sociedade e reprodução-transformação nas práticas dos professores, a coordenadora assume-se como agente de mudança.

As transformações das práticas dos professores estão sendo pensadas por estas autoras como frutos de um processo de reflexão sobre o próprio trabalho, reforçando e garantindo a autonomia intelectual de cada professor.

Exige-se da coordenadora, no encaminhamento de um programa de formação contínua na escola, uma competência para promover um ambiente de troca e tomada de consciência, abrindo mão de uma postura de especialista que determina o que os professores devem fazer.

Justamente porque assiste os professores, na dupla acepção da palavra – assiste: vê/observa e assiste: oferece assistência/ajuda –, a coordenadora tem uma perspectiva de leitura do real diferente do professor e pode localizar aspectos a serem refletidos individual e conjuntamente. A coordenadora, nesta perspectiva, tem uma visão de conjunto da escola e pode assistir os professores nas suas dificuldades.

Na mesma linha de argumentação, Clementi (2001) também atribui à coordenadora a função de interlocutora dos professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem de seus alunos. Considera-a responsável pela formação dos professores nas escolas, mas reconhece-a também como

¹⁷ Professora-coordenadora é a designação da coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. A resolução SE n. 35, de 7 de abril de 2000 dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer essa função.

educadora em formação, uma vez que o trabalho educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre o seu fazer.

Nesse processo formativo, a própria coordenadora vai tendo a oportunidade de ir se revendo nas interações com os professores, podendo ir além do prescrito por Guimarães e Villela (2000), no que se refere às suas atribuições. Segundo os autores, a coordenadora pedagógica tem ao menos três níveis de atuação: resolução de problemas instaurados, prevenção de situações problemáticas previsíveis e promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo. Para ir além dessas dimensões, assumindo a formação do grupo de professores como direção do seu trabalho na escola, um investimento na própria formação passa a se fazer necessário.

A reflexão sobre a prática e a análise da experiência, bem como oportunidades de leitura e debate com autores que possam inspirar mudanças na direção de um bom ensino, representam premissas de uma formação comprometida com a construção de novas perspectivas. De acordo com Bruno (2003), o cenário favorável à mudança depende, além das condições de tempo, espaço e remuneração, da disponibilidade para desenvolver a autocrítica e o desejo de mudar dos professores.

Geglio (2003) localiza a formação continuada do professor em serviço nos momentos em que se reúne com a equipe de docentes e coordenação para discutir os encaminhamentos da escola, as questões pedagógicas da sala de aula, conteúdos de ensino, aproveitamento dos alunos e relacionamento com os alunos. Delega ao coordenador “o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo” (p.117), exercendo um papel de liderança e autoridade.

Além dos autores citados, várias dissertações e teses cooperam com a discussão da temática da coordenação pedagógica, apontando questões e aspectos importantes, como Torres (1994), Garcia (1995), Romero (1998), Orsolon (2000), Christov (2001), Ninim (2002) e Vieira (2002).

A idéia de formação na escola sob responsabilidade da coordenadora pedagógica é desenvolvida nos trabalhos de Garcia (1995) e Torres (1994), ambas defendendo a idéia de que a coordenadora pedagógica é agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição

de alternativas para superar os problemas da prática. Acreditam que ela é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

A explicitação da atribuição da coordenadora pedagógica como agente desencadeador de um processo de formação contínua dos professores no interior das escolas, apontada por Garcia (1995) como nova, sofre, ainda, com um modelo de formação tradicional das próprias coordenadoras, que pressupõem que os professores já estejam devidamente educados e formados e que possam executar as suas atividades docentes para as quais já estão preparados.

Segundo a autora, as coordenadoras vivem um conflito freqüente entre assumir a importância de uma formação continuada e esperar que os professores da escola já estejam formados, qualificados, prontos. Mesmo admitindo que a realidade sofre transformações permanentes e que é preciso revê-la continuamente para atuar com mais propriedade e que estudar é algo que faz parte da profissão docente, muitas coordenadoras ficam desapontadas ao constatar que os professores têm uma formação inconclusa, parcial, provisória. A expectativa recíproca, dos professores para com as coordenadoras, é inversamente proporcional: os professores esperam que as coordenadoras saibam mais, melhor e não cometam falhas, pois são as especialistas da escola e devem ter as respostas prontas para todos os problemas que o cotidiano apresenta.

Diante desse conflito, a pesquisa de Torres (1994) sugere identificar as expectativas e representações do papel da coordenadora internalizado pelos docentes e não docentes (coordenadora pedagógica e outros especialistas), clarificando as relações, com vistas às relações assimétricas construtivas: relações de trocas significativas, espaços de negociação, participações igualitárias entre coordenadora e professores.

Para clarificar essas relações, ouvir e falar constituem movimentos de aproximação entre professores e coordenadoras e possibilidade de superar a assimetria inerente às funções postas pela escola. Explicitar as expectativas e representações do papel de professor e de coordenadora torna-se importante para avançar diante dos estereótipos de “professores tarefeiros”, que cumprem ordens e programas impostos e de coordenadoras “especialistas”, diligentes em controlar e supervisionar o trabalho dos professores.

Orsolon (2000) pesquisou quais as ações da coordenadora que são capazes de desencadear um processo de mudança nas práticas dos professores. Levantou algumas atitudes: a) o desafio para realizar algo diferente e repensar o costumeiro modo de fazer; b) um questionamento

direcionador, isto é, perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir; c) atitude de parceria para fazer e refletir na e sobre a ação; d) atitude de respeito frente ao modo de trabalhar do professor, levando em conta seu conhecimento prático, bem como suas dificuldades e facilidades.

Afirma ainda que, para que a mediação da coordenadora pedagógica frente ao trabalho de formação docente se oriente para a mudança, suas mediações precisam ser intencionais, ou seja, planejadas com o objetivo de contemplar o desenvolvimento das ações docentes, bem como a sua formação.

Além disso, qualquer trabalho inovador requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, o que pode ser mobilizado/desencadeado através de um processo em que a prática cotidiana e a reflexão teórica caminhem juntas, num movimento crescente de aprofundamento, de revisão, de questionamento e de transformação desta (ORSOLON, 2000, p.78-79).

Outra autora que relaciona a ação da coordenadora à intervenção para modificação da prática do professor é Romero (1998). Retoma alguns autores, como Gallimore e Tharp (1996), que enumeram meios de desempenho assistido aos professores, destacando a modelagem, gerenciamento de contingências, retroalimentação, instrução, questionamento e estruturação cognitiva.

Romero enumera três modelos de se compreender a ação do coordenador: serviço profissional, na função de especialista, que fornece serviços e intervém em problemas específicos; aconselhamento, estabelecido a partir de discussão dos problemas da prática e busca de soluções; e como colega colaborador, atuando em projeto conjunto com vista à melhoria da prática. Frisa que os autores defendem uma abordagem “ecletica”, uma vez que, cobrindo os três modelos, seria possível abarcar todas as necessidades percebidas na prática.

Valoriza a negociação e a cooperação, traduzidas na qualidade das relações interpessoais entre coordenadora e professores, justificando que o intercâmbio de idéias possibilita uma melhor compreensão de quem fala, na medida em que testa a validade de suas idéias através da compreensão do outro, como também estimula a capacidade de pensar.

Baseando-se no referencial teórico de Vygotsky, a autora compreende que as práticas discursivas representadas pelas intervenções da coordenadora podem propiciar transformações

qualitativas no pensamento dos professores, encaminhando novas interpretações da realidade e uma possibilidade de transformação da sua ação.

Na mesma linha de pensamento, Ninim (2002) enfatiza a importância da colaboração para a explicitação dos valores, representações, escolhas, procedimentos que orientam as ações da coordenadora e professores. Essa colaboração não é entendida como simetria de conhecimentos e sentidos, mas palco de conflitos e questionamentos que possibilitam um certo distanciamento, reflexão e auto-compreensão dos discursos da sala de aula e contextos da escola.

Parte do pressuposto de que

o papel do coordenador esteja voltado a articular momentos de interação com os professores em que possam ser discutidas suas ações práticas de sala de aula em contrapartida às suas intenções e representações sobre essas ações. Assim, a criação de contextos que permitam a ambos os agentes da interação – professor e coordenador – problematizarem seu fazer docente para compreendê-lo com base nos conhecimentos que vão sendo construídos nessas mesmas interações, desenvolve-se através dos atos de entendimento efetivados nas trocas discursivas (NINIM, 2002, p.22).

Vieira (2002) é outra autora que defende a comunicação coordenadora-professor como relevante para o processo de auto-percepção. Entende que a coordenadora precisa saber ouvir o professor para que ele, enquanto fala, possa operar uma mudança na forma de se perceber e tomar consciência de si. Apoiada no referencial de Wallon, reforça que a dimensão afetiva ocupa lugar central na construção do homem e que o movimento eu-outro influencia a cognição e a afetividade.

Sugere que a coordenadora fique atenta aos sentimentos dos professores, para que as emoções possam ser “pensadas” e “racionalizadas”. Olhar e nomear os sentimentos e refletir sobre eles é entendido como condição para que os professores possam reorientar sua ação, conjugando emoção e cognição. Em outro trabalho, Vieira (2003) enfatiza a importância de encontros sistemáticos entre professores e coordenadores a fim de problematizar a prática e expressar medos e angústias. Defende que encontros individuais e coletivos podem fortalecer o vínculo, a parceria, a troca e o crescimento.

Christov (2001) também localiza a importância de um trabalho de mediação no grupo de professores. Em sua pesquisa sobre os saberes necessários ao coordenador pedagógico em sua função no cotidiano da escola, considera-o o agente fundamental para orientar o aprendizado construído pelo professor sobre sua própria experiência de ensinar. Trabalhando com grupos de

coordenadoras e acompanhando uma coordenadora em particular, interrogou-as diretamente: *quais os saberes necessários ao coordenador em sua função?* (p.20). Depois dos encontros, foi possível agrupar os saberes levantados pelas coordenadoras em três grupos: saberes associados às teorias pedagógicas, saberes interpessoais e saberes associados à prática da coordenação.

O grande destaque dirigiu-se aos saberes interpessoais:

Os saberes interpessoais apontados pelos coordenadores pedagógicos nesta pesquisa sinalizam um determinado modo de se relacionarem com os professores: o modo que favorece o crescimento pessoal e profissional de cada um (...). Eles afirmam precisar saber se relacionar em confiança e em liderança legitimada e construída dialogicamente com os professores (CHRISTOV, 2001, p. 90).

As responsabilidades e qualidades inerentes à função da coordenadora pedagógica são claramente explicitadas pelos autores citados: espera-se que ela seja uma mediadora entre os professores, promovendo reflexões sobre a prática, alimentando-os com subsídios teóricos, garantindo o trabalho docente coletivo e oportunizando uma formação centrada na escola.

A idéia da coordenadora como mediadora é bem definida por Placco (2002, p. 95): “a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo Coordenador Pedagógico-Educacional¹⁸, num movimento em que ambos se formam e se transformam”. Essa parceria seria traduzida em um processo formativo de ambos.

Como mediadora das reflexões dos professores no trabalho docente coletivo faz-se importante ressaltar que as decisões dos professores são influenciadas pelas crenças, escalas de valores, ideologia, rotinas, estilo pedagógico e reações pessoais (SADALLA, SARETTA e ESCHER, 2002). Isso significa que as reações dos professores estão assentadas nas próprias crenças e que propor a transformação das práticas não depende unicamente de momentos de reflexão coletiva organizados pelas coordenadoras, pois

as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade. Elas vão sendo construídas na experiência, no percurso de interação com os demais integrantes da realidade (SADALLA, 1998, p. 32)

Krüger (1993) esclarece que as crenças são conteúdos psíquicos, representações simbólicas, oriundos da nossa experiência e dos resultados que dela advêm e que estão incluídas em nosso mundo mental. Elas estão presentes em nossa subjetividade e em processos sociais, instalando-se na cultura e influenciando nossa existência pessoal e a vida coletiva. As fontes de nossas crenças são as interações sociais e a experiência, tanto sensorial quanto cognitiva, e são reconhecidas especialmente pela linguagem (e outros indícios comportamentais). São elas que norteiam nossas ações, fornecendo-lhes sentido e direção.

Convém ressaltar, entretanto, que as relações interpessoais, além de gerar, também podem modificar ou eliminar crenças. A coordenadora pedagógica pode cooperar com a reflexão dos professores perguntando pelas crenças, solicitando sua descrição, para que as mesmas reflexões possam nortear as ações futuras.

As coordenadoras, assim como os professores, podem auxiliar-se mutuamente a ter consciência da fundamentação de suas ações.

Assim, é mister que o professor tenha consciência e torne explícitas as suas crenças, teorias e saberes que norteiam as questões educacionais na direção do desenvolvimento profissional. Quanto mais clareza o docente tiver não só de seus pressupostos, mas também de sua visão de Homem, mundo, educação e processo ensino-aprendizagem, melhores serão suas possibilidades de atingir metas e objetivos (SADALLA, SARETTA e ESCHER, 2002, p.108).

A consciência da sincronicidade dos aspectos políticos, técnicos e humano-interacionais (PLACCO, 2000) de sua ação como coordenadoras e dos professores depende, justamente, das relações e trocas com os parceiros do/no trabalho.

Reconhecendo a importância dessa formação centrada nas reflexões sobre as práticas e experiências dos professores e a contribuição do coordenador pedagógico no processo de mediação da formação e tomada de consciência das ações, uma questão acompanha meu diálogo entre experiência pessoal e autores: **As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas?**

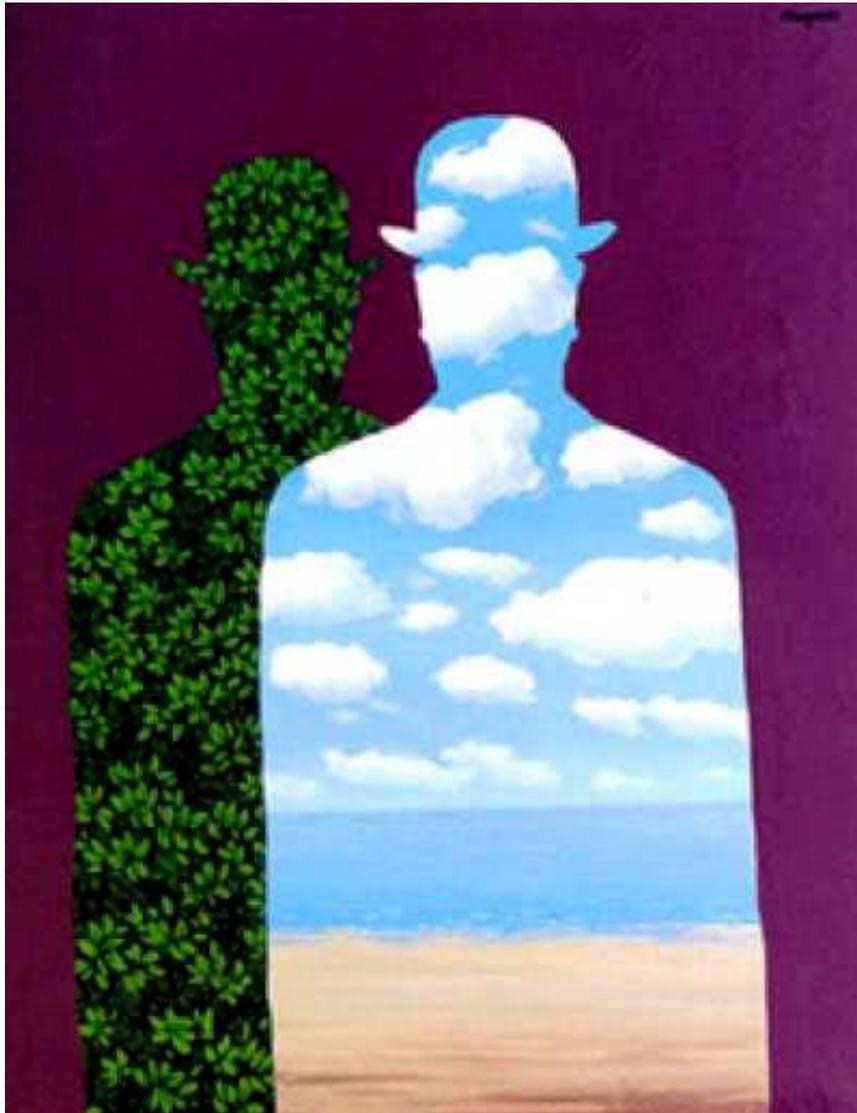
¹⁸ Placco (2002) utiliza neste trabalho a expressão Coordenador Pedagógico-Educacional superando a visão que distinguia o Coordenador Pedagógico do Orientador Educacional, criticando a fragmentação das ações educacionais.

A partir dessa questão, outras interrogações: **Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas? Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação? Como vêm o seu trabalho?**

Responder essas questões me parece fundamental para nos aproximarmos da escola na sua real complexidade e para projetarmos uma formação, uma ação e uma interação entre professores-coordenadora potencialmente enriquecedoras e transformadoras.

Capítulo III

O HOMEM COLA ESCAMAS: os encaminhamentos



Magritte (3)

High society, 1966.

o homem sentado cola escamas. no lago de águas lisas vive o peixe de escamas brilhantes. ao redor do homem sentado espalham-se restos de couro de cabra, gordura de porco, penas de pássaros, dentes de bichos. os olhos do homem sentado parecem cansados, quase fechados, mas suas mãos são rápidas no gesto lento de arrumar cada escama em cima da outra ligadas entre si num pequeno ponto em sua parte mais redonda. e ligadas entre uma e outra formarão um tecido de liso brilhante tato se ele passar a mão num certo sentido. de outra maneira, o tecido se encherá de pequenas pontas e manchas escuras. mas, ainda não. o tecido ainda é brilhos que se ajuntam no chão. a cada brilho que a mão do homem cola, o chão se tece de lembranças das águas lisas. pano de pequenos pontos que se distraem, trocando sombras e reflexos. o homem sentado também se distrai com a sua imagem que se pondo em pedaços voa com a menor aragem aparecendo e desaparecendo em lugares inesperados. entonteado pela rotação de seu próprio reflexo, o homem sentado fixa um ponto no aguardo da imagem que virá. momentos de imagem e momentos de tempo. passam pelo ponto em formas de quase, imobilizando o homem sentado que espera formas de mesmo. (ALMEIDA, 1990, p.7)

O capítulo *O homem cola escamas: os encaminhamentos* apresenta meu percurso de construção da pesquisa. Esta investigação que pergunta pela formação que acontece no interior das escolas durante o trabalho docente coletivo com a mediação da coordenadora pedagógica exigiu dois momentos na pesquisa.

Momentos que formam um tecido com uma textura que reflete meu reflexo e minha imagem. As opções do percurso metodológico não são neutras. Aliás, nossas opções na vida nunca são neutras.

Estou sempre atribuindo um juízo de valor, vendo nos acontecimentos que se sucedem ao meu redor, e dos quais eu participo como ator ou mero espectador, se representam ou não algo de valor para mim. Só que esse juízo nem sempre é condicionado à minha escolha consciente. Mesmo que eu não perceba, atribuo um juízo valorativo a toda interação com o mundo exterior, que acontece a todo instante: nas inúmeras situações com as quais me deparo no decorrer do dia ou em minha tentativa de organizar as idéias enquanto penso comigo mesmo, não estou sozinho – o outro se apresenta a todo instante (PRADO e SOLIGO, 2005, p.60)

O primeiro momento da investigação corresponde à produção organizada para o mestrado – ingressei em 2003 - que não foi defendido por conta da passagem direta para o doutorado. Esse momento da pesquisa foi estruturado com base no trabalho de formação com três grupos de coordenadoras e orientado pela hipótese de que as mesmas não se reconheciam na função de formadoras de professores. Meu olhar e interrogação voltaram-se para os meus registros pessoais dos encontros com os grupos de coordenadoras (G1, G2 e G3) na expectativa de confirmar ou refutar essa hipótese. Essa primeira parte foi revista e ampliada muitas vezes a partir das considerações da banca de qualificação do mestrado, interferências de meu orientador, contribuições das disciplinas cursadas, novas leituras, críticas e sugestões de colegas do GEPEC.

O segundo momento, elaborado como doutoranda, desde março de 2005, foi orientado com o intuito de aprofundar a discussão proposta. Para fazer avançar a discussão inicial propus um reencontro com algumas coordenadoras que participaram dos grupos de formação em 2001 e que aceitaram meu convite para discutir parte de meu trabalho com o objetivo de conhecê-lo, apreciá-lo e discuti-lo a fim de abrir novas e outras possibilidades de compreensão e interpretação para o tema. Esse encontro aconteceu em fevereiro de 2006.

Nesta oportunidade, as coordenadoras tomaram conhecimento de que as discussões dos grupos dos quais fizeram parte foram contextualizadas em uma pesquisa de doutorado e se sentiram valorizadas e estimuladas para contribuir. Formação e pesquisa entrecruzaram-se de forma significativa e as questões da investigação puderam ser respondidas a partir de outras reflexões.

Essa etapa contribuiu, sem dúvida, para fazer avançar os conhecimentos e saberes até então construídos¹⁹. Conhecimentos e saberes oriundos dos diversos momentos da minha experiência acadêmica e profissional e que representam o ponto de partida e de chegada da pesquisa em questão.

Importante ressaltar que os modos de produzir e organizar os dados e as análises da pesquisa foram diferentes nesses dois momentos levando-se em conta as especificidades de cada

¹⁹ Estabeleço a distinção entre conhecimento e saber a partir do trabalho de Mota (2005), para quem o conhecimento refere-se à apreensão de conceitos, habilidades, atitudes, valores. O saber já se refere aos conhecimentos contextualizados e vivenciados, posto que são movimento de construção da realidade. O saber exige uma relação entre o sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto. De acordo com a autora, “o primeiro prescinde de uma experiência lógico-abstrata e o segundo, de uma experiência de interação contextualizada. Essas formas estruturam nossos conhecimentos e saberes em relação ao mundo. O que não significa ignorar as formas híbridas e as misturas que na prática se constroem tanto o “conhecimento” quanto o “saber” (p.31).

etapa e o conjunto de materiais a ser considerado. O “conteúdo” e a “forma” de produção e sistematização da pesquisa estão mutuamente implicados. Clarice Lispector (1999) pode explicar melhor essa relação:

Fala-se da dificuldade entre a forma e o conteúdo, em matéria de escrever; até se diz: o conteúdo é bom, mas a forma não, etc. Mas, por Deus, o problema é que não há de um lado um conteúdo, e de outro a forma. Assim seria fácil: seria como relatar através de uma forma o que já existisse livre, o conteúdo. Mas a luta entre a forma e o conteúdo está no próprio pensamento: o conteúdo luta por se formar. Para falar a verdade, não se pode pensar num conteúdo sem sua forma. Só a intuição toca na verdade sem precisar nem de conteúdo nem de forma. A intuição é a profunda reflexão inconsciente que prescinde de forma enquanto ela própria, antes de subir à tona, se trabalha. Parece-me que a forma já aparece quando o ser todo está com um conteúdo maduro, já que se quer dividir o pensar ou escrever em duas fases. A dificuldade de forma está no próprio constituir-se do conteúdo, no próprio pensar ou sentir, que não saberiam existir sem sua forma adequada e às vezes única.

Cabe agora explicitar as maneiras de produção dos dados e das análises em cada fase da pesquisa. Ou em outras palavras: a luta para o conteúdo se formar.

3.1. Arrumando as primeiras escamas: 1º momento da investigação

3.1.1 – Extraíndo formas: a constituição dos dados I:

O que ela amava acima de tudo era fazer bonecos de barro (...): mergulhava os dedos naquela mistura fria, muda e constante como uma espera; amassava, amassava, aos poucos ia extraíndo formas. Fazia crianças, cavalos, uma mãe com um filho, uma mãe sozinha, uma menina fazendo coisas de barro, um menino descansando, uma menina contente, uma menina vendo se ia chover, uma flor, um cometa de cauda salpicada de areia lavada e faiscante, uma flor murcha com sol por cima, o cemitério do Brejo Alto, uma moça olhando... Muito mais, muito mais (...). Um trabalho que jamais acabaria, isso era o que de mais bonito e atento ela já soubera. Pois ela podia fazer o que existia e o que não existia! (Clarice Lispector, 1946²⁰).

²⁰ Disponível em http://www.releituras.com/i_bonecos_clispector.asp. Acesso: 11 maio 2006.

O projeto desta pesquisa, apresentada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2003, consolidou-se a partir do meu interesse em investigar se as coordenadoras se reconheciam (ou não) como formadoras de professores. Por quê? Porque me pareceu importante confrontar as expectativas e propostas dos autores que defendem que a formação dos professores nas escolas é de responsabilidade da coordenadora pedagógica e as expectativas, possibilidades e dificuldades das coordenadoras para desempenhar essa função. Meu propósito é contribuir para que o campo de teorização da formação de professores leve em conta a forma-conteúdo como as coordenadoras reconhecem o seu trabalho como formadoras, sua disponibilidade e condições de trabalho.

A investigação inicial esteve apoiada na retomada dos meus registros dos encontros com os grupos de coordenadoras que se envolveram com a proposta de discutir a ação da coordenadora pedagógica e a questão da formação continuada dos professores nas escolas durante o segundo semestre de 2001.

Esses grupos foram formados a partir do convite da direção de uma organização não-governamental dedicada à formação continuada dos profissionais da educação, em especial da Educação Infantil. Para pensar a formação docente e a co-responsabilidade das coordenadoras nesse processo formativo, essas profissionais foram convidadas, inicialmente, para a apresentação da proposta de trabalho e posterior inscrição (ANEXO 2).

A proposta apresentada em um encontro agendado foi a de um Grupo de Estudos (gratuito), dedicado às coordenadoras interessadas no aprofundamento da questão da educação continuada dos professores nas escolas. O Grupo de Estudos representaria uma atividade de formação com as coordenadoras e tematizaria a formação dos professores nas escolas.

Este convite foi direcionado às escolas de Educação Infantil da rede privada e pública (municipal) de duas cidades do interior do Estado de São Paulo e foram formados três Grupos de Estudos, dado o interesse manifesto.

A periodicidade dos Grupos de Estudos²¹ foi quinzenal, com duas horas de duração, no período de agosto a dezembro de 2001, envolvendo 7 encontros com o G1 e o G3 e 6 encontros com o G2.

No período de reuniões com os grupos esta pesquisa ainda não estava definida. Minha condição na coordenação dos grupos era de formadora, porém uma formadora que tinha uma

²¹ Os grupos serão identificados, a partir deste momento, como G1, G2 e G3.

inquietação acompanhada da interrogação: As coordenadoras se reconhecem (ou não) como formadoras de professores? Essa interrogação mobilizava uma atitude investigativa no trabalho de formação com os grupos e por isso me empenhei em registrar os encontros e gravar as reuniões.

A hipótese de que as coordenadoras não se reconheciam na função de formadoras havia sido construída no confronto entre o que eu percebia nas minhas relações com coordenadoras ao longo de minha trajetória profissional e as leituras dos textos de Guimarães, Mate e Bruno (1998), Bruno, Almeida e Christov (2000), Almeida e Placco (2001, 2003) e Placco (2000, 2002, 2003), que defendiam a responsabilidade da coordenadora na formação dos professores nas escolas e com a qual concordava.

Das leituras realizadas até aquele momento, eu não havia localizado nenhuma discussão a respeito do que pensavam as coordenadoras pedagógicas a respeito do seu trabalho como formadoras de professores e isso passou a ser reconhecido como uma “questão” a ser pesquisada. Essa questão, contudo, fazia parte de um “pano de fundo” para meu trabalho como formadora e não foi explicitada nas discussões com as coordenadoras. Eu não tinha exatamente um “projeto de pesquisa” e um vínculo com um programa de pós-graduação: reconhecia-me como uma professora-pesquisadora que fazia perguntas ao seu trabalho.

Naquela ocasião, eu também procurava exercitar a vivência e a dinâmica de trabalho que experimentava no Grupo de Terça (GEPEC – UNICAMP), que apresenta uma particularidade especial que é a supressão da hierarquia de saberes e a valorização incondicional da palavra de todos os participantes. Professores de todos os níveis de ensino, coordenadores e outros profissionais da Educação têm a oportunidade de expor suas idéias e experiências e tê-las reconhecidas, submetendo-as à apreciação e crítica dos colegas. Os saberes e conhecimentos construídos por cada professor são socializados e enriquecidos através do diálogo com os outros professores e autores escolhidos para subsidiar e alimentar as discussões. A tese de Santos (2004) revela um olhar cuidadoso e interessante sobre essa dinâmica.

Minha expectativa, a partir dessas referências de trabalho em grupo, era criar condições para que o Grupo de Estudos com as coordenadoras valorizasse a escola e a prática como locus de produção de conhecimentos e a ação da coordenadora pedagógica como potencialmente formadora. Proporcionar a oportunidade para que os membros dos grupos falassem e ouvissem sobre a própria prática e as dos colegas para encaminhar essa possibilidade de formação

compartilhada para o interior das escolas era um compromisso que eu assumia, aliado à expectativa de provocar um sentimento de responsabilidade em relação à formação dos professores nas escolas.

Os meus registros dos encontros foram produzidos – além de atender a uma interrogação de pesquisa a ser sistematizada - de forma a também garantir uma reflexão mais cuidadosa para a minha prática. Como afirma Weffort (1996), a escrita organiza, articula e materializa o pensamento de forma a ser possível refletir, rever, revisar, aprofundar e perceber o que se necessita aprender. Na concepção de Prado e Soligo (2005), a escrita, além de tudo isso, subverte: “Faz pensar. A nós mesmos e aos nossos leitores” (p.35).

A escrita, no entanto, é trabalhosa... Pressupõe coordenar, simultaneamente, o interesse do leitor a quem o texto se destina, os propósitos e conteúdo da escrita, os aspectos discursivos, gramaticais e ortográficos, a necessidade de várias revisões.

Ora, se escrever é assim tão trabalhoso, as razões para fazê-lo devem ser suficientemente fortes para nos seduzir, para nos convencer, para nos arrastar, para nos dar a certeza de que vale a pena. A escrita precisa servir a uma finalidade poderosa, responder a uma (pelo menos, uma) necessidade da qual não se pode fugir, satisfazer um desejo, muitos desejos de preferência (PRADO e SOLIGO, 2005, p.37).

Minhas motivações para a escrita, além de orientarem minhas reflexões no decorrer do trabalho com os grupos e documentarem a experiência para uma pesquisa, atenderam, ainda, o objetivo de buscar constituir um fio condutor para os encontros, uma vez que esses documentos eram lidos logo no início de cada reunião. Propus que as coordenadoras elaborassem os registros conforme experiência descrita por Garrido (2000). De modo geral, as coordenadoras resistiram muito ao exercício do registro, alegando falta de tempo, excesso de responsabilidades, dificuldades com a redação. Muitas delas assumiram o medo de expor-se através da escrita.

Mas que riscos carrega a escrita? Prado e Soligo (2005) respondem: “Ao que tudo indica, todos. É uma arma poderosa, se não por outra razão, porque seu destino é a leitura” (p.35). De um conjunto de 49 participantes, no total dos três grupos, somente 8 delas assumiram a tarefa do registro.

Posteriormente a esse trabalho, retomando as leituras dos meus registros e alimentada pelas discussões e leituras do Grupo de Terça, esses registros do trabalho se confirmaram como informações importantes e busquei construir a versão de pesquisa apresentada ao GEPEC, submetida, posteriormente, a muitas revisões.

O trabalho de formação com os grupos, “atravessado” por uma questão de pesquisa, mobilizou e desencadeou o processo de investigação. Processo que confirmou as palavras de Geraldi, Messias e Guerra (1998, p.256): “quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando. A reflexão, como produto de um trabalho árduo, pode levar à teorização”.

A atitude investigativa acompanhou todo o processo de formação com os Grupos de Estudos. Importante reafirmar, contudo, que a sistematização da pesquisa foi construída depois do trabalho desenvolvido com os grupos e que os registros foram tomados, posteriormente, como dados que poderiam me ajudar a responder a questão que eu me colocava. Julgo necessário, portanto, tentar discriminar os objetivos do trabalho com as coordenadoras dos objetivos da pesquisa.

Faço essa distinção para esclarecer que entendo que trabalho e pesquisa não são a mesma coisa, bem como refletir e pesquisar também não o são. Podem ser complementares e estarem mutuamente implicados - e isto é desejável! – mas têm características próprias.

Por trabalho da professora ou formadora compreendo o exercício de um ofício, de uma profissão, comprometida com o desenvolvimento pessoal, intelectual, afetivo e social de um sujeito ou grupo de sujeitos. É uma prática intencionalizada, que persegue objetivos que visam recriar conhecimentos, posturas, valores, relações.

A pesquisa é considerada, neste texto, como uma forma e opção de trabalho da professora-pesquisadora, complementar à docência e como um ‘jeito de viver a profissão’. Reconheço a professora-pesquisadora como aquela que está inserida em programas de pós-graduação e que investiga a sua prática ou aspectos do universo da escola, mas também a professora sem vínculos com a academia, mas que, orientada por uma indagação centrada na análise do seu saber-fazer, mantém um diálogo estreito entre seu trabalho, as perspectivas de seus parceiros da escola e as produções teóricas, buscando a construção de novos conhecimentos e saberes caros à produção de novas práticas (CUNHA e PRADO, 2005a).

A professora-pesquisadora toma o seu trabalho como espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes, orienta-se por uma questão relevante para o seu trabalho na escola, organiza informações, interroga e busca respostas, sistematiza e registra suas análises e reflexões, reorienta o seu trabalho e encaminha outras (e novas) questões, socializando sua produção com outros parceiros.

Importa acrescentar que

acreditamos que há professores/as que produzem conhecimentos e saberes pedagógicos na sua sala de aula e com seus pares na escola e não são professores/as-pesquisadores/as, a despeito de poderem produzir mais do que professores que escolhem intencionalmente ser pesquisadores/as. A diferença entre um/a professor/a que produz conhecimentos e saberes e mantém uma postura interessada e um/a professor/a-pesquisador/a é que o primeiro muitas vezes não sabe ou não quer manejar os instrumentos e sistematizar sua produção de forma que seu conhecimento possa ser reconhecido como pesquisa (CUNHA e PRADO, 2005a).

Prado, Cunha e Mota (2006) concordam que a pesquisa é uma opção do/a professor/a. O/a professor/a reflete porque é característica da própria natureza humana; pesquisa se reconhece que isso é importante para seu desenvolvimento profissional e componente de sua docência ética.

Tanto o trabalho como a pesquisa podem ser acompanhados de reflexão, mas têm características próprias, como tão bem distingue Fiorentini (2004). Segundo o autor, a prática reflexiva do professor, na atividade docente, procura abarcar a totalidade do fenômeno educativo, levando em consideração as múltiplas dimensões e perspectivas da prática – aspectos éticos, políticos, socioculturais, psicológicos e científicos. A pesquisa exige uma centralidade num determinado foco de estudo e a delimitação de um problema, que solicita um estudo sistemático e aprofundado, bem como uma reflexão dirigida a certos aspectos. Em síntese

podemos, então, afirmar que toda pesquisa é uma forma especial de reflexão, mas nem toda reflexão é necessariamente pesquisa. A pesquisa e a reflexão são, na verdade, duas práticas distintas, complementares e essenciais no processo de formação docente (FIORENTINI, 2004, p.250)

O trabalho de formação com os grupos – prática reflexiva - tinha objetivos próprios: permitir a explicitação acerca das expectativas sobre a equipe de professores e a discussão da prática das coordenadoras pedagógicas e as ações de formação nas escolas. Os registros documentados visavam organizar, orientar e sistematizar essa prática. O trabalho de pesquisa - acompanhado de reflexão – buscou a construção de respostas que me permitissem uma compreensão da ação da coordenadora nas dinâmicas formativas nas escolas.

A pesquisa passou a ser orientada por um conjunto de questões: **As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas? Desdobrando a questão: Como as coordenadoras vêm o seu trabalho? Como**

compreendem a formação continuada dos professores na escola e sua implicação nessa dinâmica? Qual a prática das coordenadoras pedagógicas em relação às ações de formação nas escolas? Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação?

O exercício de tentar distinguir os “momentos de trabalho/formação” e o “momento de pesquisa” nas inúmeras revisões deste trabalho e a necessidade de responder às provocações e questionamentos dos meus colegas do GEPEC forçaram-me a reconhecer um dado muito importante: tal como os quadros de Magritte, que questionam limites e diluem fronteiras, justapondo imagens, as situações de formação e pesquisa estiveram todo o tempo implicadas, apesar de poderem ser caracterizadas como distintas. Suas fronteiras são móveis. Posso reconhecer momentos e objetivos particulares, mas não posso afirmar que, enquanto “formava o outro”, não “pesquisava/me formava” e tampouco que, enquanto “pesquisava”, não “formava o outro e me formava”.

Os grupos de coordenadoras – que formava e no qual me formava - tinham essa composição:

Grupo 1 (G1): composto por 12 participantes, das quais 5 eram diretoras/coordenadoras de escolas públicas, 4 diretoras/coordenadoras de escolas privadas de Educação Infantil, 1 diretora/coordenadora de escola de educação infantil (creche) vinculada a uma universidade pública estadual, 1 professora-coordenadora aposentada e 1 coordenadora da rede particular de ensino. Todas as diretoras que participaram deste grupo acumulavam a função de coordenação pedagógica. A formação inicial era diversa: Pedagogia (8), Educação Artística (1), Fonoaudiologia (1), História-Geografia (1), Economia Doméstica (1), complementada com cursos de Magistério, Pedagogia ou especialização que habilitasse a exercer a função de direção/coordenação.

Grupo 2 (G2): participaram deste grupo 16 profissionais: 4 diretoras/coordenadoras de escolas públicas, 5 diretoras/coordenadoras proprietárias de escolas de Educação Infantil (que acumulavam a direção e a coordenação), 1 coordenadora da rede pública, 1 professora-coordenadora aposentada²², 5 coordenadoras da rede particular. A formação inicial também era

²² Esta senhora acompanhou o trabalho com os três Grupos de Estudo.

diversa: Pedagogia (11), Administração de Empresas (1), Educação Física (1), Letras (1), Educação Artística (1) e Magistério (1). As coordenadoras que cursaram os outros cursos que não a Pedagogia recorreram a essa formação posteriormente, com exceção de uma.

Grupo 3 (G3): este grupo contou com 24 participantes que exerciam função de coordenação na rede pública, a maioria delas acumulando a função de professoras de sala de aula. Nesse caso, eram identificadas na rede como ‘professoras-responsáveis’. Dos meus registros constam os seguintes dados de formação, a saber: Pedagogia (11), cursando Pedagogia (4), somente Magistério (5), História (2), Educação Física (1), Psicologia (1) e Ciências (1).

Os dados produzidos nesse primeiro momento da pesquisa estão inventariados no ANEXO 3 e correspondem:

- Aos meus registros dos encontros: total de 16 registros, identificados por Rp – Registros pessoais;
- Aos registros das coordenadoras: total de 8 registros, nomeados Rc – Registros de coordenadoras;
- Às fitas de áudio: total de 21 fitas, identificadas por Fi;
- Às avaliações finais (Av) que propus às participantes (total de 20 avaliações).

As siglas são acompanhadas de números que identificam a sequência de fitas, a cronologia dos encontros, as avaliações consultadas. Por exemplo: G1/Av2 significa Grupo 1/Avaliação 2; G2/Rp3 corresponde a Grupo 2/Registro pessoal 3; G3/Rc4 refere-se a Grupo 3/Registro da coordenadora 4; G1/Fi2A significa G1/Fita 2, lado A. O inventário localiza a data correspondente a determinado registro, fita ou encontro.

Ao longo do texto, essas identificações aparecem para indicar a origem do dado. A fonte dos registros pessoais (Rp) e dos registros das coordenadoras (Rc) são os relatórios produzidos por escrito. Existe uma variação na forma de apresentar as observações (falas) das coordenadoras: ora discurso direto, ora indireto. Isso se justifica pela maneira espontânea de

registrar a dinâmica dos encontros. Nem sempre foi possível anotar uma observação ou um comentário de forma literal e direta.

A identificação Fi aparece quando existe uma transcrição de um trecho da fita de áudio. Quando a consulta ao registro do encontro indicava superficialidade no registro ou sugeria a pertinência de transcrição literal, recorria às fitas para complementar os dados. Os encontros que não haviam sido registrados por mim na época – os dois últimos dos G1 e G3 e o último do G2 – demandaram, posteriormente, um processo de transcrição das fitas. A falta desses registros pode ser justificada pela sobrecarga de trabalho do final do ano de 2001.

Aqui se depreende uma distinção adicional entre trabalho e pesquisa: o registro do trabalho é mais vulnerável aos problemas de organização do tempo e disponibilidade material e pessoal; o registro da pesquisa é mais comprometido e sistemático, pois visa responder a uma questão posta e dele depende, muitas vezes, o andamento da investigação. Neste texto a pesquisa carrega o ônus de um trabalho que, em alguns momentos, viu-se prejudicado pela disponibilidade circunstancial da pesquisadora.

Esse fato/dado confirma a teoria de Heller (2000), quando afirma que a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, a heterogeneidade das ações e as motivações efêmeras.

3.1.2 - Para entender um pouco: a constituição da análise I:

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo (Clarice Lispector, 1999).

Embora entender possa ser limitado, meu desafio é “entender um pouco”. Reconhecendo que “não entendo” determinados aspectos e questões, proponho-me a tentar avançar e alargar

minha compreensão acerca da temática da formação de professores no interior das escolas e a mediação da coordenadora pedagógica.

Antes da apresentação da “forma” como a análise e a organização do texto foram encaminhadas, é preciso explicitar alguns pressupostos da pesquisa.

O primeiro foi elaborado a partir da leitura de Ferraço (2002), quando afirma que somos nosso próprio objeto de estudo, uma vez que todo conhecimento que produzimos revela quem somos. Nessa perspectiva, conhecemos nossas próprias criações e apreendemos da realidade o que nela introduzimos: as múltiplas e subjetivas verdades que construímos são fragmentos das nossas identidades. Nosso objeto de estudo não existe fora de nós, mas junto a nós e, portanto, somos parte do nosso tema de pesquisa. O conhecimento produzido pela pesquisa é, para o autor, uma forma de auto-conhecimento. Decorre, então, que nossas construções só podem ser objetivadas à medida em que compartilhadas, o que justifica a importância da escrita e socialização da pesquisa, que não esconde quem somos e o que queremos.

Sendo assim, minha pesquisa, como complementar de Delgado (2003), revela um conhecimento da realidade exterior, do entorno, do mundo, ao mesmo tempo em que desvela a professora-pesquisadora que constrói um conhecimento da realidade que não é outro que o de sua própria experiência da realidade.

O segundo é caracterizar minha abordagem de pesquisa numa matriz interpretativa, na medida em que opto por compreender o significado e as construções pessoais das coordenadoras envolvidas neste trabalho em detrimento de formular relações explicativas e generalizações. Pacheco (1995) destaca duas características que definem a investigação interpretativa e que tomo, nessa pesquisa, como “cuidados”: a prudência face às generalizações (parto de uma dinâmica de encontros singulares) e uma atitude de “iluminação” de significados na qual o conhecimento não pretende prescrever a ação.

Destaco, em terceiro lugar, algumas características da pesquisa e que são pontuadas por André (2004) quando se refere às pesquisas de natureza idealista-subjetivista: considero que a realidade não é externa a mim enquanto professora-pesquisadora, que a elaboração apresentada é uma forma particular de entendimento da realidade, orientada pela busca da interpretação e descoberta, com conteúdos construídos a partir da indução e assumindo que fatos e valores estão intimamente relacionados, não pretendendo demonstrar e esconder nenhuma neutralidade.

Por fim, o quarto pressuposto admite que o esforço da pesquisa é dirigido à aproximação entre a narrativa da realidade vivida com as coordenadoras – fragmentária, divergente, plural – e a decifração dos nexos de sentido que permitam articular, como sugere Sarmiento (2002), a realidade singular com a totalidade social.

Com as contribuições de Sarmiento, busco encaminhar a análise dos dados da pesquisa orientando-me por uma metodologia que articule vários contributos teóricos e uma narrativa “suficientemente plástica para reconstituir a densidade dos mundos de vida” (p.93). Essa opção justifica-se por me permitir articular os três dualismos postos pelo autor e que podem configurar matrizes interpretativas:

- estrutura e ação: a investigação pretende definir as ações das coordenadoras nas escolas e as estruturas que as condicionam e constroem;
- sentido e poder: admito que, como professora-pesquisadora, sou alguém que disputo sentido pelo que vejo – sou uma ‘nomeadora’ -, na mesma medida em que as coordenadoras deixam suas marcas da formação de sentidos próprios. Para uma mesma ação e discussão há vários sentidos e há luta pelo sentido socialmente confirmado;
- análise organizacional e pedagogia: posso refletir como se estabelecem as interações na organização da escola (modos de exercício das relações entre coordenadoras e professores) e como se consolida/reconstrói o trabalho pedagógico.

Considerando esses pressupostos – de que me encontro implicada²³ na pesquisa, na busca de interpretações e significados; que minhas interpretações são necessariamente valorativas e que pretendo articular nexos de sentido entre a realidade singular e a totalidade social – posso apresentar a forma como os dados foram produzidos e analisados e como foi construído o presente trabalho.

Retomando os registros escritos produzidos por mim e por algumas coordenadoras e as fitas e avaliações escritas dos encontros com as coordenadoras, o primeiro passo foi realizar o que Bardin (2000) chama de “leitura flutuante”, isto é, um contato abrangente com o material.

²³ Estar implicada significa estar envolvida, na medida em que implicar deriva do latim *implicare*: “envolver em”. A implicação, segundo Barbier (apud PACHECO, 1995, p.59), pode ser definida como “compromisso pessoal e colectivo do investigador na e pela sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, das suas posições passadas e actuais nas relações de produção e de classes, e do seu projecto sócio-político em acto, de tal modo que o investimento que dela necessariamente resulta é parte integrante e dinâmica de toda a actividade e conhecimento”.

Comecei trabalhando inicialmente com meus registros pessoais, que considerei as matrizes da apresentação dos encontros. Optei por apresentá-los separadamente, na forma como foram escritos na época dos Grupos de Estudos, no 2º semestre de 2001, com a intenção de que o leitor possa acompanhar o percurso de cada grupo e suas discussões. Um trabalho de redução foi necessário, pois a íntegra dos registros não se mostrava necessária ao objetivo de responder se as coordenadoras se reconheciam (ou não) na função de formadoras e como encaminhavam essa formação dos professores nas escolas.

Os meus registros foram complementados com trechos dos registros das coordenadoras (transcrições de partes das fitas de áudio e avaliações escritas) que julgava esclarecedores e que oportunizavam acompanhar a forma como as discussões do encontro anterior tinham sido apropriadas e compreendidas. Embora, em alguns momentos, a leitura possa se apresentar repetitiva, considerei importante o leitor acompanhar que algumas questões foram destacadas pelas coordenadoras (e omitidas por mim...) e vice-versa.

Importante mencionar que, muitas vezes, os registros dos encontros parecem descontínuos, apresentando lacunas entre algumas observações. Isso se deve ao fato de que nossas conversas não seguiam sempre uma lógica e linearidade: uma idéia puxava outra, muitas associações eram estabelecidas e a coesão nem sempre esteve preservada.

O “recorte” buscou privilegiar as discussões que enfocavam a ação das coordenadoras e os momentos de formação de professores nas escolas. Relendo os registros do trabalho e a dinâmica de cada grupo, pude ir destacando aspectos e temas que chamavam minha atenção e que mereciam ser discutidos mais adiante. Esse destaque foi dado através de “janelas” que buscavam expressar, justamente, o sentido de aproximação ao texto para ver e apreciar novos elementos, a constituição de uma paisagem. Essas janelas pontuam observações que considerei relevantes para a discussão. Às vezes, elas fazem traduções do que percebo no momento de análise e que não havia registrado ou percebido na época de redação dos registros.

Esse exercício – de aproximação e observação - foi feito com os relatos dos três grupos. Escolhi o recurso das “janelas” para evidenciar o que me era possível compreender da experiência registrada depois de finalizado o trabalho com os grupos.

As “janelas” dão uma dimensão temporal e reflexiva distinta do período de acompanhamento dos grupos. Também podem ser compreendidas como esforço de interpretação baseado, sobretudo, na inferência. A partir do que é dito, procuro o não dito, o que está aparente e

latente. Da mesma forma como Magritte explorava em suas telas o reconhecível e o escondido, o visível e o secreto, a razão e o absurdo (MEURIS, 1993), busco aquilo que está oculto e é tão importante quanto o revelado.

Fez-se necessário, posteriormente, construir um diálogo entre as “janelas” de cada grupo, recuperando certa unidade e coerência das discussões. No final da apresentação do Grupo 1 (G1), apresento “Imagens e (auto)imagens: Diálogo I”, sendo que “Intencionalidade e (des)articulação: Diálogo II” e “Interlocução e relações simétricas/assimétricas: Diálogo III” correspondem, respectivamente, ao Grupo 2 (G2) e ao Grupo 3 (G3).

Os temas apontados pelas “janelas” de cada grupo foram organizados numa tabela de temas/autores (ANEXO 4) para pôr em relevo as discussões significativas e encaminhar discussões mais aprofundadas.

Esses diálogos privilegiaram a discussão dos temas que permearam o desenvolvimento do trabalho com cada grupo e interessavam à problemática da pesquisa. Constituíram uma rica experiência e aprendizado na articulação do referencial teórico com os dados da pesquisa.

Tornou-se importante, depois da elaboração destes diálogos relativos a cada grupo, construir um outro que articulasse os temas principais das “janelas” dos três grupos, aprofundando alguns conceitos e ensaiando as respostas às perguntas propostas pela pesquisa. Essa aproximação foi possível recorrendo ao quadro de temas/autores que formulei para garantir uma visão mais ampla dos grupos e seus temas de interesse. Com esse objetivo foi escrito o texto “Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos”.

3.2. Ligando e colando novas escamas: 2º momento da investigação

A passagem direta do mestrado para o doutorado ampliou meu prazo de defesa e possibilitou uma oportunidade significativa de “tomar distância do texto” inicial e, quem sabe, chegar perto da formulação de um “texto educador”, expressão cunhada por Evangelista (1996) e destacada por Bianchetti (2002):

O texto escrito toma, de seu autor, distância e, de outro lugar, com o autor fala. À medida que é escrito, diz e indica os limites que contém. Tendo vida própria, dá ao autor a dimensão das ausências. O autor, por seu turno, dá-se conta das faltas e do “por fazer”, precisamente alertado pelas recorrentes leituras que realiza do “já feito” (...). Esse tempo de produção e distanciamento possibilitaria o admirar, o olhar de outro lugar, o revisitar com outro olhar, ratificando ou retificando o já escrito (p.168).

Essa distância do texto tornou-se possível durante a viagem para o Congresso Internacional Educação e Trabalho, promovido pela Universidade de Aveiro, em maio de 2005.

Os dados dos meus encontros de 2001, as perguntas que orientavam a discussão da tese e as leituras que fazia naquele momento me aproximaram da temática da formação no contexto de trabalho – formação centrada na escola – e em Portugal encontrei rico material a respeito. Visitar as bibliotecas da Universidade de Aveiro, da Universidade do Minho e da Universidade do Porto me permitiu conhecer autores e selecionar textos importantes para o conjunto deste trabalho.

A mesma viagem levou-me à Escola da Ponte, em Vila das Aves, e a leitura da dissertação do Prof. José Pacheco (1995) sobre os Círculos de Estudos apontou um novo horizonte de discussão.

Até aquele momento eu tinha parte de minhas análises encaminhadas e percebi a necessidade de projetá-las e sistematizá-las dentro de um quadro teórico mais consistente. Foi assim que construí o sexto capítulo - *O mundo está sendo: as expectativas*. É um capítulo teórico que leva em conta as expectativas e necessidades das coordenadoras frente à formação dos professores nas escolas e aponta uma possibilidade de trabalho que respeita as convicções das coordenadoras.

Esse movimento de olhar e revisitar o texto, rever e pensar sobre as sugestões da banca de qualificação de mestrado, incorporar as contribuições, fundamentar uma proposta de formação e detectar as principais lacunas da pesquisa disparou a necessidade de encaminhar uma segunda parte da investigação, buscando aprofundamentos e novos entendimentos a respeito do tema.

Tive muitas dúvidas se deveria voltar para discutir o tema com as coordenadoras com quem havia trabalhado ou se deveria recorrer a outro grupo que pudesse acrescentar novos elementos e perspectivas para a discussão. As conversas com meu orientador, colegas do GEPEC e professoras da banca de qualificação me ajudaram a reconhecer a importância de retomar a proposta de discussão com as coordenadoras que haviam contribuído com o primeiro momento

da pesquisa, respeitando o contexto de produção e as experiências que definiam determinados posicionamentos.

As perguntas da pesquisa não mudaram. Dispondo de algumas análises e respostas “provisórias” às perguntas, bem como de um quadro teórico escolhido, me propus a tentar alcançar novas possibilidades de compreensão.

Nesse movimento fui organizando minhas leituras, elaborando registros, construindo novas relações entre dados e teorias e reformulando, mais uma vez, meus “diálogos entre as janelas”.

O texto “Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos”, que apresenta análises importantes para o conjunto da pesquisa, foi escolhido para (re)introduzir a temática da formação de professores e da ação da coordenadora pedagógica no grupo de coordenadoras que seria convidado para discussão.

O propósito não seria buscar confirmações, mas socializar meu trabalho na expectativa de que os olhares e perspectivas das coordenadoras produzissem novos sentidos e possibilidades de compreensão para o tema da formação centrada na escola e a mediação da coordenadora pedagógica.

Minha preocupação inicial foi de ordem metodológica – pertinência da idéia, apresentação da proposta às coordenadoras, forma de encaminhamento do encontro, número de participantes, etc. – e recorri ao meu orientador e às Profas. Vera Placco e Ana Maria Aragão Sadalla para expor minhas principais inquietações. Como sempre, foram extremamente disponíveis e me ajudaram nas opções necessárias.

3.2.1 – Apreciando as formas: a constituição dos dados II:

Depois de prontos, os bonecos eram colocados ao sol (...). Ela observava: mesmo bem acabados, eles eram toscos como se pudessem ainda ser trabalhados. Mas vagamente, ela pensava que nem ela nem ninguém poderia tentar aperfeiçoá-los sem destruir sua linha de nascimento. Era como se eles só pudessem se aperfeiçoar por si mesmos, se isso fosse possível (Clarice Lispector, 1946²⁴).

