

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

DÉBORA DA SILVA MELO VALIANTE

PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa Gestão e Práticas Educacionais
– PROGEPE - da Universidade Nove de
Julho como requisito para obtenção do
título de mestre em Educação

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

DÉBORA DA SILVA MELO VALIANTE

PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE - da Universidade Nove de Julho como requisito para obtenção do título de mestre em Educação

Linha de pesquisa e Intervenção:
Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE)

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Patricia Aparecida Bioto
Cavalcanti

São Paulo
2016

Valiante, Débora da Silva Melo.

Portfólios reflexivos na formação centrada na escola./ Débora da Silva Melo Valiante. 2016.

179 f.

Dissertação (mestrado) Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Profa. Dra. Patricia Aparecida Bioto Cavalcanti.

1. Formação centrada na escola. 2. Portfólios reflexivos. 3. Dimensões da formação. 4. Desenvolvimento profissional.

I. Bioto-Cavalcanti, Patricia Aparecida. II. Título

CDU 372

Dissertação intitulada “Portfólios reflexivos na formação centrada na escola”, de Débora da Silva Melo Valiante, defendida em 28 de março de 2016. Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Patricia Aparecida Bioto Cavalcanti
Universidade Nove de Julho/SP – Orientadora

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Universidade Federal de Ouro Preto/MG

Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira
Universidade Nove de Julho/SP

Ao meu marido
Filippo Valiante Filho
pelo incentivo à pesquisa
e compreensão
nos momentos de dedicação a ela.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mamãe Lenira Alves por me ensinar a sonhar e lutar sempre.

Ao meu marido Filippo por me apoiar e instruir o caminho da pesquisa com o toque especial do amor.

Ao Sr. Filippo Valiante, meu sogro querido, e Maria do Carmo por acompanharem esse processo importante de minha vida com muito carinho.

À minha orientadora Patrícia Bioto Cavalcanti pela doçura na arte de orientar.

Aos professores do PROGEPE-UNINOVE Rosiley Teixeira, Rosemary Roggero, Ligia Vercelli, Roberta Stangherlim, Jason Mafra, José Eduardo Santos, Ana Maria Haddad Baptista e Maurício Silva por contribuírem pra que minha pesquisa se realizasse com mais consistência.

Às coordenadoras da EMEF Presidente Nilo Peçanha, Roberta Queiroga e Karina Figueiredo, colaboradoras desta pesquisa.

“Com Deus está a sabedoria e a força;
ele tem conselho e entendimento.”

Jó, cap. 12, verso 13.

Portfólios reflexivos na formação centrada na escola

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar os resultados da formação levada a efeito, no espaço/tempo de formação em serviço da EMEF Presidente Nilo Peçanha/São Paulo, utilizando-se da metodologia de portfólios reflexivos. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida com duas coordenadoras pedagógicas. Partiu-se da hipótese que as dimensões técnico-científica, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, ética e política, e estética e cultural são dimensões de formação que se articulam entre si e, elucidadas por portfólios na formação centrada na escola, podem promover desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Os procedimentos metodológicos contaram com a realização de entrevistas semiestruturadas, a construção de portfólios e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Para tratamento dos dados fez-se a análise das particularidades das dimensões formativas, elucidadas nos portfólios reflexivos construídos pelas coordenadoras, sem desconsiderar a articulação dinâmica e coerente entre elas. Os resultados alcançados indicam visibilidade da trajetória pessoal e profissional desenvolvida no espaço de formação em serviço, com processos de reflexão inerentes à construção dos portfólios. Evidencia-se também um trabalho colaborativo em que o pesquisador e os coordenadores interagem concretizando projetos pessoais e institucionais. A metodologia de portfólios na formação centrada na escola propõe direção e intenção ao processo formativo multidimensional.