²⁴ Disponível em http://www.releituras.com/i_bonecos_clispector.asp. Acesso: 11 maio 2006.

Defini que convidaria todas as coordenadoras que participaram dos Grupos de Estudos em 2001 e submeteria o texto “Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos” para discussão. O texto era meu “boneco de barro” que parecia ainda poder ser trabalhado. A dificuldade seria aperfeiçoá-lo sem destruir sua linha de nascimento, ou seja, o tempo e suas condições de produção.

O problema a superar era como localizar as coordenadoras, uma vez que eu não tinha as fichas com os dados de endereço, telefone, e-mail, etc. A organização não-governamental que organizou os encontros não está mais em atividade e a última presidente desconhecia esse material (fichas de inscrição nos grupos).

Retomando as minhas listas de presença de cada grupo, duas delas (G1 e G2) acusavam os nomes das coordenadoras e suas respectivas escolas. Pude localizar na lista telefônica os telefones das escolas e contactá-las. O problema foi em relação às coordenadoras do G3. Este grupo era composto pelas coordenadoras de uma rede municipal de ensino de outra cidade e eu não havia registrado o nome das unidades escolares junto aos nomes das participantes.

Acessei a homepage da Secretaria de Educação do município e obtive a listagem das escolas que compunham a rede. A questão era como descobrir qual coordenadora estava em qual escola. De uma intensa pesquisa no Google, localizei apenas o nome de uma única coordenadora numa notícia sobre uma atividade de sua escola. Com o nome da coordenadora e de sua escola pude localizar o primeiro telefone deste grupo. Esta coordenadora, com muita boa vontade, ajudou-me a identificar as demais coordenadoras e seus respectivos lugares de trabalho.

Os contatos foram feitos por telefone e alguns não foram bem-sucedidos.

G1: das 12 coordenadoras deste grupo consegui conversar com 8 delas. Duas não retornaram a ligação, uma vendeu a escola e mudou-se de cidade e outra estava viajando naquele período.

G2: das 16 coordenadoras consegui encontrar somente 8. Seis coordenadoras não retornaram a ligação, uma vendeu a escola e outra mudou de profissão.

G3: entre as 24 coordenadoras participantes, localizei apenas 12 delas. Essas foram as coordenadoras que encontrei com a ajuda da coordenadora para quem telefonei inicialmente. Ela

me informou que muitas delas deixaram a rede (5), estavam afastadas (3), tinham retornado à sala de aula (3), sendo que uma havia se tornado supervisora.

Meu telefonema para cada uma das coordenadoras recuperava o período dos nossos encontros, minha condição atual de doutoranda na UNICAMP e a expectativa de aprofundar minha pesquisa contando com a colaboração delas. Todas as coordenadoras com quem conversei foram muito simpáticas e demonstraram interesse.

A fim de deixar mais claros meus objetivos e forma de encaminhamento da segunda parte da pesquisa, propus um encontro de apresentação da proposta na escola de uma das coordenadoras que se prontificou a nos acolher. O encontro foi marcado para o período da noite, numa terça-feira. Estiveram presentes 6 coordenadoras.

Neste encontro, apresentei a trajetória de minha pesquisa, meus objetivos, a proposta de um encontro com o grupo de coordenadoras tomando parte do meu texto da pesquisa como pretexto para retomarmos a discussão sobre a formação que acontece dentro da escola. Levei as cópias do texto para lerem antes do encontro, que ficou agendado para uma semana depois.

Procurei deixar claro que meu objetivo era socializar parte de minha produção e colher as perspectivas e experiências referentes ao meu tema da pesquisa e que me interessava a possibilidade de conhecer diferentes pontos de vista, a produção de insights e reflexões decorrentes da interação que se estabeleceria. Afirmar que não estava preocupada com consensos e que todos deveriam ficar à vontade para compartilhar suas idéias e opiniões. Qualquer tipo de contribuição seria importante para a pesquisa.

Minha convicção era de que através do diálogo seria possível fazer interrogações e considerar, à luz do texto por mim elaborado, outras formas de entendimento sobre o tema.

Por que optei pelo grupo e não por entrevistas individuais? Porque concordo com Gatti (2005), quando aponta que

há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições (p.14).

Trazer aspectos ainda não detectáveis e revelados: essa era a expectativa da segunda etapa do trabalho de pesquisa.

O encontro com as coordenadoras foi agendado para o período da noite, numa terça-feira, na casa de uma delas.

Estiveram presentes:

Do G1 (2001):

- Lu: pedagoga, diretora e coordenadora de uma EMEI. Concursada para o cargo.
- Ce: diretora e coordenadora de uma creche inserida em uma universidade pública. Formada em Economia Doméstica, com ênfase em Recursos Humanos, complementou, posteriormente, sua formação com o curso de especialização em Gestão Escolar e de Metodologia do Ensino Superior.

Do G2 (2001):

- Wa: é diretora de uma escola de educação infantil (não é proprietária) e em outro período responde pela coordenação da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Pedagoga, teve experiências diversas de coordenação em outras escolas.
- Co: proprietária de uma escola de educação infantil, responde pela direção e coordenação. Formada em Saneamento Básico, fez depois o curso de Gestão Escolar para poder responder pela sua escola.

Do G3 (2001):

- Rn: é diretora de uma EMEI e atua na direção/coordenação desde 1999. Sua formação é em Psicologia.

Além dessas coordenadoras, esteve presente a coordenadora Te, atualmente aposentada, que participou dos encontros dos três grupos em 2001. Ela exerceu as funções de professora, Assistente Pedagógica, Coordenadora e Orientadora Educacional ao longo de sua trajetória profissional.

No início do encontro, retomei a proposta de aprofundar minha pesquisa a partir da leitura de parte do meu texto da pesquisa onde desenvolvo as análises sobre as duas temáticas que me auxiliam a responder minhas questões de investigação: 1. o trabalho da coordenadora na escola e

as dificuldades de conciliar seu trabalho administrativo e pedagógico e cuidar da formação dos professores no HTPC (ou reuniões pedagógicas); 2. Identidade e posição-de-sujeito da coordenadora.

A minha expectativa quanto à leitura do material era a de promover um movimento, acionar algumas reflexões e posicionamentos que permitissem extrapolar as análises já construídas. O objetivo não foi buscar confirmações para a discussão anunciada no texto e, portanto, não se orientou por um roteiro de questões pré-estabelecido. O interesse principal do encontro esteve voltado para os diferentes pontos de vista, experiências e reflexões, para os consensos e dissensos.

Preocupava-me encaminhar o encontro de modo que travássemos um diálogo profícuo e procurei me orientar por algumas condições destacadas por Splitter e Sharp (1999): focalizar a discussão em torno de uma problemática contestável; garantir a participação de todos, valorizando os pontos de vista particulares; admitir os questionamentos que exigem a revisão de determinadas posições (conversa auto-reguladora ou autocorretiva); e atender os interesses das coordenadoras na forma como lidar com o tema tratado.

A estratégia para iniciar o diálogo, após as apresentações e conversas informais, foi a formulação da tríplice questão proposta por Jacotot (RANCIÈRE, 2002, p.44): “O que vê? O que pensa? O que fazes com isso?”.

Questões abertas que provocam e desafiam a comunicação. Uma comunicação que solicitava certa dose de improviso.

A improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal “que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa aos seus semelhantes”. A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. “Saber não é nada, fazer é tudo”. Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação. E, portanto, “falar é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja”. No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso. “Quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito” (...). Ele se comunica como um poeta: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável” (RANCIÈRE, 2002, p. 96-97).

A minha condução do encontro levou em conta a minha experiência com as Comunidades de Investigação do Programa Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 1994). Como proposto pelo Programa, o encaminhamento da discussão deve garantir um aprofundamento dos pontos de vista dos participantes, um compartilhar e uma reflexão sobre os mesmos, à luz das intervenções e críticas dos outros.

O diálogo tem uma estrutura baseada na cooperação, cuidado, confiança, senso de objetivo comum, bem como uma postura que incentiva a transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de unificador comum (SPLITTER e SHARP, 1999).

Minha condição de mediadora demandava a coordenação das intervenções, de tal forma que cada participante pudesse construir suas posições de uma forma aberta, mas organizada, levando em consideração tudo o que foi dito anteriormente.

3.2.2 – Uma nova aproximação: a constituição da análise II:

Humildade como técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. Descobri este tipo de humildade, o que não deixa de ser uma forma engraçada de orgulho. Orgulho não é pecado, pelo menos tão grave: orgulho é coisa infantil em que cai como se cai em gulodice. Só que orgulho tem a enorme desvantagem de ser um erro grave, e, com todo o atraso que o erro dá à vida, faz perder muito tempo (Clarice Lispector, 1999).

O encontro com as coordenadoras foi gravado em áudio e transcrito.

Com o texto pronto – identificado no inventário de dados (Anexo 3) como G4/Ft (Fita transcrita) - organizei a análise seguindo três eixos, recorrendo a três procedimentos:

- Num primeiro momento, recuperei as temáticas discutidas no texto que elas leram para o encontro, buscando novos pontos de vista e perspectivas para as problemáticas discutidas: 1. o trabalho da coordenadora na escola e as dificuldades de conciliar seu trabalho administrativo e pedagógico e cuidar da formação dos professores no HTPC (ou reuniões pedagógicas); 2. Identidade e posição-de-sujeito da coordenadora;

- O segundo encaminhamento de análise foi feito à luz das questões propostas pela pesquisa: As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas? Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas? Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação? Como vêm o seu trabalho?

- Finalmente, voltei meu olhar para as discussões que não haviam sido contempladas até o momento, tentando apontar novas perspectivas investigativas para outros trabalhos.

Essa produção pode ser conhecida no quinto capítulo - *Novas paisagens: a investigação* - que propõe o diálogo entre esses dados e teorias.

Importante destacar que as análises produzidas no primeiro momento da pesquisa, organizadas nos diálogos que seguem a apresentação de cada grupo de coordenadoras, e as do segundo momento, sistematizadas no quinto capítulo, encaminham e orientam a construção das expectativas anunciadas no capítulo VI.

As *Palavras Finais* nada mais são do que a tentativa de tradução do que foi vivenciado, pensado, discutido e projetado ao longo desta pesquisa.

Capítulo IV

IDÉIAS E JANELAS: a investigação



Magritte (4)
The Window, 1925

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

Fernando Pessoa

Palomar (Calvino, 1994) é um personagem que me provoca a refletir sobre os meus olhos que olham. Ele questiona se é possível observar alguma coisa, deixando-se à parte o próprio eu. Ele sabe que há uma janela que se debruça sobre o mundo e entende que do lado de lá está o mundo e do lado de cá também. Uma parte do mundo olha outra parte do mundo. Algumas coisas se destacam com a intenção de significar alguma coisa. Palomar crê que o mundo quer observar e ser observado ao mesmo tempo. Como Palomar, olhava meus registros e eles me olhavam. Interrogava-os e eles me interrogavam. Aos poucos foi sendo possível destacar algumas questões que eram significativas para o meu tema de interesse.

Neste capítulo apresento os encontros com os três grupos de coordenadoras – Grupos de Estudos - e no final de cada um deles encaminho uma reflexão que problematiza as principais discussões travadas pelas participantes.

Os “diálogos entre as janelas” buscam aproximar as questões da pesquisa, compondo o texto “Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos”.

4.1 - Como aguçar o olhar crítico do professor? – Grupo 1

1° ENCONTRO – 04/09/2001

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco, representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos para olhar o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado (SOARES, 1991, p.28).

Esta citação funcionou como pretexto para iniciar as apresentações no primeiro encontro do G1.

Situei o grupo de que se tratava do memorial apresentado por ocasião da tese de livre docência da autora e que o livro narrava o percurso vivido e posteriormente pensado sobre as leituras, atividades profissionais, opções ideológicas, continuidades e descontinuidades de uma vida de educadora. Recorri a essa citação como forma de estimular a apresentação das participantes e como pretexto para valorizar a importância de reconstruirmos nossa história profissional, nossa novela de formação, para irmos nos dando conta das nossas opções, escolhas, acasos, objetivos.

A partir disso, retomei a proposta de conversarmos sobre a formação dos professores (e sobre a nossa também) para ampliarmos nossa compreensão a respeito da formação no interior da escola e do compromisso das coordenadoras no que se referia à organização das ações de formação continuada.

Durante a apresentação, foram sendo delineadas algumas expectativas:

Minha participação no Grupo de Estudos justifica-se pelo meu interesse em descobrir formas de acrescentar reflexões ao meu grupo de professoras. Acredito que o estudo e a troca de experiências no Grupo de Estudos irá contribuir no meu trabalho com as professoras na escola. - Wa. (G1/Rp1)

Corro atrás da minha formação - e com a dos colegas. Acredito que a postura do coordenador e diretor desencadeia a ação da escola. - Ta. (G1/Rp1)

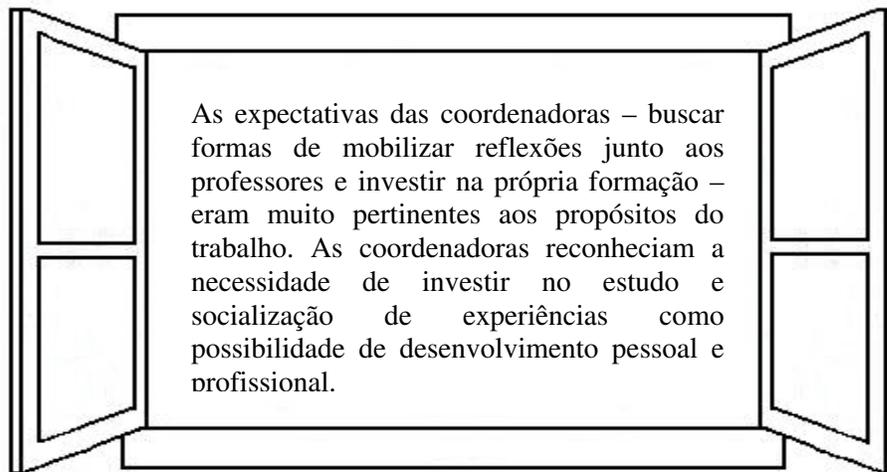
A formação contínua significa crescimento; o investimento intelectual ninguém rouba. - Al. (G1/Rp1)

Nesse encontro, combinamos a rotina quinzenal dos encontros e a importância do registro das principais idéias que circularam no grupo. Ficou acertado que cada coordenadora seria responsável pelo registro de um encontro e que faria a reprodução do mesmo para as colegas.

Entre apresentações e expectativas, uma primeira referência à formação dos professores surgiu:

Ano a ano, encontro dificuldades para trabalhar com os professores, em função da formação. Tenho feito reuniões mensais na escola, aos sábados, não obrigatórias. Mesmo com a liberdade, as professoras não deixam de comparecer. - Cr. (G1/Rp)

As demais coordenadoras trocaram olhares cúmplices, apoiando a fala da colega. Eu compreendi que compartilhavam da idéia da formação deficitária das professoras e que a situação de não remuneração pelas reuniões era uma prática comum nas escolas.

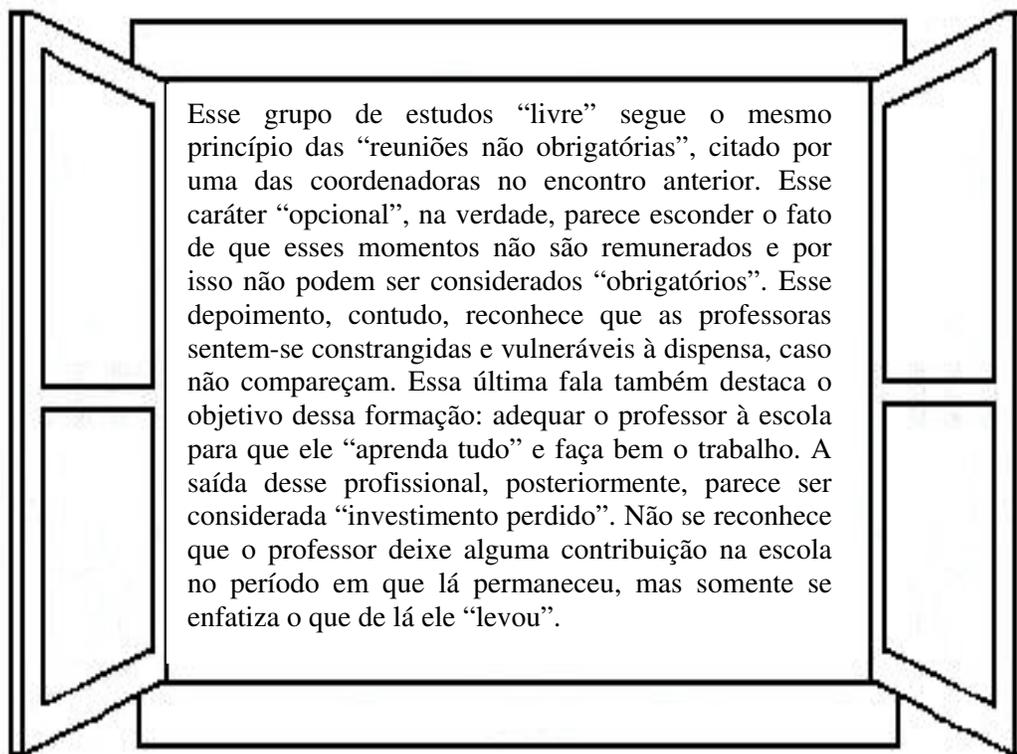


2° ENCONTRO – 18/09/2001

Retomamos brevemente a apresentação das pessoas, considerando as coordenadoras que se integraram ao grupo nesse encontro.

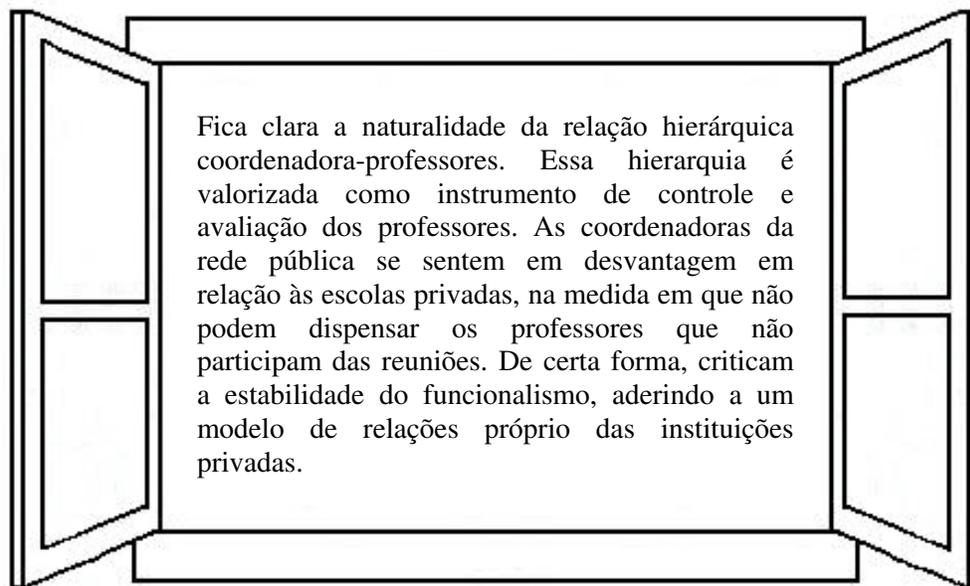
Uma coordenadora da rede particular iniciou a discussão sobre a formação na escola, a partir da apresentação de colegas, comentando que

Eu trabalho com grupo de estudos na escola, uma vez por semana, de forma "livre". É livre porque não é obrigatório. Se bem que as professoras não vão arriscar não freqüentar o grupo e perder o emprego... Eu reparo que nem todas as professoras têm interesse. As que têm interesse, às vezes, depois de "*aprenderem tudo*" saem da escola e eu tenho que recomençar a equipe de novo. Mi (G1/Rp2)



A partir dessa referência – a formação de caráter opcional acontecendo em grupos de estudos na escola –, outras observações apontaram a dificuldade existente na rede pública para garantir a participação das professoras nesses “encontros espontâneos”, já que não havia esse tipo

de “coação”: o professor não perdia o emprego se não se motivasse a estudar e participar. Tanto as coordenadoras das escolas públicas quanto das particulares valorizavam essa possibilidade de pressionar o professor com o risco de demissão, criticando o serviço público que não favorecia essa prática.



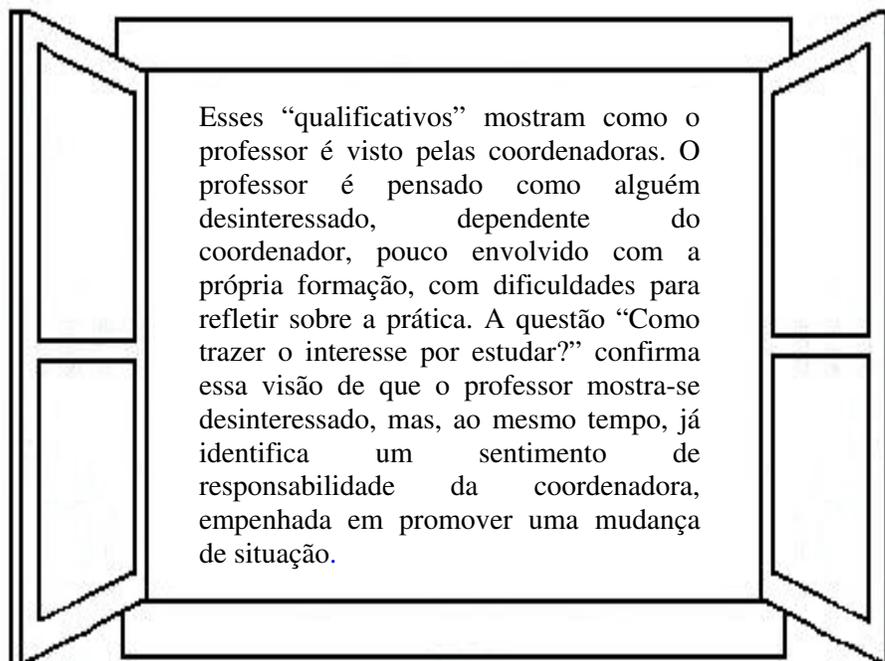
Tomadas por essa discussão – dispensa de profissionais x estabilidade –, começaram a surgir críticas ao professor:

De um modo geral, as professoras esperam coisas prontas, esperam que o coordenador traga receitas prontas. Às vezes embarco nessa demanda e dou pronto mesmo. Fico angustiada em ter que esperar ou na falta de reação do professor. Parece que a acomodação do professor é proporcional ao tempo de trabalho. Como trazer o interesse por estudar? Não sabemos o que fazemos e porque fazemos isso ou aquilo. Isso justifica a necessidade de recorrermos à teoria, portanto, estudar. - Ce. (G1/Rp2)

As demais coordenadoras compartilhavam dessa mesma visão, expressa em frases como:

- o professor tem preguiça de ler e estudar (G1/Rp2);
- alguns professores têm uma postura tradicional na sala, apesar do discurso moderno (G1/Rp2);

- falta reflexão na ação dos professores (G1/Rp2);
- os professores têm dificuldade de integrar o que estudam (teoria) com a prática (G1/Rp2);
- o professor "busca receita pronta" (G1/Rp2).



Uma interrogação - a partir de uma possível associação entre reflexão e disponibilidade e a questão da dependência do professor - surgiu da Coordenadora Fa. nesse momento:

Será que cada educador se auto-avalia pouco? (G1/Rp2).

Sua hipótese era que a falta de tempo desencadeava pouca reflexão, logo, o professor buscava receitas prontas. Concordava que os professores pensavam pouco sobre o próprio fazer.

“Pensar o fazer” permitiu que a discussão fosse encaminhada para o tema das reuniões pedagógicas e HTPC²⁵. Nas escolas particulares, o problema apontado para a organização das reuniões era o tempo: algumas professoras cursavam faculdade à noite, nos sábados era difícil. A frequência era mensal ou quinzenal e as reuniões eram dirigidas especialmente para assuntos referentes a planejamento, relatórios de alunos, etc. Na maioria das escolas, a reunião não era remunerada.

Na rede pública municipal em que essas coordenadoras atuavam, a rotina era de uma reunião geral com todos os funcionários (uma vez por mês, para assuntos de ordem administrativa, organização, etc.) e estudo no horário de HTPC. A realização do encontro do HTPC variava de escola para escola: algumas reuniam o grupo todo em horário combinado; algumas escolas dividiam o grupo por período; outras faziam revezamento no próprio horário de trabalho, embora algumas escolas tivessem dificuldade para viabilizar o encontro, pois faltavam funcionários para substituir os professores nesses horários de estudo.

Enquanto ouvia as coordenadoras e orientando-me pelas referências aos professores (têm preguiça de estudar, não têm motivação, não refletem, etc.) e aos encontros nas escolas (problemas de tempo, entre outros), fui elaborando algumas questões na lousa, enquanto deixava o grupo seguir com a conversa:

1. O que determina o interesse de alguns? O que justifica o desinteresse de outros?
2. Quais as funções de um Grupo de Estudos/Educação Continuada nas escolas?
3. Como influenciar o espírito de reflexão na escola?
4. O que favorece/determina a postura de acomodação?
5. Os professores têm “preguiça” de estudar?
6. O que determina o “jeito” de se fazer a docência?
7. Como driblar a falta de tempo na escola?
8. O que determina a motivação e o interesse para estudar?

²⁵ HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser cumprido em horas na escola e horas em local de livre escolha. O número de horas de HTPC varia de acordo com o número de horas em atividade com alunos, sendo que professores que dedicam de 23 a 27 horas semanais com os alunos fazem 2 horas de HTPC na escola e outras 3 horas em outro local. A legislação básica sobre o assunto está presente na Portaria CENP n. 1/96 e L.C. n. 836/97, que justifica as finalidades deste horário para articular os segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem. A esse respeito ver <http://www.publicado.com.br/ud/map47.htm>.

Em nenhum momento pensei que daríamos conta de responder a todas as questões. Utilizei-me delas para organizar meus próprios pensamentos e para tentar aprofundar alguma discussão²⁶.

Registradas as questões, a atenção se voltou para o quadro e justifiquei as questões como problematizações da nossa conversa. Li as questões e fiz um aparte na questão “tempo”, porque no momento lembrei-me de Larrosa²⁷, presente no COLE (Congresso de Leitura do Brasil), em julho de 2001, na UNICAMP, quando resumiu as necessidades dos professores em relação ao desenvolvimento profissional: espaço para conversar e tempo para pensar.

Focalizamos a última questão: O que determina a motivação e o interesse para estudar? As hipóteses foram:

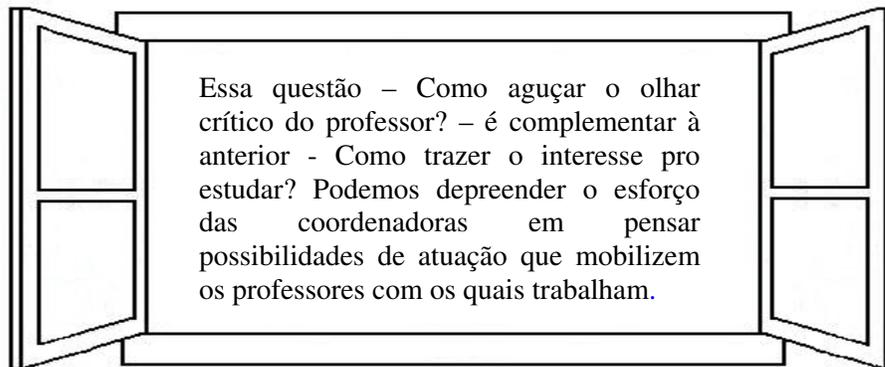
- ✓ Necessidade de se adaptar, de sentir-se bem;
- ✓ Querer melhorar e dar valor a si mesmo;
- ✓ Necessidade de responder à complexidade do trabalho e do mundo;
- ✓ Necessidade de dar sentido ao trabalho;
- ✓ Identificação com o trabalho;
- ✓ Gostar do trabalho.

A interferência da coordenadora Ce. lançou outra pergunta ao grupo:

Como aguçar o olhar crítico do professor? (G1/Rp2)

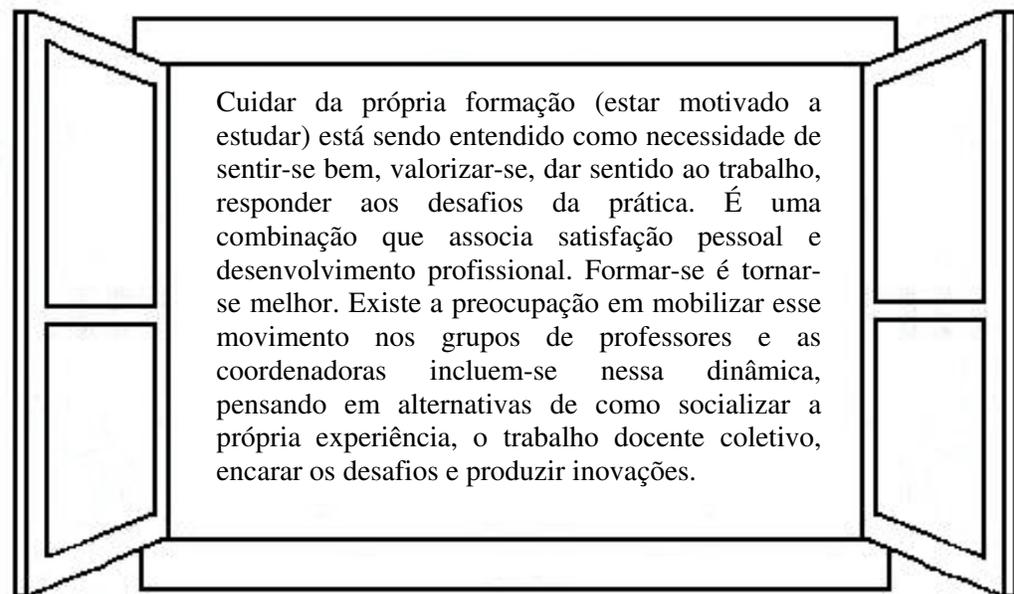
²⁶ Esta minha opção pela estratégia de elaborar perguntas para tentar clarificar elementos que pudessem auxiliar as coordenadoras a irem construindo suas próprias “clarezas” a respeito dos temas tem relação com a minha formação no Programa Educação para o Pensar, do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). A metodologia proposta pelo programa explora extensamente a formulação de perguntas (dos alunos, do professor, do manual) que são selecionadas e escolhidas para iniciar um “diálogo investigativo”, que, contudo, não pretende fechar ou concluir as questões.

²⁷ O Prof. Jorge Larrosa é Professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.



Respostas variadas das coordenadoras para essa questão:

- passando o entusiasmo, a vida, a vivência;
- através do trabalho docente coletivo, pois em grupo se pensa melhor;
- encarando os desafios do novo mundo;
- pensando o indivíduo que se quer formar;
- educando para a vida e para a ética;
- através de inovações refletidas.



3° ENCONTRO – 02/10/2001

Conforme combinado anteriormente, começamos o rodízio de registros dos encontros. Lemos o registro da coordenadora Te. sobre a reunião anterior, que sistematizava as dificuldades/sugestões das/para as reuniões pedagógicas²⁸. A seguir:

O primeiro assunto abordado girou em torno do interesse demonstrado nas reuniões pedagógicas pelo professor. Nesse particular, foram encontradas diversas dificuldades pelos participantes:

- Impossível contar nas mesmas com o quadro completo de docentes em qualquer horário: os que freqüentam faculdade, imprevistos variados, família, etc., sejam livres ou obrigatórias. O objetivo é tornar a equipe mais uniforme para o trabalho;
- Mais complicado quando preferem normas e receitas prontas e por escrito, ansiedade para ver o trabalho caminhando, desconhecer os objetivos das atividades, de suas ações;
- Acomodação, falta de tempo para leituras, estudos, pesquisas e a prática não refletida;
- O planejamento sem repensar as mudanças da escola, das crianças e de uma adequada avaliação;
- Necessidade de resolver problemas familiares, conflitos, funcionários readaptados (licenças) pelo trabalho em horário integral.

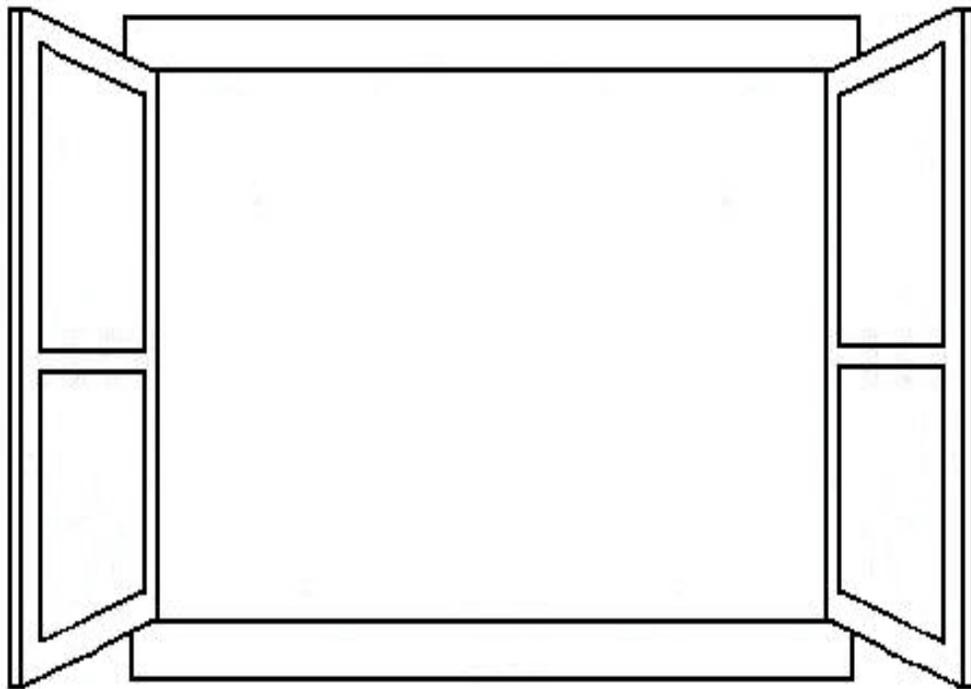
Algumas sugestões apresentadas para administrar essas diferenças todas:

- De acordo com a realidade do pessoal, escolher o melhor horário com o maior número de participantes; reuniões antes e depois do período escolar, no horário de estudos na escola e no horário de sono das crianças;
- Uma vez ao mês, no sábado;
- Motivar os professores, pais e todos os funcionários da escola (todos são educadores), estabelecendo regras com eles, salientando o bom senso dos funcionários positivos, não deixando crescer os argumentos negativos;

²⁸ Advirto o leitor de que os trechos dos registros das coordenadoras selecionados neste trabalho buscam complementar as informações dos meus registros pessoais e privilegiam reflexões que não foram anteriormente discutidas ou não suficientemente aprofundadas. É importante considerar essa opção para que não se pense que um ou outro são considerados registros incompletos. Os meus registros e os das coordenadoras são considerados necessariamente complementares e foram encadeados de forma intencional.

- Conversar em particular com os dominadores de cada grupo, sobre seus problemas pessoais, para entender as reações adversas no grupo;
- Relembrar com todos a organização, prioridades, delegando responsabilidades a duas ou três pessoas de cada vez, para se prepararem para a próxima reunião;
- Escolher temas em conjunto para oportunidades de trabalho em grupo e pesquisa;
- Procurar cuidar da sua auto-estima, valorizando-se a si mesma e descobrindo o sentido daquilo que fazemos por ação consciente;
- Os valores devem ser vivenciados nas atividades do dia-a-dia, começando pelo nosso exemplo;
- Repensar o que está dando certo na sua escola e o que deve ser mudado e como;
- O que é novo? Como identificá-lo? O assunto merece crítica ou não? Que tipo de homem queremos formar? Qual a proposta pedagógica da nossa escola? Educar para a vida?
- Observar a postura da criança (como melhorar o futuro com os erros do presente) e gostar do que faz. (G1/Rc1)

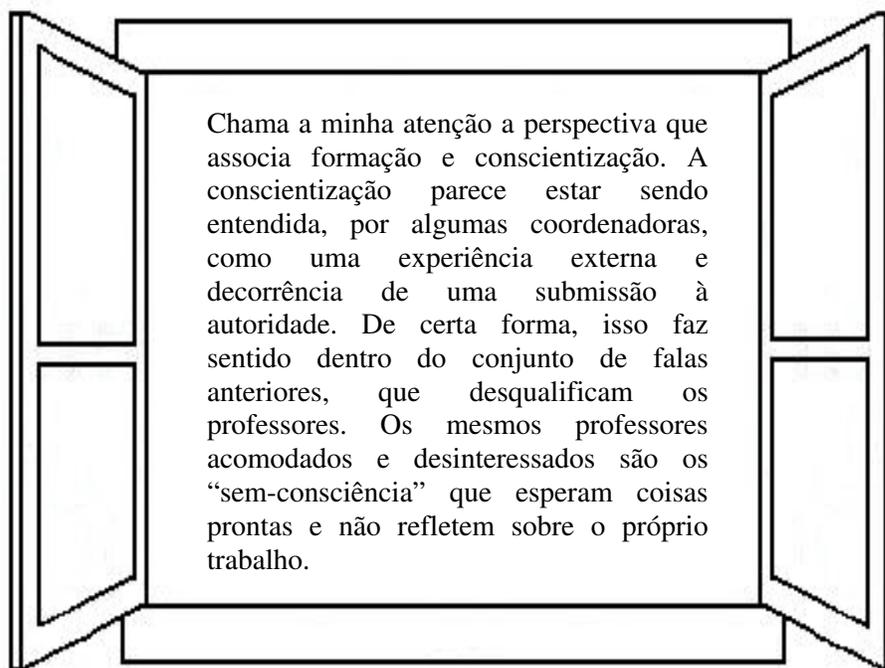
Além dos problemas de organização e disponibilidade para o trabalho docente coletivo, a coordenadora cuida de destacar as alternativas de solução dos problemas enfrentados. Ao mesmo tempo em que justifica alguns problemas em decorrência da eventual falta de regras, bom senso e lideranças negativas, constrói um argumento de que é preciso entender as reações das pessoas, delegar responsabilidades, escolher temas de interesse comum para trabalho, vivenciar os valores, ser coerente, repensar as ações da escola. A imagem negativa do professor parece perder ênfase na perspectiva de um possível trabalho compartilhado.



Depois da leitura do registro, retomamos as conclusões provisórias das questões formuladas no encontro anterior (18/09/01) – “O que determina a motivação e o interesse para

estudar?” e “Como aguçar o olhar crítico do professor?” – e, encaminhando a discussão sobre a importância da formação no interior da escola, aponte a reflexão do texto de Pimenta (1998), lido em casa para a ocasião, em que valorizava a formação que considerava a prática docente em seu contexto e tomava a prática do professor como ponto de partida e de chegada nesse processo.

Com base na leitura que fez do texto, uma das coordenadoras afirmou, em seguida, que notava que os professores ficavam perdidos nos cursos “avulsos” que faziam fora da escola e defendeu a idéia de uma formação mais seqüencial e associada à conscientização.



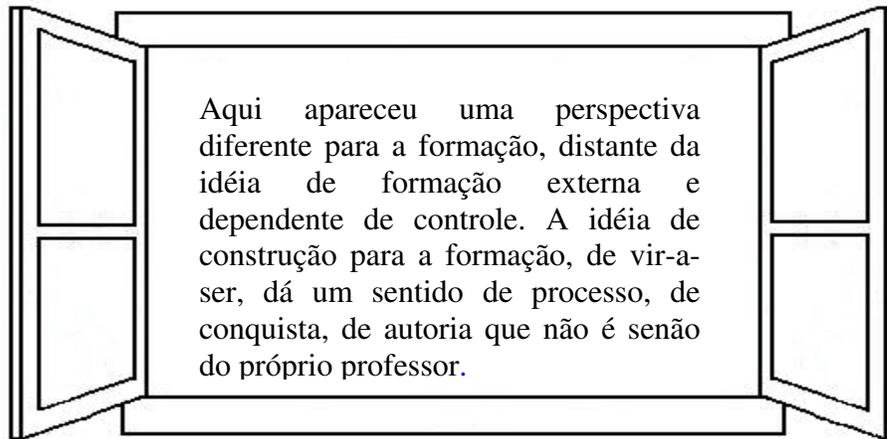
Questiono o grupo se é possível “conscientizar” as pessoas e de que forma, sugerindo a problematização da idéia de controle que está permeando o conceito de conscientização. Não há resposta no momento. Novamente, as críticas ao professor são retomadas pelas coordenadoras:

- o professor precisa pensar e refletir (G1/Rp3);
- ele precisa interiorizar a ação, transformar o discurso em prática (G1/Rp3);
- a falta de raciocinar e analisar o empurra aos modismos (G1/Rp3).

Uma ponderação foi feita em seguida, talvez para justificar e amenizar as críticas dirigidas aos professores de que precisam pensar, refletir, transformar o discurso em prática, ser conscientizados:

Ninguém nasce professor, se torna professor. - Fa. (G1/Rp3)

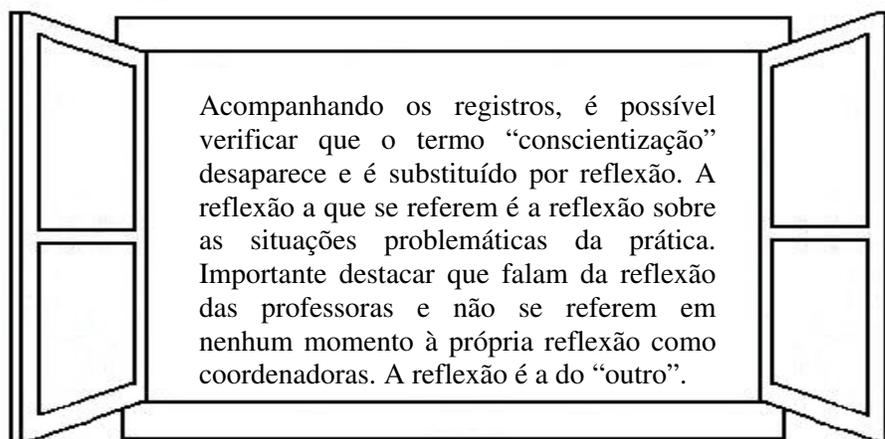
A partir dessa colocação, conversamos que a formação de professores na escola também podia ser entendida como autoformação, como uma construção.



4º ENCONTRO – 16/10/2001

Fizemos a leitura do registro de uma das coordenadoras, responsável pela tarefa de escrita do encontro anterior, de onde se destaca esta parte:

Discutimos como é que cada um pode fazer na sua escola para repensar o cotidiano; como criar oportunidades para refletir; fazer do espaço educativo um lugar privilegiado de aprendizagem, possibilitando aos professores uma vivência da prática reflexiva para construir conhecimentos. O fazer educativo respaldado por atitudes reflexivas permanentes. Lu (G1/Rc2)



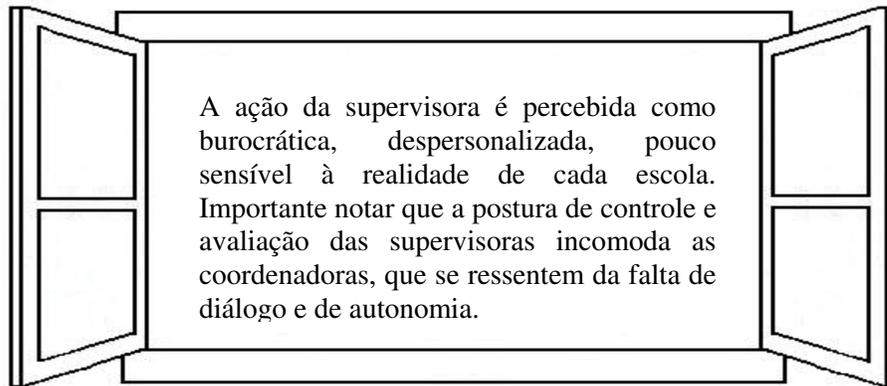
Acompanhando os registros, é possível verificar que o termo “conscientização” desaparece e é substituído por reflexão. A reflexão a que se referem é a reflexão sobre as situações problemáticas da prática. Importante destacar que falam da reflexão das professoras e não se referem em nenhum momento à própria reflexão como coordenadoras. A reflexão é a do “outro”.

Ao retomar a importância da reflexão, as críticas aos professores reapareceram, pois eram recorrentes: criticam o comodismo e o fato de os professores virem perguntar à coordenadora “o que fazer”. A pressão do tempo ou a necessidade de controle justificam, de acordo com as coordenadoras, a necessidade de tomarem a frente, decidirem algumas coisas, “fazerem pelo professor”.

Na expectativa de trazer os textos indicados para leitura para a discussão e contrapor as idéias de “fazer pelo professor” e “fazer com o professor”, perguntei ao grupo sobre a familiaridade que tinham com a idéia da coordenadora como formadora, já que todos os textos selecionados apresentavam-na como formadora de professores.

Somente uma coordenadora da rede pública se manifestou, lembrando uma experiência específica quando desempenhou a função de supervisora, em outro período profissional, e foi solicitada a exercer essa função de “supervisora-formadora”.

Essa idéia de supervisora-formadora desencadeou uma certa agitação porque contrastou com a experiência que algumas delas tinham com algumas supervisoras responsáveis pelas suas escolas. A queixa era quanto ao excessivo controle das supervisoras e ênfase aos aspectos burocráticos em detrimento da atenção aos aspectos pedagógicos.

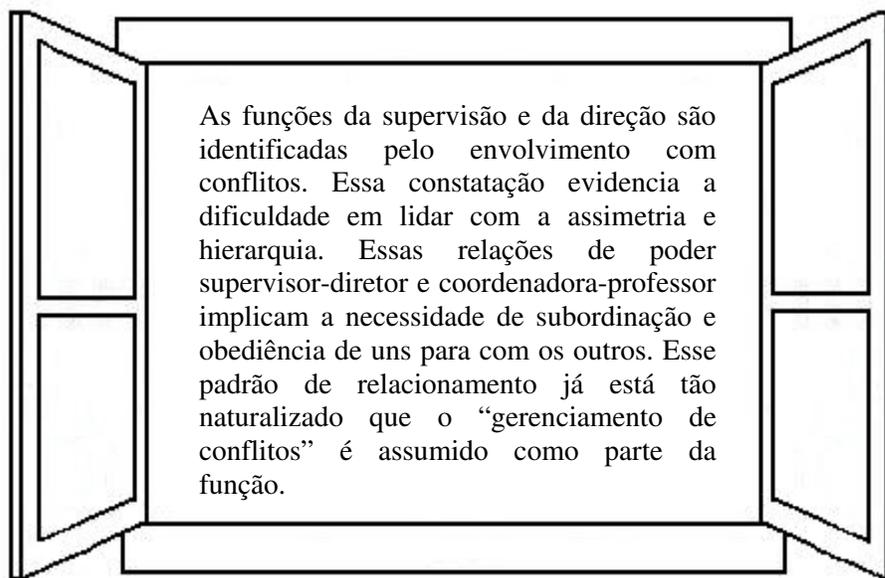


5º ENCONTRO – 30/10/2001

As dificuldades no relacionamento com as supervisoras foram lembradas no início deste encontro e as coordenadoras ainda afirmaram que as supervisoras funcionavam como “fiscais” e não como “supervisoras”: tinham apego às questões materiais (adequações do prédio, etc.) e não à proposta pedagógica.

Pensando nesses relacionamentos permeados por conflitos, uma das coordenadoras se manifestou:

Eu acho que a função do diretor é administrar conflitos, até porque as expectativas das diversas pessoas que trabalham na escola são diferentes. - (G1/Rp5)

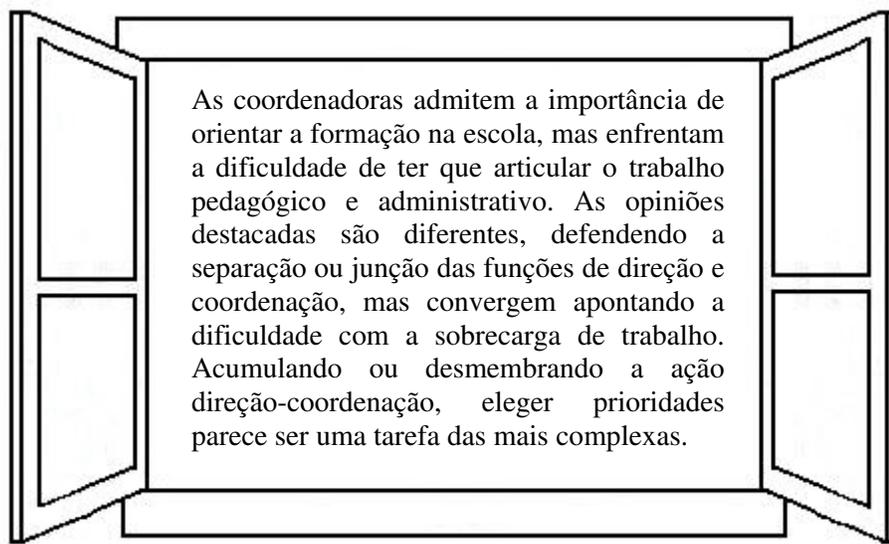


Na seqüência, tomando por base os textos indicados, questiono: *Vocês se sentem identificadas com esse trabalho de mediadoras da formação na escola, conforme os textos sugerem?*

Eu acho que sim, mas a dificuldade em acumular as funções de diretor e coordenador são grandes, porque as funções concorrem nas prioridades de trabalho. Eu acho que as funções são diferentes e que o ideal seria contar com esses dois profissionais. Por razões financeiras isso não acontece. - Mi (G1/Rp5)

Sim, mas o trabalho do coordenador e do diretor deveria ser fundido, porque na Educação Infantil o trabalho deve ser bem articulado e é importante o diretor se inteirar do pedagógico. A Educação Infantil tem que trabalhar a criança integralmente e o diretor tem de trabalhar a escola como um todo. - Ce. (G1/Rp5)

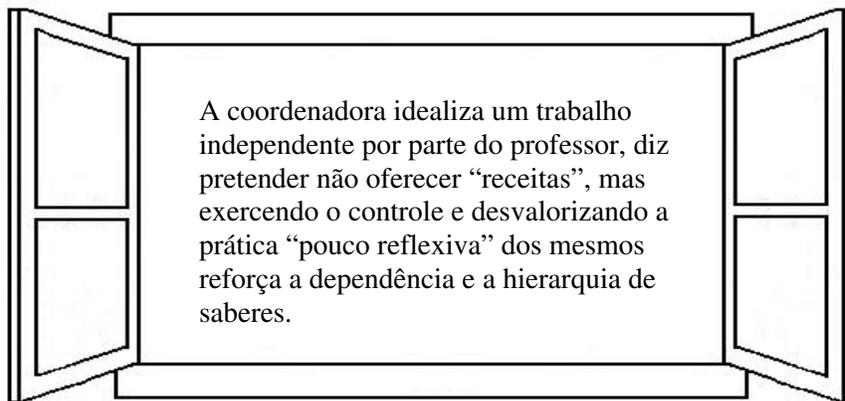
Eu acho positivo entender e trabalhar com a direção e coordenação, mas a sobrecarga de trabalho é grande. - Ta. (G1/Rp5)



6º ENCONTRO – 13/11/2001

O registro da Coordenadora Ta. foi lido no início do encontro e sintetizava sua compreensão até aquele momento:

A escola é um espaço singular, o educador não pode esperar receitas, os coordenadores lutam para não fornecerem receitas, investem na educação continuada, mas não há muito interesse. (G1/Rc3)



A idéia de que o professor não reflete sobre o seu trabalho é recorrente nas falas das coordenadoras. Essa falta de reflexão, que justificaria a cisão que enxergam em relação à teoria e prática do professor, pôde ser discutida com o texto de Christov (1998 a). Antes de começarmos a discussão sobre o texto, uma das coordenadoras contou-nos que tinha trabalhado esse texto com seu grupo de professoras. Percebeu que, mesmo com a linha de argumentação da autora - que defendia que toda ação humana é marcada por intenções e que podemos encontrar aspectos teóricos em nossa prática -, as professoras mostravam-se resistentes e afirmavam que não existia casamento entre teoria e prática. Um registro de uma das professoras da sua escola foi trazido pela coordenadora:

Geralmente a teoria está além da realidade vivenciada pelos professores. A teoria é bem elaborada, mas não visa a realidade de cada escola, pois cada uma está inserida em comunidades com nível sócio-econômico diferente. - Ta. (G1/Fi6)

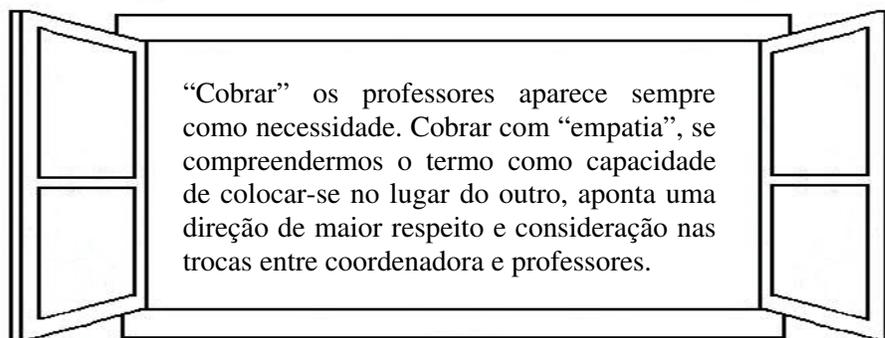
Essa professora que trabalhava com a coordenadora Ta. entendia que havia uma distância significativa entre teoria e prática. Segundo registro da coordenadora, a professora tinha enfatizado: *a teoria é uma beleza, mas vai na sala de aula para ver como é que é* (Ta. - G1/Fi6).

Levantamos uma hipótese para justificar a fala dessa professora: talvez as experiências escolares e vivências da formação inicial não tivessem garantido o diálogo entre teoria e prática e o prazer de estudar, aprofundar o conhecimento através das teorias. Essa hipótese, contudo, não pôde ser confirmada.

Desenvolvi a idéia de que o professor precisava ser valorizado e respeitado na sua profissão para investir intencionalmente na própria formação, na leitura de sua experiência, com a contribuição da teoria. Anunciei o pressuposto de que quem não se valorizava e achava que a situação de dificuldade era irreversível é que se acomodava, não sonhava, não tinha esperanças de melhora. Chamei a atenção do grupo para o fato de que nosso papel era valorizar as professoras, dar-lhes a palavra, deixá-las mostrarem-se como pessoas e profissionais interessantes e inteligentes, que podiam partilhar suas experiências.

Na seqüência, um comentário foi significativo:

Tem que existir uma certa cobrança, mas com empatia. – Te (G1/Fi6)



7º ENCONTRO – 27/11/2001

Este foi o último encontro do grupo, cujo calendário previa sete encontros. Nesse “fechamento”, busquei fazer um resumo das principais idéias que compunham as leituras indicadas ao grupo, especialmente porque não contemplamos a totalidade das discussões: a escola como lugar de formação, com status de produção de conhecimento; a prática como material de reflexão e referência de busca para leituras e construção de novos conhecimentos com apoio da teoria; a desmistificação que falar da prática é não falar de “nada”; valorizar a experiência e o conhecimento de cada professor em detrimento da formação centrada na transmissão de conhecimentos; pensar a prática e a construção da própria teoria; os registros que podem ser retomados nos momentos de reflexão; o desafio da coordenadora como mediadora para que as teorias pessoais de cada professor possam ser problematizadas e para que seus olhares sobre o próprio trabalho possam ser ressignificados.

Reforcei a importância do registro (não burocrático, mas reflexivo) como estratégia formativa, na medida em que possibilita ao professor (e à coordenadora) retomar a trajetória de seu trabalho e ir fazendo articulações, justificando suas opções, explicitando pressupostos e convicções, apropriando-se do sentido do seu fazer.

Propus a avaliação do trabalho desenvolvido através de um conjunto de questões que as coordenadoras levaram para casa e que ficaram de me encaminhar na semana seguinte.

AVALIAÇÕES FINAIS DO G1:

Desde o início do trabalho, 12 coordenadoras acompanharam os encontros até o fim, havendo somente uma desistência. Uma proposta de avaliação foi encaminhada no final, interrogando objetivos e expectativas atendidas, a coordenação do grupo, a própria participação e o conteúdo (leituras, idéias significativas sobre a formação continuada de professores e ação da coordenadora pedagógica).

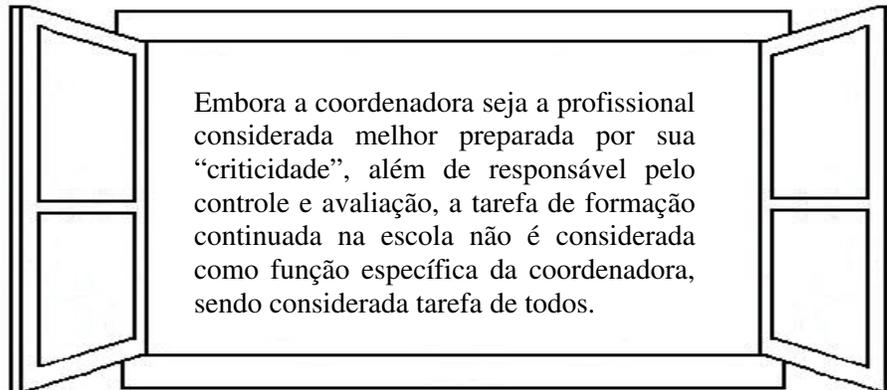
Somente duas avaliações foram devolvidas. Entendo que a ausência de um encontro que formalizasse a entrega desse material prejudicou a avaliação final. Ao mesmo tempo, penso que as coordenadoras evitaram se expor e se pouparam de “mais trabalho” em época de final de ano, quando se sentem mais sobrecarregadas.

Para o interesse desse trabalho, duas das questões propostas serão pontuadas, acompanhadas das respostas. A primeira verifica se a coordenadora assume como sua responsabilidade essa formação e a segunda pede a avaliação da contribuição dos encontros nas ações da coordenadora na escola.

- Você concorda com a premissa de que é função do coordenador responder pela formação continuada na escola?

(...) o coordenador deve ter bem claros os objetivos da proposta administrativo-pedagógica da Escola e ser o responsável pela unidade do planejamento, dividindo as responsabilidades com todo o pessoal do processo educativo, coordenando, controlando e avaliando cada etapa desse processo para se alcançar os principais objetivos propostos, reforçando sempre as relações de proximidade e confiança com todo o pessoal, dando exemplo de coerência e seriedade. Portanto, não é função exclusiva sua para responder pela formação continuada na escola. – Te. (G1/Av1)

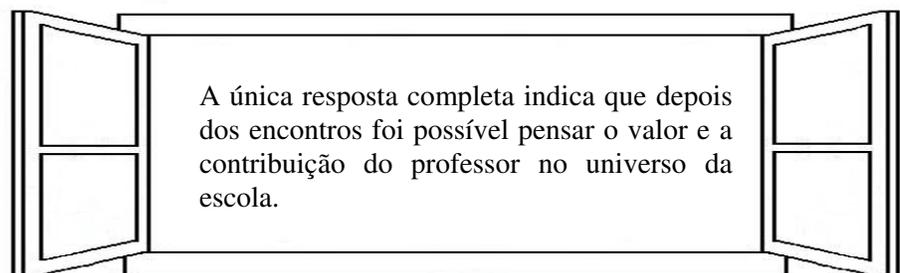
Creio que a responsabilidade num primeiro momento é de todos, pois o próprio nome diz, deve ser contínua, a todo instante e com todos, porém acho que deve ter alguém “mais crítico” neste sentido e estar percebendo os interesses do grupo, para poder planejar a discussão (com leituras, diálogos entre todos), portanto não vejo muita separação (definida) entre Diretor e Coordenador, pois acredito serem peças importantes com as características mencionadas acima. – Ce. (G1/Av2)



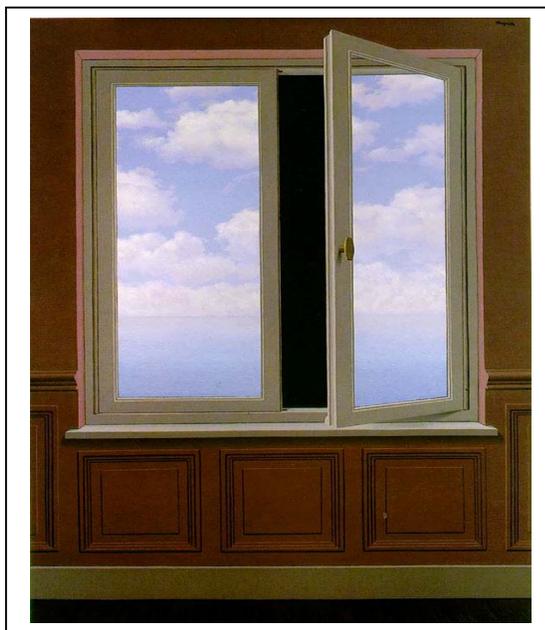
- As discussões influenciaram sua atuação nos horários de HTPC ou nas reuniões pedagógicas?

As discussões me ajudaram a visualizar os assuntos sob outro prisma. Exemplo: o resgate da auto-estima e valorização do professor merece consideração! – Te. (G1/Av1)

Sim. – Ce. (G1/Av2)



4.1.1 - Imagens e (auto)imagens: Diálogo I



Magritte (5)
La Lunette D'Approche, 1963

As expectativas das coordenadoras para o trabalho que nos propúnhamos a desenvolver eram bastante estimulantes. Estavam empenhadas em ampliar a própria formação, valorizavam o intercâmbio de experiências e procuravam formas de acrescentar reflexões para seus grupos de professores.

Contudo, para as coordenadoras do G1, falar da formação dos professores não foi falar da própria formação. Embora tenham se apresentado e identificado sua formação, em nenhum momento relacionaram sua atuação como coordenadoras com o próprio percurso formativo ou recordaram as experiências anteriores de docência e as possíveis contribuições ou influências no seu exercício profissional como coordenadoras. Os conhecimentos e saberes que construíram como professoras e coordenadoras não foram contextualizados na formação inicial ou continuada.

Por que isso aconteceu?

Uma possível resposta é que minhas intervenções não tenham provocado nas coordenadoras a necessidade de repensar a própria formação e as repercussões no seu exercício profissional atual. Como a proposta do curso era tematizar a formação dos professores nas escolas, elas não se incluíram nesse grupo. Mas, por que se excluíram? Esta é uma questão importante e que me faz arriscar uma hipótese: talvez elas não se reconheçam mais como professoras. O exercício da coordenação promoveu um novo *status* que as afastou de sua formação e condição de docentes. Para ocupar esse novo lugar, foi preciso estabelecer uma condição de diferença.

Woodward (2000) explica que a identidade²⁹ é relacional e é marcada pela diferença, isto é, uma identidade, para existir, depende de algo de fora dela: uma outra identidade, uma identidade que ela não é, que se distingue dela. A identidade, pois, não é o oposto da diferença, mas depende dela. Essa marcação da diferença é compreendida pela autora como crucial no processo de construção das posições de identidade, pois sua marcação constitui a base da cultura na medida em que as coisas e as pessoas ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório. O sistema classificatório aplica um princípio de diferença e divide em pelo menos dois grupos opostos – nós/eles, eu/outro.

Seguindo esse raciocínio, podemos compreender que a identidade da coordenadora depende da distinção frente à identidade do professor. A diferença é que pontua e delimita essas identidades. Essa marcação da diferença atribui, portanto, posições na classificação hierárquica da escola, estabelecendo o binômio coordenadora/professor ou nós/eles.

Na marcação das diferenças, a prática das coordenadoras se mostrou muito mais identificada com o exercício da supervisão (que criticaram) do que com a das professoras.

O histórico da coordenação pedagógica talvez ajude a compreender algumas de suas características atuais, sobretudo o caráter de acompanhamento e controle do trabalho dos professores nas escolas. O resgate da origem do trabalho da coordenação pode ser conhecido através dos textos de Saviani (2002) e Salvador (2000), ambos localizando o princípio da função na prática da inspeção escolar e na supervisão.

²⁹ Tomo o conceito de identidade a partir dos Estudos Culturais, que discutem a questão da identidade cultural compreendida como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si (SILVA, 2000b). Nessa perspectiva, a identidade cultural é compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. ‘Ser coordenadora’ depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de ‘ser professora’.

Salvador (2000) afirma que a regulamentação da instrução pública em São Paulo, em 1846, foi amparada essencialmente por Comissões de Ensino com funções fiscalizadoras. A principal função do Inspetor, que era um cargo de confiança e não exigia uma formação específica, era verificar e atestar a frequência dos professores, delineando uma ação de caráter administrativo, com ênfase na fiscalização e controle do sistema.

A profissão de supervisor - desdobramento da função de inspetor, com a particularidade de exigir concurso de provas e títulos e experiência na direção escolar - consolidou-se somente na década de 40, muito tempo depois, quando surgiram os “técnicos” em escolarização e o aparelho organizacional veio a ser remodelado, separando os setores técnico-pedagógicos dos administrativos.

Ora, a separação entre a “parte administrativa” e a “parte técnica” é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor (...). E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar de fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares (SAVIANI, 2002, p.26-27).

O governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) e a meta de “crescer 50 anos em apenas 5” repercutiu na questão educacional, com a preocupação de formar a juventude para colaborar no processo de desenvolvimento social e econômico. Esse modelo de ajuda internacional assumido por Juscelino foi representado pelo Acordo Geral de Cooperação Técnica e o Acordo Especial de Serviços Técnicos, iniciado em Minas Gerais. Segundo Salvador (2000), a supervisão escolar surgiu como parte desse acordo pela criação do plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE, 1957-1964), no Instituto de Educação de Belo Horizonte/MG. No ano seguinte, vários professores foram enviados aos Estados Unidos para se especializarem em Supervisão e, posteriormente, montar em Belo Horizonte cursos de formação desse especialista, que se espalharam pelo Brasil.

O PABAE divulgou a Supervisão através de seus cursos e reproduziu no país os objetivos, conteúdos e metodologias norte-americanas, sem considerar a realidade do contexto brasileiro. A perspectiva adotada era do supervisor como reprodutor do sistema e fiscal do trabalho docente.

O “espírito de crescimento” prolongou-se durante os anos seguintes e, em 1966, firmou-se um acordo entre o Ministério de Educação e Cultura do governo militar com a United States Agency for International Development (MEC-USAID). O Brasil passou a contar, a partir desse acordo, com assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional, traduzidas nas leis 5508/68 e 5692/71.

De acordo com Cunha (2002), o acordo MEC/USAID contribuiu para a socialização da proposta das Escolas Polivalentes, no contexto do Programa de Melhoria do Ensino Médio, e foi responsável pela primeira convocação para candidatos a coordenador pedagógico.

No Estado de São Paulo, a presença dos coordenadores pedagógicos remonta à experiência das Escolas Experimentais e Ginásios Vocacionais, na década de 60, e das Escolas Técnicas, na década de 70³⁰ (ALMEIDA, 2003).

O decreto 7510/76, que reorganizou a Secretaria de Educação, deu à supervisão um espaço institucional próprio e coube à CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) a operacionalização supervisora no Estado de São Paulo, que se efetivou nas Unidades Administrativas da Secretaria de Educação – CENP, Divisões Regionais de Ensino, Delegacias de Ensino e Unidades de Ensino.

Importante ressaltar que nas Delegacias de Ensino, segundo a Resolução nº 73, de 20/02/76, o cargo de supervisor está desdobrado em duas áreas. Há os Supervisores Pedagógicos (Administrativos Escolares) e os Supervisores Pedagógicos Coordenadores (Áreas Curriculares). O Decreto nº 7709, de 19/03/76, dispôs sobre o preenchimento de cargos e funções nas escolas e nele aparecem o Coordenador Pedagógico e os requisitos mínimos para exercício da função: ocupar o cargo de Professor I, II ou III; ter, no mínimo, cinco anos de exercício docente na carreira do Magistério; possuir curso de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia; ser portador, preferencialmente, de habilitação específica em Supervisão Escolar (BOLETIM INFORMATIVO nº 1, 1977).

De acordo com a publicação da Secretaria de Estado da Educação, organizada por Faustini (1981), a função do Coordenador na escola passa a ser a de dinamizador das atividades pedagógicas, valorizando os “talentos e habilidades” dos professores em favor do ensino.

³⁰ Segundo Almeida (2003), a coordenação pedagógica também deixou sua marca no Projeto Noturno (Projeto reestruturação técnico-administrativa e pedagógica no ensino de 1º e 2º graus na rede estadual, no período noturno), na proposta do CEFAM (Centros Específicos de Formação do Magistério), do Ciclo Básico (década de 80) e das Escolas Padrão, na década de 90.

O documento destaca que em março de 1979, dentre 3879 unidades escolares, somente 30% contavam com a figura do coordenador e reivindica uma ampliação desse serviço de coordenação pedagógica em função da complexidade da estrutura pedagógica nas escolas.

A expectativa em relação a esse novo elemento supervisor junto às unidades escolares será, pois, a de envolvê-lo num processo sistemático de avaliação dos valores da escola com referência a objetivos bem formulados e em contínuas reavaliações dos procedimentos pedagógicos sob condições especiais que não superpõem, mas que devem ser congruentes com os fins previstos. A coordenação pedagógica dimensionada sob os aspectos da ação supervisora junto às escolas deve, portanto, propiciar a integração de todos os elementos atuantes no trabalho pedagógico e a coordenação de situações educativas decorrentes da execução do Plano Escolar (FAUSTINI, 1981, p.127).

Foi o Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, em 1978, que ratificou o cargo de Supervisor de Ensino nas Delegacias de Ensino e funções de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) e Professor Coordenador de Áreas (PCA), nas Unidades Escolares.

A Resolução 28/96 da Secretaria de Estado da Educação definiu que todas as escolas da rede pública estadual deveriam contar com o coordenador pedagógico, cuja escolha demandaria um processo seletivo interno a cada escola e a cada Delegacia de Ensino, sem a instalação de um concurso público para tanto. A Resolução SE 76/97 estabeleceu as atribuições do Professor-Coordenador, voltado para o processo de articulação e mobilização da equipe escolar na construção do projeto pedagógico da Unidade de Ensino.

Desde 1997, o Quadro do Magistério da Secretaria do Estado de São Paulo define o Supervisor de Ensino, o Dirigente de Ensino e o Diretor de Escola como classe de suporte pedagógico e a função de Professor-Coordenador e o Vice-Diretor, postos de trabalho.

Dispõe sobre o processo de escolha e designação do professor para exercer a função de Professor Coordenador nas escolas da rede pública. Sua designação é de competência do diretor da escola, depois de uma seleção na Diretoria de Ensino (prova escrita classificatória) e aprovação de proposta de trabalho pela comunidade escolar, ratificada pelo Conselho da Escola. A função deixou de ser prerrogativa do pedagogo, mas de todo professor que assim o desejar (CHRISTOV, 2001).

Interessante destacar que a função da coordenadora pedagógica, antes desdobramento da Supervisão Escolar, passa a ser decorrente da função de professor. Esse fato traz uma perspectiva

diferente, mas não altera a identificação com o comportamento supervisorio, essencialmente relacionado com o controle e fiscalização.

Quando falam dos professores e fazem críticas à sua formação, as coordenadoras assumem as funções de controle e avaliação. Queixam-se da falta de iniciativa, da dependência, do desinteresse pelo estudo, da dificuldade para articular teoria e prática, da falta de reflexão.

Assumem um discurso de desvalorização do professor e conseqüente desqualificação da escola. Imagens da escola que produzem auto-imagens desprestigiadas (ARROYO, 2000).

Como nos lembra Franchi (1995, p.79), “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e desconfianças em relação à sua competência profissional, exige-se deles quase tudo”.

O mal-estar docente, confirmado pelas pesquisas coordenadas por Codo (1999), justifica-se pelas condições do trabalho docente, a degradação dos salários, a inadequação dos critérios de ascensão na carreira, as relações sociais no trabalho. Codo denuncia que nossa sociedade vive uma contradição perversa, que valoriza a educação no discurso e desvaloriza-a na prática, através do tratamento precário por conta do poder público e dos salários dos professores, entre outros aspectos. O professor não tem seu trabalho reconhecido e seus resultados legitimados e desenvolve um sentimento de que seu trabalho é inútil, vivendo, muitas vezes, a “síndrome da desistência”.

Franchi (1995) concorda que o professor, desestimulado e desinteressado, pode desistir de seu trabalho e reproduzir uma rotina de trabalho acrítica e repetitiva – não livre de escrúpulos, insegurança e mal-estar - sem conseguir dispor de um conjunto de ações de renovação. Contudo, destaca que

não podemos fazer uma avaliação correta desse quadro tomando o professorado como causa de todos os males: julgá-lo e censurá-lo por sua ineficiência e por seu pragmatismo alienado e reprová-lo por sua incompreensão e resistência às mudanças. Se isso tem acontecido com maior frequência entre os mestres é porque outras causas estruturais e políticas estão levando a profissão de professor a um declínio social e ético – uma profissão desprestigiada, difícil de suportar e de viver dentro dela mesma (FRANCHI, 1995, p.80).

Mesmo diante das críticas aos professores, apareceu um sentimento muito positivo de implicação das coordenadoras. As expectativas que apareceram no decorrer das apresentações no grupo mostraram que elas estavam preocupadas em mobilizar reflexões entre os professores de

suas escolas e que buscavam alternativas de ação que disparassem um interesse do grupo pela formação em contexto e em outros espaços de formação. As coordenadoras mostraram, nesse sentido, sentirem-se responsáveis pela organização da formação centrada na escola.

Importante destacar que as justificativas para essa formação continuada, quer no espaço da escola, quer em outras instâncias, relacionam-se ao sentimento de valorização pessoal, à expectativa de atribuir sentido ao trabalho e responder aos desafios da prática.

Três idéias de formação (estudar, conscientizar e construir a profissão) atravessaram esse grupo e podem se compreendidas com o suporte teórico de Demailly (1995).

A autora distingue quatro modos de socialização de saberes e saberes-fazer: a) a forma universitária, modelo em que prevalece a transmissão do saber e da teoria e a valorização das competências, prestígio e tomadas de posição do formador; b) a forma escolar, na perspectiva de que os professores ensinam saberes definidos exteriormente por um programa oficial e não são pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam; c) a forma contratual, que pressupõe uma negociação do programa e das modalidades materiais e pedagógicas entre os parceiros da formação (instituição, formador e formandos); d) a forma interativa-reflexiva, que abrange as iniciativas formativas ligadas à resolução de problemas reais, ligadas às situações de trabalho e desenvolvidas com a ajuda mútua dos formandos.

Quando as coordenadoras afirmam que formar(-se) é *estudar*, indicam a importância atribuída às leituras e teorias, recuperando um modelo escolarizado de formação. Não há dúvidas de que a teoria ilumina práticas, mas é preciso considerar que as práticas também questionam as teorias, num movimento recursivo. A maior preocupação das coordenadoras em relação à organização do HTPC era quanto à seleção dos textos e leituras, como se a formação pudesse ser reduzida a essa estratégia. A discussão sobre as práticas, embora valorizadas, não estavam articuladas aos estudos dos textos.

Outra concepção, de que formar(-se) é *conscientizar*, recebeu grande ênfase. Atuar como formadoras significava conscientizá-las da importância da formação continuada. Se admitirmos que conscientizar é “dar consciência”, convencer, enquadrar, normatizar, essa ação aproximava-se da perspectiva de manipulação criticada por Paulo Freire (1981), quando uma “consciência dominadora”, que se julga culta e superior, absolutiza a ignorância daqueles considerados incultos e incapazes de se auto-dirigir. Podemos associar esse modelo de formação ao próprio

modelo universitário, quando o prestígio do formador, decorrente do status de detentor do conhecimento, cria impactos, seduz e controla os formandos.

A idéia de formar(-se) como *construção* da profissão sinaliza uma compreensão de que formar-se é um vir a ser e que formar também é um processo. Como processo de vir a ser, depende, em grande medida, de parceiros e de um ambiente de colaboração, uma vez que a profissão é aprendida no trabalho (CANÁRIO, 1999a). Admitir a formação como processo de aprendizagem em situação permite relacioná-la à forma interativa-reflexiva proposta por Demailly (1995), em que momentos de ação e atividades de reflexão não são dissociados, possibilitando a “fabricação colectiva de novos saberes (de saberes de ofício) durante a formação” (p.145).

Nas três perspectivas, o componente “reflexão” é valorizado e o contexto dessa formação, nas múltiplas possibilidades, são as reuniões pedagógicas e o HTPC. Esses encontros são considerados momentos oportunos para a formação do grupo no interior das escolas, representando a possibilidade de articulação do trabalho das professoras e de uma formação reflexiva.

Bruno e Christov (2000) destacam que as reuniões na escola constituem-se como oportunidades de comunicação e saber, entendendo que a organização do tempo e da rotina de reflexão possibilita o desenvolvimento de habilidades e metodologias que garantam uma crescente comunicação entre professores e coordenadoras que, nesses momentos, podem manifestar suas dúvidas, dificuldades, problemas, acertos e descobertas.

Afirmam que esses momentos de reflexão que acontecem nas escolas, especialmente se apoiados em registros problematizadores da prática, ampliam a habilidade de leitura sobre o real e favorecem a autonomia compreensiva e de intervenção do professor. Reconhecem que, sobretudo nas escolas públicas, problemas na estrutura e rotina têm comprometido a continuidade e investimento nesse tipo de trabalho.

Esse dado é realmente confirmado pelas coordenadoras das escolas públicas municipais, que enfrentam dificuldades com a falta de funcionários e com a rotina dos encontros. Os professores formam pequenos grupos de trabalho, em função de problemas quanto à disponibilidade de horário e nem sempre contam com a presença da coordenadora/diretora, envolvida com questões administrativas, que concorrem com as questões pedagógicas. O grupo

da escola como um todo se reúne esporadicamente. Confirma-se a falta de tempo para pensar e de espaço para conversar.

As escolas particulares já têm outra questão a resolver: essas não têm como prática remunerar as professoras pelos horários de reunião. As dificuldades financeiras costumam justificar a pouca frequência das reuniões e momentos de dedicação à formação coletiva da equipe. Muitas escolas propõem grupos de estudos “livres” ou “opcionais”, como forma de driblar o compromisso com a remuneração.

Nas reuniões de ambas (escolas particulares e públicas), a pauta costuma estar associada ao acompanhamento do planejamento e questões de organização e rotina. Para muitas destas coordenadoras, acumular as funções pedagógicas e administrativas gera dúvidas sobre o que priorizar. A crescente burocratização do trabalho termina sobrecarregando a coordenadora, que investe pouco nas reflexões coletivas.

Nesses encontros, especialmente quando são opcionais, a hierarquia na relação coordenadora-professores fica bastante acentuada. Isso ocorre nas escolas privadas, quando, além da hierarquia de funções, aparece a distinção empregador-empregado. Essa relação de subordinação, ao mesmo tempo em que é criticada por gerar dependência de orientações e “receitas”, é valorizada como possibilidade de controle e dispensa do profissional que não atende às expectativas.

Necessário considerar, portanto, que o trabalho pedagógico na escola, no conjunto das práticas sociais, constitui e é constituído pelas relações capitalistas. Relações capitalistas que justificam a divisão técnica do trabalho, mas, sobretudo, separam propriedades e meios de produção (KUENZER, 2002).

Essa divisão técnica do trabalho também pode explicar porque as coordenadoras parecem se aproximar mais do modelo supervisivo – embora critiquem práticas das supervisoras que não percebem reproduzir, como de controle e avaliação – do que da perspectiva da docência.

4.2 Como educar os professores para serem independentes? – Grupo 2

1° ENCONTRO – 11/09/2001

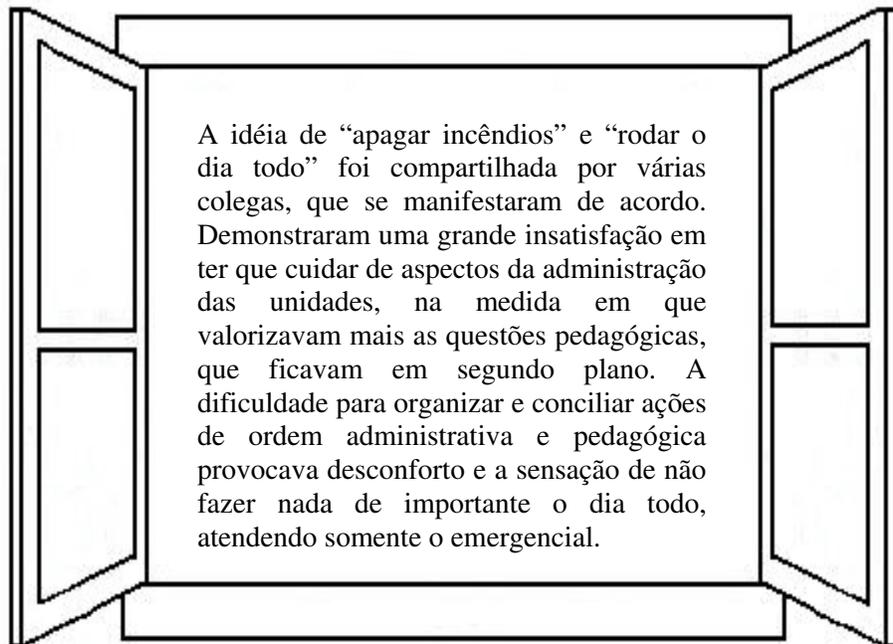
Nesse primeiro encontro, o grupo contava com 8 coordenadoras de escolas municipais de educação infantil (EMEI).

Retomei o objetivo de reunir coordenadoras e diretoras dispostas a discutir a formação dos professores (e a nossa também) para ampliar a compreensão e o compromisso das escolas no que se refere às ações de formação continuada no interior das mesmas. A premissa era que o grupo de professores precisava contar com o respaldo da direção/coordenação para se envolver em um processo de formação em serviço³¹.

Durante as apresentações, chamou minha atenção o fato de que muitas delas relataram que tinham optado pela área de Educação por questões circunstanciais, pressões familiares, necessidades específicas e até falta de opção. Alguns exemplos podem ser destacados de meus registros:

Eu me formei em Psicologia e fui trabalhar na indústria. Depois de um corte de funcionários, fui demitida; fiz o concurso da Prefeitura e passei. Quando eu entrei na Prefeitura, eu imaginava uma coisa completamente diferente. A gente começa achando que vai dirigir somente a parte pedagógica. Mas não é nada disso (...). A vida da gente tem tantos imprevistos que a gente chega no final do dia e tem a sensação de que não fez nada. Roda o dia inteiro só apagando incêndio (...) Na nossa vida de diretoras, a gente não tem um momento para nós, para crescer em alguma coisa. Você pensa que o que estudou não serve para nada. É correria o dia todo: atendimento de mães, telefone, problema na cozinha, com faxineira, com funcionários... é sufocante. Não vejo a hora de me aposentar para começar a pensar um pouco em mim. É gostoso fazer alguma coisa em benefício da criança, essa é a recompensa. Eu não gosto da parte burocrática. Eu queria ter uma secretária. No final do dia pergunto "o que é que eu fiz?" Ai. (G2/Rp1)

³¹ Não estabeleço distinção entre “formação continuada na escola” e “formação em serviço”. As duas expressões referem-se à experiência de formação que acontece no contexto da escola.



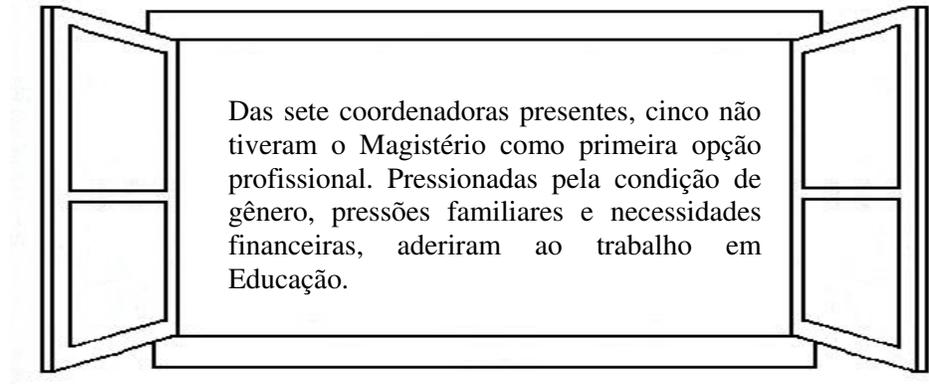
Eu entrei na Educação de "pára-quadras": estava desempregada, separada, angustiada. Me formei em Administração de Empresas e trabalhei como bancária. Ingressei como Monitora³² na Prefeitura porque a exigência era somente o 2º grau. Me senti totalmente perdida no início, não sabia nada de Educação. Decidi fazer Pedagogia e ainda fiz Magistério. Ma. (G2/Rp1)

Eu sempre gostei de esportes, queria ser atleta, mas fui podada pela minha família, porque isso era considerado coisa para homens. Fiz Magistério e Educação Física, precisei interromper com o casamento e retomei depois. Me. (G2/Rp1)

Eu fiz Magistério para ter um diploma, mas dizia "Não vou dar aula de jeito nenhum". Sem outra opção, casada e com filhos, montei uma escola de Educação Infantil para conciliar o trabalho com a maternidade. Fiz Pedagogia, mas depois me separei. Ingressei na Prefeitura para poder contar com uma renda fixa, já que a escola sofria com um plano econômico do governo. Fechei a escola, trabalhei em escola isolada da Prefeitura e agora sou diretora. Também fui fazer Letras para dar aulas de Português e Inglês à noite e aumentar meus rendimentos. Re (G2/Rp1)

³² Monitora é a profissional que atende as turmas de Berçário até 5 anos. É considerada professora somente aquela que trabalha com turmas de 6 anos e nesse caso é necessário o curso de Magistério.

Eu queria ser dentista, passei no vestibular, mas o meu pai não me deixou estudar fora. Fiz Educação Artística e curso vago de Magistério. Não queria dar aula de jeito nenhum: me jogaram dentro da sala de aula. Fiz especialização em Desenho Geométrico e fiquei efetiva no Estado. Entrei na Prefeitura indicada³³ e fiquei "chocada" com a clientela. Assumi a direção "coagida". Am. (G2/Rp1)



2º ENCONTRO – 25/09/2001

O grupo de coordenadoras foi reorganizado a partir desse encontro. Por conveniência de horário, algumas coordenadoras passaram a freqüentar o grupo 1 e outras daquele grupo passaram a freqüentar o grupo 2. Diante das coordenadoras que não tinham preferência pelos dias da semana, sugeri um grupo ou outro para mesclar a participação de coordenadoras das escolas particulares e públicas. Pretendia trabalhar com grupos heterogêneos, pois julgava mais enriquecedor se as coordenadoras de escolas públicas pudessem ouvir suas colegas de escolas particulares e vice-versa. Todas as coordenadoras concordaram com essa proposta, demonstrando grande interesse pelas experiências alheias. A apresentação de cada uma delas foi breve, destacando apenas nome e instituição, pois já haviam feito uma apresentação mais detalhada no encontro anterior e acharam desnecessário repetir tudo.

³³ A maioria das coordenadoras ingressou na rede municipal como monitora e/ou professora através de concurso e posteriormente assumiu a coordenação/direção. Em algumas gestões municipais e em algumas circunstâncias, algumas diretoras assumiram a função através de indicações políticas.

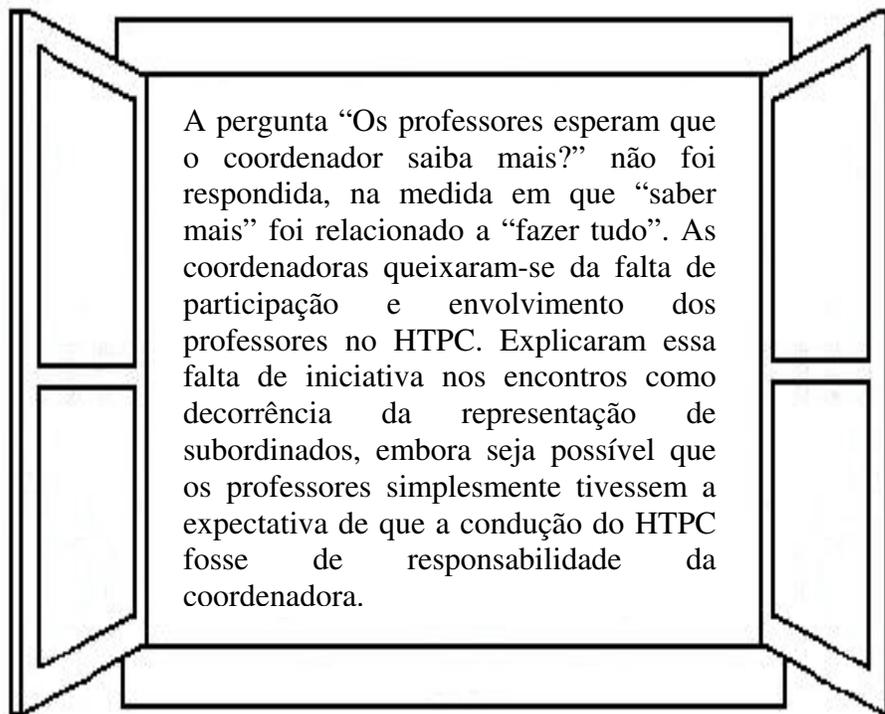
Tentei deixar a nossa discussão aberta, solicitando que as pessoas trouxessem o que haviam pensado a partir da leitura do texto “Não há docência sem discência”, de Paulo Freire (1998).

A Coordenadora Wa. iniciou a conversa remetendo-se ao texto, destacando a humildade necessária ao educador e refutando a idéia do professor como “detentor do conhecimento”.

A gente não deve se colocar nesse lugar de detentor do conhecimento, fonte de toda a inovação para os alunos. É preciso se colocar no lugar de docente e de discente. Os alunos podem reconhecer no professor que é aprendiz um parceiro de aprendizado. (G2/Rp2)

Aproveitando a oportunidade para questionar a relação coordenadora-professores-formação, uma vez que o texto de Paulo Freire nos levava a pensar no nosso estado de inacabamento, de sujeitos que nos formamos e formamos o outro na relação contínua de ensinar-aprender, questiono: *essa idéia de alguém detentor de conhecimentos passa muitas vezes pela hierarquia posta da escola, quando parece haver uma certa hierarquia de saberes, como entre professores e alunos. Como é que vocês vêem isso? Os professores esperam que o coordenador saiba mais?*

Três diretoras de EMEIs afirmaram que os professores esperavam que a coordenadora resolvesse tudo, não tinham iniciativa, dependiam da condução da diretora durante o HTPC, que se sentia obrigada a estar sempre presente, pois as professoras não conseguiam se organizar sozinhas. Uma delas admitiu que existiam professores líderes, mas como carregavam a representação de subordinados, não assumiam de forma mais independente a condução do trabalho.



Com base na queixa anterior, de que os professores tinham pouca iniciativa e dependiam da coordenação para o encaminhamento do HTPC, uma outra questão foi posta pela Coordenadora Ma.:

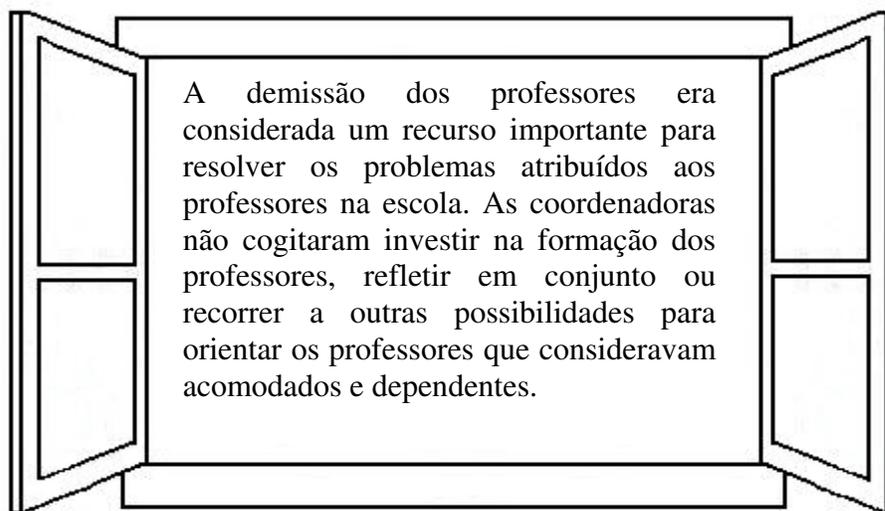
Como educar os professores para serem independentes? (G2/Rp2).

Na sua experiência como coordenadora/diretora de uma escola particular, considerou útil “abrir o assunto” com seu grupo sobre a dependência do professor frente ao coordenador e então partilhar responsabilidades. Com a expectativa de que os professores participassem mais ativamente das reuniões pedagógicas, ressaltou ainda que era preciso valorizar os professores e transmitir confiança para que se tornassem independentes. Outra coordenadora ainda acrescentou que esse “fazer pelo outro”, que corresponde ao “coordenador que faz pelo professor”, é um ranço da educação que recebemos e que o desafio é realmente a co-responsabilidade.

As queixas em relação à acomodação dos professores foram ficando cada vez mais fortes e o tema da conveniência da escola particular poder demitir o profissional que não correspondia

foi valorizada, já que o processo de desligamento de um servidor público era complexo, dependendo de um relatório e de um processo administrativo.

Foi consenso a questão de que a falta de autonomia da diretora para dispensar o professor que não era considerado bom profissional era um complicador para o andamento da escola pública. O poder de contratar e dispensar professores nas escolas particulares era motivo de admiração.



Procurando aproximar a idéia de implicação das coordenadoras nessa dinâmica e tomando as queixas do grupo, questionei no final do encontro: *Como sensibilizar os professores para continuar investindo na sua formação?* Nosso tempo já havia terminado e combinamos de começar o próximo encontro a partir dessa questão.

3° ENCONTRO – 09/10/01

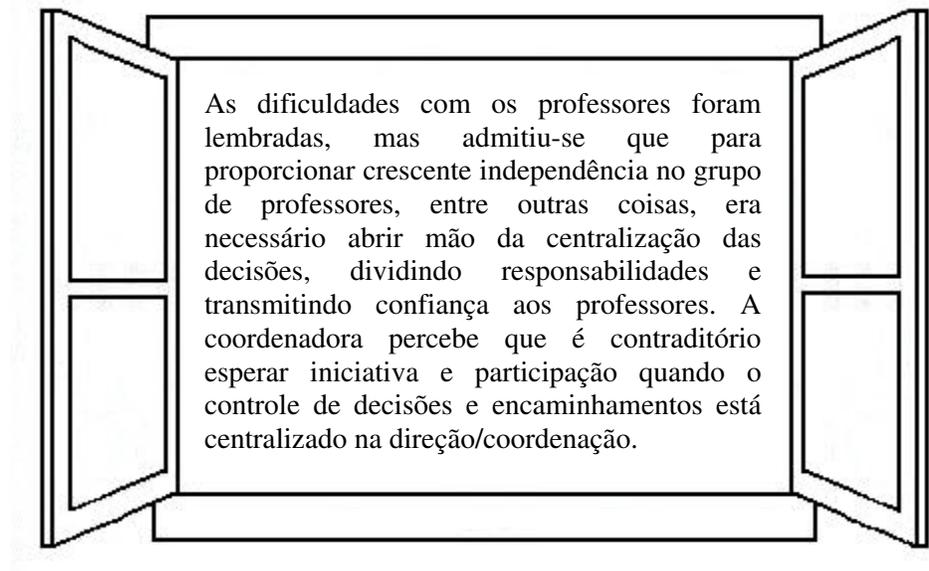
Iniciamos nosso encontro lendo o registro da Coordenadora Wa³⁴, de onde se destacava:

³⁴ Relembro o leitor de que os registros elaborados pelas coordenadoras são apresentados na introdução de alguns encontros para complementar a minha própria narrativa. São trechos selecionados a partir de dois critérios: dizer o que não estava presente no meu próprio registro e complementá-lo e explicitar temáticas que julgo pertinentes a este trabalho.

Segundo o grupo, com a parceria do diretor da escola e/ou coordenador, o investimento no processo de conhecimento se dá pelas relações de confiança e, portanto, o diretor não deve ser aquele que está à frente de tudo. Acrescentou-se que a solução e o desempenho para o andamento da instituição também podem e devem ter a colaboração ativa de cada pessoa da unidade escolar (parceria). Faz-se necessário que a co-responsabilidade seja distribuída em diferentes níveis de participação.

Esse grupo concorda que são realidades distintas [as escolas privadas e públicas] e bastante desafiadoras quando, por exemplo, a diretora da escola municipal, além da heterogeneidade de seus clientes, como nas particulares, ainda se depara com problemas de falta de recursos das famílias até para alimentarem seus filhos.

Nas escolas particulares, há liberdade de dispensa do profissional inadequado. Já nas municipais, a burocracia impera, impedindo demissões e chegando, às vezes, a tornar injusto o andamento interno, pela sobrecarga de alguns. (G2/Rc1)



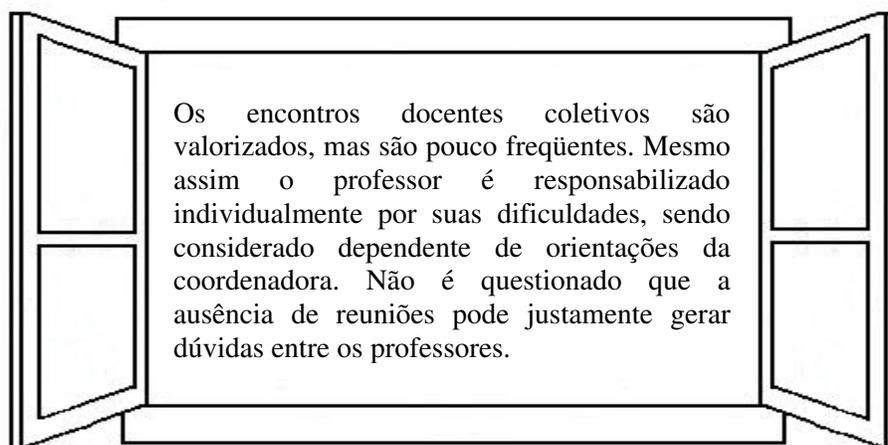
Como combinado, retomei a questão pendente no último encontro: “Como podemos sensibilizar os professores para continuar aprendendo?” De início, verbalizei a premissa de que era indispensável organizar um horário de trabalho docente coletivo na escola como espaço de encontro e formação compartilhada. Todas concordaram, mas mencionaram várias dificuldades.

Segundo uma das coordenadoras, a rede pública tem o HTPC, mas não se garantem condições para sua operacionalização. Na sua unidade, por exemplo, não havia ninguém para

ficar com as crianças se as professoras estivessem em horário de estudo. Contou-nos que algumas EMEIs faziam um rodízio de professores para esse trabalho (pequenos grupos), mas não conseguiam organizar um grupo maior para troca e reflexão.

A realidade das escolas particulares era de poucos encontros com as professoras, com frequência quinzenal ou mensal - em um dos casos, uma reunião por semestre. As dificuldades financeiras das escolas eram levantadas como justificativa. Em nenhuma das escolas as reuniões eram remuneradas, com exceção de uma, que pagava um encontro mensal, mas que não assumia nenhum outro encontro eventual.

Mesmo assumindo que os encontros com os professores eram poucos, a tônica do discurso era de crítica à dependência do professor para tomar decisões e ir buscar novas informações.

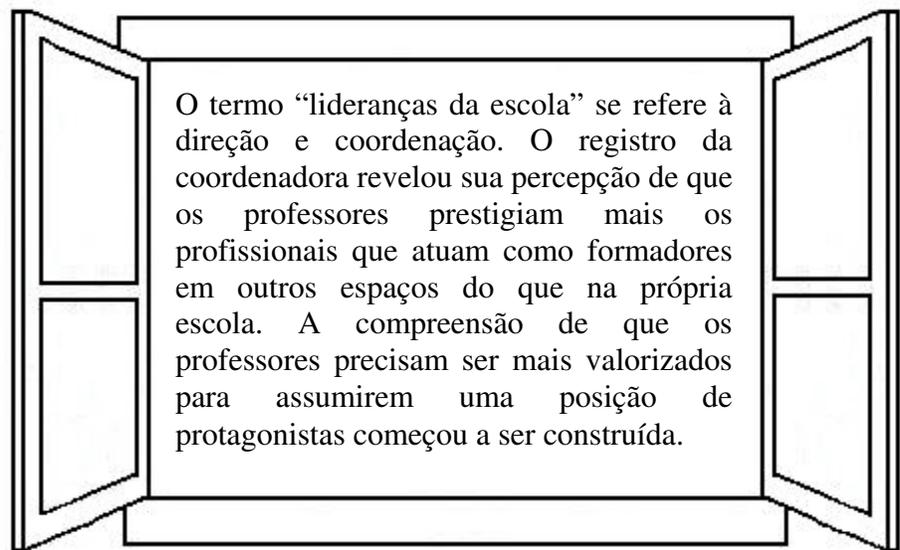


4º ENCONTRO – 23/10/01

Fizemos a leitura do registro da Coordenadora Ce.:

Um dos aspectos abordados foi o de que a formação continuada deva acontecer dentro da escola, embora a maioria dos profissionais valorize cursos e oficinas ministrados por profissionais alheios à escola. As lideranças da escola geralmente são menos prestigiadas. Os educadores têm que ser valorizados em suas vivências e reflexões. Em alguns casos, os mesmos não se valorizam, colocando-se na posição de subordinados, estando sempre à espera de ordens, não tomando iniciativa, prejudicando assim o processo educativo e

a dinâmica da escola (...). Colocamos como estes espaços de formação continuada vêm acontecendo nas escolas. Nas públicas, o principal problema levantado é de que este espaço de formação continuada é garantido apenas aos professores. Os monitores ficam condicionados ao fato de não haver funcionários suficientes, ficando os mesmos, na maioria dos casos, sem este espaço. As escolas particulares se deparam com o problema de que nem sempre podem pagar horas extras para o acontecimento de reuniões, tendo que trocar estas horas por dias de férias e anteriores ou posteriores a feriados. (G2/Rc2)



Logo depois da leitura, a coordenadora Al. anunciou que trouxera um texto complementar: “Ela não aprendeu a lição”, de Rubem Alves³⁵. Lemos o material. O texto era provocativo, acusando a escola de ser uma “máquina de moer carne”. Através dessa metáfora, o autor afirmava que, numa das extremidades da máquina, entravam as crianças com suas fantasias e seus brinquedos e, na outra, saíam rolos de carne moída, prontos para o consumo, formados em adultos produtivos. Isso para dizer que, na escola, eram ensinados conhecimentos inúteis e sem nenhum significado para as crianças. Perguntei se elas concordavam com essas reflexões. Elas acharam que o autor era um pouco “exagerado”, mas concordaram que o foco da escola era o conteúdo.

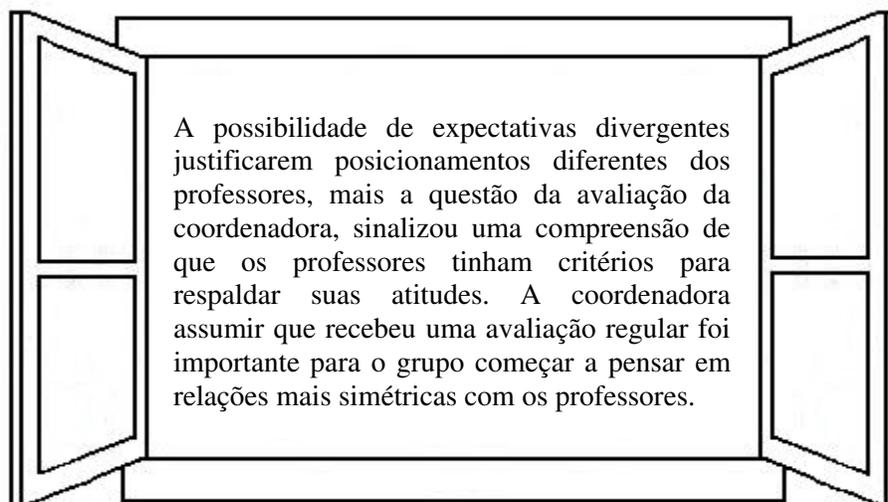
³⁵ O texto era uma cópia que não identificava a fonte.

A discussão que se sucedeu centrou-se na questão da aquisição de conhecimento por parte da criança. Como contraponto à escola que enfatiza o conteúdo em si, discorreram sobre a importância do ensino que valoriza o contexto e relação com a realidade, o nível de desafio que as propostas deviam oferecer, a necessidade de boa comunicação adulto-criança, as muitas formas das crianças compreenderem os temas escolares, a importância dos trabalhos em grupos e a consideração dos conhecimentos prévios.

Considerando que existiam diferentes expectativas entre alunos e professores na relação com o conhecimento, voltamos ao tema da coordenação pedagógica. Uma das coordenadoras fez a associação de que, na mesma medida em que alunos e professores tinham expectativas diversas, também existiam diferenças nas expectativas dos professores e que a coordenadora não sabia quais eram. Se conhecer as expectativas dos alunos era importante, conhecer as dos professores também era.

Falando de expectativas, uma das coordenadoras contou ao grupo que conversava frequentemente com seus professores, dando retorno de seu trabalho e propondo uma auto-avaliação. Justificou sua prática por acreditar que a figura da coordenadora podia ser comparada a uma rede de propulsão, que devia amplificar as qualidades dos professores. Argumentou ainda que essas avaliações eram encaminhadas para valorizar os professores, não para criticá-los.

Nesse momento, a Coordenadora Sn. compartilhou a experiência de avaliação de seu próprio desempenho como coordenadora pelos professores e o desconforto de receber uma avaliação “R” (regular) em uma ocasião. Descobriu que precisava ouvir os professores para compreender suas expectativas e manter essa avaliação de forma contínua e sistemática.



5º ENCONTRO – 06/11/01

Fizemos a leitura do texto produzido pela Coordenadora Lc., com base no encontro de 23/10. Destacava:

O diretor é o parceiro mais experiente do professor o qual, também deve propiciar a interação do grupo, dando-lhes segurança. Que parceiros nós somos enquanto diretor ou coordenador? Realmente é uma indagação que nos faz refletir sobre o nosso papel. Se, por um lado, deixamos que os professores se pronunciem, expressem suas idéias livremente, somos interpretados como permissivos, ou seja, "aqueles que não fazem nada". Se, por outro, nos colocamos e nos posicionamos, somos considerados "mandões", aqueles que não dão a chance para o professor pensar.

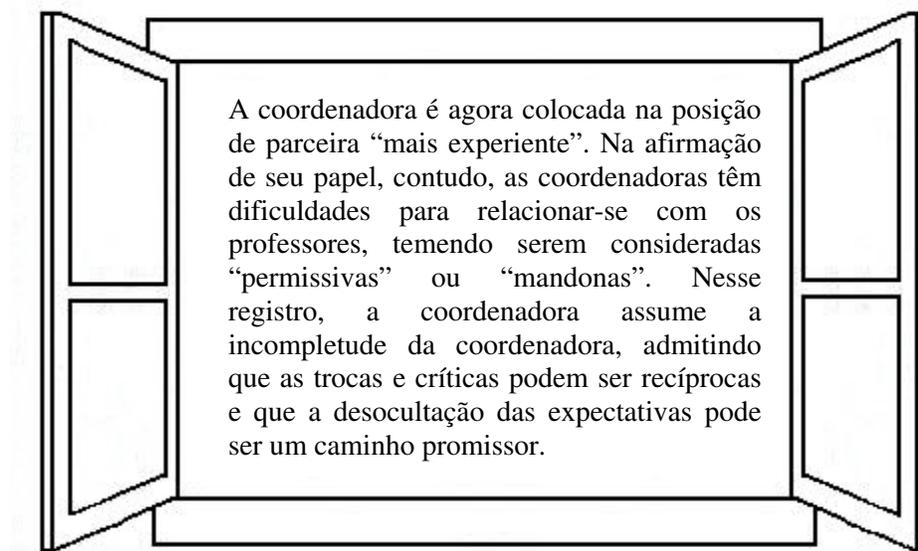
Então o professor:

- deduz que o coordenador sabe;
- deduz que o coordenador não sabe.