Palavras-chave: Formação centrada na escola; portfólios reflexivos; dimensões da formação; desenvolvimento profissional

Reflexive portfolios in education focused on school

ABSTRACT

The research aims to analyze the results of using reflexive portfolios as a methodology for education. It was carried out in the time-space of in service education at EMEF Presidente Nilo Peçanha/São Paulo. The qualitative research was developed together two pedagogical coordinators. It was assumed that the dimensions: technical-scientific, continuous education, collective work, knowledge to teach, critical-reflexive, evaluative, ethical and political, and aesthetics and cultural, are totally articulated educational dimensions. Elucidated by portfolios in the school focused education, these dimensions can promote personal, professional and organizational development. The methodological procedures took into consideration the accomplishment of semi-structured interviews, the construction of portfolios and the analysis of the Political-Pedagogic Project of the school. It was made an analysis of the particularities of the educational dimensions for data treatment, elucidated by the reflexive portfolios built by the coordinators, without disregarding the dynamic and coherent articulation among the dimensions. Obtained results denote personal and professional trajectory visibility developed in the in-service education time-space with processes of reflection inherent to the construction of portfolios. It also becomes evident a collaborative work where researcher and coordinator interact fulfilling personal and institutional projects. The methodology of portfolio in the education focused on school proposes direction and intention for the multidimensional educational process.

Keywords: education focused on school; reflexive portfolios; educational dimensions; professional development.

Portfolios reflexivos en la formación centrada en la escuela

RESUMÉN

La investigación tiene por objetivo analizar los resultados de formación realizada, en el espacio/tiempo de formación interna de la Escuela EMEF Presidente Nilo Peçanha/São Paulo, utilizándose de la metodología de portfolios reflexivos. La investigación cualitativa se desarrolló con dos coordinadoras pedagógicas. Se partió de la hipótesis de que las dimensiones técnico-científica, de la formación continuada, del trabajo colectivo, de los saberes para enseñar, crítico-reflexiva, evaluativa, ética y política, y estética y cultural son dimensiones de formación que se articulan entre sí y, aclaradas por portfolios en la formación centrada en la escuela, pueden promover desarrollo personal, profesional y organizacional. Los procedimientos metodológicos contaron con la realización de entrevistas semi-estructuradas, la construcción de portfolios y el análisis del Proyecto Político Pedagógico de la escuela. Para tratamiento de los datos se hizo el análisis de las particularidades de las dimensiones formativas, elucidadas en los portfolios reflexivos construidos por las coordinadoras, sin desconsiderar la articulación dinámica y coherente entre ellas. Los resultados alcanzados indican visibilidad de la trayectoria personal y profesional desarrollada en el espacio de formación en servicio, con procesos de reflexión inherentes a la construcción de los portfolios. Se evidencia también un trabajo colaborativo en el que el investigador y los coordinadores interactúan concretizando proyectos personales e institucionales. La metodología de portfolios en la formación centrada en la escuela propone dirección e intención al proceso formativo multidimensional.