Assim, o professor quer acrescentar, mas espera que o coordenador também faça a sua parte intensamente. O que o professor não sabe é que o diretor e o coordenador também são seres inacabados e não detentores do saber.

Assim, espera-se que o poder do conhecimento seja descentralizado, e que o coordenador possa ouvir o que o professor tenha a dizer. É preciso ter

confiança para que isso ocorra em ambas as partes, e que todos possam receber as críticas de maneira construtiva e com maturidade, e que haja a desocultação das expectativas, para que o relacionamento possa ficar mais transparente. (G2/Rc3)



Em seguida, lemos juntas o artigo de Christov (1998b). O texto trouxe a crítica aos programas de formação com ênfase na racionalidade técnica e o grupo mobilizou-se para reconhecer que é preciso enxergar a dinâmica da realidade, ler as necessidades dos professores, valorizar a contribuição de cada professor e respeitar as diferenças.

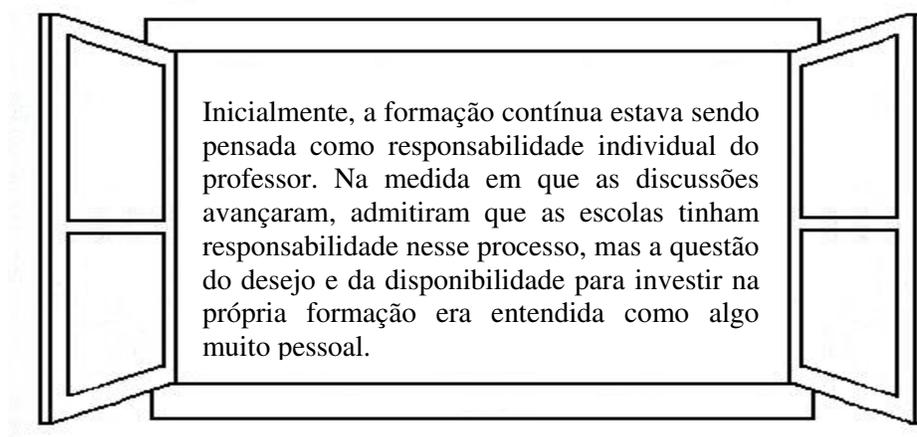
A coordenadora Ce. ampliou nossa discussão, trazendo a seguinte questão:

A educação continuada não é um compromisso individual, uma iniciativa particular, que independe de remuneração? (G2/Rp5)

Citou o desinteresse de muitos professores da sua escola (municipal), que não participavam de nenhum evento de formação e aqueles que foram cumprir com a obrigatoriedade de fazer o curso de Magistério, sem reconhecer que faziam um investimento pessoal. A coordenadora Lu. complementou afirmando que o professor não podia frequentar os encontros de formação somente se fosse pago.

O grupo reconheceu que muitos professores enfrentavam situações adversas de trabalho que comprometiam investimentos de tempo e dinheiro na própria formação. A desesperança³⁶ e a falta de perspectivas também afetavam muitos professores. Destacaram, contudo, que o profissional precisava estar comprometido com sua formação, mas que a escola tinha que criar as condições favoráveis para o desenvolvimento desse processo.

Uma das coordenadoras questionou o grupo sobre como incentivar a participação dos professores nos programas de formação (dentro e fora da escola). Todas concordaram que a melhor contribuição, além da valorização e incentivo, seria realmente a ajuda material com as despesas.



6º ENCONTRO – 29/11/01

Este foi o último encontro do G2, mas infelizmente não há registro escrito nem de áudio. Como o trabalho com o grupo ainda não era considerado material de pesquisa, que exigiria alguns cuidados que não foram tomados, eu provavelmente me encontrava cansada na ocasião (eu fazia apontamentos durante o encontro e desenvolvia as narrativas em casa, mais tarde) e não tinha o gravador em mãos. Esta foi uma perda significativa que não pôde ser reparada.

³⁶ O tema da esperança/desesperança do professor é muito bem trabalhado por Gentili e Alencar (2002).

AVALIAÇÕES FINAIS DO G2:

De 17 participantes, 13 mantiveram uma frequência regular (uma ou duas faltas, no máximo). Dentre essas participantes mais assíduas, 5 entregaram as avaliações. O material foi entregue no penúltimo encontro para ser devolvido no último. Participaram desse último encontro 9 coordenadoras. As que não tinham realizado a avaliação argumentaram falta de tempo e se comprometeram a enviá-lo posteriormente, o que não aconteceu. Como aconteceu com o G1, justifico a não entrega do material como sinal de sobrecarga de trabalho e preocupações e também de organização quanto ao tempo, uma vez que a produção escrita exige um certo tipo de dedicação que elas reclamavam não dispor no dia-a-dia.

A seguir, as respostas das questões tomadas para análise.

- Você concorda com a premissa de que é função do coordenador responder pela formação continuada na escola?

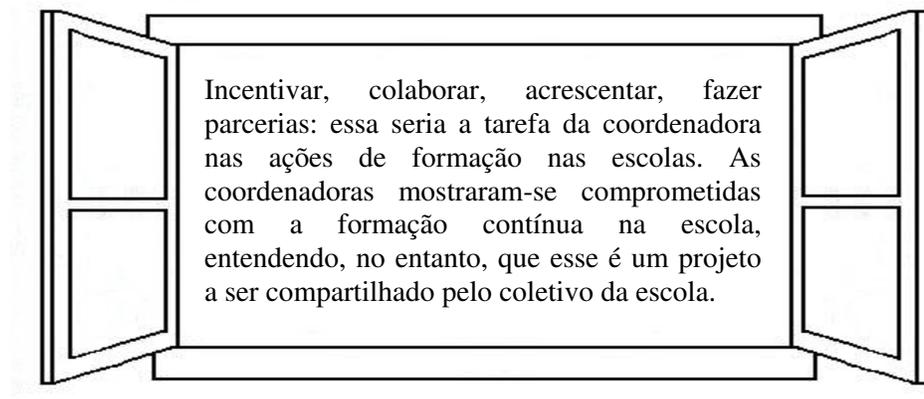
Não responder, mas incentivar e procurar colaborar com essa formação continuada. G2/Av1

O coordenador deve sim acrescentar algo novo e fazer com que os professores também busquem refletir e melhorar sua conduta em sala de aula. G2/Av2

Todos nós, diretores e professores, devemos estar procurando sempre rever nossa conduta como educadores, não somente em sala de aula, mas em qualquer ambiente em que nos colocarmos, por isso temos sempre que estar buscando o que pode nos ajudar em nossa prática como educadores, a formação continuada é uma delas. G2/Av3

Não acredito que seja só função do coordenador, temos que fazer parcerias e responder pela escola como um todo. G2/Av4

Não. Deve ser uma questão da equipe como um todo. G2/Av5



- As discussões influenciaram sua atuação nos horários de HTPC ou nas reuniões pedagógicas?

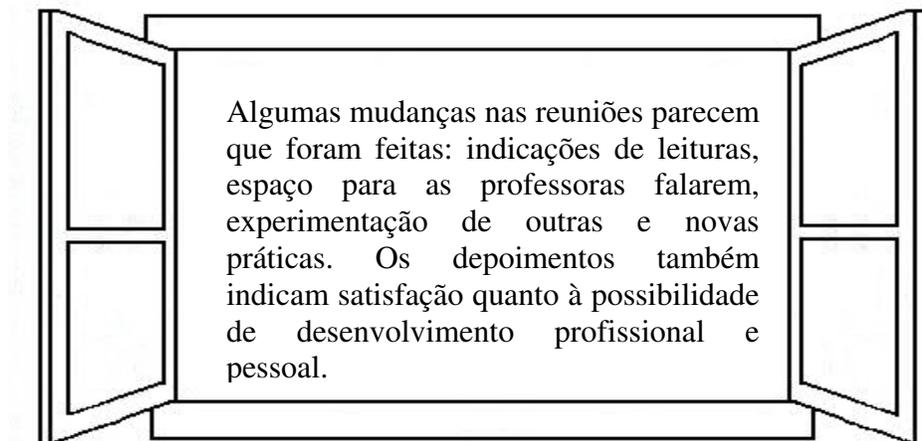
A minha participação nesse processo de educação continuada modificou no sentido de eu estar mais ativa, inclusive sugerindo algumas leituras, fazendo a assinatura da revista Nova Escola. Com isso, nossas reuniões foram mais produtivas, as professoras passaram a ter coisas para comentar e acabaram surgindo valiosas discussões. G2/Av1

O comportamento sempre muda diante de novos desafios e a atuação mudou para melhor. G2/Av2

As discussões ajudaram a melhorar algumas práticas que já realizava e deram abertura para melhorar outras que estavam falhas em nossas reuniões pedagógicas. G2/Av3

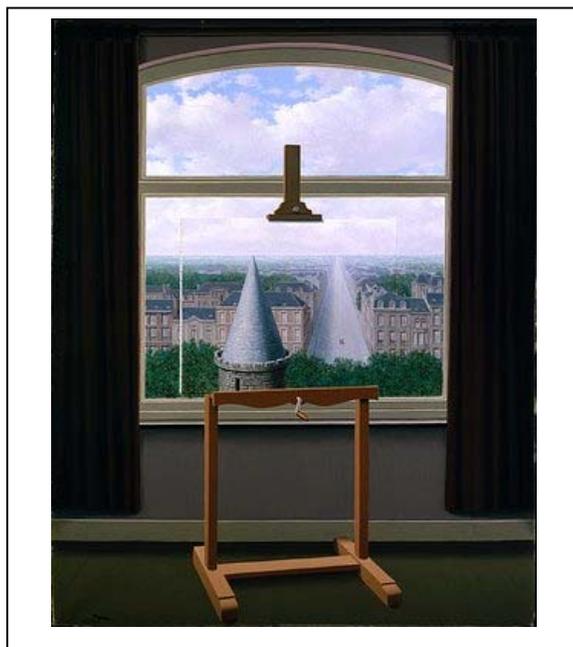
Na verdade, eu nunca pude acompanhar de perto o horário de HTPC, pois, com a falta de funcionário, eu estava sempre envolvida com as outras salas. Só agora no final é que a situação dos funcionários foi resolvida, mas aí tivemos que cuidar dos preparativos para a formatura. Espero que em 2002 a gente possa ser bem mais atuante. G2/Av4

As discussões influenciaram em todos os aspectos, tanto na parte profissional quanto na pessoal. G2/Av5



Algumas mudanças nas reuniões parecem que foram feitas: indicações de leituras, espaço para as professoras falarem, experimentação de outras e novas práticas. Os depoimentos também indicam satisfação quanto à possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

4.2.1 Intencionalidade e (des)articulação: Diálogo II



Magritte (6)
The Promenade of Euclid, 1955

Pensar a profissão e a ação da coordenadora permitiu que as participantes do G2 socializassem parte de seu percurso, em especial as condições e as influências que justificaram a opção pela Educação.

Concordo com Fontana (2000) que a opção por uma carreira – pelo Magistério em particular – é mediatizada por pessoas, experiências, espaços, tempos. A opção das coordenadoras desse grupo pelo Magistério foi, portanto, determinada pela realidade e pelo contexto nos quais estavam inseridas. Diante de inúmeras possibilidades, algumas condições postas interferiram nessa tomada de decisão, levando-se em conta que o sujeito se constrói nas suas relações sociais. As situações vividas e partilhadas, mediadas pelas práticas e significados da cultura, constituem e produzem a história de cada uma.

Os depoimentos revelaram que várias delas encaminharam-se na profissão de professoras por contingências e circunstâncias alheias às afinidades com a docência: acaso, necessidade de um emprego, pressão da família, diploma, falta de opção. Arroyo (2000, p.126) afirma que “a condição de vida está presente em nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível”. A profissão possível para a maioria dessas coordenadoras foi o Magistério.

Contudo, segundo Arroyo, a opção por um determinado trabalho possível para a condição social também implica num processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar. Não é necessariamente um problema que as coordenadoras não tivessem a Educação como primeira opção profissional ou que tivessem cedido a pressões externas.

A implicação da circunstância da opção a ser considerada na perspectiva do desenvolvimento profissional depende de em que medida as professoras/coordenadoras aderem, no sentido de estarem ligadas, atadas, unidas à profissão, comprometendo-se com ela e seus sujeitos. A identificação com o papel de professoras e coordenadoras, segundo os depoimentos, foi sendo construída na trajetória de cada uma delas.

Essa identificação profissional que se “atualiza” é coerente com um mundo social de constantes mudanças e confirma que a identidade é flexível e plástica. Hall (2002) afirma que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado e que a identificação não é automática, mas pode ser ganha e perdida. De professoras a coordenadoras, a identidade profissional foi se atualizando.

Nessa perspectiva, a identidade do professor ou da coordenadora pode ser pensada não como uma propriedade, um produto, mas como um processo, assumindo que essa dinâmica é permeada por conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e que é sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas.

Considerando-se que a identidade profissional do professor e da coordenadora vai, portanto, se constituindo em processo, recuperar a história da opção profissional é poder dar-se conta da forma como cada uma se insere e adere à profissão.

A construção da identidade é simbólica e social e está vinculada a condições sociais e materiais que produzem significados (WOODWARD, 2000). As condições sociais e materiais das escolas em que as coordenadoras atuavam estavam marcadas pela ausência de funcionários, o que sobrecarregava a coordenação, que tinha que acumular muitas funções.

As coordenadoras demonstravam viver em constante conflito para conciliar os aspectos pedagógicos e administrativos. Atuar como “bombeiros apagando incêndios”, significação possível para seu papel, provocava mal-estar generalizado e “rodar o dia todo” sem que tivessem a sensação no final do dia de ter feito algo de interessante e útil estava distante de uma intencionalidade que sabiam dever fazer parte da ação da coordenadora e de qualquer outro profissional.

As preocupações centravam-se mais na modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e prestação imediata de serviços, isto é, numa linha de ação remedial (TORRES, 1994).

A atuação das coordenadoras envolvidas com esse grupo era assumidamente fragmentada, desarticulada, sem uma força norteadora clara que lhes permitisse eleger prioridades, elencar tarefas de maior ou menor importância, aprofundar alguns aspectos da proposta de trabalho da escola. Mesmo conhecendo a realidade na qual estavam inseridas, a leitura da prática da escola estava sempre prejudicada pela falta de tempo para pensar e espaço para conversar. Decorre deste fato que a intencionalidade do trabalho ficava realmente comprometida.

A prática intencionalizada é mediada pelo conhecimento (SEVERINO, 1998), ou seja, a força norteadora da ação precisa estar fundada em valores assumidos e objetivos estabelecidos na leitura da realidade e da prática que compõem o projeto de trabalho. É preciso conhecer a realidade e a teoria que fundamenta a prática.

Uma grande dificuldade na prática da educação, segundo o autor, é a fragmentação das atividades, disciplinas e dos trabalhos dos professores e demais atores, uma vez que as ações não têm conquistado convergência e articulação e cada uma delas tem adquirido um certo grau de autonomia, cada uma trilhando o seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim.

A falta de intencionalidade para planejar e avaliar as tomadas de decisão também foi um dado relevante na pesquisa de Almeida (2003), que entrevistou dez coordenadores pedagógicos da Grande São Paulo. Esses coordenadores, como as coordenadoras dessa pesquisa, enfrentavam a mesma rotina de múltiplas solicitações, emergências e conflitos que os colocava diante de um “labirinto de escolhas”. Neste cenário de labirinto, onde é difícil fazer escolhas, definir metas, criar espaços, a coordenadora tinha que lidar, ainda, com constantes imprevistos e interrupções.

Christov (2003) discute o sofrimento que atormenta os coordenadores com os quais conviveu em torno das excessivas interrupções de seu trabalho principal, que seria, no seu ponto

de vista, cuidar de orientar o processo de formação continuada da equipe escolar. Entende que, entre outras razões, esse fenômeno se justificaria como decorrência da sobreposição de ações na escola – a mesma desarticulação e fragmentação apontadas por Severino (1998) a respeito das ações – e expectativas diversas sobre seu papel: atender pais, resolver problemas de disciplina, preparar atividades, substituir o diretor, etc.

Entendo que foi nesse contexto de sobrecarga que o professor foi considerado dependente e acomodado. As queixas de falta de iniciativa e colaboração foram recorrentes tanto na rotina da escola – os professores “interrompem” as coordenadoras – quanto nas reuniões. A condução das reuniões e do HTPC, espaços de formação, que é de responsabilidade da coordenadora, termina por representar outros momentos de sobrecarga. Reclamam da dependência dos professores para encaminhamento dos trabalhos, sem se darem conta de que esta função é inerente à coordenação.

As coordenadoras reconheceram que a centralização das decisões (caracterizada de forma mais clara nas escolas particulares, onde a relação de subordinação é mais forte e pontuada pela ameaça de demissão) prejudicava a autonomia dos professores e que era preciso dividir responsabilidades e valorizar o professor. Essa prática, no entanto, precisaria ser construída nos vários espaços e tempos da escola para que a própria formação fosse compreendida como responsabilidade comum.

É fato que o modelo de “gerenciamento” com base no modernismo científico, que instituiu a centralização, concentração, acumulação, eficiência e fragmentação nas relações de trabalho, atravessa a dinâmica da escola (KINCHELOE, 1997). Segundo essa teoria, o gerenciamento científico influenciou a escola em tal extensão que as relações de poder entre administradores, professores e estudantes foram profundamente afetadas. Como consequência, os professores têm internalizado como senso comum uma abordagem profissional que desmembra uma tarefa complexa de ensino em série de simples etapas e têm sido continuamente desqualificados. O gerenciamento científico do ensino, com a desqualificação que o acompanha, iniciou um círculo vicioso que feriu a autonomia e convenceu os professores de que eram incapazes de autodireção.

Coordenadores com práticas desarticuladas e professores supostamente incapazes de autodireção: era essa a realidade e a queixa das coordenadoras desse grupo.

Essa realidade era, ainda, permeada por alguns conflitos e dúvidas.

As coordenadoras sentiam-se sobrecarregadas por acumular as funções de coordenação e direção, pela falta de funcionários (nas escolas públicas) e pelas solicitações das professoras, entre outras demandas. Essa sobrecarga, possivelmente, justificava a idéia de que era mais simples dispensar os professores do que investir na sua formação na escola.

Outro conflito era assumirem-se parceiras das professoras sem, necessariamente, hierarquizar os conhecimentos e saberes. Embora reconhecessem que poderiam atuar como parceiras mais experientes, temiam ser consideradas mandonas, quando se posicionavam ou comandavam os encontros, ou permissivas, quando deixavam as reuniões mais livres, dando oportunidade para as professoras se manifestarem.

Ser parceira experiente, na concepção de Torres (1994), significaria compartilhar o espaço social estabelecendo trocas recíprocas. A coordenadora como interlocutora, atenta às necessidades e aos momentos do professor, funcionaria como o Outro que interroga, questiona, promove a ampliação da compreensão. Destaca que não é possível eliminar as relações assimétricas, visto que a diversidade faz parte de muitas interações que se estabelecem no interior da escola entre seus diversos componentes.

Colocações feitas nos permitem inferir que, mesmo existindo hierarquias definidas, relações de poder e dependência nas interações, é possível reverter essa tendência, criando-se situações percebidas como favorecedoras de trocas significativas, espaços de negociação, participações igualitárias que denominamos de relações assimétricas construtivas (TORRES, 1994, p.83).

Conhecer as características do grupo com que se trabalha na escola também é considerado importante por Garcia (1995). Considerando que cada professor manifesta necessidades próprias de ordem afetiva, cognitiva e social, características da sua história de vida, as intervenções e os encaminhamentos da coordenadora precisariam levar em conta a condição de cada sujeito, em suas diferenciações e semelhanças que configuram o grupo.

O fato é que as reuniões que poderiam construir um ambiente de parceria eram pouco freqüentes. Somente os encontros poderiam criar rotinas e relações de confiança que permitissem dividir tarefas e constituir um ambiente de trabalho cooperativo. Ambiente onde prevalecesse a qualidade das relações interpessoais e que permitisse o desenvolvimento do processo reflexivo. De acordo com Romero (1995), colaboração e bom relacionamento são fundamentais para se engajar num processo reflexivo de construção conjunta, porém não são suficientes: “o conflito

gerado pelo confronto e questionamento de valores e teorias é parte necessária para a reconstrução de novas compreensões” (p.186-187).

A autonomia dos professores, tão desejada pelas coordenadoras, dependeria, portanto, de encontros que permitissem ouvir e falar, conflitos e confrontos positivos, valorização dos professores dentro da escola.

Ouvir e falar (TORRES, 1994) permitiria a desocultação das expectativas e poderia proporcionar um compromisso de formação compartilhada. As coordenadoras se questionaram se a responsabilidade pela formação não era individual. Concordaram, a partir das discussões, que o desejo e a disponibilidade para o investimento na formação eram pessoais, mas que a escola precisava criar condições que favorecessem o tempo de dedicação necessário. O investimento material também passou a ser considerado como responsabilidade comum.

As coordenadoras compreenderam que a parte de sua responsabilidade era incentivar, colaborar, acrescentar, fazer parcerias.

Assumindo a formação compartilhada, a partir da superação da idéia de individualização de responsabilidades, foi possível admitir que a descentralização das tarefas do coordenador pode vir a apontar um trabalho de parceria que envolva todo o grupo que se reúne no HTPC ou reuniões.

Esse padrão de relacionamento que permite ouvir, falar, acolher pontos de vista divergentes e estabelecer parcerias de trabalho depende de momentos de encontro, intercâmbio e reflexão. As coordenadoras do G2, como suas colegas do G1, não contavam com reuniões pedagógicas freqüentes, decorrência de limitações financeiras para remuneração (rede privada), e o HTPC, na rede pública, que é apontado como desarticulado, dependendo de rodízios de funcionários.

4.3 Qual o ponto de partida numa ação de formação de professores? – Grupo 3

1º ENCONTRO – 04/09/2001

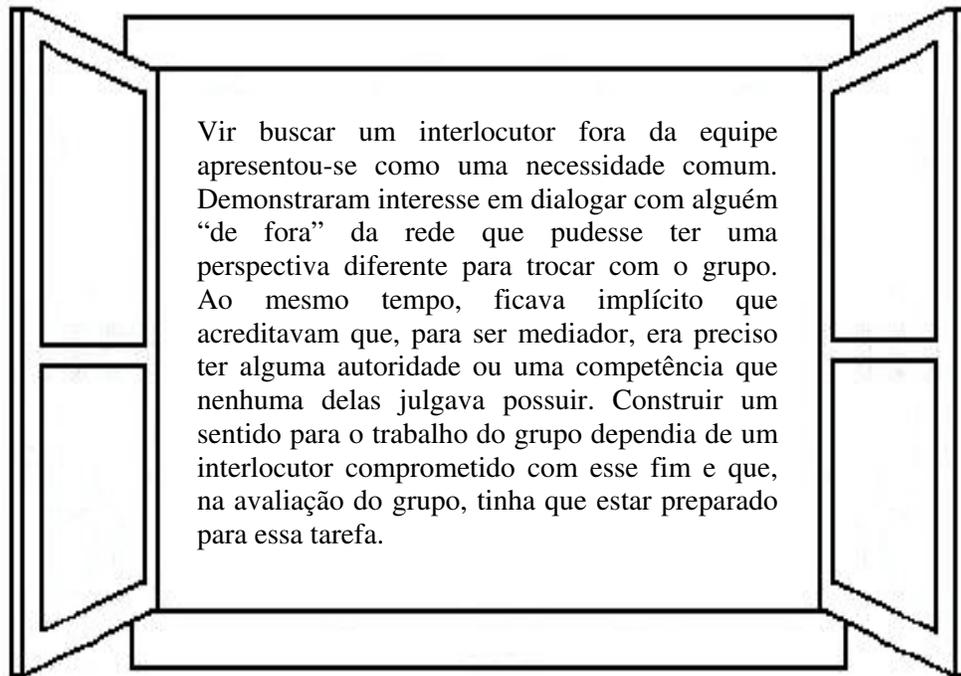
Importante detalhar a formação deste grupo (G3), que foi bastante particular. As escolas de Educação Infantil de duas cidades do interior do Estado de São Paulo receberam de uma organização não-governamental um convite para participar da formação de Grupos de Estudos dirigidos a coordenadoras pedagógicas. As coordenadoras deveriam confirmar presença até determinada data, pois tínhamos limitações de vagas. Este grupo de vinte e duas coordenadoras e duas supervisoras de uma rede municipal de ensino confirmou presença e elas chegaram de “surpresa” no dia agendado para o Grupo 1.

Aguardaram a reunião do G1 terminar para que pudéssemos conversar, uma vez que a sala em que estávamos não acomodava tantas pessoas. Compunham a equipe completa de uma rede municipal de ensino e atuavam na sua totalidade como coordenadoras ou como professoras e coordenadoras, trabalhando em dupla jornada na Educação Infantil.

Este grupo apresentou uma característica diferente do G1 e do G2, que reuniam coordenadoras da rede pública e privada, pois era homogêneo na sua origem, além de numeroso.

As coordenadoras vinham com uma demanda muito específica: queriam vencer a atuação burocrática no trabalho pedagógico do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e estavam se propondo a pensar a própria ação na escola e uma forma de aproveitar melhor os encontros com os professores (2 horas semanais, divididas normalmente em encontros de 1 hora). Elas afirmaram vir buscar alguém que as ajudasse a alinhar suas vozes e idéias, ou seja, uma mediação para essa equipe.

A mediadora era eu. Aceitei coordenar esse grupo por duas razões básicas. A primeira é que fiquei constrangida de decepcioná-las, depois de esperarem e virem de longe. A segunda é que me senti realmente estimulada para conhecer um grupo novo, que representava uma rede pública, o que me permitiria aprender mais com esse universo.



Vir buscar um interlocutor fora da equipe apresentou-se como uma necessidade comum. Demonstraram interesse em dialogar com alguém “de fora” da rede que pudesse ter uma perspectiva diferente para trocar com o grupo. Ao mesmo tempo, ficava implícito que acreditavam que, para ser mediador, era preciso ter alguma autoridade ou uma competência que nenhuma delas julgava possuir. Construir um sentido para o trabalho do grupo dependia de um interlocutor comprometido com esse fim e que, na avaliação do grupo, tinha que estar preparado para essa tarefa.

2° ENCONTRO – 12/09/2001

*Grupo é...
A cada encontro imprevisível
A cada interrupção da rotina: algo inusitado
A cada elemento novo: surpresas
A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos
A cada encontro um desafio, mesmo que já supostamente vivido
A cada tempo: novo parto, novo compromisso, fazendo história
A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção de mudança
A cada emoção: faceta insuspeitável
A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas
Grupo é grupo.*

Madalena Freire Weffort (1996)³⁷

³⁷ Este poema foi trazido por uma das supervisoras para ser lido no 2° encontro.

Eu já havia feito a minha apresentação completa no encontro anterior, quando “acertamos” nossa rotina de encontros (encontros de 2 horas, quinzenalmente) e solicitei que elas fizessem o mesmo. Apresentaram-se pelo nome, formação, tempo de trabalho, função na escola e algumas narraram seus percursos profissionais.

A maioria das coordenadoras tinha uma média de 10 anos na área de Educação e 4-5 anos na função de coordenação. Cinco (5) delas tinham mais de 15 anos como professoras.

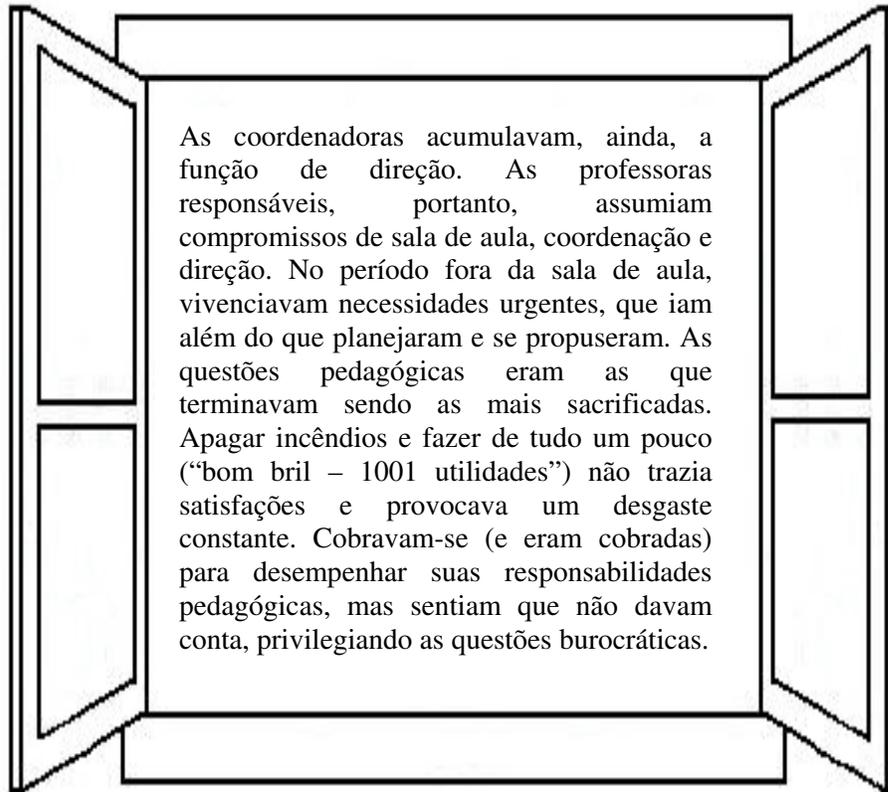
A maioria delas era identificada na escola como “professora responsável” da unidade: trabalhavam na escola em período integral, exercendo, num período, a função de professoras de sala (Pré) e, no outro período, atuando como coordenadoras. Somente escolas com mais de 10 salas tinham coordenadoras com exclusividade na função. Segundo elas, apesar da diferença na nomenclatura, o trabalho era o mesmo. Poucas escolas contavam com a figura do diretor.

Sobre o acúmulo de funções, duas delas mencionaram seus sentimentos e dificuldades:

Eu me reconheço como “bom bril”³⁸ e me frustro porque não faço quase nada da parte pedagógica. Estou insatisfeita com a dupla jornada e em ter que dividir meu tempo como professora de sala e professora responsável. Avalio o meu trabalho e o do grupo como um todo como um desafio: com pouco fazemos muito. Fico indignada com as condições de trabalho. Pa. (G3/Rp2)

Em 2000 coordenei duas escolas, “só apagando incêndios”. Sinto que aprendo muito, mas é muito difícil. A rotina é atender reclamações e isso é bastante frustrante. Tenho a sensação de que não faço nada. Apesar disso, sou feliz e gosto da Educação Infantil. Ru. (G3/Rp2)

³⁸ A metáfora “bom bril” corresponde ao nome de uma marca de palha de aço de limpeza cujo slogan é “mil e uma utilidades”.



As coordenadoras acumulavam, ainda, a função de direção. As professoras responsáveis, portanto, assumiam compromissos de sala de aula, coordenação e direção. No período fora da sala de aula, vivenciavam necessidades urgentes, que iam além do que planejaram e se propuseram. As questões pedagógicas eram as que terminavam sendo as mais sacrificadas. Apagar incêndios e fazer de tudo um pouco (“bom bril – 1001 utilidades”) não trazia satisfações e provocava um desgaste constante. Cobravam-se (e eram cobradas) para desempenhar suas responsabilidades pedagógicas, mas sentiam que não davam conta, privilegiando as questões burocráticas.

Acompanhando algumas narrativas, chamou minha atenção o fato de que algumas coordenadoras não optaram voluntariamente pela carreira da Educação e foram influenciadas especialmente por condições e circunstâncias específicas, familiares e financeiras. A identificação com o Magistério, entretanto, foi sendo descoberta no exercício da profissão e todas elas assumiram gostar de sua atividade profissional.

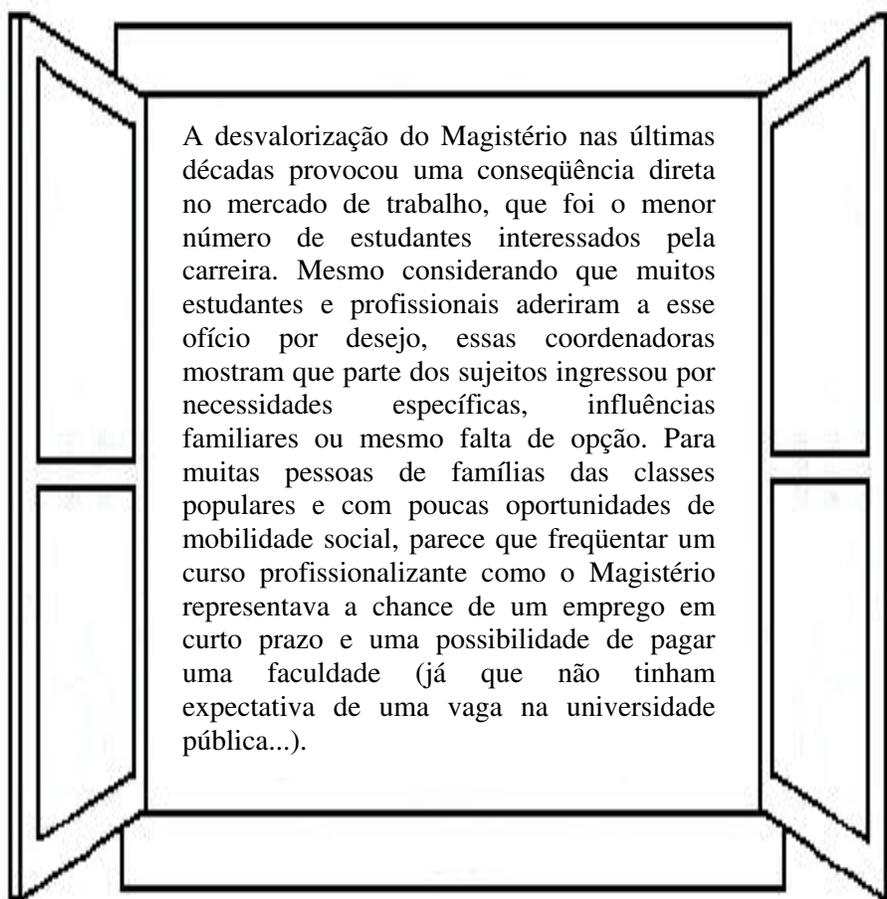
Eu não queria nada com o Magistério. Minha mãe insistiu para que eu fizesse um curso técnico para poder trabalhar e quem sabe pagar uma faculdade. Resisti, fiz colegial e então não tinha dinheiro para pagar a faculdade... Desejava fazer Biologia, mas não podia estudar fora da cidade. Acabei fazendo o curso de Ciências com bolsa de estudos. Abri uma escola, fui fazer Pedagogia e me apaixonei pelo trabalho. Acabei abrindo mão da escola por razões de ordem financeira e estou na Prefeitura há 3 anos. Ma. (G3/Rp2)

Eu fiz Magistério por acaso, porque eu queria mesmo era fazer Eletrônica. A minha família não incentivou fazer os dois cursos em paralelo e acabei só

com o Magistério. Comecei o curso de Engenharia de Produção Mecânica, mas tive que desistir por razões financeiras. Fiz Pedagogia para valorizar meu currículo e poder educar o meu filho. Eu. (G3/Rp2)

Essa realidade foi justificada de maneira resumida pela Coordenadora Va.:

Família pobre forma filhos professores para começarem a trabalhar cedo. (G3/Rp2)



Depois das apresentações, retomei a idéia de que, no decorrer desse trabalho, íamos poder discutir como sair desse lugar burocrático e passar a ocupar o lugar de educadoras, já que a disposição do grupo era fazer a crítica ao próprio trabalho.

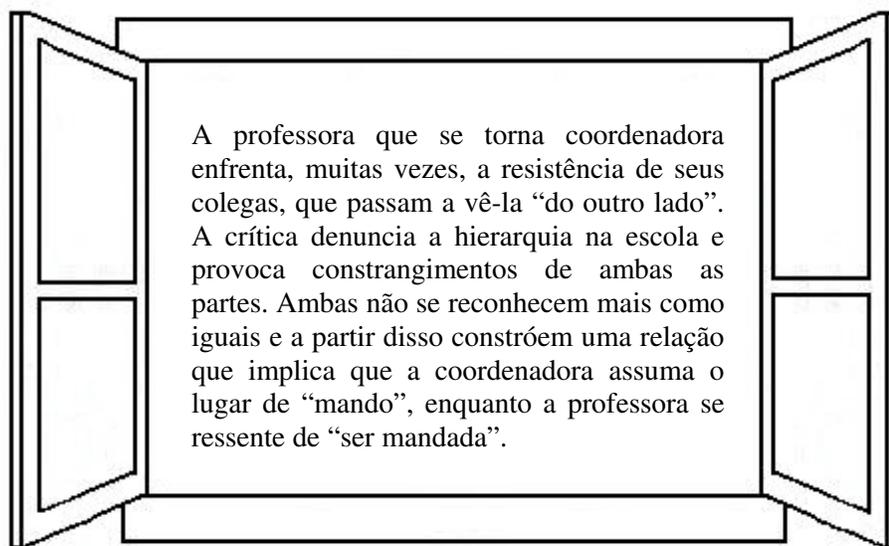
A Coordenadora Ma. destacou o quanto é difícil olhar para si mesma, fazer sua autocrítica e como é mais fácil fazer a crítica ao outro, correndo o risco, contudo, de a pessoa receber a crítica e confundir o profissional com o pessoal. Uma colega lembrou-se como os professores se ressentem quando são criticados pelo coordenador:

Eles pensam: Será que ele se esqueceu de onde veio, quem ele é? Eu.
(G3/Rp2)

O desconforto do “mando” também foi lembrado:

Quando eu fui convidada para ser coordenadora eu não queria aceitar, porque não queria ser chefe de ninguém. Eu. (G3/Rp2)

Eu não gosto de ser considerada chefe. Ser coordenador é uma situação provisória, a raiz do trabalho é ser professor. Ac. (G3/Rp2)



Uma reflexão pessoal foi feita pela Coordenadora Va:

Pela nossa fala aqui, o que não pode acontecer, mesmo em se tratando de coordenação, de educação, não pode mesmo existir um mandado nem um chefe, tem que existir um líder. E um líder não é autoritário; ele passa respeito, dialoga, reflete junto. O coordenador não pode pensar que ele vai mandar. Ele tem que conduzir. (...) Em se tratando de crítica, a coisa mais difícil é conhecer a si mesmo e a todo o momento você tem que estar conhecendo a si mesmo. Não adianta você querer melhorar a sua prática de educador, tanto pedagógico como burocrático, se você não tentar conhecer e mudar a si mesmo (...). Na hora da ação, você tem que pensar antes e ir melhorando o trabalho. (G3/Rp2)

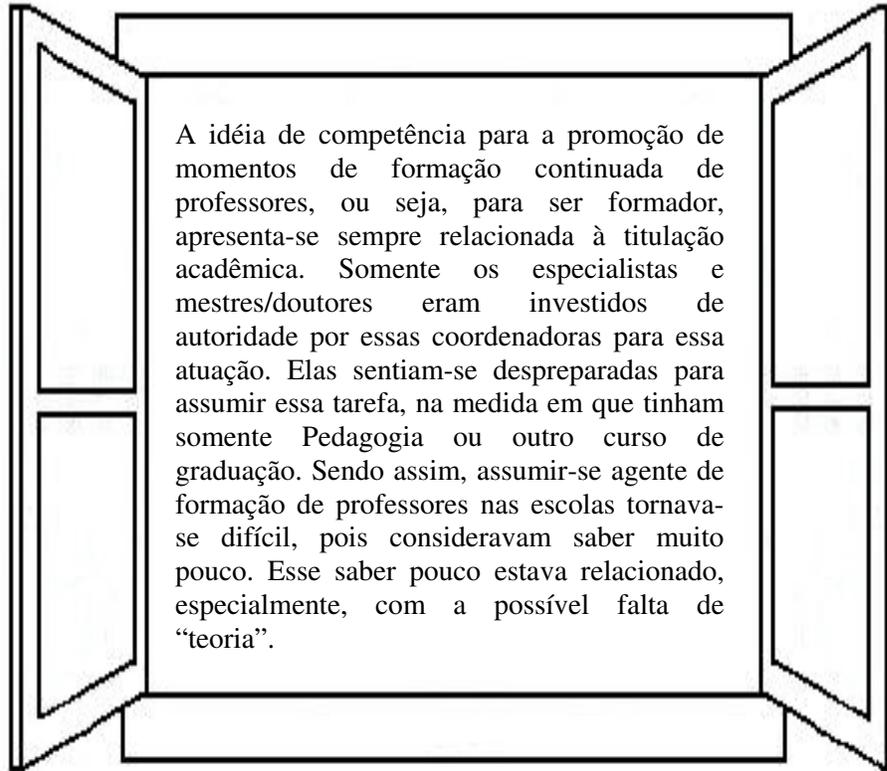
3° ENCONTRO – 26/09/2001

Uma das supervisoras iniciou o encontro com a questão:

Qual é o ponto de partida numa ação de formação de professores? Re.
(G3/Rp3)

Emendei outra pergunta, que objetivava pensar a experiência de formação para formular algum conceito, ou seja, a partir das experiências das coordenadoras, construir algumas possibilidades que respondessem a dúvida posta: *Baseando-se na experiência de vocês, nas vivências de situações de formação contínua, quais as lembranças, sensações, avaliações que fazem dessas práticas?*

Uma das coordenadoras falou que a sua sensação ao participar dos programas de formação era sempre a de saber pouco. Entendia que os formadores (mestres, doutores, especialistas), na maioria acadêmicos, tinham muito mais conhecimento do que quem só fez Pedagogia. Uma intervenção foi feita por outra coordenadora, que, referindo-se à educação para toda a vida, disse: "A gente sempre sabe pouco". (G3/Rp3)



A idéia de competência para a promoção de momentos de formação continuada de professores, ou seja, para ser formador, apresenta-se sempre relacionada à titulação acadêmica. Somente os especialistas e mestres/doutores eram investidos de autoridade por essas coordenadoras para essa atuação. Elas sentiam-se despreparadas para assumir essa tarefa, na medida em que tinham somente Pedagogia ou outro curso de graduação. Sendo assim, assumir-se agente de formação de professores nas escolas tornava-se difícil, pois consideravam saber muito pouco. Esse saber pouco estava relacionado, especialmente, com a possível falta de “teoria”.

A supervisora Re. voltou-se novamente para a questão da formação do professor dizendo que ele precisava buscar a confirmação do trabalho na teoria, tinha que estudar. Afirmou que os professores tinham dificuldade para reconhecer que precisavam aprender e que queriam coisas práticas, pois reconheciam a teoria como chata, morosa, enfadonha.

Outra coordenadora ressaltou que a formação do professor decorria do ensino bancário³⁹. Na sua argumentação, declarou que o aluno (futuro professor) era visto como consumidor e não produtor de conhecimento. No seu modo de compreensão, essa experiência de “receptor” é que dificultava a iniciativa de ir buscar conhecimento.

Voltamos para a questão pendente do início do encontro: *Qual é o ponto de partida numa ação de formação de professores nas escolas?* O grupo destacou:

- o espaço de estudo e troca no HTPC;
- a conscientização da necessidade de querer saber mais;
- buscar conhecimento.

³⁹ O termo “ensino bancário”, empregado pela coordenadora, indica que ela tem conhecimento ou leitura da obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987).

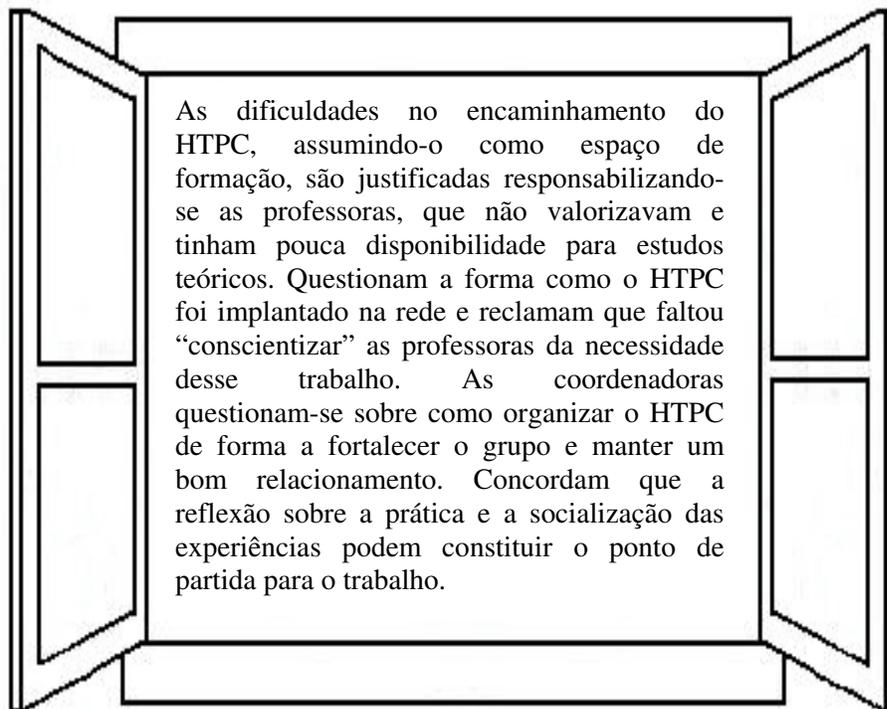
Muitas coordenadoras se manifestaram quanto à receptividade desse horário de HTPC. Entendiam que ele havia sido imposto “sem conscientização” de sua importância e que sobrecarregou a carga de trabalho e a rotina dos professores, especialmente dos que dobravam período, embora fosse remunerado (horário complementar). A dificuldade de muitos professores era ter que voltar para a escola em outro horário. Ilustraram com casos de professores que davam aulas em duas unidades e tinham que voltar no final da tarde para a escola onde lecionaram pela manhã. Além disso, acreditavam que muitos professores não conferiam sentido a esse momento e poucos valorizavam os encontros.

Nesse grupo de coordenadoras, havia consenso de que a dedicação ao trabalho docente coletivo era importante, principalmente para garantir a formação contínua. Questionavam-se sobre como contribuir para a valorização desse trabalho e como conscientizar os professores da importância da formação continuada. Suas hipóteses se referiam ao cultivo de um bom relacionamento na escola e às estratégias de leitura/estudo e conversa sobre o cotidiano da escola.

Uma observação importante, do meu ponto de vista, foi feita por uma coordenadora:

A reflexão sobre a prática desperta a necessidade de ir buscar conhecimento e a troca de experiências fortalece o grupo. (G3/Rp3)

Acrescentaram, ainda, a necessidade de o dirigente (termo empregado por muitas delas para identificar a coordenadora) conhecer o seu grupo para ajustar seu trabalho.



A síntese da coordenadora Cl. no final do encontro foi a seguinte:

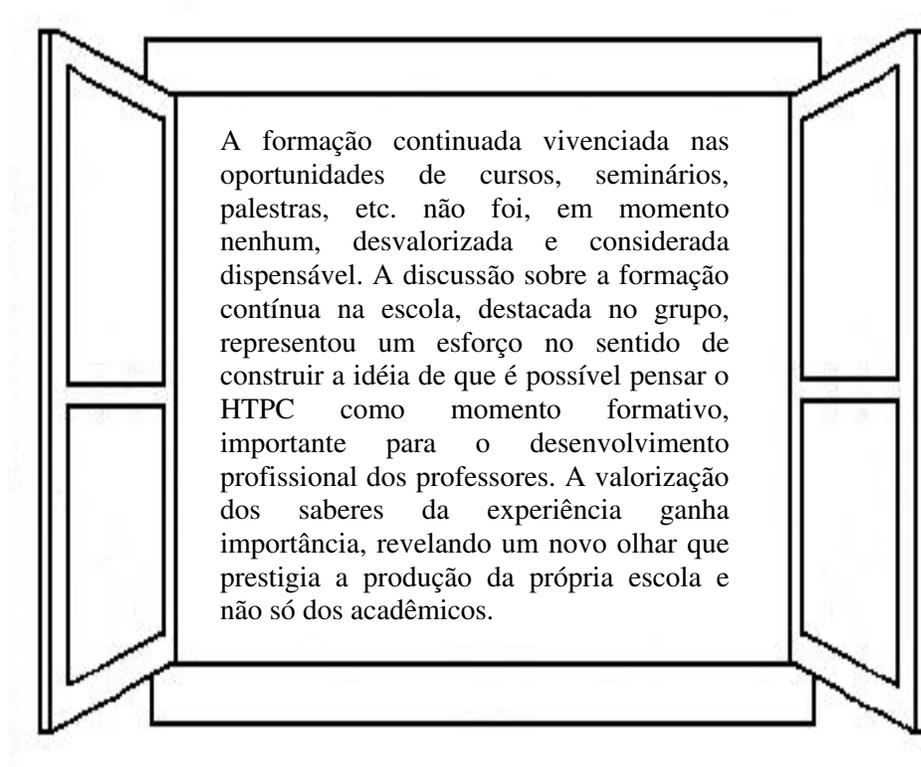
É importante o coordenador estimular os professores e ser estimulado por eles. É preciso valorizar, estimular e elogiar os professores, pois isso garante o bom relacionamento e a união do grupo. (G3/Rp3)

4° ENCONTRO – 10/10/2001

O registro do encontro anterior foi feito pela supervisora Re., que em determinado trecho destacou:

Não podemos desqualificar o nosso saber, que é produzido pelas nossas experiências, vivências e oportunidades que temos de aprender. Não podemos limitar esse saber (...). Mesmo com as dificuldades, ficou claro para o grupo, que é preciso garantir um espaço coletivo de trabalho na escola. Que o professor não deve ter vergonha nem de ensinar os outros professores e nem de aprender. (G3/Rc1)

O grupo demonstrava compreensão de que a formação continuada acontecia nos cursos, palestras, congressos⁴⁰, mas, sobretudo, nos horários de trabalho docente coletivo na escola (HTPC). A linha de raciocínio explorada era que os encontros de professores na escola podiam contemplar os saberes da experiência e dos conhecimentos pedagógicos e que tínhamos que valorizar o conhecimento que era produzido na escola. Nesse encaminhamento, o registro passava a ser compreendido como uma ferramenta preciosa para socializar experiências, construir a memória da escola e aprofundar as reflexões feitas.



Provocando a continuidade da discussão, propus que conversássemos sobre o horário do HTPC, tema discutido nos últimos encontros e que preocupava a maioria das participantes.

⁴⁰ Eu acrescento que a formação vai além das vias formais e também acontece a partir de conversas, festas, filmes, viagens, etc.

Sugeri que contassem um pouco dessa prática para que pudéssemos analisá-las com o apoio das leituras que estávamos fazendo.

Um certo incômodo atravessou o grupo, pois parecia que falar da prática era “atrasar” o estudo. Eu percebia que, no fundo, esperavam ouvir informações prontas, um resumo sistematizado de como tentar resolver os problemas do cotidiano da escola. Insisti com a proposta de narrarem a forma como o horário de HTPC era vivido e elas concordaram. Meu propósito, desde o início, não era “dar aulas” e sim construir um espaço de reflexão da prática iluminada por algumas leituras. Tentei manter-me fiel a esse princípio.

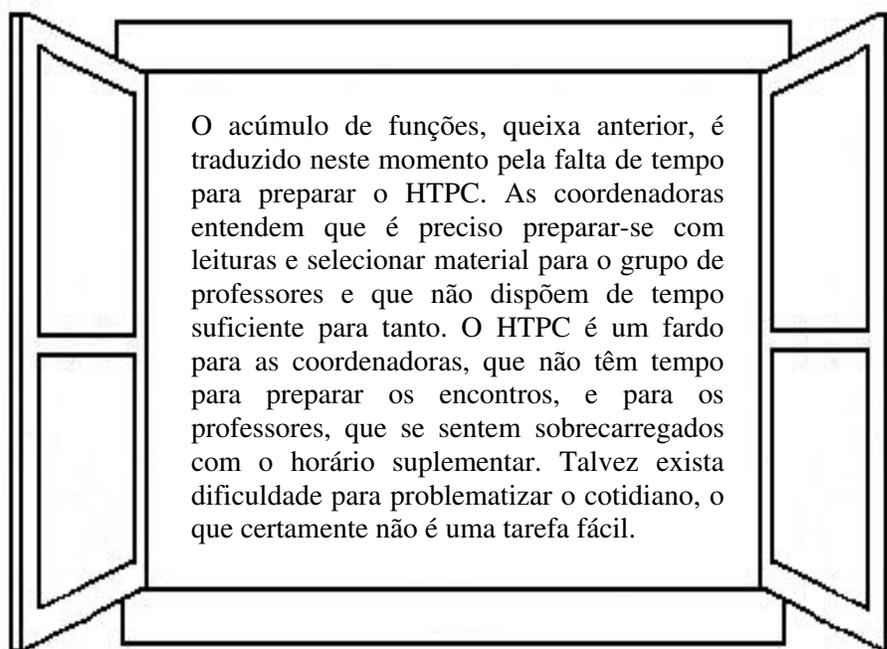
Inicialmente, os comentários referiram-se à falta de interesse e participação das professoras. Algumas coordenadoras reclamavam de grupos pequenos para esse trabalho; outras, do tempo de duração insuficiente, do horário inconveniente, de que os professores não sugeriam temas, que o HTPC era um fardo...

A Coordenadora Va. destacou:

A questão é que o dirigente tem que preparar o material do HTPC e ele não tem tempo. (G3/Rp4)

Nesse momento, pareceu-me que tínhamos chegado a um ponto importante: o que parecia incomodar algumas coordenadoras era ter que preparar o HTPC, porque já se sentiam sobrecarregadas. Além disso, ressentiam-se porque muitos professores pareciam desinteressados ou não cooperavam. Fiquei com a dúvida se elas se sentiam preparadas para coordenar essas reuniões e perguntei: *Vocês se sentem confortáveis para coordenar o HTPC?*

Sentimento de impotência, frustração por não alcançar os objetivos e falta de interesse do grupo: três ingredientes que minavam a confiança das participantes na tarefa de coordenar o HTPC. A falta de tempo para ler e selecionar material também era apontada como dificuldade para a condução do trabalho de orientar os encontros.



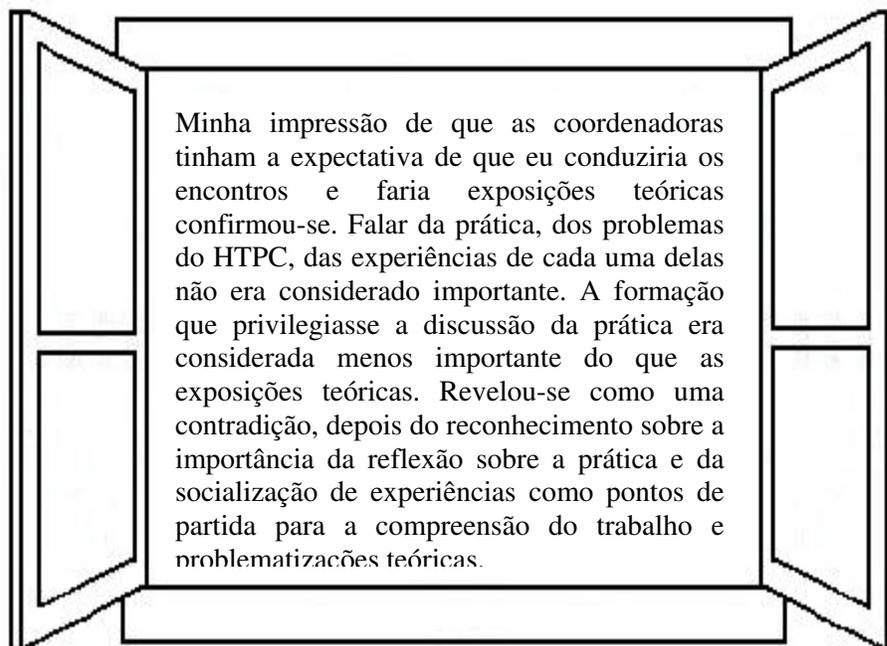
O acúmulo de funções, queixa anterior, é traduzido neste momento pela falta de tempo para preparar o HTPC. As coordenadoras entendem que é preciso preparar-se com leituras e selecionar material para o grupo de professores e que não dispõem de tempo suficiente para tanto. O HTPC é um fardo para as coordenadoras, que não têm tempo para preparar os encontros, e para os professores, que se sentem sobrecarregados com o horário suplementar. Talvez exista dificuldade para problematizar o cotidiano, o que certamente não é uma tarefa fácil.

Importante registrar que, na saída deste grupo, enquanto arrumava a sala, tive a oportunidade de questionar as duas supervisoras sobre a (in)satisfação das coordenadoras. Fiz isso porque estava insegura quanto à aceitação da forma como encaminhávamos as discussões, focalizando questões problemáticas da prática. Intuí que parte das coordenadoras esperava que eu “desse um curso” ou investisse mais tempo nas “exposições”. As supervisoras não souberam dizer bem ao certo, mas achavam que, no geral, as pessoas estavam gostando. Aproveitei para interrogá-las de como se sentiam no grupo, já que desempenhavam uma função diferente. Confessaram que não estavam sentindo-se confortáveis, pois percebiam circular uma certa agressividade, já que “representavam” a hierarquia, o controle de qualidade do próprio HTPC. Já haviam reparado que algumas pessoas, quando criticavam as normas da Secretaria, não disfarçavam a irritação e as atingiam indiretamente. Elas estavam pensando em desistir de frequentar os encontros para não se exporem e não constrangerem o grupo. Propus abrir essa questão com o grupo no próximo encontro e elas concordaram.

5º ENCONTRO – 24/10/2001

As duas supervisoras não vieram a este encontro. Perguntei por elas e o grupo respondeu que não viriam mais. Questionei se sabiam os motivos, se algo já havia sido comentado, etc. e contaram que as duas disseram que não mais participariam porque achavam que constrangiam o grupo e que poderiam inibi-las nas discussões. Perguntei se concordavam e negaram qualquer desconforto em relação à presença delas. Senti que o grupo quis manifestar uma certa indiferença, um “tanto faz” e uma das coordenadoras argumentou que elas (as supervisoras) é que não se sentiam bem e não o contrário.

Mencionei as observações que havia trocado com as duas no final do encontro anterior e perguntei-lhes sobre a (in)satisfação frente ao trabalho que desenvolvíamos. Algumas coordenadoras elogiaram a sistemática dos encontros, especialmente o anterior, mais “dirigido” por mim. Uma delas, contudo, queixou-se da ênfase nos problemas do HTPC no 2º encontro, pois teve a sensação de estarem “lavando a roupa suja fora de casa”. Não queria viajar para ouvir falar de problemas, pois vinha “buscar informações⁴¹”. Ninguém mais se manifestou.



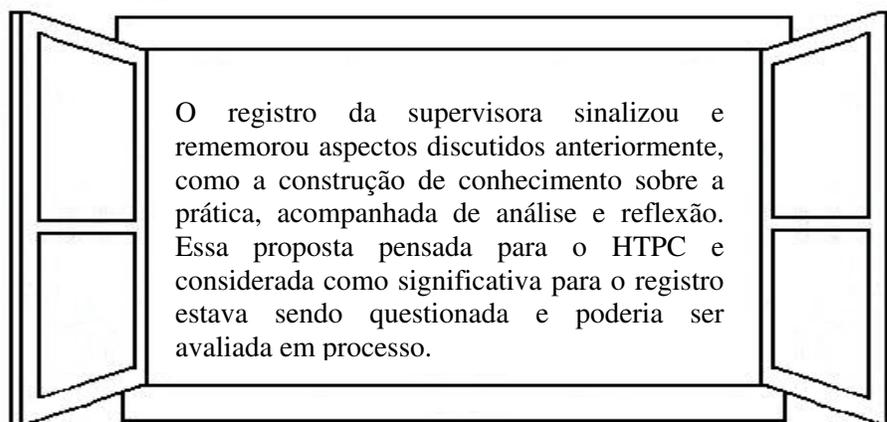
⁴¹ Esta coordenadora deixou de frequentar os encontros a partir do encontro seguinte. As colegas comentaram que ela havia ido trabalhar na Secretaria.

Esperavam uma condução do encontro e lancei a pergunta: *Será que está claro, para todas nós, qual é o papel da coordenadora na escola?* Ficaram silenciosas e propus lermos o registro do encontro anterior feito pela supervisora Sn., que não estava presente, mas havia enviado o material.

Um trecho se destacava (sobre o HTPC):

(...) embora existam problemas no encaminhamento do horário, a escola pública está muito à frente do setor privado, por encontrar dificuldades em fazer esses encontros que só são aceitos caso remunerados;

- A conversa tem que render para perceberem que saíram de um estágio para outro (o do conhecimento);
- É o momento de instigar, fazer pensar, experimentar. Idéia de construção e teoria sobre a própria prática;
- A importância do registro para documentar e seqüenciar este material, para poder analisar a sua prática e melhorá-la sempre. (G3/Rc2)



Questionei: *das observações iniciais sobre as dificuldades do HTPC (3º encontro), o que pôde ser construído como conhecimento? Vocês estão identificadas com o trabalho de coordenar o HTPC?*

Sabe o que eu acho... quando eu estava no Ensino Fundamental em outra escola [com exclusividade na função de coordenadora Pedagógica], preparar o HTPC era gostoso, nunca me pesou aquilo, eu estava lá para isso. Era gostoso ir atrás dos textos, eu procurava fazer um trabalho de qualidade, eu tentava relacionar, dar seqüência... Essa experiência que a gente está vivendo agora

[na Educação Infantil] está sendo traumatizante, pelo fato de lá nós termos duas horas semanais... Dificilmente eu ia pra reunião assim, manca, despreparada, que é o jeito que a gente vai agora, de muletas para a reunião. Então, eu acho que o trabalho do HTPC é riquíssimo... só que eu acho que o que está acontecendo com a gente, que não dá pra gente render, são as pressões que vão além... Ac. (G3/Fi5)

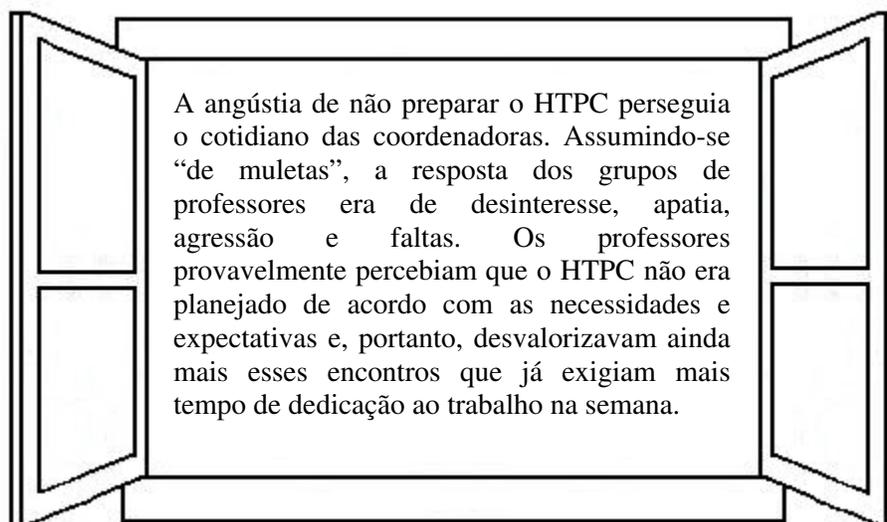
Outra coordenadora complementou:

Só tem três ou quatro escolas na cidade que têm o coordenador pedagógico que cuida do horário do HTPC... (G3/Fi3)

Explicitarei minha impressão, naquele momento, de que parecia que as coordenadoras sentiam-se identificadas com a proposta de trabalho docente coletivo na escola e de acompanhamento do grupo de professores, mas reconheciam-se despreparadas. Afirmavam não terem tempo de preparar material, iniciavam o HTPC angustiadas, em dívida para com os professores, que, percebendo a situação, devolviam com agressividade.

Domingo você fica desesperada porque tem que dar conta de estar lá 7h30 da manhã de segunda e você não sabe o que vai fazer. Eu. (G3/Fi5)

99,9% dos professores não gostam do HTPC, eles abonam no dia do HTPC... Re. (G3/Fi5)



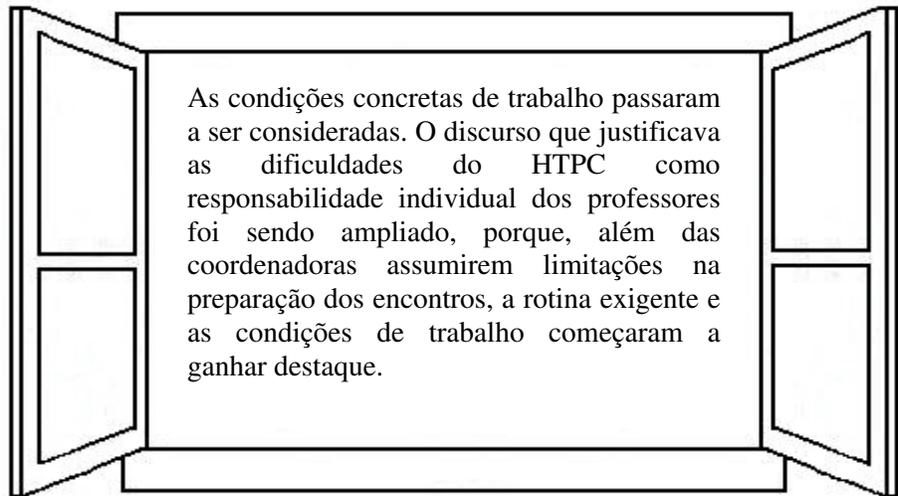
6º ENCONTRO – 07/11/2001

As coordenadoras passaram a reconhecer os problemas do HTPC (os próprios), mas continuaram criticando o formato proposto pela Secretaria, que previa carga suplementar (remunerada). Gostariam de ampliação de jornada para desenvolver o HTPC no horário de trabalho, porém as implicações de aumento salarial e contratação de mais professores inviabilizavam essa mudança. O fato é que também não se sentiam fortes para reivindicar mudanças na Secretaria, mesmo formando um grupo coeso, e lamentavam o tempo todo a falta de interesse e colaboração dos professores.

Propus a questão: *Mesmo diante dessas dificuldades (horário, tempo, sobrecarga de trabalho), vocês não contam com alguns professores disponíveis, interessados, comprometidos com essa formação no HTPC? Na rede toda os professores se acomodaram e se desencantaram absolutamente?*

Não é que elas não queiram, o problema não é o querer, elas até querem, o problema está sendo o horário, fora do horário delas (...) Se tivesse durante o período letivo, elas até concordariam (...). (G3/Fi6)

As coordenadoras passaram a considerar que o problema não era exatamente de interesse, mas a rotina exigente das professoras. O HTPC previa duas horas semanais e muitas escolas propunham encontros de uma hora, duas vezes por semana. Os professores que dobravam período e ainda enfrentavam dificuldades de deslocamentos tinham que se dedicar nove horas ao trabalho. Muitos HTPCs eram das 6h30 às 7h30 da manhã, iniciando uma longa jornada de trabalho.

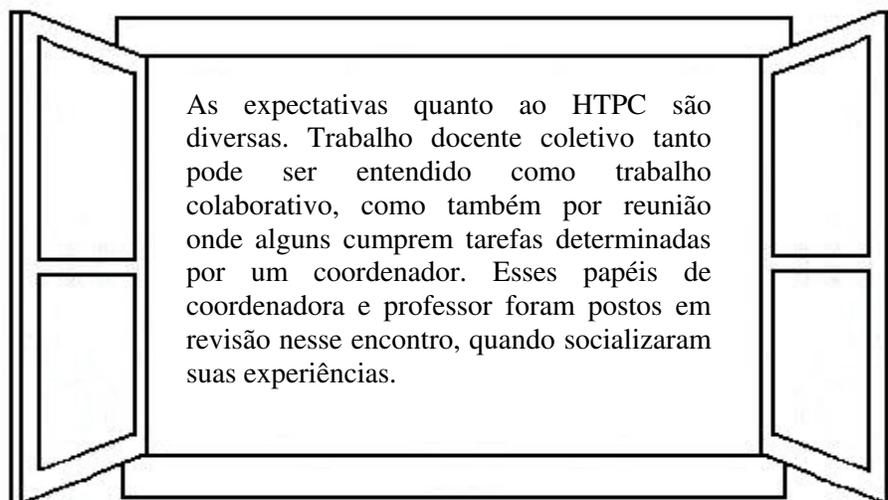


Pensar em condições e alternativas para esse trabalho passou a ocupar parte da discussão. O que podiam fazer nessas condições concretas? Duas alternativas levantadas no grupo foram: investir mais tempo na preparação do HTPC e dividir o trabalho com a equipe.

Algumas colegas falaram que pediam para as pessoas [as professoras] trazerem alguma coisa, eu já tenho medo de fazer isso daí e pensar que elas vão falar assim: É ela que tem obrigação de fazer isso, ela que tem que fazer isso, eu agora vou ter que procurar texto para eu dar o HTPC? (G3/Fi6)

Na minha proposta pedagógica, eu coloquei no planejamento que teríamos que trabalhar em equipe. Então, eu cobro isso sempre delas, porque, quando eu entrei, eu fui votada, para ser votada eu tive que apresentar essa proposta e elas votaram em mim (...) Eu falo para elas: A creche não é só problema meu, é nosso. Se você tem problema na sua sala de aula, nós temos que buscar solução juntas (...). É aquela questão, sempre que surgem alguns problemas, ficam criticando (porque sabem criticar); agora, para ver solução... (G3/Fi6)

Uma experiência que está acontecendo na escola do Estado que eu estou dando aula: eles estipularam que são os professores que fazem [o HTPC]. Está sendo melhor do que antes, quando era o coordenador que preparava. Os professores estão trazendo vídeos, experiências diferentes, contando o que eles fazem. Ontem, foram os professores de História e Geografia (...). O pessoal está se interessando mais pelo HTPC. Ri. (G3/Fi6)



As expectativas quanto ao HTPC são diversas. Trabalho docente coletivo tanto pode ser entendido como trabalho colaborativo, como também por reunião onde alguns cumprem tarefas determinadas por um coordenador. Esses papéis de coordenadora e professor foram postos em revisão nesse encontro, quando socializaram suas experiências.

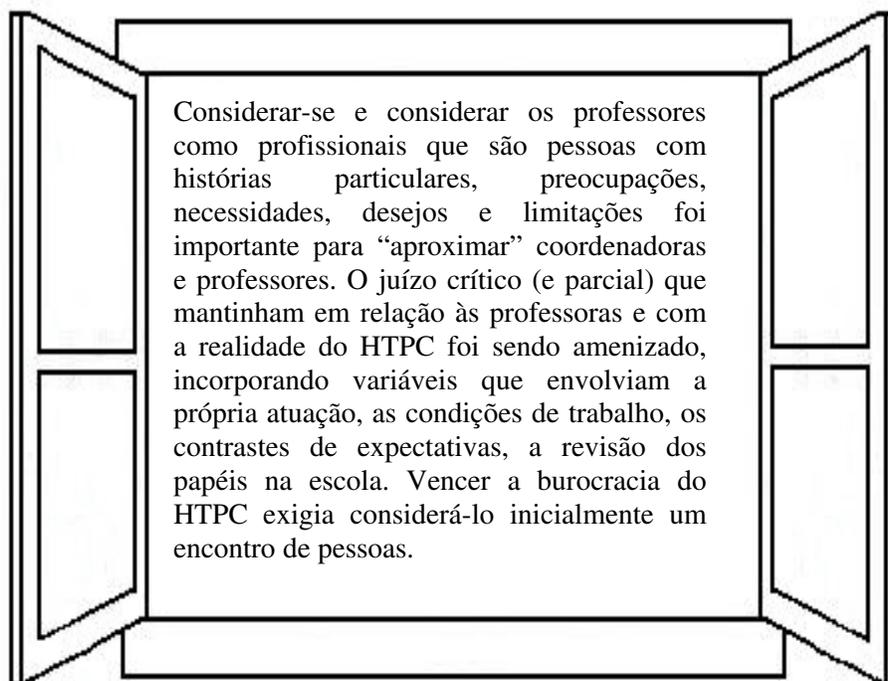
7º ENCONTRO – 28/11/2001

O tema do HTPC, que percorreu nossos encontros, também finalizou a discussão deste grupo no último encontro:

Colocar um ponto de reflexão, um tema de reflexão é muito importante. Porque, no dia-a-dia, vamos falar a verdade, a gente não tem tempo de ficar refletindo. As coisas vão acontecendo de tal forma que você vai respondendo (...). Principalmente quem dá aula e dobra período, é uma loucura. Chega o final do dia, é difícil. Nos encontros com os professores, é legal trazer um poema, qualquer coisa que o professor pare, respire e reflita. Nem que não seja alguma coisa com a escola (...) sobre a vida pessoal, até mesmo sobre a vida sentimental. Numa dessas, mexe com o eu do professor, porque na minha unidade todos os meus professores dobram [período]. G3/F7B

As coordenadoras começaram a pensar no HTPC como um momento de encontro de pessoas, com necessidades, desejos e expectativas. Encontros que não previam apenas o desenvolvimento profissional, vivenciado de forma burocrática com leituras, planos, registros, mas passaram a pensar no desenvolvimento pessoal das professoras.

Descobrir no HTPC um prazer, vivendo-o sem considerá-lo um fardo, a despeito do horário inconveniente e das dificuldades, passou a ser um projeto de algumas coordenadoras. Demonstraram valorizar as trocas, estar juntas para sentar e conversar.



Talvez a construção de uma proximidade no HTPC pudesse alterar o padrão de relacionamento burocrático e fiscalizador de algumas coordenadoras que se sentiam excluídas do grupo de professores, como revela o depoimento:

Entrou o coordenador ou o diretor na sala dos professores, acaba. Quando não tem nenhum deles lá fica todo mundo conversando, contando piada. Mas entrou o coordenador ou o diretor, fica estranho, parece que ele é um estranho. G3/F7B

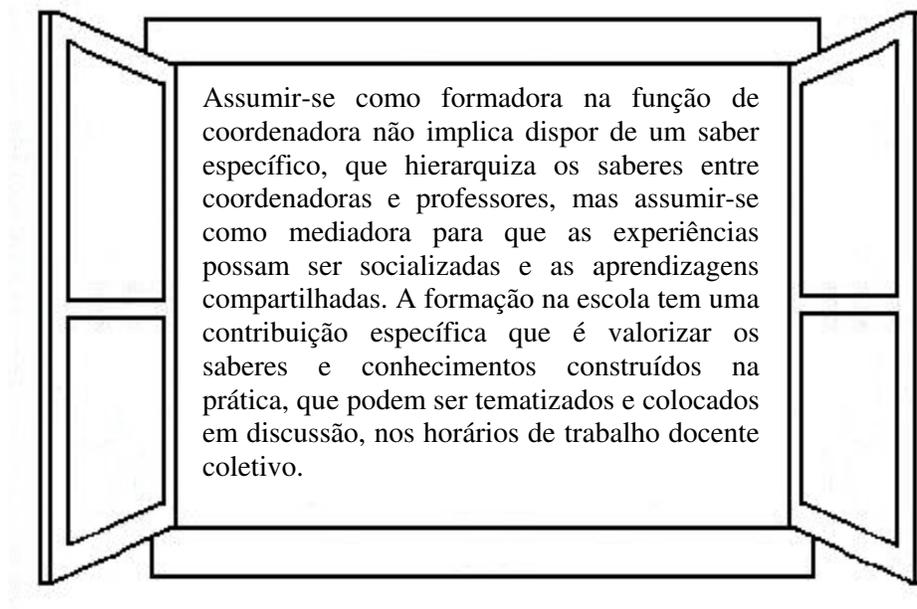
Finalizando, duas conclusões emergiram do grupo:

- A coordenadora como agente de formação na escola não significava alguém que sabia mais e pretendia “ensinar”, mas alguém responsável por garantir o

espaço de discussão, mediar a troca entre os professores e favorecer que essa formação acontecesse.

- A separação do trabalho entre direção e coordenação, como funciona no Ensino Fundamental, cooperaria para a dedicação a esse trabalho de formação centrada na escola. As professoras responsáveis davam aula num período e no outro acumulavam funções de direção e coordenação. Não tinham tempo de preparar esse HTPC. Realmente, como responder satisfatoriamente?

Eu acrescentaria uma terceira conclusão: o HTPC pode deixar de ser vivido como um fardo e assumir outro sentido para a coordenadora, na medida em que for orientado por uma intencionalidade e por uma confiança no grupo, construída a partir da valorização do trabalho do professor e de relações cooperativas.



AVALIAÇÕES FINAIS DO G3:

O G3 contou com 23 coordenadoras. Desse grupo, recebi retorno de 13 avaliações.

- Você concorda com a premissa de que é função do coordenador responder pela formação continuada na escola?

A escola é um todo, então não gostaria de pensar que é função exclusiva do coordenador responder pela formação continuada na escola e sim mostrar que estudar e trabalhar em equipe, todo grupo cresce uniformemente, basta o coordenador saber passar essa idéia de coletivo para sua Unidade Escolar. G3/Av1

Em partes. Acredito que o coordenador, como já dito, é o mediador, mas cabe a cada professor procurar o conhecimento e investir em sua formação. G3/Av2

Eu acho que todos, pois todos os profissionais têm que estar em formação continuada. G3/Av3

Não concordo, todos tem que participar. G3/Av4

Acredito que sim, porém esse coordenador só deve ter essa função, pois isto requer muito estudo. Não podemos ser, de maneira nenhuma, Diretorprofessorcoordenadorsecretário... etc. ao mesmo tempo. G3/Av5

Não, pois acredito que esse papel não deve restringir-se a apenas uma pessoa dentro de uma unidade escolar, ao contrário, acredito que se trata de uma responsabilidade de todos os envolvidos. O coordenador pode sim utilizar o tempo que possui para buscar novas estratégias e teorias sobre o assunto. G3/Av6

A palavra responder deixa-me achando que é responsabilidade só dele. Mas, é responsabilidade de todos os educadores, só que não descarta que o coordenador deve buscar maior segurança para tal. G3/Av7

Não, podemos ajudá-los, mas impondo, não conseguiremos. G3/Av8

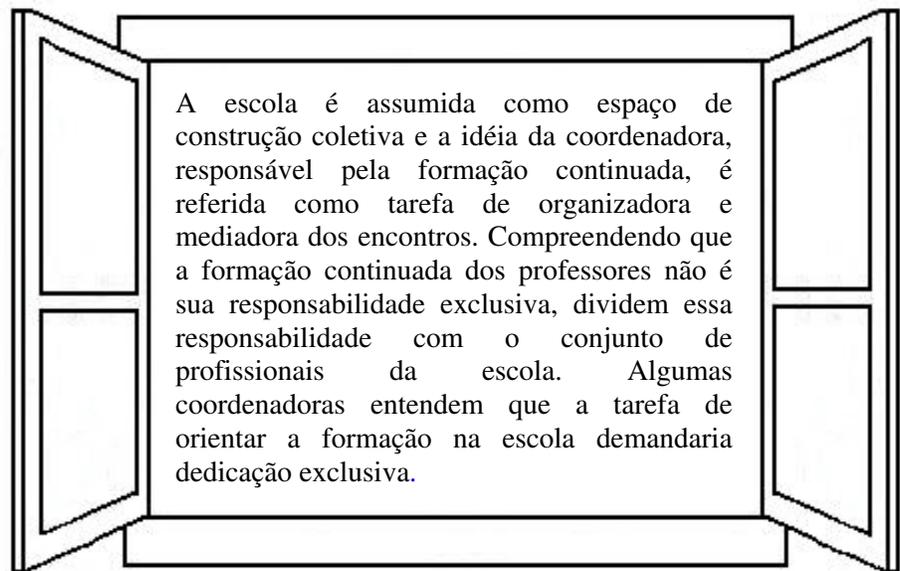
Na minha opinião, o coordenador deve auxiliar o professor, estimulá-los para que este deixe nascer a vontade de aprender, pois sem essa vontade ele jamais aprenderá. G3/Av9

Quanto à premissa de que é função do coordenador responder pela formação continuada na escola, concordo inteiramente desde que o mesmo tenha somente esta função na escola e assim, possa dedicar-se para que o trabalho seja realmente proveitoso em todos os aspectos. G3/Av10

É lógico que o coordenador tem a função de estimular e oportunizar essa formação, porém ele não é o único responsável, mas sim o grupo todo, o desejo e a vontade devem estar presentes em todos. G3/Av11

Sim, eu concordo, porém, como já disse isso deve ser compartilhado. G3/Av12

O coordenador deve ser o mediador e o oportunizador desta formação, dando subsídios à equipe, porém incentivando a todos a participarem com interesse. G3/Av13



- As discussões influenciaram sua atuação nos horários de HTPC ou nas reuniões pedagógicas?

As discussões influenciaram em minha atuação nos HTPCs apesar dos horários serem um tanto restritos, é neste espaço de tempo em que a maioria dos meus professores tem para se dedicar, atualizando suas teorias e práticas pedagógicas com leituras de qualidade, pesquisadas pela figura do professor-coordenador. G3/Av1

Sim, sempre discutia com as professoras os pontos de vistas do Grupo de Estudos. Além de que, consegui trazer ao HTPC um maior momento de troca de experiência. G3/Av2

Sim, pois estou procurando fazer o HTPC de uma forma que não seja (chata nem insuportável) e sim uma hora de conversa com trocas de experiências. G3/Av3

Sim, mas vejo que a secretaria deveria dar mais suporte, ter uma equipe mais voltada para a formação dos professores de Educação Infantil, como foi implantado no ensino fundamental. G3/Av4

Sim, pois pude ver que não só as minhas professoras, mas, no geral, todos repudiam o HTPC e isso nos levou a discutir maneiras diferentes para incentivá-las a participar. G3/Av5

Sim, isto porque passei na medida do possível a ouvir mais o grupo, permitindo que todos participem, pesquisem e até dirijam o HTPC. G3/Av6

Sim. Não muito, devido as partes burocráticas e deveres de final de ano (formatura, passeios); mas tudo gira em prol da unidade escolar e uma concepção do que discutimos nos grupos eu já tinha e fazia, só melhoramos. G3/Av7

Não tenho problemas nos HTPC. G3/Av8

Meus HTPC não mudaram, mas estou cheia de novas idéias e acredito que realizarei, em 2002, um trabalho mais rico. G3/Av9

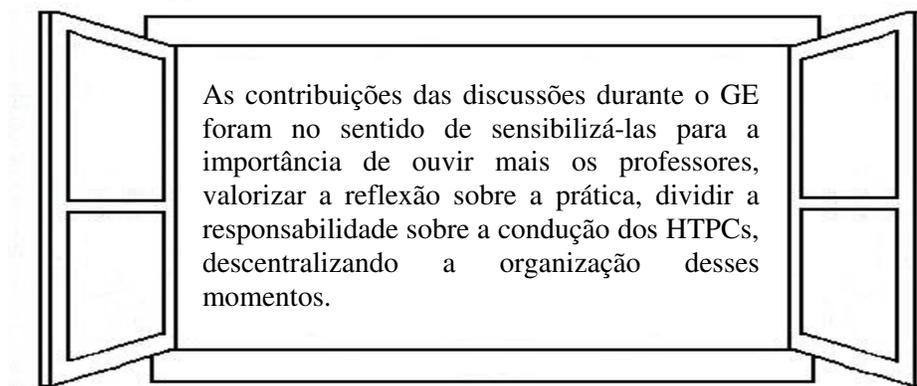
Sobre a influência das discussões no GE, nos horários de HTPC, em minha escola, procurei dividir a responsabilidade do mesmo: cada HTPC uma

professora prepara, vi que surtiu resultados, com as professoras participando mais. Como discutido no GE, tornou-se proveitoso para todos. G3/Av10

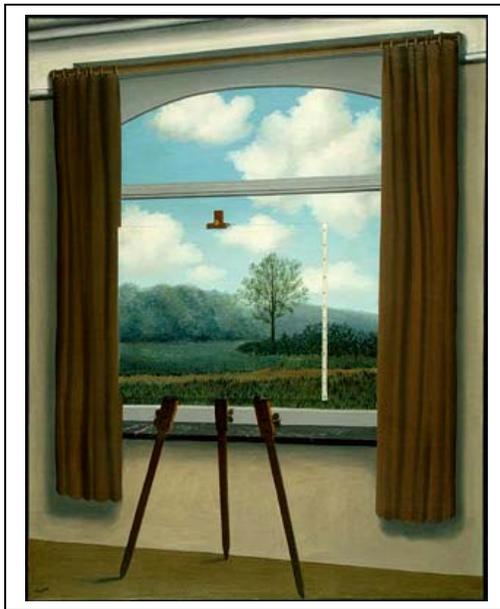
Hoje, se não consigo que todos os professores se interessem pelo HTPC, pelo menos a maioria participa e acredita que este horário é o início de um trabalho que vem enriquecer nossa prática enquanto docentes. Não me achando a única responsável, compartilho e delego a todos a oportunidade de contribuir para esta formação, portanto acredito que não só eu, mas todo o grupo cresceu junto. G3/Av11

As discussões me ajudaram a compreender a necessidade de descentralizar o HTPC da pessoa do coordenador; isso vem acontecendo agora. G3/Av12

Como disse acima, muitas considerações foram importantes para minha prática. Em todo lugar que vamos dispostos a aprender, saímos com muita coisa boa na cabeça, agora é só aplicá-las. Ge/Av13



4.3.1 Interlocução e relações simétricas/assimétricas: Diálogo III



Magritte (7)
La Condition Humaine, 1933

Assumir a necessidade de uma interlocução foi uma característica deste grupo de coordenadoras. Esse grupo, oriundo de uma rede municipal de ensino, explicitou a necessidade de um mediador, um articulador de vozes e idéias, uma vez que, embora as coordenadoras mantivessem uma certa regularidade de encontros na Secretaria de Educação da sua cidade, não conseguiam estabelecer uma organização do discurso que permitisse um sentimento de unidade e um trabalho mais coeso.

A oportunidade de freqüentar o Grupo de Estudos representava, naquele momento, a possibilidade de repensar o próprio trabalho e contar com um mediador “de fora”, isto é, alguém com uma experiência, ponto de vista e percepção diferentes dos delas. Buscavam espaço para conversar e tempo para pensar.

A importância de contar com o Outro no processo de formação e desenvolvimento profissional docente foi estudada por Torres (1994) e Romero (1998), ambas recorrendo à perspectiva de Vygotsky.

Torres afirma que a ênfase no papel do outro para o desenvolvimento do indivíduo é uma tônica constante nas colocações de Vygotsky. O pressuposto básico é de que o desenvolvimento depende da interação com os outros membros da cultura que, compartilhando dos mesmos espaços sociais, promovem trocas e enfrentamentos que passam a se constituir como aprendizado.

Romero (1998) reforça essa tese, destacando que as pessoas se constituem através da colaboração do Outro, isto é, a aprendizagem de quaisquer novas formas de ação cultural pode ser construída através de padrões interacionais interpessoais.

As coordenadoras do G3 valorizavam o intercâmbio de pontos de vista diferentes como forma de compreender o próprio trabalho e a disponibilidade para pensar as contradições e limitações presentes na complexidade do trabalho. A interlocução a respeito do acompanhamento dos professores nas escolas representava um movimento de abertura para o novo, revisão do próprio papel, compromisso com uma ação mais coerente e responsável.

Fontana (2000) explica, de acordo com a abordagem histórico-cultural da autoconsciência, que o sujeito define-se em relação ao outro e que, nesse movimento, se distingue e ao mesmo tempo se integra. A importância eu-outro é explicitada quando destaca que

somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2000, p.62).

A constituição desse grupo, além da busca de uma visão distinta que auxiliasse na interpretação da realidade, sugeria ainda a busca de apoio que fortalecesse cada participante.

Webb (apud ROMERO, 1998) distingue três tipos de apoio: restaurador, normativo e de desenvolvimento. O apoio restaurador associa-se à necessidade de “recuperação” dos ânimos com a oportunidade de desabafar, refletir sobre as preocupações e angústias. O apoio normativo atenderia as questões consideradas éticas, que dependem de um colaborador crítico para efetuar contrapontos que viabilizem decisões apropriadas e equilibradas. Já o apoio de desenvolvimento é o de parceria, quando a socialização das experiências dos colegas é valorizada e suas sugestões, relatos e observações são compreendidos como aprendizado.

O grupo de coordenadoras do G3 demonstrava necessidade dessas três formas de apoio, mas a busca desse interlocutor (nesse caso, eu) revelava ainda uma crença de que para mediar um grupo era preciso um certo tipo de competência. A autoridade para essa mediação era associada à titulação acadêmica, que representava maior conhecimento e domínio teórico.

Muitas coordenadoras relativizavam essa correlação, entendendo que não necessariamente a titulação poderia significar competência, mas, de modo geral, pareciam sentir-se desvalorizadas porque só tinham a graduação e várias delas somente Magistério.

Na dinâmica do próprio grupo de coordenadoras, ninguém assumia esse papel de mediadora das discussões, até porque, uma vez que as relações eram horizontais (todas com a mesma função), não era possível ocupar esse outro lugar ou esse lugar de “outro”. Da mesma forma, chamar para si a responsabilidade de “formadoras” de professores exigia a revisão de seu próprio saber e as limitações da função que exerciam. O fato é que não sentiam que possuíam essa competência e que eram investidas de autoridade pelos grupos de professores.

Para pensar a formação, as coordenadoras recorriam ao conceito de verticalidade: alguém ensina, alguém aprende. Não cogitavam a formação acontecendo em relações horizontais (entre coordenadora e professores), por isso não conseguiam articular a própria formação no grupo de coordenadoras.

As supervisoras que participaram dos primeiros encontros assumiram uma relação simétrica com as coordenadoras e se propuseram a estabelecer relações horizontais. A hierarquia impediu que se sentissem confortáveis, pois não se reconheceram no grupo. Não puderam ou não se sentiram iguais. A hierarquia cancelava a identidade comum que as unia, tornando-as estranhas umas às outras. Esse mesmo estranhamento era vivenciado no HTPC, quando a hierarquia coordenadora-professores se fazia presente.

É preciso considerar que a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativa a outras identidades (WOODWARD, 2000). E é por meio da linguagem, da diferenciação social e das representações sociais que classificamos o mundo e estabelecemos nossas relações com os outros. As representações e a cultura produzem os significados que permeiam todas as relações e levam ao processo de identificação, seja pelas diferenças ou similaridades.

As coordenadoras e professoras (e também as supervisoras) estavam em processo constante de afirmação de suas identidades, o que pressupunha a necessidade de demarcar diferenças sociais nas funções e atuar de acordo com suas representações⁴² dos papéis.

As representações compreendidas como processos culturais estabelecem identidades individuais e coletivas e tornam possível aquilo que somos e o que podemos nos tornar.

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2000, p.18-19).

Se as identidades são formadas a partir da marcação da diferença, da relação eu-outro e dão sentido e ordem à vida social, o conflito vai estar sempre presente, até porque existe um investimento pessoal nas identidades que são assumidas.

O HTPC revelou-se a grande preocupação e fonte de conflito entre as participantes do G3 e de seus grupos de professores. Desde o primeiro encontro, demonstraram o desconforto de conduzir essas reuniões. Reclamavam da falta de interesse e cooperação por parte dos professores, embora reconhecessem que a rotina e os horários eram inadequados para a maioria das professoras e que isso prejudicava o desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa de Garcia (2003) aponta que o fato de o HTPC fazer parte da jornada de trabalho e ser considerado obrigatório, um dever, impede que ele seja apropriado como um espaço de formação autônoma dos docentes. Esse espaço tende a ser desprezado ou desmerecido pelos professores por não se evidenciar como um dispositivo de formação que potencialize as ações pedagógicas, o diálogo e a crítica reflexiva.

A autora verificou que o tempo do HTPC costuma ser dedicado a atividades relacionadas à rotina escolar e tem se apresentado como lugar de dissociação dos domínios da teoria e da prática. Além disso, carrega o signo da ambigüidade e deve ser encarado

como um lugar de disputa organizacional e institucional. Aí, como em tantos outros lugares de debates, circulam interesses, desejos e visões de mundo. O pressuposto do consenso como ordenador desse espaço só pode ser considerado em hipóteses extremas: ou o HTPC torna-se uma mera extensão da institucionalidade educacional e dos

⁴² De acordo com a psicologia social de Moscovici (2003), as representações sociais constituem a “atmosfera social e cultural” composta por palavras, idéias e imagens que nos cercam individual e coletivamente.

mecanismos de sua reprodução na escola, ou ele é intensamente um lugar de diálogo livre e autolegislado que adota, por critério, a observação das deliberações decorrentes de um processo sempre recursivo de racionalização coletiva (GARCIA, 2003, p.16).

As coordenadoras valorizavam o HTPC como oportunidade de troca entre os professores, assumindo-o como lócus de formação, mas entendiam que sua implantação, deslocada de um processo de “conscientização” por parte da Secretaria, havia sido equivocada.

A idéia de conscientização evocada pelas coordenadoras está relacionada a convencimento. Julgavam as professoras pouco esclarecidas da importância do HTPC. Reclamavam que o HTPC havia sido imposto e que havia faltado um trabalho de “conscientização” (explicação, reforço) para que os professores se adequassem.

A palavra “conscientização”, portanto, não está sendo compreendida na mesma perspectiva de Paulo Freire (1981), ou seja, como tomada de consciência, como oportunidade de descobrir-se através da reflexão e como uma relação particular entre o pensar e o atuar.

A formação continuada dos professores – a favor da colaboração/conformidade e/ou criticidade/compromisso - era compreendida como associação de uma formação acadêmica contínua e reflexão sistemática a respeito do trabalho de sala de aula, no interior da própria escola. Para o grupo, assumir o HTPC como espaço formativo não dispensava a continuidade dos estudos em outros espaços.

Canário (2001) ressalta que reconhecer que os professores aprendem sua profissão nas escolas, (re)construindo sua profissão docente, não significa que eles só aprendem a sua profissão nesse contexto. A aprendizagem da profissão e o desenvolvimento profissional correspondem à articulação de dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, combinando diversificadas modalidades de formação.

Embora isso parecesse consenso, as coordenadoras entendiam seu papel no HTPC principalmente como provedoras de textos teóricos e bibliografia atualizada. Pensar a prática, considerada importante, não tinha o mesmo prestígio que dar/receber informações teóricas. Isso ficou claro no próprio transcorrer dos encontros, quando esperavam que eu fizesse as exposições teóricas. Sem dúvida, essa é uma das heranças de um modelo de educação que sempre privilegiou a transmissão de informações.

Assumir a função de mediadoras no HTPC era ainda prejudicado pelo acúmulo de funções que exerciam, especialmente as que conviviam com a função de professoras. Dentre

várias dificuldades, o tempo das coordenadoras era consumido pelas exigências burocráticas, uma vez que sofriam concretamente com a falta de tempo para planejamento dos encontros de HTPC. A falta de preparo gerava angústia e culpa e era percebida pelos professores, que correspondiam com faltas, apatia e agressividade.

As expectativas conflitantes em relação aos papéis estavam postas. Os professores, com a mesma formação das coordenadoras, não legitimavam sua competência e autoridade, mas esperavam uma condução dos encontros. Esperavam a sinalização da hierarquia e liderança, mas ressentiam-se com a assimetria. *Será que ele se esqueceu de onde veio?* – era uma pergunta que perturbava as coordenadoras.

As coordenadoras responsabilizavam as professoras pelas dificuldades do HTPC. A consciência do jogo de poder ainda não estava sendo compreendida e, portanto, ainda era difícil de ser administrada.

O conflito com a identidade da coordenadora e o acúmulo de funções convivia ainda com o projeto profissional de cada uma delas. Muitas questionaram a opção pelo Magistério, embora tenham admitido que “aderiram” ao trabalho.

A relação entre opção pelo Magistério e origem social foi destacada por uma das Coordenadoras: **Família pobre forma filhos professores para começarem a trabalhar cedo.** (G3/Rp2)

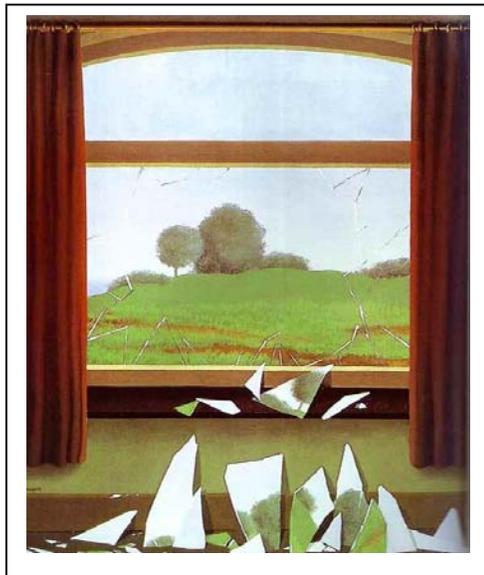
Arroyo (2000) analisa essa relação Magistério-condição social:

A imagem que possuímos e nos possui como categoria, as características sociais que nos definem têm a ver com os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos (...). A condição de vida está presente em nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível (...). O que estou sugerindo é que há uma certa adequação entre a origem de classe e a propensão à socialização e incorporação dos traços seculares do ofício de mestre. Não me refiro apenas a que ser professor(a) é a opção possível para as camadas populares, para seus filhos e sobretudo para as filhas de trabalhadores ou das camadas médias baixas. Este é o fato social. Há profissões, trabalhos que estão ao alcance dessas camadas. O magistério básico é um deles. O que tento destacar é que essa realidade social antecipa um modo de socialização, de incorporação e aceitação dos valores, do estilo de professor(a) que vão sendo aceitos, internalizados desde cedo e que irão conformando essa identificação de vida, de universo cultural com a representação social e cultural do magistério (ARROYO, 2000, p.126).

O autor acrescenta ainda que as professoras passam a gostar do ofício, mas essa opção mexe com a história pessoal, familiar, social de cada uma delas, mexe com os limites impostos, com a condição de membros dos setores populares e com a própria condição de mulheres.

As pessoas se fazem professoras de muitas formas, com múltiplas determinações e compreendê-las também faz parte da apropriação do percurso de desenvolvimento profissional.

4.4 Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos



Magritte (8)
The key to fields, 1936

A construção desse diálogo – relações entre as janelas destacadas no G1, G2 e G3 - privilegia dois temas que atravessaram os encontros com as coordenadoras e que me proponho a discutir e aprofundar: 1. o trabalho da coordenadora na escola frente às dificuldades de conciliar seu trabalho administrativo e pedagógico e cuidar da formação dos professores no HTPC (ou reuniões pedagógicas); 2. a identidade (posição-de-sujeito) da coordenadora e seus conflitos com as professoras.

São essas duas temáticas que me auxiliam a responder as questões da investigação:

- Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas?
- Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação?
- As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas?
- Como vêm o seu trabalho?

1. O trabalho da coordenadora na escola e as dificuldades de conciliar seu trabalho administrativo e pedagógico e cuidar da formação dos professores no HTPC (ou reuniões pedagógicas)

Os três grupos de coordenadoras envolvidos nesta pesquisa destacaram dificuldades para articular e conciliar as questões de ordem administrativa e pedagógica. As coordenadoras do G1 mencionaram a dificuldade em priorizar os aspectos de formação dos professores, visto que a burocratização do trabalho exigia dedicação na produção de muitos registros. Acumulando responsabilidades, acabavam dando mais ênfase às questões de organização, traduzidas nos encontros coletivos numa pauta associada ao planejamento, comunicados, avisos, rotina, em detrimento de momentos de reflexão coletiva. O grupo de coordenadoras do G2 referiu-se à desarticulação e fragmentação do trabalho e à dificuldade de priorizar tarefas e aprofundar o trabalho desenvolvido. Admitiram a falta de intencionalidade das ações, ou seja, a dificuldade em guiar-se por um propósito ou projeto atribuído de sentido. O G3, caracterizado por um grupo de coordenadoras que acumulavam, em alguns casos, as funções de professoras-coordenadoras-diretoras, reclamou da falta de tempo para planejar os encontros de HTPC, uma vez que as exigências burocráticas consumiam grande parte de seu tempo na escola.

Em comum, as coordenadoras sofriam com a falta de tempo para pensar e de espaço para conversar, com as interrupções no trabalho e o atendimento emergencial dos problemas, bem como com as múltiplas solicitações e funções a desempenhar na escola.

A falta de rotina impedia que as coordenadoras realizassem diferentes ações, podendo concentrar-se nelas. Almeida (2003), investigando sobre um dia típico na vida de um coordenador pedagógico da escola pública, encontrou experiências semelhantes às evocadas neste trabalho: organização e execução do HTPC; organização do início dos períodos; relações com professores, alunos, pais, supervisores; leitura de comunicados da Secretaria; elaboração de relatórios; atendimento às emergências.

As metáforas de “bombeiro” e “bom bril” também apareceram nas falas das coordenadoras entrevistadas pela autora, além dos termos “cego perdido no meio do tiroteio” e “coringa”. Christov (2003) também recorre à metáfora “garota interrompida” para identificar a

coordenadora em atividade na escola. Nenhuma dessas metáforas é acompanhada de satisfação e gratificação pelo trabalho.

Solicitações, emergências e conflitos fazem parte do cotidiano e não podem ser erradicados completamente. Necessário é “gerenciar” as intercorrências de modo que o trabalho não fique à mercê dos imprevistos. É preciso que a coordenadora oriente-se por metas, intenções e valores e construa o seu trabalho de forma a responder aos desafios e alcançar gratificação por suas conquistas e realizações.

É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias. Sagacidade e coragem para aventurar-se, lembrando a afirmação de Kierkegaard: “Aventurar-se causa ansiedade; porém, não se aventurar é perder-se. E aventurar-se, no mais alto sentido, é precisamente tomar consciência de si mesmo” (ALMEIDA, 2003, p.45).

A discussão que pode cooperar para a construção de outra possibilidade de orientação para a atividade cotidiana da coordenadora é anunciada no texto de Placco (2003). Reconhecendo que o cotidiano do coordenador na escola é pontuado por circunstâncias que o levam a uma “atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (p.47), a autora propõe a reflexão sobre o cotidiano, de forma a questioná-lo e equacioná-lo, recorrendo à contribuição de Matus (1991) e Gonçalves (1995).

Matus propõe quatro conceitos para caracterizar as atividades de trabalho: importância, rotina, urgência e pausa. Atividades de importância são aquelas que estão previstas no projeto pedagógico e são consideradas prioritárias na escola, uma vez que estão apoiadas em expectativas de mudança. Atividades de rotina garantem a estabilidade dos procedimentos e recursos de trabalho, regulando o processo de decisão e ação. As atividades de urgência estão associadas às necessidades emergentes do cotidiano, à resolução de problemas, à busca de adequações. Finalmente, as atividades de pausa, de caráter menos comprometido com resultados, incluem momentos de descanso, férias e atenção aos elementos subjetivos das relações.

Placco acrescenta que as atividades culturais também fazem parte dos momentos de pausa e que constituem um “rico momento de recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, de re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros” (2003, p.50) e que podem promover transformações pessoais e profissionais.

Importância-rotina e urgência-pausa são binômios construídos por Gonçalves (1995), a partir do trabalho de Matus, e recuperados por Placco. O autor aponta que as atividades de importância-rotina são da ordem da organização e planejamento escolar, diferentemente das atividades de urgência, que reclamam atenção a problemas e situações imprevistas, e das atividades de pausa, necessárias à humanização das relações. Enquanto a importância visa a mudança, a rotina se refere à estabilidade, cuja síntese é a intencionalidade da ação da coordenadora. Na medida em que a urgência solicita investimento na adequação, a pausa garante a humanização, resultando no compromisso com o projeto político-educacional da escola.

Desnecessário afirmar que a ação da coordenadora pedagógica precisaria combinar atividades e momentos de importância, rotina, urgência e pausa. Para Placco (2003), urge que a coordenadora transforme muitas urgências em rotinas, prevenindo algumas eventualidades, situações inesperadas e incidentes; que as atividades de importância envolvam todos os educadores da escola, garantindo um planejamento que valorize o projeto político-pedagógico; que as pausas sejam traduzidas em encontros de comunicação, compreensão, solidariedade e parcerias entre os atores envolvidos com a escola.

As coordenadoras envolvidas neste trabalho concordam que atuam na perspectiva de urgências, absorvidas por atividades de rotina, angustiadas por não responderem às atividades de importância, longe dos momentos de recuperação proporcionados pelas pausas.

Nesse contexto, são convocadas a assumir sua função de agentes de formação na escola, responsáveis que são por organizar o desenvolvimento profissional dos professores. Cuidar da formação dos professores na escola é uma atividade de importância, atropelada, contudo, pelas rotinas que aprisionam e pelas emergências que fragmentam as ações no cotidiano.

As coordenadoras valorizavam os momentos de formação na escola, no entanto, entendiam que essa responsabilidade precisava ser compartilhada, não a assumindo como predicativo exclusivo de sua função.

Creio que a responsabilidade num primeiro momento é de todos, pois o próprio nome diz, deve ser contínua, a todo instante e com todos, porém acho que deve ter alguém "mais crítico" neste sentido e estar percebendo os interesses do grupo, para poder planejar a discussão (com leituras, diálogos entre todos) (...). G1/Av2

Não acredito que seja só função do coordenador, temos que fazer parcerias e responder pela escola como um todo. G2/Av4

(...) esse papel não deve restringir-se a apenas uma pessoa dentro de uma unidade escolar, ao contrário, acredito que se trata de uma responsabilidade de todos os envolvidos. G3/Av6

A palavra responder deixa-me achando que é responsabilidade só dele. Mas, é responsabilidade de todos os educadores, só que não descarta que o coordenador deve buscar maior segurança para tal. G3/Av7

É lógico que o coordenador tem a função de estimular e oportunizar essa formação, porém ele não é o único responsável, mas sim o grupo todo, o desejo e a vontade devem estar presentes em todos. G3/Av11

Percebo que as coordenadoras não se reconheciam como formadoras, no sentido de poderem “ensinar” os professores. Entendiam que a responsabilidade pela formação na escola era responsabilidade comum, já que exigia uma implicação individual nesse processo. Compreendiam que a sua responsabilidade era incentivar, organizar os encontros, colaborar com os professores.

Como o verbo formar costuma estar associado a ministrar educação formal e a dar/receber ensinamentos, duas acepções possíveis, as coordenadoras não se identificaram com a proposição de formar os professores. No entanto, se considerarmos que formar também tem outras acepções, como dar forma, estruturar, criar, arquitetar, construir, elaborar, dispor em determinada ordem, agrupar, organizar, podemos pensar a coordenadora como aquela que dá forma, arranja, organiza as situações de formação. Uma formação compartilhada, como defendem.

As coordenadoras identificaram-se com a função de mediar e articular a formação na escola. Mediar, do latim *médio*, significa estar no meio. Mediador seria aquele que serve de intermediário, de elo. A coordenadora seria aquele elo que garante a participação dos professores do grupo, uma interlocutora que interroga, interpela, promove o diálogo. Articular é estabelecer contatos e ligações, é fazer relações. A coordenadora, nesse sentido, seria agente de intercâmbio e relação entre os professores e apoios externos. Diante da interrogação posta na avaliação final - “Você concorda com a premissa de que é função do coordenador responder pela formação continuada na escola?” -, respondem:

Não responder, mas incentivar e procurar colaborar com essa formação continuada. G2/Av1

Não. Deve ser uma questão da equipe como um todo. G2/Av5

A escola é um todo, então não gostaria de pensar que é função exclusiva do coordenador responder pela formação continuada na escola e sim mostrar que estudar e trabalhar em equipe, todo grupo cresce uniformemente, basta o coordenador saber passar essa idéia de coletivo para sua Unidade Escolar. G3/Av1

Em partes. Acredito que o coordenador, como já dito, é o mediador, mas cabe a cada professor procurar o conhecimento e investir em sua formação. G3/Av2

Na minha opinião, o coordenador deve auxiliar o professor, estimulá-los para que este deixe nascer a vontade de aprender, pois sem essa vontade ele jamais aprenderá. G3/Av9

O coordenador deve ser o mediador e o oportunizador desta formação, dando subsídios à equipe, porém incentivando a todos a participarem com interesse. G3/Av13

Fica clara a opção das coordenadoras por mediar, incentivar, colaborar, auxiliar e oportunizar a formação. Responder, no sentido de responsabilizar-se ou dar uma resposta, foi uma atribuição questionada. As coordenadoras concordam que a responsabilidade pela formação é individual (autoformação) e coletiva.

Aliás, a idéia de formação de professores manifestada pelas coordenadoras da pesquisa esteve associada a muitos termos e proposições como estudar, conscientizar e construir (a profissão). Discutidas anteriormente em “Diálogos entre as Janelas I”, essas perspectivas também estiveram presentes nas discussões das coordenadoras do G2 e G3.