Palabras-llave: Formación centrada en la escuela; portfolios reflexivos; dimensiones de la formación; desarrollo profesional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Descrição dos conteúdos dos portfólios formativos das coordenadoras. . | 109 |
| Figura 2: Inter-relação das dimensões formativas..... | 112 |
| Figura 3: Capa portfólios em tamanho reduzido..... | 117 |
| Figura 4: Ilustração original de John Tenniel..... | 119 |
| Figura 5: Sumário do projeto político-pedagógico da EMEF Pres. Nilo Peçanha.... | 120 |
| Figura 6: Tirinha Armandinho inserida no portfólio da coordenadora Roberta..... | 123 |
| Figura 7: Portfólio coordenadora Roberta – Sondagem inicial..... | 128 |
| Figura 8: Portfólio coordenadora Karina – Sondagem inicial..... | 128 |
| Figura 9: Portfólio coordenadora Karina – Sobre recursos midiáticos..... | 130 |
| Figura 10: Portfólio coordenadora Karina – Reflexões sobre oficina na educação. . | 132 |
| Figura 11: Portfólio coordenadora Karina – Sobre a socialização das boas práticas | 135 |
| Figura 12: Tirinha Armandinho inserida no portfólio da Coordenadora Roberta..... | 137 |
| Figura 13: Portfólio coordenadora Karina – Assembleias como recurso formativo. . | 138 |
| Figura 14: Portfólio coordenadora Karina – Início dos portfólio com professores.... | 149 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 2.1: Baseado nas ideias de Loucks et al. (1987) citado em García (1999)... | 70 |
| Quadro 4.1: Entrevista com coordenador – Parte I..... | 93 |
| Quadro 4.2: Entrevista com coordenador – Parte II..... | 95 |
| Quadro 4.3: Entrevista com coordenador – Parte III..... | 99 |
| Quadro 4.4: Texto introdutório dos portfólios formativos..... | 118 |
| Quadro 4.5: Trecho de Alice no País das Maravilhas..... | 119 |
| Quadro 4.6: Portfólio coordenadora Roberta – Revivendo a sua história..... | 123 |
| Quadro 4.7: Portfólio coordenadora Karina – Revivendo a sua história..... | 124 |
| Quadro 4.8: Portfólio coordenadora Roberta – Sobre recursos midiáticos..... | 130 |
| Quadro 4.9: Portfólio coordenadora Roberta – Sobre a socialização de boas práticas realizadas na escola..... | 134 |
| Quadro 4.10: Portfólio coordenadora Roberta – Sobre as assembleias como recurso formativo..... | 137 |
| Quadro 4.11: Entrevista pós portfólio – Parte I – A experiência..... | 141 |
| Quadro 4.12: Entrevista pós-portfólio – Parte II – Possibilidades de implementação da metodologia..... | 145 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFAI | Centro Específico de Formação e Apoio à Inclusão |
| CP | Coordenador pedagógico |
| DRE | Diretoria Regional da Educação |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| JEIF | Jornada Especial Integral de Formação |
| MEC | Ministério da Educação |
| PEA | Projeto Especial de Ação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RMESP | Rede Municipal de Educação de São Paulo |
| SGP | Sistema de Gestão Pedagógica |
| SMESP | Secretaria Municipal de Educação de São Paulo |
| U.E. | Unidade Escolar |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| MEMORIAL..... | 16 |
| INTRODUÇÃO..... | 20 |
| CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA..... | 26 |
| 1.1 Formação inicial dos docentes no Brasil..... | 27 |
| 1.2 A escola como <i>locus</i> de formação..... | 32 |
| 1.3 A Formação em Serviço na Prefeitura de São Paulo..... | 39 |
| 1.4 Organização do horário coletivo de trabalho docente na escola objeto da pesquisa..... | 44 |
| 1.4.1 Práticas de estudo coletivo na escola em pesquisa..... | 49 |
| CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... | 55 |
| 2.1 A Reflexão como Modalidade Formativa..... | 55 |
| 2.2 Identidade Profissional e Formação Docente..... | 59 |
| 2.3 Desenvolvimento Profissional Docente..... | 63 |
| 2.3.1 Desenvolvimento profissional centrado na escola..... | 70 |
| 2.3.2 Planejamento, desenvolvimento e avaliação no processo de desenvolvimento profissional docente..... | 72 |
| CAPÍTULO 3 – PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 76 |
| 3.1 Portfólio: Um instrumento, uma memória, um método formativo..... | 77 |
| 3.2 Portfólio Reflexivo: Estratégia de Formação Docente..... | 81 |
| 3.3 Dimensão crítico-reflexiva nos portfólios..... | 82 |
| 3.4 As narrativas nos portfólios..... | 85 |