Oliveira (1996) sublinha três modalidades pedagógicas na formação de adultos (professores) que contemplam tanto os momentos de estudo quanto de construção da profissão: a autoformação, a co-formação e a ação-investigação-ação.

As coordenadoras, nas suas queixas de que as professoras não se dedicam aos estudos, não fazem leituras e dependem de incentivo para a formação, reclamam, na verdade, da ausência de implicação no seu processo formativo, de pouco investimento na própria formação. Por isso, também, pleiteiam uma responsabilidade coletiva pela formação na escola.

Para Oliveira (1996), a autoformação é entendida como processo em que o professor assume e toma em suas mãos a responsabilidade pela sua formação⁴³. Essa iniciativa pressupõe o envolvimento, a participação e a decisão em todos os aspectos que, de algum modo, possam contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A autoformação traduz-se numa liberdade e iniciativa de procura e de selecção de materiais de apoio com base nas necessidades específicas e motivações subjetivas de cada sujeito. Esta estratégia de cada indivíduo gerir a natureza e a quantidade de material teórico de acordo com os seus ritmos, interesses e necessidades não deixará de se repercutir no significado e pertinência desses contributos para a compreensão das tarefas dos profissionais (OLIVEIRA, 1996, p.68).

Mesmo admitindo que a vertente de autoformação é essencial na formação de adultos, ela não se esgota como dispositivo formativo. Segundo Oliveira, as contribuições de diferentes atores associados às várias áreas, com quadros de referência diversos e o distanciamento desses profissionais, podem colaborar para clarificar muitas situações e encontrar formas inovadoras para solucionar questões em análise. Valoriza, portanto, “o diálogo entre diferentes intervenientes com ‘backgrounds’ pessoais e profissionais distintos” (p.69) como instrumento importante de formação.

O contexto de co-formação, em que cada professor socializa seus problemas e dúvidas, possibilita que ele também assuma seu papel de formador e coopere com a análise das práticas dos colegas e se envolva com as propostas de atuação dos seus parceiros. Todos podem contar com as experiências e os saberes diferenciados dos seus colegas.

⁴³ Cabe destacar uma reflexão complementar proposta por Maciel (2001), para quem “a tomada de consciência de si e da profissão vai além do simples conhecimento das suas necessidades e dificuldades; exige que o sujeito, conhecendo-as, busque nele mesmo ou fora dele as possibilidades de (trans)formação de si mesmo, o que implica assumir-se enquanto ser em processo de mudança” (p.49-50).

Na sua essência, o que caracteriza um trabalho de grupo e, portanto, a aprendizagem cooperativa, é o facto dos vários membros terem um objetivo comum e de partilharem conhecimentos e processos de resolução de problemas com base na interacção construtiva dos diferentes contributos (OLIVEIRA, 1996, p.70-71).

Oliveira alerta, entretanto, que a colaboração entre professores no grupo de formação poderá não ser suficiente se ela se basear exclusivamente em comunicações apoiadas na simples troca de experiências, sem uma reflexão aprofundada sobre as práticas e confronto com a teoria, que podem promover mudanças nos quadros de referência. Promover encontros subordinados a um plano prévio de organização, focalizando os diálogos em situações e problemas concretos da prática e enquadrando-os no diálogo com as teorias são cuidados fundamentais.

Sendo assim, outra vertente importante na formação de professores está associada a uma dinâmica formativa de pesquisa sobre o trabalho que se desenvolve, orientando uma oportunidade de análise sistemática sobre a prática educativa, articulando problemas vivenciados na prática com as teorias produzidas na área. Esta estratégia representa, na verdade, uma dimensão de autoformação participada e de formação mútua.

A acção-investigação decorre de preocupações individuais e as acções pedagógicas associadas ao projecto de acção-investigação são tomadas individualmente, no entanto, a reflexão sobre as intenções e conseqüências das práticas de cada professor deverá ser realizada em diálogo com colegas e/ou colaboradores exteriores (OLIVEIRA, 1996, p.74).

A formação de professores orientada pelo enquadramento de Oliveira está de acordo com a idéia de que a formação não deve se centrar num conjunto de saberes pré-concebidos, fixos e anteriores ao sujeito, mas na produção de saberes decorrentes de um processo de análise e interpretação das situações concretas da sua prática.

Se recuperarmos as perspectivas de formação manifestadas pelas coordenadoras – estudar, conscientizar e construir (a profissão) -, podemos estabelecer alguns paralelos com a teorização de Oliveira (1996).

A autoformação pode ser um momento de estudo, de leitura, de escuta, de escrita, de reflexão que busca pontes entre as teorias e a prática vivenciada na escola. Estudar pode ser um movimento de um grupo, mas mobiliza um “ensimesmamento” (LARROSA, 2001b), um dobrar-

se sobre si mesmo, que é um ato singular e solitário. Larrosa destaca que o estudo é a distração do estudante: distrai-o, às vezes, da própria causa e da finalidade de seu estudo e até de si mesmo!

“Se o estudo é a suprema distração do estudante que com nada se distrai, é também a única ameaça que persegue aquele ao qual nada mais ameaça” (LARROSA, 2001b, p.200): o estudo, a autoformação que distrai o estudante, é uma ameaça porque o isola, o faz renunciar ao mundo, às relações.

Portanto, em paralelo aos momentos de autoformação, faz-se necessária uma co-formação, a experiência de um espaço plural, onde a conscientização signifique a produção de consciência, a oportunidade de “fazer-se sabedor” das práticas e teorias dos outros e das suas próprias reconhecendo, com Paulo Freire (1981), que ninguém conscientiza a ninguém, mas que os homens e as mulheres se conscientizam mutuamente através de seu trabalho cotidiano.

Finalmente, a perspectiva de construir (a profissão) está relacionada ao enorme desafio de experimentar a pesquisa na escola como possibilidade de ressignificar práticas e construir conhecimentos e saberes em contexto. A formação compartilhada defendida pelas coordenadoras não é, portanto, diferente da idéia de autoformação participada e de formação mútua.

2. Identidade e posição-de-sujeito:

Em nenhum momento, as coordenadoras manifestaram que sua formação era análoga a do professor. Pensar a formação do professor não foi pensar a própria formação, o que pode causar estranheza, visto que os cursos de formação de professores em nível superior costumavam, na maioria dos casos, ser os mesmos que habilitavam os chamados especialistas (diretor, coordenador, orientador educacional, supervisor) no curso de Pedagogia⁴⁴.

Com isso, levanto a hipótese de que, no exercício da atividade de coordenação, o coordenador passa a se distanciar de sua origem de professor, assumindo uma identidade nova, cambiante, que não se justapõe, mas substitui a identidade anterior. Talvez esse dado explique o conflito existente na relação entre professores e coordenadoras, que passam a se relacionar como

⁴⁴ Em 1999, foram aprovados os Cursos Normais Superiores dedicados à formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O curso de Pedagogia passava a estar indicado para a formação dos especialistas da Educação. O que se sublinha neste momento é que a formação dessas coordenadoras é anterior a essa data, quando não se dissociavam essas formações.

estranhos, reconhecendo-se com formações distintas. Aquela pergunta temida pelas coordenadoras - Você se esqueceu de onde veio? – perturba a identidade móvel que busca a afirmação de seu papel.

A produção da identidade cultural é discutida por vários autores, dentre os quais Woodward (2000), Silva (2000a) e Hall (2000 e 2002). Opto, neste trabalho, pela discussão da identidade na perspectiva cultural, porque interessada no conjunto de características que distinguem os diferentes grupos. A identidade, fundamentada pelos Estudos Culturais⁴⁵, é, portanto, compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo (SILVA, 2000b).

‘Ser coordenadora’ depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de ‘ser professora’ do significado de ‘ser diretora’, de ‘ser secretária’, etc.

Considerando que não existe uma identidade pré-social e pré-discursiva, Silva (2000b) esclarece que cada discurso põe o sujeito numa determinada posição. A identidade, construída por discursos diversos, é composta de uma matriz de “posições-de- sujeito”, que podem ser até contraditórias e inconsistentes. Admite, apoiado em Belsey (1991, p.597 apud SILVA, 2000b, p.93), que a identidade é “lingüística e discursivamente construída e deslocada ao longo da gama de discursos nos quais os indivíduos concretos participam”.

A posição de coordenadora, na configuração de uma matriz identitária, depende, portanto, da experiência da alteridade: a condição daquilo que é diferente dela própria, isto é, a condição de ser outra (SILVA, 2000b, p.16).

A experiência da alteridade está relacionada com a proposição de Woodward (2000), que afirma que a identidade é relacional e depende da diferença. A autora discute a marcação da diferença como a base da cultura que atribui as diferentes posições de sujeito em um sistema classificatório. Explica que cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e é justamente pela construção de sistemas classificatórios que os sujeitos podem dar sentido ao mundo social e construir significados. Isso porque existe um certo grau de consenso entre os membros de uma sociedade (sistemas partilhados de significação) sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social.

⁴⁵ Estudos Culturais: campo de teorização e investigação social que define a cultura como a totalidade da experiência vivida nos grupos culturais e como campo de luta em torno do significado (SILVA, 2000b).

Não é coincidência o fato de que as coordenadoras dos três grupos referiram-se à formação dos professores de maneira similar e identificaram dificuldades comuns na atuação com os professores, como já expresso nos “Diálogos I, II e III”. O sentido atribuído ao trabalho da coordenação é partilhado na cultura através da linguagem e orienta a produção de significados, ordenando as relações sociais. Encontrei discursos bastante próximos dos aqui apresentados nos trabalhos de Clementi (1997) e Cesca (2003), que também interrogaram coordenadores sobre a formação e atuação dos professores nas escolas.

É possível afirmar, ainda com Woodward (2000), que as práticas de produção de significados envolvem necessariamente relações de poder, incluindo o poder para definir quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, quem é incluído e quem é excluído. Essas relações de poder que definem a relação de pertencimento no grupo foram evocadas no G3, quando uma das coordenadoras destacou:

Entrou o coordenador ou o diretor na sala dos professores, acaba. Quando não tem nenhum deles lá fica todo mundo conversando, contando piada. Mas entrou o coordenador ou o diretor, fica estranho, parece que ele é um estranho. G3/Fi7B

As representações de “ser coordenadora” e “ser professora” são construídas, portanto, nas relações sociais e na cultura, definindo identidades que dão sentido à experiência e tornam possível um modo específico de posição-de-sujeito.

Essa posição-de-sujeito, segundo Woodward (2000), é expressa quando o sujeito fala, a partir de sua posição histórica e cultural específica. Entende, contudo, que o sujeito é posicionado pela identidade tanto quanto é capaz de posicionar a si próprio, reconstruindo e transformando a própria identidade, sendo tanto um “tornar-se” quanto um “ser”. Isso significa que outros nos posicionam – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os contextos e papéis que exercemos com diferentes significados sociais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as identidades são contingentes, diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido às nossas próprias posições. “Ser professora” ou “ser coordenadora” pode ser uma contingência que define determinadas identidades que podem, em

outro contexto ou período, ser alteradas de acordo com oportunidades, conveniências, necessidades.

Woodward (2000) reconhece que os dualismos e oposições presentes na marcação da diferença recebem uma importância diferencial, pois um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado e forte do que o outro, existe sempre um desequilíbrio necessário de poder entre eles. O desequilíbrio de poder entre professores e coordenadora é evidente no prestígio social conferido a essas funções e na relação de subordinação existente entre os mesmos⁴⁶.

De acordo com ela, em função desse dualismo eu/outro, são necessários um reconhecimento da posicionalidade e uma política de localização. É preciso que coordenadora e professores reconheçam de que lugares falam, tenham clareza de sua posição, para que os antagonismos possam ser trabalhados de forma construtiva, já que são inerentes às produções das identidades.

Silva (2000a) contribui com essa discussão reforçando que identidade e diferença são mutuamente determinadas, são criações sociais e culturais, resultado da produção simbólica e discursiva. Reforça uma característica importante de ambas: identidade e diferença são resultado de criações lingüísticas, ou seja, são criadas por atos de linguagem e para existirem têm que ser nomeadas.

O processo de adiação e diferenciação lingüístico por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2000a, p.81).

O autor destaca que onde existe diferenciação, ou seja, identidade e diferença, está presente o poder. As marcas da presença do poder são expressas nos binômios incluir/excluir, na demarcação de fronteiras, em todo tipo de classificação. “Nós” e “eles” não são simples categorias gramaticais, mas posições-de-sujeito marcadas por relações de poder, atos de classificação que dividem e hierarquizam o mundo social.

⁴⁶ A tese de Garcia (2003) é muito interessante para ilustrar as relações de “autoritarismo cordial” (p.134) estabelecidas entre coordenadoras e professores de duas escolas públicas, que, da dependência de incentivos ao exercício coercitivo, constroem uma dinâmica de formação que não se constitui autônoma e coletiva.

Afirmar a identidade da coordenadora e professor significa demarcar fronteiras e essa separação e distinção afirmam e reafirmam relações de poder. Os discursos dos sujeitos em suas posições definem e estruturam as identidades.

Silva recorre ao conceito de “performatividade” de Austin (1998) para avançar na idéia que reduz a identidade a uma descrição (“aquilo que é”) em direção a um conceito que se aproxima do movimento, do “tornar-se”. Explica que, contrariamente à visão que geralmente se tem da linguagem, marcada por proposições constatativas ou descritivas, Austin reconhece outra categoria de proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que algo aconteça, se realize. Essas proposições são chamadas por Austin de proposições performativas: Declaro...; Prometo que..., etc.

Esclarece que, em sentido estrito, proposições performativas são aquelas cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam. Contudo, ressalta que muitas sentenças descritivas funcionam como performativas. “*As professoras não têm interesse por estudar*” pode parecer simplesmente descritiva, mas num sentido mais amplo pode funcionar como performativa, na medida em que a enunciação freqüente pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo.

Eis alguns enunciados performativos das coordenadoras que podem ser destacados:

Falta reflexão do professor sobre a sua ação. (G1/Rp2)

A teoria está além da realidade vivenciada pelas professoras. (G1/Fi6)

Os professores não têm iniciativa, dependem da condução do diretor (...), não conseguem se organizar para o HTPC. (G2/Rp2)

Os professores têm dificuldade para reconhecer que precisam aprender. (G3/Rp3)

Silva (2000a) recorre ainda à teórica Judith Butler (1999) para analisar a produção da identidade como uma questão de performatividade, na medida em que aquilo que se diz faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, no conjunto, definem ou reforçam a identidade que supostamente está sendo descrita. Destaca que a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição.

Alerta, contudo, que a repetição pode ser interrompida e que a proposição repetida pode ser questionada e contestada. Afirma que é justamente nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes e que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades.

Interromper o discurso performativo de que os professores são desinteressados, apáticos e descompromissados é tão urgente quanto desconstruir a idéia de que os coordenadores como especialistas precisam conscientizar os professores, regular sua conduta e assistir sua “falta de formação”.

Se a identidade está sendo compreendida como uma construção, um processo de produção, um ato performativo, ligado a estruturas discursivas, a sistemas de representação, com estreitas conexões com relações de poder, podemos fazer nossa a interrogação de Silva (2000a) no âmbito da política de localização identitária: “Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (p.99).

Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam e avaliar o discurso performativo que as define.

Hall (2000) acrescenta que, na perspectiva da abordagem discursiva, a questão da identidade está ligada a um processo de subjetivação (identificação). Vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado, indeterminado, que pode ser sustentado ou abandonado. Destaca que, embora tenha suas condições materiais e simbólicas de existência determinadas, a identificação é condicional e contingente. Afirma que as identidades são pontos de apego temporário a posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem e des-constroem para os indivíduos. Os discursos e práticas interpelam e convocam os sujeitos para que assumam seus lugares como sujeitos sociais de discursos particulares.

Coordenadoras e professores atuam, nessa perspectiva de compreensão, pautados por representações e uma identificação instalada na cultura, assumindo posições-de-sujeito construídas nos discursos. Cada uma fala de um determinado lugar, assumindo como discurso particular o que na verdade já está construído na cultura.

Essas falas instaladas na cultura e posicionadas na figura das coordenadoras podem ser localizadas em alguns registros:

Ano a ano, encontro dificuldades para trabalhar com as professoras em função da formação (G1/Rp1).

(...) a solução e o desempenho para o andamento da instituição também pode e deve ter a colaboração ativa de cada pessoa da unidade escolar (G2/Rc1).

A escola tem a função de acrescentar o novo, não esquecendo da junção sobre o conhecimento prévio de cada educando. Existe um caminho a ser percorrido, e o professor é um parceiro mais experiente, um intermediário, problematizando esse novo conhecimento, garantindo a interação dos alunos. (G3/Rc3)

O discurso da cultura assume-se como discurso particular. Essa interpelação ao sujeito através do discurso remete à idéia de Foucault (apud Gore, 2000) sobre regimes de verdade. Os discursos, no contexto de relações de poder específicas e historicamente constituídas, invocam noções particulares de verdade e definem as ações e os eventos que são plausíveis ou justificados.

Foucault (1979) compreende por “verdade”

um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime de verdade” (p.14).

Para Foucault (1979), a verdade não existe fora do poder ou sem poder. Ela é produzida nele por múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Segundo ele, cada sociedade tem seu regime de verdade, ou seja, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; as técnicas e os procedimentos valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Baseando-se em Foucault e Nietzsche, Ferreira (2004) discute a verdade como possibilidade, como movimento, como tensão entre produção e imposição de discursos considerados como verdadeiros. Destaca que a verdade é uma invenção que implica inúmeras relações de poder e exige do sujeito o desafio de colocar em dúvida o poder da própria realidade.

Neste trabalho, aparece um regime de verdade, ou vários, construídos a partir de uma posicionalidade específica: ser coordenadora. Durante os encontros, algumas “verdades” puderam ser discretamente questionadas, mas demandam um complexo de forças bem maior para que a

relação identidade-diferença entre coordenadora e professores possa ser pensada tendo em vista a construção de novos (e outros) enunciados.

Capítulo V

NOVAS PAISAGENS: a investigação



Magritte (9)
The Thought Which Sees, 1965

Ao entrar no território que tem Eutrópia como capital, o viajante não vê uma mas muitas cidades, todas do mesmo tamanho e não dessemelhantes entre si, espalhadas por um vasto e ondulado planalto.

Eutrópia não é apenas uma dessas cidades mas todas juntas; somente uma é habitada, as outras são desertas; e isso se dá por turnos. Explico de que maneira. No dia em que os habitantes de Eutrópia se sentem acometidos pelo tédio e ninguém mais suporta o próprio trabalho, os parentes, a casa e a rua, os débitos, as pessoas que devem cumprimentar ou que os cumprimentam, nesse momento todos os cidadãos decidem deslocar-se para a cidade vizinha que está ali à espera, vazia e como se fosse nova, onde cada um escolherá um outro trabalho, uma outra mulher, verá outras paisagens ao abrir as janelas, passará as noites com outros passatempos, amizades, impropérios.

Assim as suas vidas se renovam de mudança em mudança, através de cidades que pela exposição ou pela pendência ou pelos cursos de água ou pelos ventos apresentam-se com alguma diferença entre si.

Uma vez que a sua sociedade é organizada sem grandes diferenças de riqueza ou de autoridade, as passagens de uma função para a outra ocorrem quase sem atritos; a variedade é assegurada pelas múltiplas incumbências, tantas que no espaço de uma vida raramente retornam para um trabalho que já lhes pertenceu. Deste modo a cidade repete uma vida idêntica deslocando-se para cima e para baixo em seu tabuleiro vazio. Os habitantes voltam a recitar as mesmas cenas com atores diferentes, contam as mesmas anedotas com diferentes combinações de palavras; escancaram as bocas alternadamente com bocejos iguais.

Única entre todas as cidades do império, Eutrópia permanece idêntica a si mesma. Mercúrio, deus dos volúveis, patrono da cidade, cumpriu esse ambíguo milagre.

Italo Calvino (1997)

As perguntas da pesquisa não mudaram neste segundo momento da investigação, que busca compreender a formação que acontece no interior da escola com a mediação da coordenadora pedagógica.

Como os habitantes de Eutrópia, fomos nós quem mudamos para uma “cidade” vizinha, “à espera, vazia e como se fosse nova”: esperávamos que dela seria possível ver outras paisagens ao abrir as “janelas”. A expectativa era a de que a pesquisa poderia, então, se renovar – “pela exposição ou pela pendência ou pelos cursos de água ou pelos ventos” – e apresentar avanços em relação à primeira etapa desse trabalho. Como os habitantes de Eutrópia, acreditávamos que seria possível “recitar as mesmas cenas e contar as mesmas anedotas com diferentes combinações de palavras”.

Eutrópia permanecia idêntica a si mesma por obra de Mercúrio. As discussões com as coordenadoras também. Não por conta dos deuses, mas em função das práticas e experiências de coordenação que atravessaram este período de quatro anos.

Os pontos de vista e posicionamentos anunciados pelas coordenadoras mudaram pouco. As crenças das coordenadoras enquanto “idéias fundamentais” oriundas das experiências de vida e que orientam e dão sentido às ações (SADALLA, WISNIVESKY, PAULUCCI e VIEIRA, 2000) acompanharam-nas durante seu trabalho.

Nosso reencontro, em 2006, não se constituiu como uma proposta de intervenção nas crenças individuais, mas como ocasião de (re)conhecê-las para pensarmos uma formação de professores nas escolas que viabilize um desenvolvimento do trabalho docente coletivo gratificante e solidário.

O reencontro foi uma repetição? Absolutamente! Cumpriu com o propósito de “recitar as cenas e contar as anedotas com outras combinações de palavras”. Foi possível confrontar olhares e perspectivas na busca de produção de novos sentidos e possibilidades e aprofundar a discussão proposta.

Meu lugar de pesquisadora foi explicitado e as coordenadoras foram informadas de que se tratava de uma investigação. Em 2001, nosso “contrato” era de formação. Uma formação atravessada por uma pergunta que a converteu em pesquisa. Desta vez tínhamos uma situação de pesquisa que, no entanto, não deixava de ser formativa, uma vez que a socialização do texto e dos

pontos de vista de cada uma das coordenadoras nos permitiu refletir e considerar nossas experiências a partir de novos olhares e contribuições.

Este capítulo está organizado em três partes que correspondem a estratégias de análise complementares. Num primeiro momento, recupero as observações das coordenadoras sobre o texto -“Tempo para pensar e espaço para conversar: encontro dos diálogos” - lido para nosso encontro.

O segundo encaminhamento de análise pretende relacionar o conteúdo da discussão com as coordenadoras e as questões de investigação da pesquisa: As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas? Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas? Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação? Como vêm o seu trabalho?

Para encerrar, apresento a discussão sobre a formação da coordenadora, levantando alguns aspectos que merecerão outras pesquisas e a atenção de outros investigadores.

5.1 – Recitar as mesmas cenas: as questões e o diálogo com as coordenadoras

As coordenadoras demonstraram ter lido o texto previamente e compreenderam que aquele material funcionaria como um pretexto para encaminhar nossa discussão. O movimento do grupo não foi o de localizar “esse ou aquele ponto” para confirmar ou discordar e elas ficaram à vontade para produzir outras relações. Essa dinâmica foi importante para “recitarem as mesmas cenas” a partir de novas perspectivas e para podermos explorar questões ou aspectos que não apareceram nos encontros de 2001.

As referências ao conteúdo do texto lido foram feitas somente no início do encontro, até que o diálogo começasse a fluir livremente:

Ce: Mas eu achei importante esse texto na hora que ele fala das urgências, as quais podem se transformar nas rotinas, você pode até prever essas urgências.

Wa: Eu me lembro muito bem que a gente falou muito daquela coisa de ser o “bombeiro”. Então, como é que a gente estabelece no planejamento as prioridades e como a gente se perde no dia-a-dia fazendo as coisas que aparecem naquele dia e que nem estão na nossa agenda. Isso é que é a nossa maior aflição. É um conflito. Porque você sabe que tem todo aquele planejamento, que tem todo aquele encaminhamento e na hora de fazer aparecem outras situações...

Rn: A burocracia, tipo você escutar, assim... você tem que deixar tudo de lado e atender um pai, não que eu não ache isso certo... É o que você falou no começo, a gente tem que fazer isso, mas e aquele outro lado que a gente foi preparado, que na verdade nossa função é essa, eu acho. Eu sou um professor-coordenador, tudo bem que eu tenho a parte administrativa que tem que... eles cobram muito... Olha, eu ando tão angustiada...

As coordenadoras reconheceram passagens importantes do texto que lhes diziam respeito. As discussões de Matus (1991) e Gonçalves (1995), presentes no artigo de Placco (2003), apontando o dia-a-dia da escola atravessado por atividades de importância, rotina, urgência e pausa são realmente muito apropriadas para problematizar as dificuldades das coordenadoras para orientar e organizar o próprio trabalho. Reconhecer que muitas urgências podem ser previstas e assumidas como rotina de trabalho é uma condição importante para os encaminhamentos da coordenadora na escola tendo em vista a sua satisfação e atendimento das necessidades e expectativas da comunidade escolar.

É justamente a compreensão das atividades que representam os binômios importância-rotina e urgência-pausa (GONÇALVES, 1995 apud PLACCO, 2003) que possibilitam à coordenadora sair do lugar de “bombeira” e respeitar as prioridades estabelecidas pela sua agenda, pelo seu planejamento, pela sua avaliação das necessidades da escola.

A atividade burocrática, considerada a “vilã” da rotina da coordenadora, pode ser dimensionada como atividade de importância-rotina e não, necessariamente, como atividade de urgência. Esse é um desafio importante para ser assumido pela coordenadora.

5.2 – De mudança em mudança: respostas às questões da pesquisa

De mudança em mudança, as vidas e pontos de vista se renovam. A leitura do diálogo produzido no encontro com as coordenadoras permitiu responder alguns aspectos das questões que orientaram a pesquisa. Essas respostas não são consideradas completas, pois demandam aproximações com as reflexões e análises que puderam ser produzidas na primeira etapa do trabalho.

A pergunta principal é: As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas?

Ce: Eu me sentia [formadora] nesse ponto, assim, de que como você tinha a visão daquele todo que está acontecendo, que eu acho importante a rotina, o projeto e que, às vezes, o professor não olha para isso. Então eu sentia sim, sentia porque eu tinha que fazer a relação de todos, do espaço de dentro da escola. Então eu me sentia formadora (...). Por exemplo, uma criança mordeu a outra. Eu me sentia formadora na medida em que eu iria explicar porque acontecia aquilo, a fase em que a criança está, é o desenvolvimento... A fase oral... Isso acontece mesmo, então agora nós temos que observar quanto tempo isso acontece, se é todo dia, se é com a mesma criança, se não é... Eu me sentia formadora nessa hora, só que as minhas angústias vinham assim: de que elas esperavam muito isso, elas não iam na busca também de algum texto que falasse sobre isso ou daquilo. Eu sentia isso. Eu não sei se com essa palavra "formadora", mas elas sentiam um apoio, de que alguém podia estar explicando um pouco mais, além do "que isso é normal, morde mesmo".

Rn: Eu não sei... Tem horas que sim, tem horas que não. A gente procura dar apoio, né? Mas tem hora que elas... Não sei. Acho tão complicado... É gratificante quando alguém, um professor ou mesmo um monitor, que em creche a gente trabalha muito, às vezes sai e diz "Aprendi muito com você". Então é gratificante.

Te: Quando eu entrei no grupo escolar ginásio [como coordenadora] eu achei que aquelas pessoas estavam precisando de mim...

Wa: Eu acho que a gente se sentir formadora faz parte até da responsabilidade, da função do coordenador.

Lu: Eu me sinto. Porque eu estou na rede desde 1979 e, assim, as pessoas acreditam em mim. Eu sinto que elas confiam.

Co: Me sinto uma formadora ignorante.

Todas as coordenadoras se apresentaram como formadoras. Formar é compreendido como apoiar, mediar relações, esclarecer e explicar determinadas questões. Sentem-se gratificadas nesses momentos por contribuírem com os professores e por merecerem a confiança e credibilidade do grupo.

As coordenadoras envolvidas neste trabalho reconhecem as situações formais e informais como potencialmente formativas, valorizando a formação como interação e ajuda recíproca.

Uma interação e ajuda recíproca fundamentada no intercâmbio de idéias que

não só leva o indivíduo a ter uma melhor compreensão de si próprio, uma vez que pode testar a validade de suas idéias através da compreensão que o outro tem de suas palavras, como também estimula sua capacidade de pensar (ROMERO, 1998, p.46).

Essa concepção de formadora como interlocutora confirma os posicionamentos anunciados nos grupos reunidos em 2001, quando as coordenadoras revelaram sua compreensão da formação na escola e de sua participação, propondo-se a incentivar, colaborar, auxiliar e oportunizar o diálogo nas dinâmicas formativas.

Embora reconheçam, nesse momento, que essa formação faz parte da função, que é “parte da sua responsabilidade”, destacaram a dificuldade em lidar com a expectativa do grupo, que “espera” ou que “precisa” muito delas. O grupo de professores que depende ou requisita muito a presença e orientação da coordenadora mobiliza um sentimento de responsabilidade pela formação que elas não reconhecem como exclusividade de sua função.

A expectativa das coordenadoras, mais uma vez, é de que os professores poderiam participar e contribuir mais com a formação do próprio grupo. Elas entendem que os professores poderiam ter mais iniciativa e se reconhecerem como parceiros em formação, instituindo trocas mais simétricas e igualitárias.

É possível que os professores respondam de acordo com um modelo escolarizado de formação que experimentaram na sua trajetória de professores. Na formação tradicional caberia ao “especialista” responsabilizar-se pelas situações formativas. Ao “formando” caberia

acompanhar o formador. O formador define, o formando executa. São essas as relações rotineiramente construídas nos cursos de formação inicial e continuada, agora transferidas para as dinâmicas de formação nas escolas.

Talvez o professor tenha internalizado a idéia de formação na perspectiva do “déficit” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993), que considera, a priori, sua formação como obsoleta ou ineficiente. Vivendo experiências formativas diversas segundo os modelos “universitário” e “escolar” (DEMAILLY, 1995), os professores se relacionam com os coordenadores-formadores buscando encontrar o modelo baseado na revelação - mestre que ensina o aluno ignorante (CANÁRIO, 2002).

As coordenadoras reivindicam que os professores deveriam ir em busca de outros subsídios, investindo na sua autoformação, na medida em que a tomada de consciência de si e da profissão e de suas necessidades “exige que o sujeito, conhecendo-as, busque nele mesmo ou fora dele as possibilidades de (trans)formação de si mesmo, o que implica assumir-se enquanto ser em processo de mudança” (MACIEL, 2001, p.50).

Em síntese, as coordenadoras se reconhecem como formadoras no contexto de um trabalho colaborativo. Reivindicam, contudo, o envolvimento e a iniciativa dos professores, pois, admitindo a própria ignorância, não pretendem desempenhar o papel de mestres explicadores (RANCIÈRE, 2002), quiçá intuindo os riscos para a emancipação dos professores.

Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas?

Ce: Eu senti logo no começo do trabalho que não dava para ser coletivo. Então eu sentia assim, você ia para o coletivo não fluía, porque uma queria falar da sua criança, a outra queria falar da outra, então eu senti que tinha que ser no individual. Eu fiz muito tempo reunião só com as pessoas do grupo [grupos por idades]. Então eu tinha que fazer essas coisas mesmo: tirar as duas de lá, tinha que pôr uma na sala, aquela confusão... Eu passei anos fazendo isso. Então, a partir do momento em que a nossa fala já era mais rápida, do entender do pedagógico, do projeto pedagógico, de como era, da rotina, de tudo mais (...). Tanto é que quando nós chegamos no coletivo o berçário sempre ficava fora. Aí as professoras disseram: “Mas porque que nós temos que ficar fora.?” Daí eu percebi, bom, agora está na hora delas participarem, porque mesmo quando a gente falava de seis anos, ou de cinco, elas gostavam de ouvir.

Lu: Não é a pauta, porque a pauta é pedagógica, mas o assunto vem [questões administrativas e de organização] eu também acabo passando, né, das reuniões das quais eu participo [na Secretaria de Educação], para eles, porque eles querem saber e a secretária quer que passe também, entendeu?

Rn: Eu posso dizer, lá é a mesma coisa. A gente tem que passar parte... Os recados que vêm da secretaria, aquelas coisas todas e, por exemplo, nós tivemos dois HTPC. O primeiro a gente reviu o planejamento, o que vai ter que ser entregue, né? Então foi feito em dois dias e aí a gente discutiu alguma coisa. E o segundo, que foi hoje, eu li um texto que fala da abelha e do pedagogo e depois nós partimos para o calendário escolar que tem que ser entregue, também, para a secretaria. Você vê como é que é? Ali falava de como, por exemplo, a abelha e o pedagogo, então, como é que é? É uma comparação entre os dois. É um texto curto, de uma página só, uma leitura.

Wa: (...) Na nossa última reunião, eu sempre busco junto com a Pa. [coordenadora], a gente faz uma reunião por mês e durante a semana eu vou no miudinho, e tudo que eu vou no miudinho, eu converso com a Pa., que é a coordenadora, que o meu papel não deixa de ser coordenação [seu cargo é de direção]. A gente trabalha muito "comunidade de investigação", da Filosofia [Programa Filosofia para Crianças], da gente estar observando, falando, expressando, e a gente vê o que é que está pegando, aí a gente faz a reunião em cima disso, entendeu? Essa última foi sobre saber escutar, as crianças escutam muito e elas não fazem o que está sendo pedido, elas não prestam atenção no que está sendo...

Co: Nessa última agora [reunião], eu passei algumas situações, por exemplo, da nutricionista, dos horários (...). Mas a gente viu muito sobre essa questão (...) de fazer o relatório diário, de estratégia e aí entra tudo, a rotina, assim... Agora, de Carnaval, nós fizemos isso, fizemos aquilo, a outra traz, assim, um texto, sabe, que ela encontrou e viu, né? Do palhaço, o que a gente vai fazer, o que a gente quer trabalhar no Dia do Palhaço, então uma já vai se vestir, vai fazer isso, vai fazer aquilo. Então são essas situações... Mas sempre assim, nesses encontros elas trazem coisas. Eu marco na minha agenda os principais [assuntos], para estar conversando. Então o horário, a nutricionista vai estar da uma e meia [horário] a tanto, sabe aquela coisinha? Horário, assim. Daí é legal, então... Eu vi como do palhaço: a outra diz não sei o quê, a outra fala assim "Na internet eu vi que a gente pode...". Sabe, então é legal porque elas vão conduzindo e antes não era, antes era... Eu detestava aquilo. Na época que eu tinha a Di. [ex-coordenadora], eu não me conformava com aquilo e falava "Gente, não é isso". Eu sentia aquela coisa, elas ficavam todas sentadas assim

[pernas e braços cruzadas] e ela dizia "Então, nós vamos trabalhar agora o meio ambiente. Vocês do Maternal I, vocês podem fazer... vocês do Maternal..." (...). Só que daí comigo vai dando espaço e elas vão... Porque eu devolvo pra elas.

Rn: Hoje mesmo a gente teve que discutir problemas de crianças, assim, eu estou com uma professora nova que está me causando alguns problemas, assim, meio que sutilmente eu já comecei a introduzir, porque eu tenho outras que são mais experientes, sabe, para ver se eu consigo ajudá-la...

Co: Tem reunião que já fica mais, até mesmo com um tema mesmo, assim, vamos falar mais. Eu passo, eu pego um texto assim, depois eu acho que elas têm que aprender a sonhar, criar, isso é muito bom ali com as crianças (...). Eu passei um texto do educador ... "Seja idiota", nossa... Muito bom... E no dia-a-dia, como eu estou sempre ali, é aonde a gente vai, sabe essas situações e às vezes até a gente já percebe e elas fazem aquelas trocas. Então se eu percebo, por exemplo, que o Berçário II está com uma certa dificuldade eu tenho a El. [nome da professora] que deu o Berçário II no ano passado... Então, ela mesma... Está muito legal lá. "Eu vou pegar, vou trazer de casa, já passei pra ela tal coisa". Então vocês vêem, é uma formação que está acontecendo assim, né? No ano passado nós fizemos dos "Pensadores", nós fizemos à noite, uma vez a cada quinze dias, chegamos até o finalmente. Cada uma, nós tínhamos os textos, cada uma pegava uma parte e expunha. Sabe daquela rede de pensadores... E foi muito bom. Todo mundo, até a faxineira participando, todos, a escola toda à noite. Foi difícil conseguir, mas conseguimos assim. Chegamos ao final e conseguimos pelo menos com que todos entendessem um pouco. Todas contribuíram. A gente dividiu partes que elas iriam expor e todas participaram.

Lu: Olhe, normalmente, o que elas gostam, é assim também, uma passar pra outra, por exemplo, a turma de dois anos passa para turma de três anos como é que foi com aqueles alunos. Porque os nossos alunos são os mesmos, a turma de dois, passa pra de três, passa pra de quatro. E a entrevista que a gente faz com a mãe, no começo do ano, a gente faz uma entrevista com a mãe, né? Quando surgia caso de mordida, trazia texto sobre mordida, coisas assim...

Wa: Segui o estudo sobre "valores". A gente teve que rever isso dentro da escola porque nós tivemos muitas mudanças nos últimos três anos, de professores que saíram, passaram em concurso, então muita gente nova na escola, então a gente precisou voltar ao porquê da filosofia da CS [nome da escola] e a gente estudou (...) e as auxiliares também, sobre valores.

As práticas de formação apontadas são diversas: orientações individuais (“no miudinho”), orientações em grupos por idades, leitura de textos, discussão de determinados temas no coletivo.

Essa formação no coletivo está vinculada à leitura de textos que a coordenadora propõe para sensibilizar, esclarecer algum assunto, reforçar determinados valores ou discutir problemas específicos. Cesca (2003) encontrou a mesma relação formação/leitura de textos entre as coordenadoras entrevistadas na sua pesquisa: crê-se que a leitura e a discussão de textos subsidiariam a prática dos professores. Uma das coordenadoras propõe que as professoras participem da apresentação e preparação das discussões sobre os textos de forma a garantir maior envolvimento e divisão de responsabilidades.

Essa proposta de formação através da leitura de textos e estudos de teorias sobre temas que sejam de interesse e necessidade do grupo de professores é defendida por Souza (2001) quando destaca a importância de definir “um tema a ser discutido/estudado, uma tarefa a ser desenvolvida, pois só se constrói grupo pela realização de tarefas, com a busca de objetivos comuns” (p.29).

Esse trabalho de formação e leitura de textos/discussão de temas no HTPC e nas reuniões fica subordinado, entretanto, aos assuntos relacionados à Secretaria (recados, orientações, informativos) – caso das escolas públicas – e a questões de organização e planejamento. O trabalho coletivo como espaço de formação (BRUNO, 1998) e as reuniões na escola como espaço de comunicação e saber (BRUNO e CHRISTOV, 2000) ainda constituem uma realidade a ser construída. A pergunta posta por Torres (2001) - reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? – continua atualizada.

As coordenadoras percebem que as professoras sentem necessidade de conversar sobre os problemas de determinadas crianças e de suas famílias e de “passar” informações entre uma classe e outra. Reconhecem, ainda, que as professoras se ajudam quando contam e partilham suas experiências. Essas necessidades confirmam a discussão proposta por Almeida (2001) de que “boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro” (p.70) e que uma relação calorosa autêntica é condição para o exercício de uma postura relacional que valorize o olhar, o ouvir, o falar e o prezar. Correia (2005) reforça essa mesma idéia quando defende a “troca de olhares entre subjectividades que se escutam mutuamente numa relação de reciprocidade” (p.69).

As coordenadoras, bem como os autores citados, apontam para um aspecto importante da formação na escola, que é o componente de socialização. Nessa perspectiva, assumo o conceito de Gomes (2006), que, apoiada em Dubar (1997), define a socialização como

um processo interativo e multidirecional, de transmissão de valores, modos de se situar no mundo, histórias de vida, normas e regras e que pressupõe uma transação entre o socializado e os socializadores, resultante de negociações permanentes. Produto das influências presentes ou passadas, é uma construção lenta e gradual de um código simbólico. Assim, socializar-se é um processo de identificação, de construção de identidades, que envolve o sentimento de pertença e de relação, a maneira a que o sujeito passa a assumir, mesmo que parcialmente, o passado, o presente e o projeto do grupo no qual participa (p.289).

Considerar os encontros no HTPC ou reuniões como possibilidade de socialização que implica reconhecimentos recíprocos e construção de identidades pode funcionar como “plataforma de lançamento” para uma formação que faça da leitura de textos, discussão de temas e reflexões sobre as práticas dos professores uma oportunidade para fortalecer valores, compreender contextos e posições-de-sujeito (WOODWARD, 2000), negociar pontos de vista e construir um sentimento de pertença que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação?

Wa: Aqui eu não tenho essa dificuldade da coordenação porque eu sinto as meninas bem mais preparadas do que quando eu trabalhava com o grupo de Educação Infantil em Ilhéus, na Bahia. Então... Até no Rio, era mais... eu era mais nova, tinha recém saído da faculdade, mas acho que tem tudo a ver, realmente, com o nível das pessoas que estão trabalhando. Quem já tem especialização, quem já tem mestrado, então... eu, praticamente onde eu trabalho hoje, eu troco figurinhas com elas, mesmo elas sendo bem mais novas, o que falta é a experiência do dia-a-dia. Então, isso é um facilitador para a coordenação: a competência desses educadores (...). A questão do horário, a questão do pagamento hora-aula, porque você não pode chamar e não pagar. Tem que pagar hora-extra!

Lu: Eu sinto falta de uma equipe técnica mais atuante, mesmo na área de Psicologia, Sociologia... Nós temos, assim, na prefeitura, elas são técnicas, são

excelentes... Só que as supervisoras são ocupadas com a parte política, mais dentro de sala lá... Entendeu? E aí, nós... A dificuldade, às vezes, tem até uma situação política. Elas falam assim "Eu sou do PSDB, eu sou do PT, eu sou do PDT" (...). Uma fala assim "Eu não vou falar nada, eu vou ficar quieta". Eu digo "Gente, nós temos que discutir, vamos falar sim, eu também sou política, sou política da educação infantil, pelo bem das nossas crianças", entendeu? Vamos falar sim, tem que falar, vamos resolver, não deu certo dessa forma, vamos colocar o problema e vamos achar a melhor solução. Porque nós temos sérios problemas, a gente tem mãe presa, Aids. É uma outra realidade, né? É a mãe que, às vezes, fala: "Cuide bem do meu filho, ó aqui fora" [gesto de dar socos].

Co: Para mim, na particular, sabe qual é [a dificuldade]? O horário... Com quem as crianças vão ficar, não pode ser enquanto as crianças estão lá, tem que ser depois, depois tem gente que faz faculdade. Só que eu acho assim, o coletivo ele dá uma maior... porque ele é junto... ele dá mais idéias... Eu sinto que um dos fatores [para a falta de interesse e empenho das professoras] é o cansaço, muitas que estão ali, tem que ir em casa, pegar o filho na escola...

Rn: Muitas que estão fazendo Pedagogia agora, então ela sai seis e meia da tarde e às sete horas ela tem a escola, e trabalham período integral e nós também. Então, tudo isso... [explica a falta de participação no HTPC].

Ce: Agora eu vou tocar num assunto assim... a interferência dos valores da sociedade. Você já não sabe mais se é importante, considerando-se o desenvolvimento da criança, colocar computador ou não. Compreende? Porque a sociedade agora está tendo uns valores, que fica até complicado você colocar realmente o desenvolvimento da criança. Sabe-se que não é bom e coloca-se o computador, sabe-se que não é para alfabetizar, mas coloca com 6 anos para alfabetizar, com 3 anos, com 2 anos já... Você vê que a criança acompanha, claro que ela acompanha, ela é um ser assim... Mas será que é legal naquele momento fazer isso?

Então eu sentia que por mais que você fosse formadora - agora eu não sei se estou fugindo um pouco - mas você querendo mostrar isso, que eu fizesse com que os professores pensassem dessa forma, não, eles pensavam "Não está ficando muito fora, mas a mãe vem cobrar, mas a mãe vai cobrar isso, mas o pais vão cobrar aquilo". E daí? Como é que você vai continuar fazendo essa formação? Colocando aí eu também entrava em conflito mesmo.

As dificuldades estão relacionadas: à formação das professoras, considerada insuficiente na maioria das vezes; à falta de uma equipe técnica ou de interlocutores que dialoguem sobre o trabalho na escola; a divergências políticas; aos horários das reuniões e remuneração; ao cansaço e sobrecarga de trabalho das professoras e das coordenadoras. Importante também ressaltar os conflitos entre o projeto pedagógico da escola e as expectativas dos pais – “interferência dos valores da sociedade” – e a necessidade de se “adequar” ou “romper” com essas expectativas.

A pesquisa de Clementi (1997) identificou a falta de tempo, o stress e a ansiedade (desejo de fazer tudo o que é preciso ser feito) para justificar as dificuldades presentes na rotina das coordenadoras. Em comum, as coordenadoras sentem-se sobrecarregadas pelo excesso de atividades, como planejar as reuniões, organizar encontros individuais e grupais, acompanhar os alunos, conversar com os pais, dar retorno aos professores, atividades burocráticas, reuniões e solicitações da Secretaria, além dos inúmeros problemas emergenciais do cotidiano.

Considerar as condições de vida, de trabalho e de tempo livre do professor (e do coordenador) no planejamento das ações de formação contínua (LIMA, 2001) é um imperativo. Outra necessidade é assumir a formação dos professores como atividade de importância-rotina (GONÇALVES, 1995 apud PLACCO, 2003) e pensar estratégias que potencializem o trabalho coletivo.

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham (CANÁRIO, 1998, p.5).

Canário propõe cinco questões estratégicas que atendam às necessidades anunciadas: pensar a escala da organização escolar numa perspectiva global; construir um projeto de formação com base em modalidades de intervenção (lógica de projetos, de ação) que facilitem a produção de mudanças individuais e coletivas; enfatizar a construção de problemas e o confronto de pontos de vista a partir das experiências dos professores – formalização da experiência – promovendo o diálogo entre as produções internas e interlocutores externos; inserir a escola em redes de formação que comunicam e disseminam inovações.

Os estudos de Meireles (2000) também nos ajudam a reconhecer algumas estratégias para o desenvolvimento da reflexão que oportunizem a transformação das experiências em aprendizagens. Defendendo a importância da escrita na formação, sugere a produção de portfólios e de narrativas⁴⁷, bem como de projetos de investigação-ação, análise de casos e tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de problemas.

Apesar da complexidade de se avaliar as reflexões dos professores, Meireles sugere atentar para alguns indícios relevantes, como a passagem do foco de preocupação do professor para o aluno, reflexão na ação, leitura das experiências sob diversas perspectivas, consideração dos problemas sob diferentes óticas, disponibilidade para considerar múltiplas alternativas, não aceitação acrítica das situações e problematização da relação teoria-prática.

Essas são algumas possibilidades que podem converter as próprias dificuldades das coordenadoras em material para reflexão, reivindicação e produção de inovações.

Como vêm o seu trabalho?

Outras metáforas foram construídas para ilustrar o trabalho da coordenação:

Wa: É muito frustrante você sentir que só você é a "mola" (...). Agora eu acho que o coordenador tem que funcionar quase como um satélite do que está acontecendo (...). Porque se você tem bons educadores, assim também do seu nível, quem está de fora enxerga mais o que está acontecendo. Você como coordenador tem que estar olhando para você poder ir calçando, puxando, provocando, esse é o papel do coordenador.

A metáfora da "mola", instrumento para impulsionar e fazer saltar, carrega a queixa de que os professores estão sempre esperando estímulos e incentivos, tomando poucas iniciativas. Reconhecer-se como um "satélite" expressa um sentido de movimento, de acompanhamento e de presença que é valorizado pela coordenadora. A idéia de um olhar atento e abrangente também é apresentada por Sá-Chaves (2000, p.125) quando valoriza o distanciamento que permite "o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistêmica e contextualizada".

⁴⁷ Meireles (2000) classifica as narrativas em diários de bordo (informações factuais), diários íntimos (sentimentos e considerações mais pessoais), registros cotidianos (que incluem fatos e sentimentos) e narrativas autobiográficas.

A “mola”, o “satélite”, o “bombril”, o “bombeiro”, entre outras metáforas, indicam formas de reconhecimento e auto-imagens do trabalho da coordenadora.

Dubar (2005) e sua discussão sobre a identidade social⁴⁸ e a articulação das identidades individuais e coletivas destaca que a maneira pela qual os atores se identificam uns com os outros leva em conta, além das trajetórias subjetivas, o contexto de ação que é também o contexto de definição de si.

O reconhecimento dessas metáforas confirma sua teoria de que essas designações de si são construções sociais partilhadas entre aqueles que têm trajetórias subjetivas e definições de atores similares no campo profissional. Para Dubar, as identidades são construções sociais e de linguagem e, portanto, relativas a um tipo de contexto social. Considerando que a identidade social é construída por ações individuais e coletivas, consideradas em processos históricos e contextos simbólicos, essa construção combina a dualidade entre “atos de atribuição” (identificação dada pelo outro a partir de categorias socialmente disponíveis) e “atos de pertencimento”, que exprimem a identidade para si, isto é, a identidade aceita ou recusada pelo indivíduo.

O fato é que é na atividade com os outros que “um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições” (DUBAR, 2005, p.138). Ressalta, contudo, que quando há desacordo entre a identidade social atribuída e a identidade social reconhecida pelo sujeito, o indivíduo faz uso de estratégias identitárias destinadas a reduzir a distância entre esses dois pólos. Essas estratégias podem assumir duas formas: o indivíduo tenta acomodar a identidade-para-si à identidade para os seus outros significativos (transações externas ou objetivas) ou tenta assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si na tentativa de harmonizar parte de suas identidades herdadas com o desejo de construir para si novas identidades no futuro (transações internas ou subjetivas).

A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende do modo de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e

⁴⁸ Identidade: “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136).

as “trajetórias vividas”, no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem (DUBAR, 2005, p.140).

Dubar defende a idéia de que as identidades subjetivas (para si) são contingentes com as cenas sociais em que o indivíduo investe ao longo de sua vida e que o processo biográfico (identidade para si), juntamente com o processo relacional/comunicativo, utiliza um mecanismo comum: a tipificação. Esse mecanismo de tipificação implica adotar alguns modelos socialmente significativos para combinações que sirvam para se auto-identificar e para identificar os outros.

As metáforas que as coordenadoras empregam para representar sua função podem ser compreendidas, à luz da teoria de Dubar, como uma tipificação construída a partir dessa correlação entre “atos de atribuição” (expectativas dos professores quanto ao trabalho das coordenadoras) e “atos de pertencimento” (a maneira como reconhecem o próprio papel). As coordenadoras são identificadas e identificam-se através dessas metáforas e, se é fato que as identidades são construções sociais e de linguagem, relativas a um tipo de contexto social, construídas por ações individuais e coletivas, somente a criação de novos contextos de ação na escola pode oportunizar outras identidades.

Isso significa que a invenção de novas modalidades de socialização/formação pessoal e profissional no contexto do trabalho coletivo na escola será responsável tanto pela emergência de uma nova cultura de formação no interior da escola como de produção de uma identidade visada pelas coordenadoras.

5.3 – Deslocando-se para cima e para baixo: outra e (nova) discussão

Nossas discussões nos grupos de 2001 não tocaram na questão da formação das próprias coordenadoras. Falaram, anteriormente, sobre a formação das professoras. Neste encontro deslocaram-se e fizeram referência à própria formação, relacionando a formação acadêmica e o valor da experiência.

Wa: Eu tenho muita sorte na formação, porque a universidade que eu fiz, eu tive isso: a gente discutia a criança, os estágios não eram assinatura, eles

eram feitos, discutidos, visitados pela supervisão. Eu saí da faculdade com uma sensação de que eu era capaz de fazer alguma coisa (...). Eu acho que, às vezes um "mestre ignorante" vai conseguir mais de que uma pessoa que tem muita qualificação. Na vida da gente é assim... Às vezes, você não fala francês, você na sua articulação, no seu sorriso, você vai fazer uma viagem, você se comunica mais do que a pessoa que está com você e fala fluentemente.

Co: Não tinha nada a ver com a Educação e eu não acreditava em mim, eu achava que precisava ter uma Pedagoga. Eu sou formada em Saneamento Básico pela Unicamp. Mas quando eu entrei [na Educação], então eu fui buscando... Daí eu fiz a Gestão [especialização em Gestão Escolar], especialização em Metodologia de Ensino. Só que eu vou falar a verdade para vocês: não serviu nada. Eu falava "Ce [nome da colega], eu não sei passar aquela parte, sabe aquela parte...". É isso, o "mestre ignorante", é fazer eles enxergarem, aquele querer... Então, eu não sei dizer, por exemplo, às vezes, aqueles nomes que se aprende e tal, só que na prática eu não me troco por nenhuma mais.

Wa: Eu acho que ela está minimizando o conhecimento que ela tem. Eu conheço a Co. há dez anos e já participei de muitos cursos, congressos e seminários com ela. Não é assim tão pouco como ela fala, entendeu?

Co: Mas esses cursos não me ajudavam na prática.

Ce: Não é que não ajudavam, você foi construindo...

Te: Nós fizemos um treinamento com a Therezinha Frann, eu achei lá no meio das minhas coisas lá no sítio [referência a um material que estava guardado]. Mas olhe: plano global da escola, depois planejamento de ensino: tudo isso nós tivemos de treinamento com a Therezinha Frann, em São Paulo. Ficávamos uma semana, a cada três meses, ficávamos uma semana e depois punha em prática e punha no papel, né? Depois tinha planejamento anual para educáveis, planejamento bimestral, classe especial, depois todo mundo de todas as séries fizeram o plano. Atividade de avaliação do ano anterior, levantamento sócio-econômico, isso eu fiz em todas as escolas, entrevista com as mães ou com pai ou com alguém da família, fazia o relatório. Roteiro de entrevista para as famílias, tabela de dados, eu fazia tudo, até os gráficos de rendimento de cada classe, né? Tinha que fazer porque a gente foi treinada (...). Eu nem acredito que eu fiz tudo isso.

Wa: Eu me considero preparada por conta da vivência, a idade, entendeu? Além de ter tido uma formação, acho que a experiência... O meu preparo como coordenadora... Saí da faculdade, o estágio que eu fiz, já me contrataram (...). É pra vestir essa luva? Eu vesti tranqüilamente, feliz e fui. Eu sempre estive dentro da escola.

As falas das coordenadoras valorizaram a formação acadêmica, os estágios supervisionados e a formação continuada, mas não desprezaram a formação construída a partir da experiência. Atestaram que a escola é de fato o lugar onde os professores e os coordenadores aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1999a), bem como a importância dos saberes experienciais na atuação profissional.

A referência ao “mestre ignorante” está associada à abordagem do encontro, quando propus a tríplice questão de Jacotot (RANCIÈRE, 2002): “O que vês? O que pensas? O que fazes?”. Fiz a apresentação do livro “O Mestre Ignorante” para justificar a abordagem e contextualizar os pressupostos da pedagogia de Jacotot – a ordem explicadora, a vontade, o método emancipador.

As coordenadoras ficaram encantadas com a perspectiva apresentada e se apoiaram no que imaginaram escrito – não leram o livro – reconhecendo-se como “mestres ignorantes”.

Reconhecer-se como “mestre ignorante” aponta para a perspectiva de relações mais horizontais com os professores e um tipo de conhecimento “a posteriori” (SILVA, 2004) que é construído no exercício da prática profissional.

Se Silva (2004) estiver certa ao afirmar que não se aprende a prática docente, a prática do ofício, na sala de aula da graduação, licenciaturas e em outros cursos de formação - nesses ambientes os professores teriam a oportunidade e o dever de pensar as teorias imprescindíveis ao aprendizado da prática docente - uma vez que prática está ligada à experiência, uso, exercício, rotina, podemos afirmar que a prática da coordenação é dependente das experiências e reflexões construídas ao longo da trajetória profissional.

Concordo que as coordenadoras constroem grande parte de seus conhecimentos e mobilizam seus saberes a partir da experiência pessoal e profissional e que de outra forma isso não poderia ser feito. Sá-Chaves (2000) nos fala da dimensão do “não saber”, da incompletude, da ignorância, que ao invés de fragilizar o profissional, o fortalece.

A impossibilidade de conhecer a priori os constrangimentos de cada situação constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se completará definitivamente no momento exacto da sua intervenção quando, a partir dela, processar a informação indispensável à tomada de decisão. É este não saber que, na determinação que opera de forçar o que já se sabe a reconstruir-se de forma sempre nova e sempre única, o leva a transfigurar-se sempre que passa do registro da enunciação ao registro da acção. É este o poder da prática e dos contextos que a configuram e são estas as vantagens dos paradigmas de formação que abandonaram sem medo a segurança das certezas e dos mitos, para, no seu lugar, instalarem a força criativa das dúvidas, o efeito multiplicador das diferenças e o respeito inquestionável por elas (p.48).

Aqui se defende o espaço do não saber e os saberes construídos a partir da experiência, o que não significa, entretanto, diminuir a importância da formação académica. São instâncias formativas complementares que contemplam as dimensões informais e formais de socialização e desenvolvimento profissional.

Canário (2002), quando define a competência profissional como processo “construído em contexto profissional, a partir da mobilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, e não como um processo linear de ‘transferência’ do tempo e lugar da formação para o tempo e o lugar do trabalho” (p.39), aponta justamente para esse sentido da importância dos saberes da formação que dialogam com o contexto profissional.

A formação da coordenadora, bem como da professora, é uma amálgama de suas experiências profissionais que encontram sentido e ressonância nas teorias da educação. É desejável que a formação inicial crie condições de reflexão e práticas de aproximação com a escola, bem como contato com múltiplas teorias e referenciais. Contudo, é mister admitir que essa formação é parcial e incompleta e que parte significativa dos conhecimentos é de natureza experiencial e, portanto, absolutamente singular.

5.4 Conta-te a ti mesmo a tua própria história: a minha ação na coordenação dos grupos



Magritte (10)
L'invention de la vie, 1928

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não pergunte quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2001, p.41).

Refletir sobre a minha ação como coordenadora dos Grupos de Estudos e do grupo de discussão (2º momento da pesquisa) é uma tarefa bastante exigente. Neste momento sou obrigada a reconhecer que manter a coerência entre o que digo (sobre as coordenadoras), penso (sobre a ação da coordenação) e faço (como coordenadora) continua a ser uma virtude a ser perseguida.

Concordo com Lüdke e André (1986) quando afirmam que é sensato reconhecer a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa. As autoras recomendam um certo cuidado, que é a

revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos (p.51).

A minha ação na coordenação dos grupos de estudos está “atravessada” por valores e pressupostos dos inúmeros espaços formativos que freqüentei, dos quais destaco dois especiais, bem como algumas pessoas que reconheço como referências importantes. Essas escolhas se justificam em função das contribuições para a construção dessa pesquisa.

Dezembro de 2000. Despedida do grupo com o qual trabalhava como coordenadora em São Paulo. Minha saída era motivada pela mudança de cidade, mas o grupo se despedia da direção, que havia vendido a escola para outro grupo de educadores. Momento difícil, de saudade antecipada. Saudade definitiva.

Cada um dos professores recebeu o livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1998), de presente. A escolha não poderia ser mais apropriada. O projeto da Degrau estava todo calcado na construção da autonomia dos alunos e dos professores. Projeto vivido, experimentado, discutido, refletido. Projeto de carne e osso.

A dedicatória do livro dizia:

Renata, nossas histórias terão sempre lembranças vivas de tudo o que construímos juntas. Celina e Ana

Não tenho nenhuma dúvida disso.

Cada um de nós ganhou o livro e uma passagem marcada para leitura. Leitura que compartilhamos em círculo, comungando das palavras e ensinamentos de Paulo Freire e o carinho e esperança de futuro.

A passagem que me deram de presente?

Que possibilidade de expressar-se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?”. Segura de si, ela é porque tem autoridade (p.102).

Ana e Celina possivelmente reconheceram a possibilidade de eu vir a exercer minha “autoridade” de forma democrática e generosa. A formação “centrada na Degrau” privilegiava pressupostos anunciados por Paulo Freire (1998): respeito pelos saberes dos educandos, corporeificação das palavras pelo exemplo, comprometimento, liberdade, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, um querer bem.

Meados de 2001. Depois da mudança, a necessidade de pertencer novamente a um grupo. Esse grupo foi o Grupo de Terça, do GEPEC. Comecei a freqüentá-lo na expectativa de responder “aquela” pergunta de Paulo Freire: “Que possibilidade de expressar-se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade?”. Eu já tinha uma enorme necessidade de pensar e organizar minhas experiências profissionais e de aprofundar a discussão sobre a formação continuada de professores. Pensar a minha experiência mais recente e a formação de professores era, sem dúvida, pensar a formação que acontece no interior da escola e a mediação da coordenadora pedagógica.

Vários aspectos me impressionaram na organização do Grupo de Terça e me remeteram às experiências da Degrau. O respeito à palavra do outro, a valorização do dissenso, as relações cooperativas e simétricas, a gestão democrática dos encaminhamentos de trabalho. Reconheci outros pressupostos de Paulo Freire (1998) nesse grupo: a reflexão crítica sobre a prática, a valorização da pesquisa, o reconhecimento de que a educação é ideológica, a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, a rejeição a qualquer forma de discriminação, a luta em defesa dos direitos dos educadores, a convicção de que a mudança é possível.

O grupo partilhava desses valores e o coordenador, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, hoje meu orientador, se empenhava em reforçar e garantir esses compromissos. Reconhecendo-se como “ser inacabado”, ele poderia usar as mesmas palavras de Paulo Freire (1998) para apresentar-se:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo,

radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (p.55).

O Grupo de Terça e Guilherme me ensinaram muitas coisas e me ajudaram a desfazer muitos preconceitos. Por exemplo? A idéia de que a palavra do professor acadêmico é mais importante do que a do professor da escola básica. A idéia recorrente na mídia de que a escola pública é “terra de ninguém”. A crença de que o professor da escola pública é menos preparado do que o da escola privada. A convicção de que a pesquisa é um caminho definido a priori e trilhado pelo pesquisador, que não precisa se revelar...

Imbuída dos valores e pressupostos compartilhados na Degrau e no Grupo de Terça é que me apresentei aos grupos envolvidos com essa pesquisa. Como Ana Maria e Celina, procurei ouvi-los, respeitar seus saberes, animar o diálogo, garantir a coerência entre minhas palavras e minha ação. Como Guilherme e meus colegas do Grupo de Terça, sensíveis ao “inacabamento”, tentei garantir condições para reflexões sobre a prática, a emergência da multiplicidade de pontos de vista, a construção de outros sentidos para as experiências vividas na escola.

Acredito que me aproximei desses princípios. Talvez a maior dificuldade tenha sido garantir as relações igualitárias e simétricas, uma vez que me colocava na condição de formadora e de pesquisadora. Essas posições não são neutras e nem percebidas como horizontais entre os grupos. A dificuldade foi exercer, justamente, a autoridade democrática, capturada que fui, muitas vezes, pelo desejo de “convencê-las” de seu papel como formadoras de professores.

Considero esse trabalho/pesquisa com os grupos de coordenadoras como experiência formativa inscrita na minha trajetória, ao lado da Degrau e do Grupo de Terça. Como formadora e pesquisadora, aprendi, como nos lembra Paulo Freire (1998), a assumir riscos e aceitar o novo, a reconhecer-me e reconhecer o outro como seres condicionados, a exercitar a tolerância e o diálogo. E também: aceitar minha falta de “controle” sobre as atividades de formação e de pesquisa... E ainda: a recontar várias vezes a minha história, uma vez que sou um “conjunto de palavras para compor e decompor e recompor” (LARROSA, 2001, p.40). Sigo, portanto, a recomendação de Larrosa: “Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira” (p.41).

Capítulo VI

O MUNDO ESTÁ SENDO: as expectativas



Magritte (11)

Perspicacity, 1936.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (...). Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso que também não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (...).

Paulo Freire (1998)

Este capítulo - *O mundo está sendo: as expectativas* – pretende, a partir das reflexões e análises até aqui encaminhadas, salientar uma perspectiva de formação de professores no interior da escola, coerente com as possibilidades e posicionamentos das coordenadoras envolvidas com a pesquisa.

Importante lembrar que a formação está sendo entendida, a partir de Placco e Silva (2000), Placco (2000) e Sá-Chaves (2000) como um processo multideterminado, mediado por práticas relacionais que mobilizam conhecimentos teóricos e experienciais e que contemplam um conhecimento do professor que é sensível ao outro, ao contexto e a si mesmo. Uma formação na direção de um desenvolvimento profissional e pessoal que investe na consciência da sincronicidade dos aspectos políticos, humano-interacionais e técnicos da ação do professor.

Meu propósito é sublinhar algumas indicações de formação que respeitem as convicções das coordenadoras e dialoguem com os autores que se ocupam da formação centrada na escola na perspectiva da formação já anunciada.

Este exercício procura dar conta de alguns cuidados sugeridos por Correia (2003): a consciência de que nenhuma abordagem é neutra e guarda, além de critérios de coerência, referências éticas, cívicas e políticas; a compreensão da historicidade dos problemas e a opção pela aproximação progressiva dos fenômenos em detrimento da procura por uma “verdade”.

Correia destaca – e este é um aspecto extremamente relevante para esta tese - a importância da consciência de que é possível introduzir uma dimensão prospectiva, que permita a reabilitação das dificuldades e limites, encarando-os como “factos portadores do provir”. Essa expressão, cunhada por Abraham Moles (1973), é traduzida por Correia (2003): “portadores de provir verdadeiramente futuros que, por definição, são indiscerníveis, imprevisíveis (...) (ou) factos portadores de provir já presentes (...) que já estão agindo e se encontram na primeira fase de suas conseqüências (...)” (p.16).

As dificuldades quanto à organização do horário de trabalho docente coletivo e a formação dos professores, apontados nos diálogos com as coordenadoras, não nos impedem de reconhecer a potencialidade deste espaço, reconhecendo-o como “facto portador do provir” ou, como diria Paulo Freire (1987, 1994), como um inédito viável.

O inédito viável é a nova possibilidade de solução para certos problemas que se revelam para além das "situações-limite", quando o máximo de "consciência possível" do homem consegue observar além do visual da "consciência efetiva". É o devir, o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. Em outras palavras: inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação, "é a futuridade histórica, que não pode ocorrer se nós não superamos a situação-limite, transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis⁴⁹".

Quais são as dificuldades e problemas das coordenadoras, isto é, suas “situações-limites”? Podemos responder esta questão a partir do diálogo estabelecido com as coordenadoras nos dois momentos da pesquisa no conjunto de questões de investigação da pesquisa.

⁴⁹ Glossário sobre a obra de Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/glossario>. Acesso: 27 nov. 2005.

1. Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas?

Os encontros coletivos intencionalmente orientados para a formação dos professores são raros na rotina das escolas. O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), ou reuniões pedagógicas, segue uma pauta que privilegia os aspectos de organização da escola, respondendo, em alguns casos, a demandas burocráticas da unidade. As escolas públicas são “atravessadas” por orientações partidárias e descontinuidades decorrentes das mudanças e gestões. Algumas coordenadoras propõem a leitura de textos nas reuniões, relacionando seu papel de formadoras a provedoras de subsídios teóricos. Reclamam, na maioria dos casos, que os professores não se dedicam aos estudos, não fazem as leituras, têm preguiça, esperam coisas prontas e dependem de incentivos para investir na formação pessoal. Admitem encontrar resistências em grande parte dos professores, tanto para participar ativamente dos HTPCs e reuniões quanto para legitimar esse papel de formadoras. As coordenadoras que participaram da segunda fase da pesquisa não trouxeram essa queixa da falta de reconhecimento por parte dos professores, mas confirmaram o quanto as professoras esperam da coordenação e dependem de orientação e condução nos encontros. As coordenadoras têm mais facilidade para desempenhar seu papel de formadoras em orientações individuais do que no coletivo de professores. Isso porque as necessidades, os interesses e as expectativas no grupo de professores são heterogêneos e os conflitos denunciam relações assimétricas que produzem tensões no grupo e desconforto nas coordenadoras. Na verdade, cuidar do HTPC e reuniões, para a maioria das coordenadoras, é encarado como um complicador na rotina, pois elas se sentem extremamente sobrecarregadas na função.

2. Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação?

As coordenadoras relacionam inúmeras dificuldades e entraves para a operacionalização dos encontros de formação. Reclamam da falta de tempo para planejar e conduzir os encontros, de interrupções no trabalho que desviam a sua atenção para outros problemas, das emergências que ‘atropelam’ a rotina e consomem tempo para resolução, além das múltiplas funções a desempenhar na escola. Reconhecem que o trabalho da coordenação é fragmentado e focalizado

no atendimento de imprevistos, sem orientação de um planejamento e de objetivos a cumprir. As coordenadoras não têm conseguido gerenciar as intercorrências do cotidiano e sentem-se angustiadas, frustradas e decepcionadas. Os horários dos encontros nem sempre são adequados para a maioria dos professores, que estão cansados no final da tarde depois de uma jornada de trabalho em período integral. Muitos deles cursam faculdade à noite ou tem uma vida familiar que também exige atenção. A disponibilidade para as reuniões e HTPC é sempre limitada por esses fatores: sobrecarga, cansaço, horário e vida pessoal.

3. As coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas?

Afirmar que não se reconhecem como formadoras não é apropriado. As coordenadoras que participaram dos grupos em 2001 não se reconhecem como formadoras se a formação estiver sendo compreendida como ensino, instrução, 'educação formal'. Não reconhecem a ação de formação-ensino como predicativa de sua função como coordenadoras. Elas se propõem a incentivar, organizar, articular, mediar e colaborar com a formação nos encontros coletivos de professores. Considerando que formação também pode significar estruturar, criar, arquitetar, 'dar ordem', construir, podemos afirmar que elas se reconhecem como formadoras na medida em que assumem essas tarefas no exercício de seu trabalho. Reivindicam, entretanto, uma responsabilidade compartilhada pela formação, destacando a importância da implicação e comprometimento de cada professor no processo compartilhado. As coordenadoras que se reuniram na segunda etapa da pesquisa já assumiram seu papel de formadoras com mais tranquilidade, destacando que a formação teria o caráter de apoio, esclarecimento, ajuda. Reconhecem-se preparadas para orientar os professores levando em conta sua formação e a experiência docente e de coordenação.

4. Como vêm o seu trabalho?

O trabalho é considerado pouco gratificante, pois vivem imersas num cotidiano complexo, atendendo a emergências e imprevistos. Referem-se ao próprio trabalho através de metáforas como "bombeiro" e "bombril". Embora dediquem a maior parte de seu tempo e atenção às

questões de ordem burocrática, ressentem-se do pouco investimento nas questões pedagógicas, que consideram importantes. Demonstram extrair pouca satisfação no trabalho e referem-se aos contatos com professores mencionando desgaste. Apresentam dificuldades para lidar com as relações de poder presentes na escola e com os conflitos e antagonismos inerentes à produção das identidades de coordenadoras e professores. As coordenadoras que se sentem mais gratificadas com o trabalho, notadamente as coordenadoras que participaram do grupo em 2006, reconhecem-se como “molas” que precisam impulsionar os professores ou como profissionais que devem estar subsidiando, apoiando, incentivando a autonomia dos professores.

Importante destacar as diferenças entre os grupos de coordenadoras que se reuniram em 2001 e este grupo que dialogou em 2006 e que justificam algumas distinções nos posicionamentos anunciados.

A proposta de reflexão sobre as práticas de coordenação e a formação de professores que atravessaram os grupos do primeiro momento da pesquisa teve um caráter mais “queixoso” por conta do espaço destinado à socialização das preocupações, dificuldades e necessidades das coordenadoras. Nesse contexto, as professoras foram bastante criticadas e as coordenadoras aceitaram a atribuição de “formadoras” desde que o sentido fosse o de interlocutoras e organizadoras dos encontros de formação na escola. Também apontaram com ênfase os inúmeros problemas do cotidiano e as condições de trabalho que geravam um desgaste importante e que as impedia de viver a profissão de forma mais gratificante.

No segundo momento da pesquisa, quando do encontro com as coordenadoras em 2006, o contexto de discussão era diferente. O propósito não era somente socializar as experiências da coordenação, mas também compreender essas práticas. O encaminhamento do encontro, direcionado para as questões da pesquisa, produziu um outro movimento no grupo, que foi o de revisão do próprio trabalho. Levar em consideração a experiência e a formação e participar de uma situação de pesquisa desencadearam um outro olhar para o exercício da coordenação que permitiu o reconhecimento da sua função de formadoras com menos constrangimentos e dificuldades.

Diante dessas considerações, quais os “factos portadores de provir” ou “inéditos viáveis”, entendidos como possibilidades e projeto a se realizar?

As coordenadoras valorizam a formação na escola e reconhecem o HTPC como momento de interação e interlocução com os professores. Acreditam que a formação com ênfase na socialização e problematização das práticas dos professores contribui para o desenvolvimento profissional, bem como da instituição. As coordenadoras defendem a importância do diálogo entre prática e teoria e no trabalho colaborativo e reconhecem-se como formadoras no sentido de responsáveis por mediar e articular as ações formativas, admitindo a importância da construção de relações simétricas e horizontais com os professores.

Discutimos como é que cada um pode fazer na sua escola para repensar o cotidiano; como criar oportunidades para refletir; fazer do espaço educativo um lugar privilegiado de aprendizagem, possibilitando aos professores uma vivência da prática reflexiva para construir conhecimentos. O fazer educativo respaldado por atitudes reflexivas permanentes. (G1/Rc2)

Eu falo para elas: A creche não é só problema meu, é nosso. Se você tem problema na sua sala de aula, nós temos que buscar solução juntas. (G3/Fi6)

Uma experiência que está acontecendo na escola do Estado que eu estou dando aula: eles estipularam que são os professores que fazem [o HTPC]. Está sendo melhor do que antes, quando era o coordenador que preparava. Os professores estão trazendo vídeos, experiências diferentes, contando o que eles fazem. Ontem, foram os professores de História e Geografia. O pessoal está se interessando mais pelo HTPC . Ri.(G3/Fi6)

Acredito que esse papel [de formador] não deve restringir-se a apenas uma pessoa dentro de uma unidade escolar, ao contrário, acredito que se trata de uma responsabilidade de todos os envolvidos. (G3/Av6)

Hoje, se não consigo que todos os professores se interessem pelo HTPC, pelo menos a maioria participa e acredita que este horário é o início de um trabalho que vem enriquecer nossa prática enquanto docentes. Não me achando a única responsável, compartilho e delego a todos a oportunidade de contribuir para esta formação, portanto, acredito que não só eu, mas todo o grupo cresceu junto. (G3/Av11)

Vejo-o [o coordenador] como o mediador entre o conhecimento formal e a prática diária. É ele quem deve fazer esta ligação, pois muitas vezes o professor 'isola-se' em sua sala de aula com sua prática pedagógica. (G3/Av2)

Pude perceber e entender que os próprios educadores deverão analisar as mudanças ocorridas, dar novos caminhos às situações desconhecidas, discutirmos a nossa prática diária. E que as mudanças não virão somente de quem está de fora da escola, mas principalmente dos resultados de nossas ações no dia-a-dia, que deverão estas ser resultados de várias tentativas, diversos autores lidos, diversas hipóteses elaboradas. (G3/Av10)

O HTPC como espaço de formação e socialização de experiências e práticas profissionais no contexto da escola, mediado pela coordenadora pedagógica, assente em relações colaborativas e horizontais – proposição coerente com as expectativas e necessidades das coordenadoras – anuncia a possibilidade inédita da ação, o devir, o projeto a se realizar.

Um projeto que já foi experimentado nos “Ginásios Estaduais Vocacionais” e nas “Escolas Estaduais Experimentais”, na década de 60, e que exige que reconheçamos sua importância no cenário das experiências de renovação pedagógica que demonstraram a importância da formação do professor que acontece dentro da própria escola em que trabalha.

Num processo contínuo de ação-reflexão-ação, essas escolas valorizavam o crescimento pessoal e profissional dos professores e propunham a construção coletiva dos projetos educacionais e a sua inserção na comunidade. Os profissionais eram contratados em jornada integral e, comprometidos com um coletivo de professores, tinham como desafio pedagógico, a partir de diretrizes comuns, construir um projeto inédito que integrasse ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, tomavam a realidade da escola e suas necessidades para a construção do projeto pedagógico e a formação continuada constituía-se ponto de partida para o trabalho (SILVA, M.,2002).

Acompanhando a experiência realizada no Ginásio Vocacional “João XXIII”, de Americana-SP, Silva, M. (2002) identifica três momentos fundamentais para a construção do projeto pedagógico de uma escola que repercutiam na formação dos professores: o Conselho Pedagógico, a organização curricular e o processo de avaliação como prática da reflexão.

Identificando o Conselho Pedagógico como recurso de formação continuada, esse espaço era valorizado por favorecer

uma práxis de comunicação, de troca, de relação dinâmica e igualitária entre o professor e seus pares e entre ele e a equipe técnica – orientadores pedagógicos e educacionais; ao mesmo tempo, possibilitava a aprendizagem do exercício da fala, do respeito à opinião de cada um, do incentivo à conquista de espaços na discussão também dos professores

novos, recém-admitidos. Desse exercício do diálogo, nos conselhos pedagógicos, resultava o desabrochar do potencial de cada professor, pois eram momentos que favoreciam a reflexão contínua sobre suas concepções e práticas (p.18).

Os Conselhos Pedagógicos se reuniam semanalmente com ênfase na discussão dos objetivos gerais, discussão de casos concretos do universo da sala de aula, formulação de propostas e encaminhamentos práticos e reflexões teóricas, valorizando atitudes de “transparência, autenticidade, autoconfiança e confiança no outro, de segurança, equilíbrio, abertura, disponibilidade, participação, compromisso, reflexão, diálogo, compreensão e vivência dos direitos e deveres de um cidadão democrata” (p.19). A dinâmica desses encontros era orientada pela discussão de casos concretos do universo da sala de aula.

Quanto à organização curricular, a construção da proposta pedagógica levava em conta uma pesquisa realizada com a comunidade buscando identificar as expectativas, necessidades e problemas daquela população, bem como entrevistas com os pais de alunos que se submetiam aos exames de admissão. A reflexão e discussão dos resultados permitiam que professores e orientadores formassem diretrizes para o currículo, elaborando um planejamento que considerava, sobretudo, a formação do aluno como cidadão crítico, consciente e atuante na comunidade e na sociedade. O currículo era estruturado a partir de experiências interdisciplinares e privilegiava o diálogo dos conteúdos com as dimensões filosóficas e sócio-antropológicas. O trabalho dos Vocacionais estava de acordo com uma proposta de busca, construção de conhecimentos e aprendizagem significativa. Envolvido num processo de permanente troca de experiências, o professor assumia-se formador formando, evidenciando um trabalho de equipe que se organizava por meio de ações de decisão conjunta e acompanhamento do aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

O processo de avaliação dos Vocacionais substituiu as notas por conceitos, inaugurando uma avaliação qualitativa. A avaliação dos professores e a auto-avaliação dos alunos, confrontadas nos Conselhos de Classe, eram instrumentos de reflexão e auto-conhecimento. A avaliação era contínua – os professores produziam registros de observação que eram discutidos com os alunos - e considerava todas as atividades do aluno, recorrendo a diferentes linguagens e instrumentos.

O desenvolvimento do projeto pedagógico nos Vocacionais era concomitante ao processo de formação na escola, que considerava os professores como sujeitos e autores de mudanças. As condições institucionais que garantiam o efetivo trabalho docente coletivo permitiam que o professor se reconhecesse como co-responsável pela própria formação com vistas à autonomia profissional.

A formação continuada centrada na escola, vivenciada no seu cotidiano permeado de desafios, surpresas e realizações, caracterizava a criação de um coletivo de professores coeso, criativo e ético: todos os profissionais eram contratados em jornada integral, tornando-se disponíveis e extremamente envolvidos com a vida escolar, o que significava não faltar às aulas ou não rejeitar as propostas de trabalho fora da sala de aula (...). Concomitante ao desenvolvimento do projeto pedagógico, era desencadeado o processo de aperfeiçoamento, atualização e crescimento pessoal e profissional. Professores e orientadores, juntos, desenvolviam-se como profissionais da educação, engajados, comprometidos, reflexivos, criativos, como atores e agentes de mudanças (SILVA, M, 2002, p.36).

Silva, M (2002) esclarece que os professores não chegavam à escola já “formados” para atuar naquela proposta educacional. Eram admitidos de acordo com sua competência e formação inicial, mas suas experiências predominantes eram como especialistas na transmissão de determinados conteúdos. A formação que acontecia dentro da escola pretendia transformar os “especialistas” em “educadores”.

À medida em que esses professores se inseriam na equipe do Vocacional, observava-se o processo de mudança de identidade, ao mesmo tempo em que uma outra escola ia sendo construída, também, no exercício do trabalho coletivo. Eram os arquitetos e construtores de um novo projeto pedagógico e de uma nova identidade profissional. Portanto, havia uma concepção de formação de professores totalmente diferenciada, que valorizava o próprio lócus da escola para esse trabalho de criação de novas identidades profissionais: uma formação construída com os professores e não para os professores (p.40-41).

Esse projeto dos Vocacionais foi considerado subversivo e extinto em 1969 pelo governo militar, mas, segundo Silva, M. (2002), é possível reconhecer parte da influência de sua proposta nas experiências inovadoras relacionadas à formação continuada de professores.

Experiência como a que pode ser conhecida através da Revista PROVE – Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino – organizada por Garcia e Carbonari (2002), que narra a experiência de um grupo de escolas públicas municipais da cidade

de São Paulo que reuniu esforços no sentido de promover uma formação continuada compartilhada entre os professores.

Entre os anos de 1997 e 2002, treze escolas se organizaram em torno do projeto de formação e valorização dos educadores, assumindo os encargos de organização de cursos e seminários no interior das escolas. Associando as verbas individuais liberadas por um convênio entre a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), as escolas se organizaram em torno de projetos comuns.

Tendo a formação como pressuposto, surgiu entre os coordenadores pedagógicos a proposta de utilizar parte desta verba num projeto de formação contínua para os professores. Individualmente, as escolas não conseguiriam arcar com os custos de aperfeiçoamento para todos os professores em todas as áreas de conhecimento. Discutindo os problemas comuns, encontraram uma forma de se agrupar, viabilizando um projeto de valorização dos educadores, em conjunto, envolvendo os professores dessas escolas em um mesmo projeto (CARBONARI e SILVA, 2002, p.2).

Os professores escolhiam os cursos dos quais participariam e que haviam sido pensados por eles e pelos coordenadores e diretores para atender as necessidades das escolas: “o baixo desempenho dos alunos; a obrigatoriedade de participação nos poucos cursos oferecidos pelo poder público e que não atendiam aos seus anseios; a falta de espaço para troca de experiências entre escolas; a insegurança no fazer pedagógico; o descompromisso com a aprendizagem dos alunos e a desmotivação de educandos e educadores” (CARBONARI e SILVA, 2002, p.3).

Importante ressaltar neste trabalho as constatações de Carbonari e Silva (2002) e Garcia (2002) quanto à participação dos coordenadores pedagógicos e diretores na organização e articulação do projeto e o desafio de “aprender a fazer durante o fazer” (CARBONARI e SILVA, 2002, p.4).

A compreensão pelos diretores e coordenadores pedagógicos, a respeito do processo de ensino-aprendizagem, a preocupação com a formação permanente do educador e sua relação com a melhoria da qualidade de ensino, o acompanhamento e o gerenciamento de recursos com transparência, a despreocupação com resultados imediatos, criam, no grupo-escola, uma relação de confiança que é fundamental para o exercício pleno da autonomia da escola em todos os níveis (CARBONARI e SILVA, 2002, p.3).

De acordo com Garcia (2002), a “presença de coordenadores e coordenadoras pedagógicas sentindo/vendo/experimentando/participando/avaliando/interagindo/atuando” no desenvolvimento do projeto atendeu ao desejo e à esperança de que

finalmente os educadores poderiam ter acesso a possibilidades de formação e de espaço para exposição de suas dificuldades e desesperanças, de suas dúvidas e equívocos, de seus saberes e não-saberes; poderiam ser ouvidos, entendidos e ajudados em suas necessidades e anseios próprios; poderiam sair do isolamento nas escolas e encontrar-se com seus pares, se sentirem profissionais importantes e de inegável valor social (p.10).

Essas experiências localizadas sinalizam os esforços de muitos profissionais da educação para tomar a escola como ponto de partida e de chegada da formação, valorizando o trabalho docente coletivo como potencialmente formativo.

Nossas produções ainda são insuficientes no aprofundamento acerca dessa temática e poucos trabalhos se ocupam dessa discussão. Abdalla (2006) é uma autora que problematiza as necessidades e perspectivas sobre o aprender da profissão e a escola como contexto de ação e formação dos professores. Reconhecendo que a escola é o contexto de produção docente, onde os professores constroem o sentido da sua profissão e reinventam instrumentos de construção da realidade, a autora aponta para a importância de se lidar com a autonomia dos professores, tendo em vista suas necessidades e perspectivas; admitir a flexibilidade e as especificidades do contexto de trabalho e valorizar a participação de todos os envolvidos com a construção do projeto político-pedagógico da escola.

Meu trabalho pretende continuar avançando nessa discussão e dialoga principalmente com autores portugueses que tematizam a formação centrada na escola - ou formação em contexto -, os Círculos de Estudos e as relações supervisivas no contexto da escola reflexiva. Essas temáticas encontram grande expressão nos textos de origem portuguesa, uma vez que a Reforma Educativa exigiu a construção de novas práticas e, portanto, a produção de novas teorias.

Importante ressaltar que alguns dos autores portugueses consultados, ao referir-se à formação centrada na escola e às relações supervisivas, ocupam-se da discussão da formação inicial de professores. Entretanto, compreendendo que as experiências e reflexões postas nos textos podem ser pertinentes e ajustadas à discussão da formação continuada, este trabalho concorda com Canário (2002) quando afirma que a formação de professores é um

empreendimento de formação permanente e que a capacidade de articular a formação inicial e continuada é condição necessária para que a experiência acumulada nos dois campos possa ser reversível.

Assim sendo, permito-me alguns “atrevimentos interpretativos” e “empresto” experiências, reflexões e conceitos produzidos por pesquisadores interessados na formação inicial de professores, incorporando-os na discussão da formação continuada.

6.1 – A formação centrada na escola

Admitindo que a formação é um processo multideterminado, que acontece em vários espaços e em circunstâncias formais e informais, a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência, valorizar a formação centrada na escola não significa desprestigiar outros espaços formativos. Ao contrário, aponta a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto.

Aprofundar as características dessa formação que acontece na escola é relevante nesse trabalho, uma vez que a pesquisa se propõe a discutir a formação possível nos momentos de trabalho docente coletivo, com a mediação da coordenadora pedagógica.

De acordo com o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999), o movimento de deslocamento da formação contínua para dentro da escola é uma experiência discutida principalmente em Portugal, desde 1992, coerente com um projeto de autonomia das escolas e territorialização das políticas educativas⁵⁰.

⁵⁰ A perspectiva espanhola também reconhece a escola como unidade de mudança e de desenvolvimento profissional dos professores. A criação dos Centros de Professores (CEPs), em 1984, buscou promover uma estrutura formativa descentralizada, valorizando a escola como espaço institucional para inovação e contexto privilegiado para a formação contínua dos professores. Considerando a escola como espaço de análise reflexiva, crítica e colegial de sua prática e situação, a Reforma Educativa, de 1990, destacou a importância da autonomia pedagógica e organizativa. A leitura dos trabalhos de Botia (1997) sobre a escola como lugar de aprendizagem do professor e de intercâmbio de conhecimentos e experiências, de Garcia (1999) sobre a natureza do desenvolvimento profissional e a importância da reflexão e de Escudero e Botía (1994) acerca da formação em contexto como eixo referencial para se pensar o papel do professor e para se definir os contornos da sua profissão, bem como para propor outros rumos de formação contínua, pode complementar as reflexões propostas nesta tese.

Os Centros de Formação das Associações de Escolas, criados como decorrência do regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, datado de 1992, se propuseram a marcar a “paisagem educativa” portuguesa (CANÁRIO, 1994) na expectativa de resultados em relação à melhoria da qualidade da oferta educativa e eficácia das escolas, qualificação profissional dos professores, incremento do associativismo docente e construção de ofertas formativas articuladas aos contextos locais, num quadro de crescente autonomia das escolas (contextos de trabalho).

Segundo Canário (1994), esses centros conquistaram uma rápida implantação, constituindo uma importante inovação no processo de reforma educativa em Portugal. Embora a proposta de criação dos Centros tenha sido bastante valorizada pela comunidade educacional, os encaminhamentos dos diretores dos centros, as ações de formação que terminaram por caracterizar-se por “catálogos”, o “cursilismo” justificado pela progressão da carreira, entre outros problemas, acabaram por comprometer a proposta da formação contínua portuguesa. As críticas a esse processo de descaracterização, bem como o potencial, as dificuldades e limitações da proposta dos Centros podem ser conhecidos nos trabalhos de Amiguiño e Canário (1994) e Canário (2005).

Neste trabalho proponho a discussão da perspectiva de formação pautada pela experiência portuguesa, considerando a formação centrada na escola como uma formação que acontece no *locus* de trabalho, ou seja, na própria escola.

É certo que a formação centrada na escola pode acontecer em outros lugares, como nos Centros ou instituições de formação inicial, na medida em que a escola é vista como núcleo do debate e reflexão da formação e da construção da profissionalidade docente e como referência de formação e reflexão das ações desenvolvidas no território profissional.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) informam, justamente, que a expressão “formação centrada na escola” pode ser conhecida em várias vertentes. Uma primeira vertente acentua a situação e o local de formação - *dimensão física do conceito*: a formação decorre com o professor no local de trabalho e é a ocasião e a oportunidade da formação; uma segunda vertente centra-se na *dimensão organizacional*: a formação é centrada nas iniciativas da unidade organizacional da escola, que define qual formação e qual formato são necessários em cada momento; a terceira vertente se volta para o papel do professor na sua formação - *dimensão psicossocial* dos processos de formação: considerado sujeito da formação, o professor participa da planificação, execução e avaliação da formação e a equipe de formadores trabalha com ele e

não para ele; na quarta vertente, a formação é centrada nas práticas, com vistas às mudanças, acentuando-se a *dimensão pedagógica* do conceito, com ênfase nos saberes práticos; uma vertente mais institucional apela para a auto-organização dos professores para promover sua própria formação – formação promovida por pares que sentem as mesmas preocupações - *dimensão política-cívica e/ou político-corporativa* do conceito.

De acordo com os autores, essa tendência deriva dos movimentos convergentes de formação centrada na escola, também nomeados de ‘inovação centrada na escola’, ‘gestão centrada na escola’, ‘desenvolvimento curricular centrado na escola’, ‘formação em contexto’, entre outros.

Opto, neste trabalho, por demarcar e me referir à formação centrada na escola como a que acontece no contexto de trabalho, ou seja, no interior da escola, centrada nas práticas dos professores, com ações definidas no coletivo de professores.

Essa perspectiva de formação centrada nas práticas dos professores, apoiada no diálogo entre saberes teóricos e saberes de ação (ou saberes profissionais), com vistas à promoção de mudanças da escola como um todo, está de acordo com os princípios elaborados pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (1999) de Portugal:

- princípio da descentralização da administração educacional, que prevê espaço de autonomia para a escola;
- princípio da interação reflexiva entre o sujeito em formação e a realidade física, humana e social na qual ele atua e se desenvolve, considerando o tempo contínuo de formação como da ação pensada, compreendida e justificada;
- princípio da aprendizagem social, valorizando o jogo das interações sociais na escola;
- princípio de unidade que concebe a avaliação das práticas pelos sujeitos que as idealizam e executam – os professores – possibilitando a tomada de consciência dos constrangimentos, fatores promotores e processos que limitam e favorecem a inovação e a mudança;
- princípio de que a escola e a comunidade escolar são ambientes de formação construídos coletivamente, com espaços de interação formativa diversificada, que possibilitam realizações individuais e coletivas;

- princípio de que a escola e a comunidade escolar têm identidades próprias, com problemas específicos gerados por suas dinâmicas internas, cuja solução justifica as atividades formativas construídas a partir do exercício autônomo de poderes diversos.

Esses princípios que destacam a importância da formação no contexto de trabalho, do trabalho coletivo, da interação formativa e reflexiva, da unidade entre ‘pensar, fazer e avaliar’ e a autonomia das escolas descortinam um outro modo de se pensar a formação continuada dos professores que não na perspectiva escolarizada e conteudista.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), bem como Canário (2000b), informam que o movimento de formação centrada na escola, com ênfase no desenvolvimento profissional participado e centrado nos contextos de trabalho, tem suas raízes na suposta ineficácia da formação acadêmica e na necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores.

Nessa perspectiva, a formação centrada na escola rompe com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola), apoiada numa racionalidade instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o trabalho real. Os pressupostos dessa formação são: a lógica de aplicação, a concepção que segmenta conceptores e executantes, a idéia de que a mudança é de caráter técnico, que a formação intervém a posteriori e que “visa apenas produzir qualificações novas ou substituir aquelas que se mostraram obsoletas” (CORREIA, 2003, p.23).

Canário (2003) concorda e isso se faz claro na sua afirmativa:

A forma escolar reveste-se de cinco características essenciais que a marcam de forma negativa: a primeira é a de instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência, encarada como um obstáculo; a segunda é a de encarar a relação entre a teoria e a prática num mero registro de aplicação e transferência; a terceira consiste em desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; a quarta reside em privilegiar a repetição de informações; a quinta é a tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito (p.204).

Acrescenta que o contraponto a esse conjunto de características aponta para outras vertentes de processos educativos e formativos: a dimensão do indivíduo, a dimensão da organização e a dimensão da concepção de situações educativas.

Ao nível da dimensão individual, reconhecendo-se que o processo de aprendizagem supõe um estado inicial de “confusão” e que os sujeitos são autores de sua formação, o desafio é “promover situações que permitam, ao mesmo tempo, aprender com e contra a experiência, isto é, instituindo formas permanentes de alternância entre o experiencial e o simbólico” (CANÁRIO, 2003, p.205). A dimensão da organização procura garantir a inserção social da formação, privilegiando processos formativos a partir da identificação de problemas, considerando os saberes profissionais como contingentes e emergentes dos contextos de ação. Ao nível da concepção, os processos de educação e formação – informais e deliberados - são concebidos como situações reconstruídas de socialização a partir de dispositivos que valorizam a interação entre formadores e formandos.

Essa vertente rompe também com a formação baseada nas carências e necessidades e propõe a construção de outra lógica que faz coincidir formação e exercício profissional: a lógica “transversal” (CORREIA, 2003).

A lógica transversal pretende articular os saberes e linguagens de base com os problemas reais, integrando o formal e o informal de forma interpelante. A interpelação do trabalho pela formação torna a formação mais sensível aos desafios profissionais, possibilita a reconceitualização do próprio trabalho e permite, ainda, a produção de uma nova compreensão da relação trabalho-formação.

Essa relação trabalho-formação passa a ser compreendida em torno de redes de relações que visam promover o fortalecimento do coletivo de trabalho, liberando-o do objetivo da ‘adaptabilidade’ - essa aproximação entre o contexto de trabalho e o contexto de formação é funcionalmente ‘desadaptada’ às relações instituídas de trabalho⁵¹.

A idéia de formação subjacente à lógica transversal é, portanto, de “espaço de intervenção dos colectivos de trabalho e de reconstrução das identidades pessoais e sociais” (CORREIA, 2003, p.33). Uma formação capaz de “mais do que produzir certezas definitivas produz incertezas pertinentes (...), capazes de induzir pertinências no diálogo com os saberes e as circunstâncias

⁵¹ Abreu (1988) chama nossa atenção para o fato de que a formação não necessariamente dirige-se à inovação e mudança, podendo estar orientada para a reprodução e manutenção do sistema. Parte do pressuposto de que a mudança é um movimento pautado por valores, que envolve juízos e avaliações do presente e perspectivas de futuro e que, portanto, decorre de opções e compromissos ideológicos. Assim, uma mudança que produz inovação não persegue necessariamente uma renovação, mas pode estar a serviço de uma ‘adaptação conservadora’ que pretende manter uma situação presente ou voltar à situação anterior. Há que se considerar, contudo, que apesar dos constrangimentos contextuais, a dinâmica de conflitos entre os diferentes atores do sistema e suas ‘resistências’ constituem os fatores de desequilíbrio que abrem as possibilidades para a produção criativa e crítica de inovações.

locais” (p.34). Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é vista como uma sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo: é uma experiência ou um acontecimento capaz de gerar novas coerências.

Incertezas pertinentes e novas coerências produzidas na escola permitem afirmar que a escola, anteriormente pensada como o lugar onde os alunos aprendem e onde os professores ensinam, é também o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1999a). Importante destacar que Canário argumenta que os professores aprendem a sua profissão na escola, mas não só nela. Aprendem, evidentemente, em outros contextos, levando-se em conta dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. A articulação e a combinação de muitas e diversificadas formas de aprender vão definindo o percurso profissional de cada professor.

A chave para a produção de mudanças e de inovação⁵² demanda, nesse sentido, a reinvenção de novos modos de socialização profissional. Admitindo que a prática de ensino tem uma parte artesanal baseada na improvisação, uma dimensão artística que tem que lidar com a singularidade, complexidade e incerteza, a centralidade no sujeito, experiência e contexto são redimensionados pelo autor.

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo, formalizar o informal, conferindo um caráter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho (CANÁRIO, 2005, p.137).

A discussão sobre a formação centrada na escola é importante para este trabalho na medida em que nos auxilia a compreender a formação que acontece informalmente na escola, a partir da interação entre os professores, e que pode acontecer de forma orientada durante o

⁵² Este conceito está sendo entendido de acordo com a concepção de Abreu (1988), para quem inovações são “as medidas que poderão ser tomadas quer no Centro do Sistema quer na periferia do mesmo e que, além de intencionais e organizadas, visam uma renovação tal que a curto, médio ou longo prazo, a diferentes níveis e em diferentes situações, acabam por ter reflexos na pirâmide de frequência educativa e sobre o efeito do investimento educativo no desenvolvimento pessoal e social dos diferentes actores sociais envolvidos” (p.15). O efeito na pirâmide educativa a que se refere corresponde à diminuição do caráter de seleção social do sistema educativo.

HTPC, instituindo-se como devir e como projeto. É coerente, ainda, com os princípios de valorização do trabalho docente coletivo, das experiências dos professores, da construção da autonomia, da prática reflexiva e formação compartilhada.

Os educadores têm que ser valorizados em suas vivências e reflexões. Em alguns casos, os mesmos não se valorizam, colocando-se na posição de subordinados, estando sempre à espera de ordens, não tomando iniciativa, prejudicando assim o processo educativo e a dinâmica da escola. (G2/Rc2)

O coordenador deve sim acrescentar algo novo e fazer com que os professores também busquem refletir e melhorar sua conduta em sala de aula. (G2/Av2)

Colocar um ponto de reflexão, um tema de reflexão é muito importante. Porque, no dia-a-dia, vamos falar a verdade, a gente não tem tempo de ficar refletindo. As coisas vão acontecendo de tal forma que você vai respondendo (...). Principalmente quem dá aula e dobra período, é uma loucura. (G3/F7B)

A formação se faz necessária, pois estamos em constante transformação; precisamos analisar as mudanças que ocorrem na nossa prática, isso ajuda na nossa construção da autonomia intelectual. (G3/Av4.)

Sobre a influência das discussões no GE, nos horários de HTPC, em minha escola, procurei dividir a responsabilidade do mesmo: cada HTPC uma professora prepara, vi que surtiu resultados, com as professoras participando mais. Como discutido no GE, tornou-se proveitoso para todos. (G3/Av10)

O professor (em especial) deve sempre procurar 'o novo', se aprimorar, valorizando tanto a teoria quanto a prática que conquistou. (G3/Av2)

(...) tentar ao máximo para que esse horário [HTPC] seja dedicado aos estudos, enaltecendo o trabalho pedagógico, dando abertura aos professores para que exponham suas opiniões, trocar idéias, experiências vivenciadas anteriormente. Assim tudo caminhará de modo organizado, democrático e harmonioso. (G3/Av1)

Vamos falar sim, tem que falar, vamos resolver, não deu certo dessa forma, vamos colocar o problema e vamos achar a melhor solução. (G4/Ft)

A queixa comum de dissociação entre ‘teoria e prática’ também é recuperada com a proposta de interpelação mútua entre trabalho e formação nos coletivos de trabalho, entendidos como espaços de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas.

Esse diálogo trabalho-formação que acontece nas dinâmicas formativas que acontecem e podem acontecer no interior das escolas é orientado pela valorização das experiências dos professores.

Canário (1994) destaca que a valorização do encadeamento entre momentos de formação e trabalho (lógica de articulação), bem como o reconhecimento da importância da mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho (saberes experienciais) no confronto com a teoria justificam a emergência de novas práticas formativas que convidam o professor a dar sentido às suas experiências e torná-las produtoras de saberes. Formar-se passa a estar relacionado à reflexão de si (auto-conhecimento), reflexão sobre o trabalho, sobre as situações, acontecimentos, idéias.

Correia (2003) também defende a reabilitação das experiências, argumentando que o trabalho de formação em torno das narrativas experienciais procura desenvolver “dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro” (p.37). Nesse sentido, defende o autor, interpretar as “histórias experienciais” não é deter-se na retrospectiva dos fatos, mas subjetivar o passado e o presente para projetá-los no futuro.

Canário (2001b) ressalta que o exercício profissional (produção das práticas profissionais) é atravessado por uma dimensão biográfica (fatores individuais) e por uma dimensão contextual (fatores organizacionais) e que é justamente essa articulação entre fatores de disposição e fatores de situação que justifica pensar a formação centrada na escola como processo coletivo de aprendizagem, que associa as dimensões individuais e coletivas da ação profissional.

A formação centrada na escola, como estratégia formativa, é, basicamente, composta por três elementos principais: por fazer coincidir o trabalho/formação no espaço/tempo/pessoas, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; por organizar a formação sob a forma de

projetos de ação para responder aos problemas identificados em contexto; e por abandonar a idéia de transferência da formação segundo uma lógica de aplicação, instrumentalização, escolarizada.

A escola, nessa perspectiva, se transforma numa comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura colaborativa. A ênfase da formação deixa de ser o professor individualmente e passa a ser a formação de equipes.

Esta valorização do contexto de trabalho implica que os professores conheçam bem a organização em que trabalham para que possam elaborar um diagnóstico sobre seus problemas e exige que os mesmos mobilizem suas experiências, saberes e idéias para encontrar e aplicar as soluções possíveis.

Partindo do pressuposto de que a formação dos professores não pode ser dissociada dos processos de desenvolvimento organizacional, Canário (1998) discute como aperfeiçoar a dimensão formativa das situações de trabalho vividas na escola. Argumentando sobre a pertinência da criação de dinâmicas formativas – marcadas pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo - que permitam a transformação das experiências profissionais em aprendizagens, defende que somente a articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Isto significa que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (p.5).

A mesma concepção é defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), para quem o desenvolvimento profissional é um processo vivencial em contexto, articulado ao desenvolvimento organizacional. Consideram que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre, não podendo ser dissociados.

Canário (1999b) ainda enfatiza que a escola é a unidade política de inovação e que os sistemas escolares precisam pensar as inovações à escala da instituição, favorecendo situações que permitam aprender a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a cultura profissional dos professores.

Apesar da valorização da formação no contexto da escola, o autor ressalta que a formação centrada na escola não dispensa apoios externos e suas contribuições de informação, facilitação e crítica.

É justamente com essa preocupação que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam os equívocos mais comuns quando se pensa a formação centrada na escola. O primeiro

equivoco é pensar que a formação que acontece na escola é necessariamente mais ativa e envolvente. Argumentam que o deslocamento da formação da universidade para a escola não garante, necessariamente, maior participação dos professores. O segundo é confundir a formação centrada na escola com uma “barricada centrada na escola”, denunciando que “a escola concebida como uma fortaleza é uma escola que vira as costas às diferentes populações que diz servir” (p.10). Defendem que a formação deve abrir-se à comunidade local, considerar diferentes necessidades dos professores, aceitar a importância do associativismo pedagógico e sindical. Por fim, o terceiro equivoco é considerar a formação centrada na escola como uma formação encerrada nos professores, dissociando o desenvolvimento profissional dos professores, o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento organizacional. Discutem que o desenvolvimento profissional “não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2002, p.11).

Os autores sugerem que a escola mantenha intercâmbios com os contextos à sua volta, com as instituições de formação, com os especialistas, movimentos pedagógicos, associações, redes de escolas, projetos, professores, para que não funcione como um “processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas” (p.15).

A dinâmica formativa que pretende transformar as experiências em aprendizagens, entretanto, depende de um contexto para as reflexões sobre as práticas, constituído pelo grupo de professores, reunido para um trabalho de colaboração, reflexão e pesquisa.

Se hoje é irrecusável o potencial formativo dos contextos de trabalho, a condição para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se converta em saber, é a de fazer do exercício do trabalho um objecto de reflexão e pesquisa pelos que nele estão directamente implicados (CANÁRIO, 1994, p.27).

Correia (1991) contribui para a discussão da importância da formação centrada na escola, que ele chama de “centrada na análise sociotécnica das condições de trabalho”, destacando essa importância da dinâmica de articulação da formação com a pesquisa, com a inovação e com a problemática de natureza sócio-psico-pedagógica.

Defende que as experiências e os conhecimentos dos professores – simultaneamente ponto de partida, chegada e passagem da formação - constituem as referências que podem

transformar os fluxos informativos em instrumentos conceituais que podem orientar um processo de mudança das práticas.

A idéia de se estruturar o trabalho de formação em torno de uma reflexão sobre as práticas não significa que a prática vivenciada individualmente por cada um dos formandos seja o ‘material’ exclusivo utilizado para a reflexão aí produzida. As práticas individuais, ou melhor, as experiências vivenciadas individualmente são encaradas como produtos individualizáveis de práticas sociais e o trabalho de formação consiste precisamente em realçar o caráter social das práticas individuais através do confronto metódico de produtos individualizados dos processos sociais de produção de práticas (CORREIA, 1991, p.122).

Para o autor, o grupo de formação é a instância de confronto dessas práticas e da elaboração de projetos pedagógicos de intervenção/formação na medida em que pode contar com uma multiplicidade de olhares e perspectivas. Os projetos, nessa concepção, funcionariam como instrumentos que estimulariam a organização e fundamentação desse confronto e a produção de saberes. A produção de documentos passa a ser importante por permitir interrogações ao que é vivenciado e refletido.

É a interrogação do real que mobiliza o diálogo entre teoria e prática. Correia adota a designação *formação na teoria e formação na prática*, substituindo os termos “formação teórica” e “formação prática”, uma vez que critica o modelo transmissivo característico da formação teórica e o modelo indutivo ou praticista, associado à formação prática.

Define o conceito *de formação na teoria* como “conjunto de práticas pedagógicas e de situações de formação inseridas num esforço metódico de apropriação dos instrumentos teórico-conceituais pertinentes à abordagem crítica das práticas profissionais” (p.124). Não é compreendido, portanto, simplesmente como apropriação de um conjunto de conteúdos selecionados para o exercício da prática profissional. O conceito de *formação na prática*, na mesma perspectiva, não significa indução da teoria a partir da experiência, mas “realidade empírica em torno da qual se organizam os processos de pesquisa/formação” (p.125) e como espaço social onde se inserem as atividades de formação.

Segundo o autor, formação na teoria e formação na prática não são simplesmente instâncias complementares, mas interrogam-se num processo contraditório que estimula o desenvolvimento de práticas de formação organizadas em torno da análise das condições de trabalho. A “complementaridade contraditória” construída por uma multiplicidade de olhares e

uma análise multirreferencial das práticas assegura a formação pessoal e profissional de modo integrado.

Necessário destacar a proposição de Correia (1991), para quem a “formatividade” de um sistema de formação depende da sua capacidade de produzir formação, ou seja, produzir mudanças nos indivíduos, nos grupos e nas instituições.

A formatividade de um sistema não depende directamente da capacidade potencial de seus formadores em fornecerem formação, ou, dito por outras palavras, a formatividade de um sistema não é directamente proporcional ao conjunto de saberes de que dispõem os responsáveis pela formação (p.127).