| | |
|---|------------|
| 3.5 Desenvolvimento pessoal e profissional nos portfólios..... | 88 |
| CAPÍTULO 4 – PORTFÓLIOS “ENTRE-VISTAS” | 90 |
| 4.1 Entrevista inicial..... | 91 |
| 4.2 Orientações para construção dos portfólios..... | 106 |
| 4.3 Análise dos portfólios numa perspectiva multidimensional..... | 110 |
| 4.3.1 Dimensões da formação docente..... | 111 |
| 4.3.2 Análise intercambial: Diálogos entre a literatura e a formação docente..... | 115 |
| 4.3.2.1 Formação continuada..... | 115 |
| 4.3.2.2 Estética e cultural..... | 116 |
| 4.3.2.3 Ética e política..... | 119 |
| 4.3.2.4 Crítico-reflexiva..... | 122 |
| 4.3.2.5 Do trabalho coletivo..... | 125 |
| 4.3.2.6 Técnico-científica..... | 126 |
| 4.3.2.7 Saberes para ensinar..... | 134 |
| 4.4 Dimensão avaliativa: Entrevista final..... | 140 |
| 4.5 Dificuldades no caminho..... | 147 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 151 |
| REFERÊNCIAS..... | 155 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E | |
| ESCLARECIDO..... | 162 |
| ANEXOS..... | 163 |

MEMORIAL

Cabe, neste início da pesquisa, discorrer um pouco sobre minha vida pessoal e profissional para fazer compreender o caminho por onde trilhei a pesquisa. E, sendo esta uma pesquisa que apresenta a narrativa como importante elemento de pesquisa e formação, faz-se por bem inserir, como gênese da pesquisa, um excerto da trajetória de vida da pesquisadora.

Esta é uma seção carregada de pessoalidade, mas que traz dentro de si mais que uma pessoa, traz uma sociedade, uma visão social, política e cultural brasileira. Considerando-se que jamais nos constituímos sozinhos num mundo imparcial, o texto traz a subjetividade de alguém constituindo-se e expõe fatos de uma história demarcada num tempo, dialogando com outros tempos e pessoas.

Iniciei o percurso de formação docente ainda na adolescência, aos 15 anos de idade, e sem compreensão de que o processo de aquisição de conhecimento é um ato social e político em que estão envolvidas relações de poder, de controle e de interesses que os tornam atos sociais e históricos.

No magistério CEFAM Lapa aprendi com muitos professores, além do que e como ensinar, a lutar pela educação. Aos poucos fui compreendendo, durante os quatro anos de estudo, que ser professora não era uma operação de simples transplante de teorias psicológicas, epistemológicas ou reprodução de livros didáticos. Essa formação inicial fundamentou o ser professora e levou-me a perceber que a educação, como forma política, é o início e centro do processo, e não o alvo.

Compreender, no entanto, como o indivíduo adquire conhecimento não me transformou numa professora, era necessário ir além, vivenciar, praticar a profissão. Optei por continuar no ramo, fiz o curso de pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foram mais quatro anos de estudos. Neste percurso já havia me inserido no mercado de trabalho.

Iniciei a prática docente numa escola de Educação Infantil no mesmo bairro em que morava. Comecei a descobrir que não era bem o que queria como docente. Saí para uma instituição filantrópica de Educação Infantil e desta para uma instituição de

Ensino Fundamental. Comecei a me encontrar.

No mesmo ano em que me formei na Universidade, abriu concurso público na Rede Estadual de Ensino. Prestei e, aprovada, assumi o cargo de professora do Ensino Fundamental I. Ingressei como professora do primeiro ano. Um desafio, pois nunca havia alfabetizado. Na busca por aprender mais, voltei aos livros, à pesquisa autônoma.

A tarefa de alfabetizar na escola da Rede Pública Estadual em que ingressei foi desafiadora, por encontrar incompreensões quanto ao sistema educacional homogeneizador; a didática como a solução para o problema da alfabetização; por se fazer caminhar por uma pedagogia invisível e isolada dos aspectos sociais e políticos; por se impor um conhecimento válido para todos, como se a escola fosse um mecanismo de homogeneização cultural; por não permitir fazer uso das contribuições de diversas ciências e não somente da psicologia e epistemologia para penetrar nas questões da alfabetização.