Segundo Correia, a potencialidade do sistema de formação depende de uma constelação de factores, tais como a estrutura das situações de formação, as possibilidades de trocas de experiências profissionais heterogêneas induzidas por essas situações e o tipo de articulação que elas introduzem entre o local de formação e as escolas.

Este argumento justifica a compreensão de que as coordenadoras podem ser consideradas formadoras a despeito de (não) disporem de um conjunto de conhecimentos e saberes mais valorizado do que os das professoras. A estrutura da situação formativa, a articulação formação-escola e a dinâmica que privilegia o intercâmbio de experiências contam na potencialidade de se produzir a formação no contexto de trabalho.

Reconheço na formação em Círculos de Estudos a metodologia que pode desencadear essa ‘formatividade’ que produz mudanças individuais e institucionais. Entendo que essa foi a dinâmica formativa que vivenciei junto às coordenadoras nos encontros de 2001 e 2006 e é a que mais se aproxima das necessidades e expectativas das coordenadoras, quando declaram:

(...) o professor quer acrescentar, mas espera que o coordenador também faça a sua parte intensamente. O que o professor não sabe é que o diretor e o coordenador também são seres inacabados e não detentores do saber. Assim, espera-se que o poder do conhecimento seja descentralizado e que o coordenador possa ouvir o que o professor tem a dizer. É preciso ter confiança para que isso ocorra em ambas as partes, e que todos possam receber as críticas de maneira construtiva e com maturidade, e que haja a desocultação das expectativas, para que o relacionamento possa ficar mais transparente. (G2/Rc3)

A reflexão sobre a prática desperta a necessidade de ir buscar conhecimento e a troca de experiências fortalece o grupo. (G3/Rp3)

Não podemos desqualificar o nosso saber, que é produzido pelas nossas experiências, vivências e oportunidades que temos de aprender. Não podemos limitar esse saber (...). Mesmo com as dificuldades, ficou claro para o grupo, que é preciso garantir um espaço coletivo de trabalho na escola. Que o professor não deve ter vergonha nem de ensinar os outros professores e nem de aprender. (G3/Rc1)

Como diretora, vejo que é importante estar investindo cada vez mais nos profissionais que temos e estão interessados em crescer, tornarmo-nos parceiros de trabalho dando vez e voz [aos professores], respeitando e fazendo-nos respeitar. (G2/Av3)

Importante informar que o Círculo de Estudos é uma modalidade de formação centrada nas práticas profissionais⁵³. De outra forma, podemos dizer que é uma modalidade de formação em contexto ou centrada na escola. De acordo com o Contributo para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais (1999), o Círculo é um estudo conjunto no qual “um grupo de professores elege uma problemática comum sobre a realidade e desencadeia a busca de soluções para esse problema” (p.24).

Consoante com essa perspectiva, mas avançando na discussão, a dissertação de Pacheco (1995) discute as contribuições do Círculo como modalidade que acolhe e valoriza a formação no contexto de trabalho, não distanciando a formação dos professores das realidades organizacionais em que atuam. Valorizando os saberes dos professores e a reflexão na prática e sobre a prática, o Círculo confere à experiência um estatuto de fonte de conhecimento enquanto objeto de reflexão e de produção dos próprios conhecimentos.

A autonomia dos professores e a autonomia do Círculo estão ligadas ao princípio da responsabilização compartilhada e da democracia participativa, com base em processos de

⁵³ O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999) inventariou as modalidades de formação centradas nas práticas profissionais, considerando-as complementares e classificando-as de acordo com os objetivos propostos pela formação. O documento refere-se às modalidades centradas nos conteúdos (Cursos, Módulos de Formação e Seminários) e às modalidades centradas nos contextos escolares (Círculos de Estudos, Oficina de Formação, Projeto e Estágio). Ao presente trabalho interessa a discussão sobre os Círculos de Estudos sem, contudo, desvalorizar as contribuições das demais modalidades formativas.

negociação. O centro de decisão é o próprio Círculo, que reformula o próprio processo de formação de acordo com as suas necessidades.

Essa idéia de formação que preza os professores como formandos e formadores, o espaço de formação mútua, as relações de confiança e colaboração, a responsabilidade compartilhada, os processos de negociação e o diálogo com leituras que visam iluminar as práticas é valorizada pelas coordenadoras:

(...) o coordenador deve ter bem claros os objetivos da proposta administrativo-pedagógica da escola e ser o responsável pela unidade do planejamento, dividindo as responsabilidades com todo o pessoal do processo educativo, coordenando, controlando e avaliando cada etapa desse processo para se alcançar os principais objetivos propostos, reforçando sempre as relações de proximidade e confiança com todo o pessoal, dando exemplo de coerência e seriedade. Portanto, não é função exclusiva sua para responder pela formação continuada na escola. (G1/Av1)

A gente não deve se colocar nesse lugar de detentor do conhecimento, fonte de toda a inovação para os alunos [professores]. É preciso se colocar no lugar de docente e de discente. Os alunos [professores] podem reconhecer no professor que é aprendiz um parceiro de aprendizado. (G2/Rp2)

Pela nossa fala aqui, o que não pode acontecer, mesmo em se tratando de coordenação, de educação, não pode mesmo existir um mandado nem um chefe, tem que existir um líder. E um líder não é autoritário; ele passa respeito, dialoga, reflete junto. O coordenador não pode pensar que ele vai mandar. Ele tem que conduzir. (...) Em se tratando de crítica, a coisa mais difícil é conhecer a si mesmo e a todo o momento você tem que estar conhecendo a si mesmo. Não adianta você querer melhorar a sua prática de educador, tanto pedagógico como burocrático, se você não tentar conhecer e mudar a si mesmo (...) Na hora da ação, você tem que pensar antes e ir melhorando o trabalho. (G3/Rp2)

É importante o coordenador estimular os professores e ser estimulado por eles. É preciso valorizar, estimular e elogiar os professores, pois isso garante o bom relacionamento e a união do grupo. (G3/Rp3)

É lógico que o coordenador tem a função de estimular e oportunizar essa formação, porém ele não é o único responsável, mas sim o grupo todo, o desejo e a vontade devem estar presentes em todos. G3/Av11

Passei, na medida do possível, a ouvir mais o grupo, permitindo que todos participem, pesquisem e até dirijam o HTPC. G3/Av6

Cabe destacar que os rituais de encontro, determinados “pela apropriação contínua do presente e o investimento na errância da exploração do mundo” (PACHECO, 1995, p.179), não se restringem simplesmente à troca de informações. A reflexão-ação produtora de conhecimento emerge da comunicação e da partilha e é comandada por um interesse emancipatório.

O professor permite as interrogações a partir e sobre a sua prática porque se encontra acompanhado de pares que compartilham do mesmo propósito e, segundo Pacheco, “esse questionamento não é meramente intelectual. É existencial. É o modo concreto de escapar a um destino pré-estabelecido” (p.197).

O “formador” do Círculo é identificado como um “animador” e, segundo Pacheco, pode ser um membro do grupo ou um formador externo. Nessa tese ele é identificado com a coordenadora pedagógica. Sua função seria assegurar as relações no interior do próprio grupo (e com o formador externo, quando requisitado), garantindo um espaço e um tempo de socialização das experiências e formalização das aprendizagens construídas no grupo.

É fato que a produção dessas relações e aprendizagens implica a criação de novas formas de socialização profissional. Formas que apelam para um cenário que “permita entrecruzar diferentes modos de olhar, de questionar e de iluminar as situações e os problemas” (SÁ-CHAVES, 2000, p.76).

Partindo da perspectiva epistemológica da construção partilhada de conhecimentos, coerente com a proposta dos Círculos de Estudos e com as expectativas das coordenadoras, Sá-Chaves (2000) reforça a importância da organização de situações e de modelos relacionais que garantam o desenvolvimento da autonomia e da crítica, a tolerância da pluralidade e diversidade de pontos de vista, a formação para a diferença e para a construção do novo, além da construção colegiada de saberes.

Princípios e expectativas coerentes com as reflexões possíveis a partir do diálogo com as coordenadoras e autores e que valorizam os momentos de trabalho docente coletivo como

experiências de socialização importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Importantes porque permitem, segundo as coordenadoras: repensar o cotidiano, criando oportunidades para refletir e fazer do espaço educativo um lugar privilegiado de aprendizagem (G1/Rc2); valorizar as vivências e reflexões dos professores (G2/Rc2); valorizar os saberes produzidos a partir das experiências (G3/Rc1); construir teorias sobre a prática (G3/Rc2); buscar soluções conjuntas (G3/Fi6); analisar as mudanças ocorridas (G3/Av10); construir a autonomia intelectual (G3/Av4); expor opiniões, trocar idéias e experiências (G3/Av1); desocultar expectativas e construir laços de confiança (G2/Rc3); fortalecer o grupo a partir da troca de experiências (G3/Rp3); construir parcerias para aprender (G2/Av3); ouvir, participar e dividir as responsabilidades da formação no grupo (G3/Av6).

Inúmeras expectativas para um projeto de formação que acontece no interior da escola, no decorrer do trabalho docente coletivo, que puderam ser destacadas das contribuições das coordenadoras e a partir dos autores consultados. Na tentativa de uma síntese, recorro às palavras de Sá-Chaves (2000, p.127) para valorizar, sobretudo, o “exercício da consciência informada, da reflexão crítica e da amizade consentida”.

Capítulo VII

ELOGIO DO FOGO: Palavras Finais



Magritte (12)
False Mirror, 1928.

Na Casa do Estudo estão todos os livros. Alinhados, ordenados, classificados. Todos os livros e cada livro em seu lugar. E todos à mão, perfeitamente disponíveis. Na Casa do Estudo vive-se com a segurança de que os livros, convenientemente reproduzidos e transmitidos, cuidadosamente editados e anotados, estão aí, num tipo de plenitude sem sobras, que é, ao mesmo tempo, a plenitude sem falta da cultura, a prova palpável de sua imensa generosidade. Mas o estudante sente vertigem diante dessa totalidade tão plena. Houve um momento em que também se sentiu feliz diante da presença firme e segura de todos esses livros. Também sentiu aquilo que há de prestígio neles, de segurança, de promessa. Também se deixou seduzir por esse inventário bem ordenado dos produtos da cultura, por todas essas certezas alinhadas. Mas um dia sentiu-se afogado. E, pela primeira vez, sentiu que os livros, na sua generosidade, não deixavam lugar para ele. Como iria o estudante ter um lugar nesse espaço no qual tudo já está escrito? (...). O estudante só pode encontrar um lugar no desaparecimento das palavras sábias: no mesmo instante em que essas palavras, fracassadas em sua pretensão significativa, incendiadas por um alento do coração, convertem-se em fumaça e, mais leves do que o ar, voam para o alto. Por isso, se as palavras não têm esse alento que as faz fracassar e arder, o estudante deve produzi-lo. O estudante deve queimar as palavras sábias para que, como fumaça, desapareçam da Casa do Estudo e deixem nela um vazio no qual ele se perca (...). Só a fumaça faz aparecer um vazio significativo. Só a fumaça fala da ausência do livro (...). Somente num livro queimado o estudante pode estudar (LARROSA, 2001b, p.203-206).

O título deste capítulo – *Elogio do fogo: palavras finais* – está comprometido com a idéia de Larrosa (2001b) que me adverte que agora é preciso “queimar meus livros” e encontrar meu espaço onde tudo já parecia escrito, encarando “esse vazio significativo” para inscrever minhas palavras.

Minhas palavras, entretanto, são escritas a partir de outras vozes. A fumaça - as palavras dos autores, coordenadoras e colegas com quem dialoguei – forma desenhos que ensaiam “fechar” algumas janelas que foram abertas no decurso da produção desta tese e intencionam sistematizar minhas contribuições para o campo da formação de professores.

Tomei como ponto de partida para a minha investigação as minhas experiências e inquietações enquanto coordenadora pedagógica e formadora de professores e fui me constituindo pesquisadora na medida em que me propus a construir aproximações entre as minhas vivências como coordenadora, a literatura que tematiza o trabalho da coordenação pedagógica na escola e o diálogo estabelecido com as coordenadoras que se reuniram comigo para discutir sua ação e a formação dos professores.

Os grupos de coordenadoras que se reuniram comigo em 2001 para um trabalho de formação acabaram por se constituir grupos de pesquisa, uma vez que meu olhar de formadora era orientado por determinadas interrogações e buscava algumas respostas. Na mesma medida, o grupo de coordenadoras que foi convidado em 2006 para discutir algumas questões da pesquisa não deixou de ser um grupo de formação. Pesquisa e formação estiveram implicadas no mesmo movimento de produção de conhecimentos e saberes.

A formação dos professores está sendo compreendida neste trabalho como um processo que acontece em muitos espaços, em instâncias formais e informais, mediada por práticas relacionais, que mobilizam conhecimentos teóricos e experienciais e se constituem como possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

Considero que o desenvolvimento profissional construído a partir de múltiplos saberes das diferentes áreas do conhecimento, no diálogo com o contexto, pares de trabalho e autores de referência e sensível ao relacionamento com os alunos é também desenvolvimento pessoal quando acompanhado do conhecimento de si próprio, ou seja, da autoconsciência que permite ao professor reconhecer-se implicado nas transformações e permanências que ocorrem na escola.

Dentre as muitas instâncias e possibilidades de formação, propus-me a investigar a formação que acontece no interior da escola, especialmente no contexto do trabalho docente coletivo, com a mediação da coordenadora pedagógica. Embora reconheça que a formação na escola aconteça também na sala dos professores, nos intervalos, no diálogo com os alunos, no decorrer da preparação das aulas, nos registros do trabalho, durante as reuniões de pais, nas festas, etc., e que os encontros individuais entre coordenadoras e professores constituem oportunidades de encontro e fortalecimento de vínculos – e de apoio e colaboração, como referem as próprias coordenadoras que participaram da pesquisa – minha opção por problematizar a formação que ocorre nos encontros de trabalho docente coletivo decorreu do meu interesse em compreender as possibilidades e dificuldades do trabalho da coordenadora nessas dinâmicas

formativas coletivas e do questionamento se essas coordenadoras se reconheciam como formadoras de professores.

Essa problemática me instigava em função da minha própria experiência como coordenadora e pelo fato de não encontrar nas leituras que fazia sobre a coordenação pedagógica nenhuma pesquisa que perguntasse diretamente às coordenadoras se elas se reconheciam como formadoras. A produção teórica, nos seus vários matizes, apontava a coordenadora como a formadora dos professores durante as reuniões pedagógicas ou horário de trabalho docente coletivo e eu me questionava: mas será que as coordenadoras se reconhecem como formadoras de professores nas escolas?

Acompanhada dessa interrogação, desenvolvi um trabalho de formação e pesquisa com três grupos de coordenadoras (cinquenta coordenadoras no total) que se propuseram a discutir sua ação e a formação dos professores. A questão orientadora da pesquisa foi: **as coordenadoras pedagógicas se reconhecem (ou não se reconhecem) como formadoras de professores nas escolas?** Como desdobramento dessa questão, passei a questionar: **Qual a prática das coordenadoras em relação às ações de formação nas escolas? Quais as possibilidades e dificuldades presentes no cotidiano das coordenadoras para organizar essa formação? Como vêm o seu trabalho?** Estas questões foram retomadas em um segundo momento com um grupo de seis coordenadoras que haviam participado dos grupos anteriores a fim de aprofundar a discussão.

Qual a importância de responder essas perguntas, além de satisfazer minhas necessidades mais pessoais? A relevância dessa investigação é apontar para os formadores de professores e formadores de formadores as potencialidades da formação que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo e a perspectiva que as coordenadoras pedagógicas têm dessa formação. Admitindo que a coordenação pedagógica é, de fato, um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores, importava saber se as coordenadoras se reconheciam como formadoras e considerar suas condições de trabalho para o encaminhamento de suas ações.

As questões da pesquisa estão sendo respondidas nesta tese a partir de três pressupostos que devem ficar claros de antemão: o primeiro, de que a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da educação, uma vez que possibilita articular os saberes teóricos com os saberes da experiência; o segundo, de que os professores e coordenadores aprendem sobre si, sobre os outros e sobre seu trabalho em

contexto, ou seja, aprendem sua profissão nas escolas (mas não só na escola!) e que isso justifica um investimento na formação que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo; e o terceiro, de que as coordenadoras, a despeito de suas dificuldades e limitações, têm um papel importante na organização das dinâmicas formativas nas escolas.

Levando em consideração esses pressupostos (construídos na minha experiência como coordenadora e formadora e refletidos/repensados durante minhas leituras e no decorrer da produção escrita desse material), mais as questões que orientaram a pesquisa, os pontos de vista das coordenadoras que se reuniram comigo, o diálogo com autores e as relações que puderam ser articuladas, pretendo contribuir para a ampliação da discussão da formação continuada que acontece no contexto de trabalho dos professores e que toma a escola como instância de produção, ressignificação e socialização de conhecimentos e saberes.

Importante destacar que a formação continuada a que me refiro e que acontece no interior da escola tem uma natureza diferente da formação que acontece em outros espaços institucionais. Aliás, a contribuição de cada instância de formação varia de acordo com a natureza da modalidade formativa e seus encaminhamentos, características, relações estabelecidas, propósitos e objetivos. A formação externa e organizada na forma de cursos, seminários e palestras (que, evidentemente, têm contribuições importantes para a formação) incorre num problema já bastante discutido por outros pesquisadores, que é sua perspectiva escolarizada de formação, de orientação prescritiva e instrumental, centrada nas carências e lacunas da formação inicial. Seguindo um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e estando distanciada dos ambientes de trabalho, essa formação, muitas vezes, não leva em consideração o ponto de vista do adulto que se forma e, sendo assim, não dialoga com a experiência que o professor acumula na sua trajetória profissional. Já a formação que acontece na escola tem um caráter de socialização mais informal e é pautada, sobretudo, pelos conhecimentos construídos na experiência do professor, valorizando o saber produzido em contexto. Essa formação que é produzida em colaboração na teia de relações da escola é aqui reconhecida como possibilidade de desenvolvimento profissional, crescimento pessoal e como perspectiva de construção de novas práticas a partir do que se pode aprender com a experiência.

Essa perspectiva – formação centrada na escola – que também defendo e que orienta minha discussão, compartilha da posição que pretende conferir um caráter “formal” a essa formação “informal” na medida em que concebe a escola como lugar de formação/trabalho e

lócus de produção de conhecimentos e saberes, privilegiando a reflexão sobre a prática no diálogo com a teoria.

Na perspectiva adotada neste trabalho, a formação centrada na escola acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, necessidades e interesses dos professores, que participam da construção e gestão do plano de formação e são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento. A partir de muitos olhares e perspectivas, os professores podem confrontar suas posições, interrogar o vivido, elaborar projetos conjuntos.

Essa formação em contexto de trabalho, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, acena com a perspectiva de fortalecer o coletivo de professores, que é desafiado a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes.

Essa proposta que valoriza a colaboração entre pares, a discussão sobre a prática, a formalização da experiência demanda a constituição de um grupo que assuma a reflexão e a pesquisa como marcos do trabalho. A formação centrada na escola aponta para essa possibilidade concreta de formação que valoriza os saberes dos professores, conferindo à experiência o estatuto de fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, os professores compartilham objetivos de formação e assumem seus momentos de encontro como oportunidades de diálogo e formação mútua. Professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas. A formação é co-produzida nos projetos educativos, na reflexão-ação e na perspectiva que conjuga a promoção da auto-realização com a intervenção na realidade.

Essa formação que acontece no interior da escola é potencializada quando conta com a coordenadora pedagógica enquanto articuladora do trabalho docente coletivo. A coordenadora está sendo aqui considerada como um elemento importante para favorecer e organizar as reflexões dos professores e estimular a socialização das práticas de modo a construir um sentimento de responsabilidade comum em relação aos problemas do cotidiano, bem como atuar como uma interlocutora responsável pela comunicação entre as várias instâncias da escola e com os formadores externos. Esse destaque é muito importante: a formação centrada na escola não é uma formação encerrada na escola. O diálogo com outras instâncias de produção de

conhecimentos, notadamente a universidade, é condição importante para o confronto entre os quadros teóricos e os saberes da experiência dos professores de forma a potencializar a ruptura e a reconstrução das práticas e teorias construídas na escola.

Mas o que disseram as coordenadoras a respeito de seu trabalho? O que nosso diálogo exigiu que eu considerasse?

Muito embora as coordenadoras reconhecessem a importância de articular os momentos de interação com os professores, promovendo um ambiente de intercâmbio e socialização de reflexões, elas referiram dificuldades de várias ordens que comprometiam sua ação como formadoras: sobrecarga e fragmentação do trabalho (dificuldade para conciliar aspectos pedagógicos e administrativos), acúmulo de responsabilidades, necessidade de resolução rápida de problemas e atendimentos emergenciais, falta de interlocutores que dialogassem sobre o trabalho na escola, ausência de uma intencionalidade que orientasse suas ações, falta de tempo para planejar os encontros com os professores, interrupções e múltiplas solicitações, horários inadequados das reuniões e, finalmente, cansaço.

O desenvolvimento do trabalho das coordenadoras pareceu, de fato, atropelado por múltiplas solicitações, emergências e imprevistos e elas admitiram não conseguir, na maioria das vezes, definir uma ação que integrasse as atividades da própria rotina com as atividades consideradas importantes, como a organização das dinâmicas formativas na escola. A realidade dos encontros de trabalho docente coletivo que deveriam oportunizar a formação da equipe escolar ficava subordinada, portanto, a uma rotina exigente que não permitia à coordenadora cuidar do planejamento e encaminhamento das reuniões.

Vivendo uma rotina complexa que priorizava as respostas aos imprevistos e urgências, as coordenadoras representaram seu trabalho por meio de metáforas como “bombeiro” e “bom bril” sinalizando a forma como seus trabalhos vinham sendo experimentados no cotidiano heterogêneo da escola. O trabalho acabava sendo considerado pouco gratificante, pois se sentiam divididas entre dar atenção às questões de ordem burocrática ou investir mais tempo nas questões pedagógicas, que consideravam importantes. O saldo final foi reconhecer, em muitos casos, que os encaminhamentos para a organização dos encontros com os professores representavam complicadores da rotina, uma vez que se sentiam extremamente sobrecarregadas na função.

Mesmo diante dessas dificuldades, as coordenadoras não desprezaram a importância do trabalho coletivo na escola e se posicionaram quanto à forma como entendiam seu papel como

formadoras. Sim, elas se reconheceram como formadoras. A concepção que têm de formadoras – dado importante para essa pesquisa - é a de interlocutoras. Não se reconheceram como formadoras que podem ou devem “ensinar” os professores ou assumiram-se em condições privilegiadas para discorrer sobre teorias, aprofundar as reflexões, propor soluções. As coordenadoras que participaram dessa pesquisa não compreendem que a formação dos professores nas escolas seja prerrogativa de sua função e reivindicaram uma formação que é produzida em colaboração, que é compartilhada, construída com base em relações horizontais. Reconheceram-se responsáveis por incentivar, colaborar, auxiliar e oportunizar o diálogo nas dinâmicas formativas contando, entretanto, com a iniciativa, o envolvimento e a participação dos professores.

As coordenadoras defenderam a importância do diálogo entre prática e teoria no trabalho colaborativo e a importância da formação continuada (centrada ou não na escola) de forma a contribuir com um sentimento de valorização pessoal, para cooperar com a atribuição de sentido ao trabalho e para responder aos desafios da prática. Além disso, valorizaram a formação que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo, concordando que a formação com ênfase na socialização e problematização das práticas dos professores contribui para o desenvolvimento profissional, bem como da escola. Argumentaram a favor da formação em colaboração, valorizando tanto os encontros individuais, quando podiam apoiar e colaborar com as professoras na solução de dúvidas, compartilhando preocupações, quanto os encontros em grupo.

Essas convicções constituem um excelente ponto de partida para um projeto de formação que pode vir a ser desenhado nas escolas, representando uma possibilidade inédita de ação, um dever, um projeto a se realizar. Um projeto que precisa levar em conta, entretanto, as dificuldades já apontadas. E mais outra: a pauta dos encontros com os professores costumava privilegiar as questões de ordem administrativa e organização. As propostas de discussão de temas (para reforçar determinados valores ou discutir problemas específicos) e leituras de textos que sensibilizassem e instrumentalizassem a prática pedagógica – práticas citadas pelas coordenadoras – não ocupavam o primeiro plano na maioria dos encontros de formação.

O diálogo com as coordenadoras indicou, portanto, que os encontros coletivos intencionalmente orientados para a formação dos professores ainda são raros na rotina das escolas, mesmo que valorizados pelas próprias coordenadoras. O horário de trabalho pedagógico

coletivo (HTPC) ou reuniões pedagógicas ainda segue uma pauta que privilegia as demandas burocráticas da unidade escolar.

As coordenadoras mencionaram outro dado importante para pensarmos a formação que acontece na escola: queixaram-se bastante da pouca disponibilidade e participação dos professores, argumentando que eles não se dedicam aos estudos, não fazem as leituras, esperam “receitas prontas” e dependem de incentivos para investir na formação pessoal. As coordenadoras admitiram encontrar resistências em grande parte dos professores, tanto para participar ativamente dos HTPCs e reuniões quanto para legitimar esse papel de formadoras. Posso especular que os professores não assumem esses encontros como oportunidades de formação compartilhada justamente pelo fato de as reuniões enfatizarem aspectos burocráticos.

Nesse sentido é importante considerar a forma como coordenadoras e professores vêm construindo sua interação. Por detrás das queixas e reclamações das coordenadoras quanto à participação e envolvimento dos professores na própria autoformação e formação compartilhada na escola existe um conflito de posições e de expectativas.

É o caso, por exemplo, da expectativa das coordenadoras quanto à própria formação dos professores. As coordenadoras, muitas vezes, esperam que os professores, já “educados e formados”, possam executar as suas atividades dependendo de menos orientação e apoio. Embora reconhecendo que a formação é, necessariamente, parcial e provisória, esperam uma resposta dos professores que confirme uma qualificação encerrada. Ao mesmo tempo em que reclamam mais autonomia das professoras, autorizam-se a “dar receitas” e “responder emergencialmente aos problemas” confirmando uma assimetria que desejariam evitar. No dia-a-dia da escola respondem de forma verticalizada. Na formação que acontece no HTPC e nas reuniões se propõem a relações horizontais.

Isso talvez possa ser explicado pela posição de identidade da coordenadora que é definida a partir das relações sociais e da cultura construída na escola. Concordando que a marcação simbólica e a linguagem definem a posição-de-sujeito que dá sentido à experiência e torna possível um modo de ser e estar na profissão, este trabalho já apontou que a atuação da coordenadora está associada historicamente às funções de acompanhamento e controle do trabalho dos professores.

Essa assimetria já está estabelecida pelas práticas e formas de socialização na escola que justificam as pautas dos encontros e reuniões que enfatizam as questões de planejamento e organização.

A atribuição da função de formadoras é mais recente, coincidente com a implantação do horário de trabalho pedagógico coletivo na rede estadual paulista (1998) e abre uma margem para a discussão sobre a atuação das coordenadoras na formação dos professores. Dialogando com as coordenadoras foi possível reconhecer que elas construíram um conceito de formadoras ajustado às suas possibilidades, ressignificando o próprio conceito vertical de formação que está presente na produção teórica acerca do tema. A produção teórica refere-se à formação na escola, orientada pela coordenadora pedagógica; as coordenadoras falam de co-formação na escola, ou seja, uma formação co-produzida pelo grupo de professores, onde todos são formadores e formandos.

Chama a atenção que as coordenadoras, muito embora estabeleçam com os professores relações verticais localizadas na hierarquia e nas relações de poder da escola, pretendam outro tipo de relação nos momentos de trabalho docente coletivo. Já levando em conta as dificuldades da rotina escolar e buscando uma aproximação com as professoras, as coordenadoras propõem essa formação horizontal, que lhes parece coerente com as possibilidades de encontro e formação no grupo.

A identidade de formadoras atribuída pelos outros (autores, pesquisadores, Secretarias de Educação, diretores, professores) e que tem uma ação vertical é negociada com a imagem que querem construir para si: interlocutoras interessadas na co-produção da formação.

Essa relação horizontal, que realmente é nova na interação entre coordenadora e professores e que é reclamada nos momentos de encontro e formação, obedece, portanto, a outra construção e uma outra posição-de-sujeito que está sendo desenhada como possibilidade.

A contribuição desse trabalho é apontar qual formação, nos momentos de trabalho docente coletivo na escola, é reconhecida como possível e desejável na perspectiva das coordenadoras. A tese que se sustenta é que a formação centrada na escola é reconhecida pelas coordenadoras como possibilidade de co-formação e que sua responsabilidade é organizar os encontros e mediar os diálogos, assumindo-se como interlocutoras privilegiadas junto às reflexões dos professores.

Embora não se possam generalizar as conclusões desse trabalho, as mesmas podem ser tomadas como referência – porque dialogaram com coordenadoras a respeito de seu trabalho - quando da proposição de práticas de formação de professores e formadores nas escolas.

Admitindo que a realidade é construída pela linguagem, meu discurso e as falas das coordenadoras podem colaborar para a produção de um novo cenário para a formação que acontece na escola e que mesmo diante de inúmeras dificuldades tem como horizonte uma cultura de colaboração e solidariedade.

Importante destacar que essa pesquisa não se ocupou da discussão sobre a formação inicial das coordenadoras. Tampouco tinha entre os seus objetivos problematizar a formação continuada das coordenadoras. O foco era a formação dos professores nos momentos de trabalho docente coletivo e a mediação das coordenadoras. A questão era se as coordenadoras se reconheciam (ou não) como formadoras dos professores. Reconheci que a formação dos professores nas escolas era análoga à formação das coordenadoras, admitindo-se que essa formação é co-produzida e compartilhada, ou seja, coordenadora e professores formam-se mutuamente.

É preciso reconhecer, contudo, as limitações da pesquisa. Acredito que é preciso investigar quais conhecimentos da formação inicial podem contribuir para a atuação das coordenadoras pedagógicas como interlocutoras privilegiadas dos professores nas dinâmicas formativas nas escolas.

A discussão sobre a formação inicial e continuada das coordenadoras apareceu somente no segundo momento da pesquisa, mas não recebeu tratamento especial. Não porque a discussão não mereça importância, mas porque, devido à sua complexidade, exige uma pesquisa, sistematização e reflexões que poderão ser mais bem discutidas em outro trabalho.

Arrisco insinuar, como provocação para meus colegas professores-pesquisadores envolvidos com a problemática da formação inicial, que para o tipo de co-formação que é reivindicada pelas coordenadoras nas escolas, pautada por relações horizontais, importa uma formação inicial – e continuada - que reforce a discussão sobre a docência de forma que

professores e coordenadoras possam praticar efetivamente uma política de localização, ou seja, colocar-se no lugar do outro para olhar o mundo com múltiplas referências e perspectivas.

Isto porque

cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo (...). A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam – para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (...). Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita⁵⁴.

Essa pesquisa sobre a formação das coordenadoras me parece necessária e poderia, inclusive, colaborar com as discussões que pretendem redefinir as ênfases do curso de Pedagogia.

Assim como seria promissora a discussão sobre os outros espaços de formação na escola, além do trabalho docente coletivo, quando do diálogo entre coordenadora e professores. Seria interessante investigar também como os professores se apropriam desse espaço-tempo de co-produção da formação.

Espero que esta tese possa fazer parte da Casa do Estudo e que possibilite novas interrogações e pesquisas. Que estas palavras possam ser queimadas e virar fumaça. Com a metáfora do elogio do fogo, faço o convite para que outros professores e pesquisadores possam contar suas histórias.

⁵⁴ BOFF, L. A águia e a galinha. São Paulo: Vozes, 2002.

Referências bibliográficas:

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABREU, M. L.C.Z. C. **Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: o caso da formação de professores**. 1988. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- _____. (org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto, 2001.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1987.
- ALMEIDA, M. J. A. **Suagh'Leng'hor: novela**. São Paulo: Cortez, 1990.
- ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O sentido da prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: EDUCA, 1994.
- ANDRE, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&ln> Acesso em: 9 abr. 2005.
- ANDALÓ, C. S. A. **Fala professora!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- ANTUNES, A. **Tudos**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBIER, J-M, Dir. *Savoirs théoriques et saviors d'action*. Paris: Puf, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARROS, M. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROSO, J. *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional*. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.
- BELSEY, C. *Constructing the subject: desconstrueting the text*. In: WRAHOL, R.; PRICE, D. (orgs.). **Feminisms**. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1991.
- BIANCHETTI, L. *O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos?* In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BOFF, L. **A águia e a galinha**. São Paulo: Vozes, 2002.
- BOGARD, G. **Pour une éducation socialisatrice des adultes**. Strasbourg: Conselho da Europa, 1991.
- BOLETIM INFORMATIVO Ano 1, nº 1. **Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional**. São Paulo, Centro de Informações Educacionais. Governo do Estado de São Paulo – Secretaria de Educação, 1977. Série “Documentos”.
- BORGES, J. L. **Obras completas** v.1. São Paulo: Globo, 2001.
- BOTIA, A. B. *La formación centrada em la escuela: el proceso de asesoramiento*. In: GARCIA, C. M.; YÁÑEZ, J. L. (coords.). **Asesoramiento curricular y organizativo em educación**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BRUNO, E. B. G. *O trabalho coletivo como espaço de formação*. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. e BRUNO, E. B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

- _____. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. e CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CALVINO, Í. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: EDUCA, 1994.
- _____. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- _____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. **Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão**. Aveiro: Universidade, 1999a.
- _____. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999b.
- _____. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000a.
- _____. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA, 2000b.
- _____. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: IEE, 2001a.
- _____. **Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os centros de formação?** Lisboa: IIE, 2001b.
- _____. Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os centros de formação? **Conferência de abertura do IV Congresso dos Centros de Formação das Associações de Escolas**. Algarve, 2001c. Mimeo.
- _____. Formação inicial de professores: que futuro (s)? In: AFONSO, N.; CANÁRIO, R. **Estudos sobre a situação da formação inicial de professores**. Porto: Porto, 2002.

- _____. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.
- _____. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.
- CANÁRIO, R.; CABRITO, B.; CAVACO, C. Administração local e formação de formadores. In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (orgs.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2005.
- CARBONARI, R. W.; SILVA, S. R. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública: uma experiência ousada e inovadora. In: GARCIA, O. G.; CARBONARI, R. V. **Revista PROVE** - Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino. Ano I, nº 1, nov/2002. São Paulo: Loyola, 2002.
- CESCA, L. **Relações interpessoais entre coordenador pedagógico-educacional e professor: suas implicações na formação continuada**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. e BRUNO, E. B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998a.
- _____. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998b.
- _____. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- CLEMENTI, N. **A atuação do orientador: fatores intervenientes**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA. **Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais.** Lisboa, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores.** Rio Tinto: ASA, 1991.

_____. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 2003.

_____. A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. **Educação e formação de adultos: mutações e convergências.** Lisboa: EDUCA, 2005.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

CUNHA, M. I. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

CUNHA, R. C. O. B. Lembranças de escola na formação inicial de professores/as. **Olhar de Professor.** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa, PR, v.8, n. 1, jan/jul 2005a. p. 23-38.

_____. O coordenador pedagógico e suas crenças. **Revista Educação UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, v.9, n.3, set/dez 2005b. p.197-202.

_____. As memórias nos clássicos e nossas clássicas memórias. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.. (orgs.). **Porque escrever é fazer história.** Campinas-SP: GEPEC/FE, 2005c, p. 63-76.

CUNHA, R. C. O. B. ; PRADO, G. V. T. . A professora-pesquisadora e o professor-pesquisador na escola: estudar, pensar, saber. In: **XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,** 2004, Curitiba-PR. XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004. p. 1486-1496.

_____. (orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa.** Aguardando publicação. 2005a.

_____. A produção de conhecimentos e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. In: **VIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores - UNESP,** 2005b, Águas de Lindóia. Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e política. São Paulo : UNESP, 2005b. 286p. p.235.

- _____. Das representações sobre a formação docente: interações entre coordenadores e professores nas escolas. In: **II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, 2005c, João Pessoa-PB. Teoria, metodologias e intervenções. João pessoa: UFPB, 2005b, p.1048-1053.
- _____. O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos. **Revista Gestão em Ação** – UFBA. 2005d. Aguardando publicação.
- _____. A trajetória do coordenador pedagógico no Brasil e sua ação como formador de professores: sua identidade, competências e expectativas. In: **Congresso Internacional Educação e Trabalho**, 2005, Aveiro. Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais. Aveiro : Universidade de Aveiro, 2005e. 220p. p.100.
- CUNHA, R. C. O. B.; FERNANDES, C. H.; MOTA, E. A. D.; NOGUEIRA, E. G. D. **Professor: elementos de uma identidade em construção**. 2006. Aguardando publicação.
- DEJOURS, C. **Souffrance em france**. La banalisation de l'injustice sociale. Paris: Seuil, 1998.
- DELGADO, C. J. Complexidade e educação ambiental. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 141-158.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- DUBAR, M. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- _____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESCUDERO, J. M.; BOTIA, B. Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola. In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: EDUCA, 1994.
- EVANGELISTA, O. Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, L. (org.). **Trama & texto**. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: EDIUPF, 1996, v.I.

- FAUSTINI, L. A. (org.). **Supervisão pedagógica em ação**. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 3ª ed. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981.
- FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERREIRA, C. R. **Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola**. 2004. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- FERRY, G. **A prática do trabalho em grupo**: uma experiência de formação de professores. Porto Alegre: Globo, 1974.
- FETH, M. **O catador de pensamentos**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.
- FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1
- FONSECA, A. T. M. **A expressão metafórica na pedagogia da produção escrita**: contributo para a formação de professores. 1994. Dissertação (Mestrado em Supervisão de Português) - Universidade de Aveiro, Aveiro.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRANCHI, E.P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, E. P.(org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

- FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- GADOTTI, M. (org.). **Programa MOVA-SP**: proposta, princípios políticos e procedimentos metodológicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000 (Cadernos de Educação de Jovens e Adultos).
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2000.
- GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999. 271p.
- GARCIA, M. **Coordenação Pedagógica**: ação, interação, trans-formação. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. **A formação contínua de professores no HTPC**: alternativas entre as concepções instrumental e crítica. 2003. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- GARCIA, O. G. Para além da obrigação, o reencontro com a prazer de ensinar e de poder contemplar a aprendizagem e o desenvolvimento de educandos e educadores. In: **Revista PROVE** - Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino. Ano I, nº 1, nov/2002. São Paulo: Loyola, 2002.
- GARCIA, O. G.; CARBONARI, R. V. **Revista PROVE** - Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino. Ano I, nº 1, nov/2002. São Paulo: Loyola, 2002.
- GARRIDO, E. Espaço de Formação Continuada para o professor coordenador . In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

- GARCÍA-BERMEJO, J. M. F. **René Magritte**. Tradução de Berta Rodrigues Silveira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- GOMES, M. O. As interrelações entre formação e socialização. In: SILVA, A. M. M. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.
- GONÇALVES, C. L. **O trabalho pedagógico não docente na escola: um ensaio de monitoramento**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GORE, J.M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- GUIMARÃES, Ana A.; MATE, Cecília H. e BRUNO, Eliane B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.
- HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRÜGER, H. Crenças e sistemas de crenças. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro: Imago, n. 1-2, jan/jun. 1993.
- KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Methaphors we Live By**. Chicago: University Press, 1980.
- LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Leituras SME*. Campinas, SP: SME, n.4, julho 2001a.
- _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.
- _____. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LIPMAN, M. **Natasha**: diálogos vygotskianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.
- MACIEL, M. D. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. 2001. 167f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo.

- MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.
- MARQUES, M O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Injuí, 2001.
- MATUS, C. **Curso de planificação e governo** – Guia de análise teórica. São Paulo: ILDES Editor, 1991.
- MEIRELES, M. V. **Reflexão e Pedagogia da Escrita**: um estudo de caso no contexto da formação inicial de professores. 2000. Dissertação (Mestrado em Supervisão) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MEURIS, J. **Magritte**. Tradução da Casa das Línguas, Kohl: Taschen, 1993.
- MOLES, A. **Rumos de uma cultura tecnológica**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.
- MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (org.) **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.129-144.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências da formação e experiências da profissão. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- NEVES, M. M. B. **Potencialidades de um projecto educativo na formação contínua dos professores**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- NINIM, M. O.G. **Instrumentos investigativos na formação contínua**: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- NÓVOA, A.. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, M. L. R. **A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança**: um estudo no contexto da formação contínua. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Formação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. .; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**: uma experiência de Formação Continuada através da implantação de inovação curricular. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. **S.O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

PACHECO, J. **Contributos para a compreensão dos círculos de estudos**. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

PESSOA, F. **Seleção Poética**. Rio de Janeiro, 1978.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PLACCO, V.M. N. S. **Formação e Prática do Educador e do Orientador**: Confrontos e Questionamentos. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. A. S.; FERRETO, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PRADO, G. V. T. et al.. **A professora e a professora-coordenadora**: diferentes olhares, diferentes saberes. Campinas, SP: Grupo de Terça/GEPEC/UNICAMP, 2001. 13p. Mimeo.
- PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B. Aprender com a experiência: a produção de quais saberes? **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, v.58, n. 1, jan/abr 2006. p. 107-122.
- PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; MOTA, E. A. Dos conhecimentos e saberes discentes à pesquisa docente: o currículo e o/a professor/a-pesquisador/a. **III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006. Braga, Portugal: CIED/Universidade do Minho. 482p. p.396
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.
- PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada**: reflexões e alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- RANCIÈRE, J.. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.
- ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1998.
- SADALLA, A. M. F. A.; WISNISVESKY, M.; PAULLUCCI, F.; VIEIRA, C. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In:

AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA P.; ESCHER, C. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.) **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SALVADOR, M.C. **O coordenador pedagógico na ambigüidade interdisciplinar**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTIAGO, R.A.; ALARCÃO, I.; OLIVEIRA, L. Percursos na formação de adultos. A propósito do modelo de M. Lesne. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. 1ª ed. Porto: Porto, 1997.

SANTOS, J. M.T. P. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas á realização do trabalho educativo na escola. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, I. H. **GEPEC – Formação Continuada nas Brechas das Instituições Escolares**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos – A pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: **Harvard Education Review**, vol.57, n. 1, 1987a, p.1-8.

_____. Knowledge Growth in Teaching. In: NÓVOA, A. (org.). **Investigação Educacional**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, ISEF, 1987. p.88-98.

SILVA, A. M. C. **A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. Educação e Sociedade, vol. 21, n° 72, Campinas, Ago. 2000.

SILVA, M. **A formação do professor centrada na escola: uma educação.** São Paulo: EDUC, 2002.

SILVA, M. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SOARES, M. **Metamemória-Memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, I. M. C. Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In: ALARCÃO, I. (org.). **Supervisão de professores e inovação educacional.** Aveiro: CIDINE, 1995.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001.

TORRES, S. R. **OUVIR/FALAR – Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001.

VARANI, A.. **Uma reflexão sobre o lugar do grupo de professores na compreensão da complexidade do cotidiano da escola.** 2001. Texto digitado.

VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H.; ALEXANDRINO, R. (orgs.). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos.** Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2006.

VIEIRA, M. M. S. **Mudança e sentimento**: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEFFORT, M. F. **Grupo – indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

_____. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WITTGENSTEIN, L. **Aulas e conversas**. Lisboa: Cotovia, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

1. Leituras indicadas e comentadas
2. Apresentação da proposta de trabalho: carta-convite (2001)
3. Inventário de Dados
4. Quadro de temas/autores
5. Avaliação escrita final

ANEXO 1: LEITURAS INDICADAS E COMENTADAS

- BRUNO, E. B. G.. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A. ; MATE, C. H. e BRUNO, E.e B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

A autora discute o trabalho educativo na escola pontuado pelo exercício de confrontar as expectativas entre professores e coordenação e o papel da Coordenadora Pedagógica como educadora e intérprete dos movimentos dos indivíduos e do grupo. A formação na escola proposta por Bruno pretende o crescimento real e autônomo dos professores e para tanto o diálogo e o trabalho coletivo são considerados fundamentais. A indicação dessa leitura pretendeu introduzir o tema da formação continuada dos professores associada ao trabalho coletivo na escola, em especial aos momentos de reuniões pedagógicas e HTPC.

- CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. e BRUNO, E. B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998b.

A proposta de leitura desse texto teve como objetivo vincular a tarefa da Coordenadora Pedagógica ao processo de formação em serviço de professores, formação justificada pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. Christov destaca autores que discutem o tema da formação fazendo a crítica ao modelo da racionalidade técnica, sugerindo a epistemologia da prática como alternativa de formação que contempla a complexidade e a dinâmica do cotidiano da escola. Com essa proposta eu pretendia valorizar a epistemologia da prática e reforçar a escola como lócus de produção de conhecimentos.

- CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. e BRUNO, E. B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998a.

Neste artigo Christov reflete sobre a importância da relação teoria e prática na formação dos professores e a queixa comum de que “a teoria não tem nada a ver com a prática”. Busquei socializar a idéia que a autora desenvolve de que teoria e prática são diferentes, mas “andam” juntas, de forma despercebida ou refletida. Outro aspecto importante merecia ser sublinhado: cada professor é portador de uma teoria (despercebida ou refletida) que necessariamente dialoga com a prática e com a teoria dos autores.

- FREIRE, P. Não há docência sem discência. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.23-28.

Paulo Freire reforça a idéia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para que a sua produção ou a sua construção aconteça. Destaca o processo de formação que conjuga docência e discência, pois acredita que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Minha preocupação era sensibilizar o grupo de Coordenadoras para o investimento necessário no próprio processo formativo.

- MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (org.) **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.129-144.

As autoras destacam alguns pressupostos norteadores para as ações de formação continuada que eu imaginava serem úteis para as Coordenadoras: troca de saberes (valorização dos saberes dos professores), atitudes diante do novo (acolher as diversas reações e manifestações do grupo), a demora do processo (reconhecimento de que o resultado não é imediato e que o processo comporta progressos e retrocessos) e a heterogeneidade do grupo (os grupos são compostos por profissionais em diferentes momentos de sua trajetória profissional). Sugerem uma metodologia com um conceito de profissionalidade - que poderia ser incorporada pelas Coordenadoras nas suas reuniões de formação com os professores - baseado na cooperação, partilha entre os pares, autonomia profissional e reflexão sobre a própria experiência e um processo organizado em

etapas: refletir sobre o conhecido, oferecer e ensinar o novo, vivenciar o novo e refletir sobre o novo fazer.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Pimenta reflete sobre a formação dos professores, especialmente a formação inicial, valorizando os saberes da experiência para mediar o processo de construção da identidade do professor, articulados aos conhecimentos e aos saberes pedagógicos. Meu propósito era mostrar que os saberes da experiência têm legitimidade e são tão importantes quanto os saberes teóricos. A autora também propõe uma formação de professores na tendência reflexiva, valorizando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, questão que julgava importante para ser refletida.

ANEXO 2: Carta-convite (2001)

[nome da cidade], 8 de agosto de 2001

Prezada Coordenadora Pedagógica,

A [nome da ONG] – é uma organização não-governamental que tem como objetivos:

- ✓ a defesa dos direitos da criança;
- ✓ uma política social para a infância; e
- ✓ a formação continuada de profissionais de Educação Infantil.

Iniciando as atividades do 2º semestre do corrente ano, convidamos diretoras e coordenadoras das escolas de Educação Infantil para um café da manhã de confraternização e apresentação da nossa proposta de trabalho.

Nesta oportunidade poderemos divulgar um Grupo de Estudos (gratuito) dedicado às diretoras e coordenadoras interessadas no aprofundamento da questão da educação continuada dos professores nas escolas. Estes encontros serão coordenados pela psicopedagoga Renata Barrichelo Cunha, em datas a serem apresentadas, contando com vagas limitadas.

Sua participação será importante para enriquecer os trabalhos da [nome da ONG] e compor um grupo de reflexão que apóie o trabalho das escolas.

Contamos com sua presença no dia 21/08, 3ª feira, das 8h30 às 10h, à [nome da rua].

Pedimos a gentileza de confirmar seu comparecimento até 15/08 pelo telefone xxxxxxxx (das 9h às 15h).

Cordialmente,

[nome da presidente da ONG]

ANEXO 3: INVENTÁRIO DE DADOS**GRUPO 1 (G1):**

Material/Código	Total	Identificação
Fitas de áudio (Fi)	7	G1/Fi1 (18/09/01) G1/Fi2A (18/09/01) G1/Fi2B (02/10/01) G1/Fi3 (02/10/01) G1/Fi4 (16/10/01) G1/Fi5 (30/10/01) G1/Fi6 (13/11/01) G1/Fi7 (27/11/01)
Registros pessoais (Rp)	5	G1/Rp1 (04/09/01) G1/Rp2 (18/09/01) G1/Rp3 (02/10/01) G1/Rp4 (16/10/01) G1/Rp5 (30/10/01)
Registros de Coordenadoras (Rc)	3	G1/Rc1 (18/09/01) G1/Rc2 (02/10/01) G1/Rc3 (30/10/01)
Avaliações (Av)	2	G1/Av1 G1/Av2

GRUPO 2 (G2):

Material/Código	Total	Identificação
Fitas de áudio (Fi)	6	G2/Fi1A (11/09/01) G2/Fi1B (25/09/01) G2/Fi2 (25/09/01) G2/Fi3 (09/10/01) G2/Fi4 (09/10/01) G2/Fi5 (23/10/01) G2/Fi6 (06/11/01)
Registros pessoais (Rp)	5	G2/Rp1 (11/09/01) G2/Rp2 (25/09/01) G2/Rp3 (09/10/01) G2/Rp4 (23/10/01) G2/Rp5 (06/11/01)
Registros de Coordenadoras (Rc)	3	G2/Rc1 (25/09/01) G2/Rc2 (09/10/01) G2/Rc3 (23/10/01)
Avaliações (Av)	5	G2/Av1 G2/Av2 G2/Av3 G2/Av4 G2/Av5

GRUPO 3 (G3):

Material/Código	Total	Identificação
Fitas de áudio (Fi)	7	G3/Fi1 (12/09/01) G3/Fi2A (12/09/01) G3/Fi2B (26/09/01) G3/Fi3 (26/09/01) G3/Fi4 (10/10/01) G3/Fi5 (24/10/01) G3/Fi6 (07/11/01) G3/Fi7A (07/11/01) G3/Fi7B (28/11/01)
Registros pessoais (Rp)	5	G3/Rp1 (04/09/01) G3/Rp2 (12/09/01) G3/Rp3 (26/09/01) G3/Rp4 (10/10/01) G3/Rp5 (24/10/01)
Registros de Coordenadoras (Rc)	2	G3/Rc1 (26/09/01) G3/Rc2 (10/10/01)
Avaliações (Av)	2	G3/Av1, G3/Av2, G3/Av3, G3/Av4 G3/Av5, G3/Av6, G3/Av7, G3/Av8 G3/Av9, G3/Av10, G3/Av11, G3/Av12 G3/Av13

Grupo de coordenadoras: 2ª parte da pesquisa

Material/Código	Total	Identificação
Fitas de áudio (Fi)	2	G4/Fi1 e Fi2 (21/02/06)
Transcrição encontro (Ft)	1	G4/Ft (21/02/06)

ANEXO 4: QUADRO DE TEMAS/AUTORES

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Falar da formação dos profs. não é falar da própria formação (crítica ao prof.)	Opção pela carreira e identidade profissional (Arroyo) – processo de identificação	Necessidade de um interlocutor – O “outro” (Torres, 1994; Romero, 1998; Fontana, 2000) Formas de apoio (Webb, 1988)
Identidade (Woorward, 2000)	Opção e mediação das instituições, pessoas, tempos (Fontana, 2000)	Autoridade = saber/titulação e teoria
Identificação com a supervisão (Saviani, 2202; Salvador, 2000, Christov, 2001)	Identidade: flexibilidade e mudança (Hall, 2002; Woodward, 2000)	Identidade (Woodward, 2000) Representações (Moscovici, 2003)
Idéias de formação: <ul style="list-style-type: none"> • Estudar • Conscientizar (Freire, 1981; Freiras, A. 2002) • Construção 	Conflito entre questões administrativas e pedagógicas (ser bombeiro)	Conflito de atividades burocráticas e pedagógicas “apagar incêndios”
Reflexão - teoria/prática	Prática intencionalizada (Severino, 1998)	Opção pelo Magistério e relação com a origem social (Arroyo, 2000)
Reuniões pedagógicas (Bruno e Christov, 2000)	Intencionalidade como direcionalidade da consciência (Martins, 1992)	Relações verticais e hierárquicas: a relação de mando
Desvalorização do professor (Arroyo, 2000; Codo, 1999; Franchi, 1995)	Linha de ação remedial (Torres, 1994)	Formação na escola: pontos de partida e saberes da experiência (Canário, 2001)
Trabalho pedagógico e relações capitalistas (Kuenzer, 2002)	Queixas das professoras	HTPC: dificuldades e resistências
Significados da formação contínua	Sobrecarga – centralização do trabalho da CP	Condições de trabalho
Dificuldade para conciliar aspectos administrativos e pedagógicos	Gerenciamento científico (Kincheloe, 1997)	Papel do Coordenador no HTPC
	Responsabilidade quanto a formação continuada: individual ou coletiva	
	Ouvir/falar - expectativas (Torres, 1994)	
	Parceiro experiente (Garcia, 1995)	
	Interlocução (Romero, 1995)	

ANEXO 5: AVALIAÇÃO ESCRITA FINAL

Nome:

Instituição:

Cargo:

I – Objetivos e expectativas:

1. Quais eram os seus objetivos quando começou a participar do GE?
2. Suas expectativas foram correspondidas? Justifique.

II – Coordenação do GE:

3. Avalie a coordenação do grupo e a metodologia empregada nos encontros.

III – Participação:

4. O que você observou das atitudes do grupo no desenvolver do GE?
5. Como você avalia sua participação aproveitamento?

IV – Conteúdo:

6. Avalie as leituras indicadas.
7. Quais idéias discutidas foram mais significativas para você?
8. Em que a sua percepção sobre a Formação Continuada se modificou?
9. Como você vê a ação do diretor/Coordenador nas ações de formação contínua nas escolas?
10. Você concorda com a premissa de que é função do Coordenador responder pela Formação Continuada na escola?
11. As discussões influenciaram sua atuação nos horários de HTPC ou nas reuniões Pedagógicas?

Dê sugestões, faça críticas e outras observações que possam contribuir para o amadurecimento da proposta de Grupos de Estudos.