Pleiteei o espaço, na formação docente em serviço desta escola, onde ingressei e passei cinco anos lecionando, para refletir sobre o processo de formação do ciclo I, de forma articulada e não fragmentada em séries, pois dava-se a cada professor a responsabilidade pela sua sala sem diálogos ou colaboratividade. Conquistei, junto à supervisora de ensino, a possibilidade de utilizar-me de materiais diversos, além dos que eram ofertados pelo sistema de ensino estadual, e assim alcançar a heterogeneidade dos alunos de uma sala de terceiro ano que ainda não havia sido inserida no universo letrado. Os alunos não liam e nem escreviam e foi-me proibido, pela coordenadora da escola, a utilização de materiais que levassem as crianças a aquisição da consciência fonológica.

Hoje, como professora do ensino fundamental no ensino público municipal de São Paulo e tendo passado pelo ensino privado e ensino público estadual vejo o quanto estamos aquém da compreensão política do ato educacional. A escola não é simplesmente um lugar de estudos e, sim um lugar de pensamentos produzidos e compartilhados democraticamente.

A prática educativa me levou a valorizar cada vez mais a formação contínua e o

processo reflexivo. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, baseada em Donald Schön (1995) fundamentou-se em minha carreira depois que ingressei no ensino público e fui me aproximando cada vez mais do processo de alfabetização dos brasileirinhos. Foi na escola pública que me deparei com a realidade social, política, histórica e estrutural da educação de nosso país.

Aceitar, passivamente e como normal, a situação educacional do nosso país colonizado, com heranças de uma longa escravização e resquícios de uma longa ditadura não é e não pode ser uma solução. Permanecer isolada em minha sala de aula, reproduzindo livros didáticos com a história do Brasil europeizada, distante da realidade social, estrutural e cultural da comunidade em que se insere a escola, está longe das colunas onde alicerço os fundamentos teóricos da minha prática docente.

A formação docente em serviço não é a fórmula mágica ou emplastro que sanará os problemas da educação brasileira, mas penso que podemos nos distanciar dos conceitos hegemônicos se, na prática educativa pudermos, de forma colaborativa e não fragmentada, resistir às questões estruturais alienantes. Não relegando ao passado todos os problemas, mas buscando estruturar a identidade docente através do conhecimento que abrange múltiplos olhares.

A formação de professores em serviço deve trazer conceitos de sociedade, hegemonia, poder, construção social do conhecimento e reprodução cultural em seus estudos uma vez que ocorre em múltiplas dimensões e não somente no viés da didática, centradas no como fazer. Não se restringe a uma receita que, aplicada corretamente, surtirá sem erro os efeitos planejados. A intervenção do sujeito produzido por essa e nessa cultura, nas relações de poder, numa sociedade dinâmica justificou a importância de se analisar a formação dos professores multidimensionalmente.

Por acreditar na formação continuada em serviço, e estando há sete anos lecionando na EMEF Presidente Nilo Peçanha foi que procurei, com práticas colaborativas junto às coordenadoras da escola, desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir para o contexto escolar, analisando seu movimento de formação,

estabelecendo prioridades e buscando soluções coletivas para os apontamentos levantados. O que me instigou também, foi o fato de já haver um espaço de formação amplo e bem estruturado nesta escola, com propostas democráticas e abertura a contribuições em prol de melhorias no espaço formativo.

O desenvolvimento, contribuições e entraves desta pesquisa qualitativa estão descritos a partir de uma perspectiva histórica da formação docente em serviço da prefeitura de São Paulo. Se analisada à luz da situação política, econômica e social do curto período, desde que se instituiu a formação em serviço sistematicamente, perceber-se-á que avançamos pouco, mas avançamos. E não podemos relegar esse pequeno avanço. Conhecer a história do lugar onde exercemos a nossa profissão ajuda-nos a não nos restringirmos a reproduções irrefletidas e auxilia-nos a projetarmos possibilidades, verificarmos limitações e pleitearmos melhorias.

Assim me constituo, numa história que está inserida na história da espécie humana, mas que é única, como nos diz Charlot (2000). Uma história individual, mas que só existe por haver interações com outros homens. E nesse mundo partilhável ocupo um lugar, exerço uma atividade que me auxilia a apropriar-me dele para auxiliar em sua construção.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, na Linha de Pesquisa “Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE)”, tem como objetivo analisar os resultados de formação levada a efeito, no espaço/tempo de formação em serviço da EMEF Presidente Nilo Peçanha/São Paulo, utilizando-se da metodologia de portfólios reflexivos.

A formação profissional e pessoal de cada indivíduo é um processo em construção contínua, em que não se tem total consciência, a não ser que reflitam de forma sistemática. Nesse sentido, considera-se importante uma metodologia que possibilite a reflexão sobre a própria história profissional que, por sua vez, funde-se com a história institucional e social.

Esta pesquisa visa, portanto, a apresentação de elementos que podem subsidiar a formação reflexiva na formação centrada na escola, através da construção de portfólios, ampliando o olhar sobre as dimensões da formação docente que elucidadas e estudadas de forma inter-relacional contribuem para desenvolvimento pessoal e profissional.

Para isso a pesquisa orientou-se pelo seguinte problema: As dimensões formativas, elucidadas na construção de um portfólio na formação centrada na escola, proporcionam reflexões sobre a trajetória profissional em prol do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional?

Partiu-se da hipótese que as dimensões técnico-científica, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, ética e política, e estética e cultural são dimensões de formação que se articulam entre si e, elucidadas nos portfólios na formação centrada na escola, podem promover desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O levantamento bibliográfico contextualizou o problema, verificou a existência de outras pesquisas na área, e estabeleceu bases teóricas de referência para identificação das variáveis e técnicas que permitiram justificar a hipótese levantada referente à construção do portfólio como instrumento formativo no espaço de

formação em serviço.

A partir da análise de resumos de dissertações e teses, bem como periódicos produzidos no período de 2000 a 2014, sobre formação centrada na escola e o uso de portfólios como metodologia de formação docente foi traçado um panorama que norteou o levantamento bibliográfico, o desenvolvimento da pesquisa e ampliou nosso olhar sobre o tema.

Na pesquisa, realizada em Setembro de 2014, no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) com as palavras-chave “Formação de Professores em Serviço”, encontramos um total de 251 trabalhos sendo que destes, somente 8 se aproximavam do que havíamos projetado. Com a leitura dos resumos apuramos dois trabalhos que dizem respeito: (1) a formação em serviço de professores do município de São Paulo; e o outro (2) a formação continuada de professores de ensino fundamental I do município de Santo André.

Na dissertação desenvolvida na USP e defendida em 2012 (1) “Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo”, Ana Carolina de Viveiros Beltran trata de uma análise histórica dos Projetos Especiais de Ação da rede pública municipal de São Paulo e do acompanhamento e análise do horário coletivo de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede.

No trabalho (2) “Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades”, dissertação defendida em 2011 na PUC/SP, Silvana Aparecida Santana Tamassia expõe possibilidades de atuação da coordenação pedagógica de uma escola da rede municipal de Santo André/SP.

Ao pesquisar as palavras-chave “Portfólios de formação docente”, no portal da CAPES e IBICT, entre os anos de 2000 e 2014, encontramos 18 pesquisas das quais 5 se relacionavam com o que estávamos pesquisando. Destas 5 pesquisas, 4 dizem respeito ao uso de portfólios como instrumento avaliativo. Somente a

pesquisa de Antonio Costa Andrade Filho se aproximava mais da nossa. A tese “O uso do portfólio na formação continuada do professor reflexivo pesquisador”, desenvolvida na USP e defendida em 2012, trata da construção de portfólios formativos reflexivos, com professores da rede pública estadual.

A leitura dessas dissertações e teses apresenta-nos possibilidades de aprofundamento em estudo que relaciona a construção de portfólios como metodologia formativa em serviço, em escola pública. Continuou-se, então, a pesquisa em periódicos, congressos e revistas.

Nos congressos da ANPED, em pesquisa realizada entre 2000 e 2014, foi encontrada a pesquisa de Elaine Sampaio Araújo com título “O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural”, publicada em 2007. A pesquisa, realizada em nível de pós-doutoramento na Universidade de Aveiro, faz uma análise de portfólios realizados junto a educadores da creche da USP. Em 2014 essa mesma autora publicou sobre o tema, em Portugal, um capítulo no livro “Educar, investigar e formar: novos saberes”, de organização da professora Idália Sá-Chaves, lançado no Brasil em julho de 2015.

Na revista Educação e Pesquisa, encontra-se o trabalho de Julio Groppa Aquino e Mônica Cristina Mussi “As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate”, publicado em 2001, que traz um histórico da formação em serviço da rede municipal de São Paulo.

Nenhum dos trabalhos pesquisados aborda a construção de portfólios por formadores de escola pública no espaço de formação centrada na escola, por isso buscou-se aprofundar esse tema com a presente pesquisa. Além disso verificou-se, de acordo com Valiante (2014a), que os estudos sobre formação docente que trazem a construção de portfólios reflexivos como estratégia formativa são, em sua maioria, realizados com os profissionais em sua formação inicial ou em pós-graduação e não em seu ambiente de trabalho.

Esta pesquisa realizou-se na dinâmica da produção de portfólios reflexivos, elaborado no contexto da EMEF Pres. Nilo Peçanha, com práticas colaborativas. Nesta perspectiva, os portfólios relacionaram-se com a aprendizagem de duas

coordenadoras, sua trajetória profissional e os espaços reflexivos que a produção do método oferece na formação centrada na escola. Os procedimentos tomam o objeto no curso de seu desenvolvimento, em sua relação com o contexto, não de forma isolada, mas como um sistema integrado.

A primeira ação da pesquisa foi olhar para o espaço formativo da escola e analisar sua dinâmica de formação. No entanto, o (re)conhecimento da realidade e da proposta pedagógica da escola onde se desenvolve a pesquisa não se deu de forma invasiva, mas através da partilha, com as coordenadoras da escola, das práticas correntes no seu interior.

A partir das necessidades e problemas vivenciados pelas coordenadoras iniciou-se um processo de reflexão, num trabalho feito coletivamente, não simplesmente sobre as coordenadoras, mas com as coordenadoras. Um trabalho de interação. Elencou-se prioridades e possibilidades de estudo tendo como referência as dimensões formativas propostas por Placco (2006, 2012).

O registro dos estudos feito pelas coordenadoras, seus conteúdos e processos reflexivos deu-se na construção processual dos portfólios ao longo de um ano. Ele contém a voz das coordenadoras, não para simples interpretação da pesquisadora, mas como tessitura da própria metodologia desta pesquisa. O desenvolvimento desse método, no entanto, não se deu forma espontânea, as coordenadoras participaram do planejamento das atividades e seleção de conteúdos cabíveis à proposta da escola e as suas necessidades como formadoras.

No processo de elaboração dos portfólios na EMEF Presidente Nilo Peçanha, a teorização não foi feita apenas pela pesquisadora. Propôs-se a participação, com decisões tomadas coletivamente sobre os conteúdos que seriam inseridos no instrumento formativo, por meio da elucidação reflexiva crítica de conhecimentos teóricos e práticos.

A metodologia, para subsidiar o presente trabalho, tem como ênfase a pesquisa qualitativa, com práticas colaborativas, onde o pesquisador tem o papel mediador na organização e intercâmbio de ideias, no fortalecimento e apoio mútuo entre os pares a fim de estimular a participação no processo dialógico. E, sendo ele mesmo

beneficiado com novas perspectivas e múltiplos olhares sobre a pesquisa. Pois,

Colaborar significa criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o entendimento compartilhado e para efetivação das parcerias reflexivas. Os pesquisadores podem ser mediadores desse processo quando fazem emergir aprendizagens que retroalimentam e ampliam o nível de desenvolvimento pessoal e profissional deles próprios e dos professores (IBIAPINA, 2008, p. 51).

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa consistiram: na construção de portfólios pelas coordenadoras Roberta e Karina, da EMEF Presidente Nilo Peçanha em São Paulo, a partir de temas selecionados coletivamente e envolvendo o projeto político pedagógico da escola; e em entrevistas semiestruturadas realizadas como princípio da construção dos portfólios, sendo também parte dele e, ao final, como avaliação do processo; além da análise do Projeto Político Pedagógico.

Essa dissertação estrutura-se, para a concretização dos objetivos, em quatro capítulos.

No capítulo 1 – FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, apresenta-se o conceito de formação centrada na escola que adotamos nesta pesquisa, desdobrando-se em subtítulos que tratam mais especificamente da formação em serviço das escolas municipais de São Paulo e das estratégias de formação da EMEF Presidente Nilo Peçanha.

O capítulo 2 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL traz a concepção de reflexão, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente, conceitos adotados nesta pesquisa como dimensões formativas.

O capítulo 3 – PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, trata da origem do portfólio na área da educação, seu uso mais comumente encontrado, método avaliativo; e as possibilidades de uso do portfólio como instrumento de formação docente em serviço.

No capítulo 4 – PORTFÓLIOS “ENTRE-VISTAS”, há uma apresentação dos procedimentos metodológicos com reflexões e análise. As entrevistas semiestruturadas realizadas com duas coordenadoras da EMEF Presidente Nilo

Peçanha, reflexões sobre suas respostas, a organização dos portfólios pelas mesmas coordenadoras, num caráter colaborativo, e entrevistas avaliativas realizadas pós portfólio compõem este capítulo.

A análise dos portfólios retoma a trajetória de formação docente da EMEF Presidente Nilo Peçanha, sem desvincular o processo histórico de formação da Rede Municipal de Ensino, e isso se dá junto a história pessoal e profissional das coordenadoras. Os conteúdos selecionados coletivamente são analisados na perspectiva das múltiplas dimensões formativas propostas por Placco (2006, 2012)

Nas considerações finais apresentam-se os resultados obtidos, as contribuições da pesquisa e propostas para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

A formação contínua de professores é um tema amplo, que abrange vastas concepções e estudos, por isso a necessidade de, neste trabalho, focar-se nos estudos da modalidade formativa centrada na escola, a que acontece no contexto de trabalho.

Faz-se necessário, no entanto, contextualizar o tema, de forma sucinta, na história da formação docente brasileira (1.1 Formação inicial dos docentes no Brasil), a fim de se compreender como alguns problemas atuais na formação dos docentes no Brasil se iniciaram e permanecem. E ainda, perceber a implicação desses problemas na formação centrada na escola.

Para se compreender a importância de sistematizar múltiplas dimensões da formação docente no espaço de formação contínua de educadores na escola e, assim, justificar a metodologia em que se fundamenta este trabalho, organiza-se o presente capítulo trazendo à reflexão o caráter contínuo da formação, bem como um breve percurso da formação docente em serviço na rede pública municipal de São Paulo a partir da gestão de Luíza Erundina, tendo Paulo Freire como secretário da educação.

A dificuldade em trazer para dentro da formação centrada na escola a visão multidimensional e dialética, que valoriza os saberes docentes e contribui para a formação da identidade profissional é compreendida quando analisada num percurso histórico. E essa é também uma dificuldade que se apresenta em relação aos espaços de formação docente. A compreensão histórica, a visão ampla da profissão, e a contextualização social fica, muitas vezes, esquecida entre as tarefas imediatistas e a supervalorização da dimensão didática, do como fazer para que o aluno aprenda, diante dos resultados deficitários das avaliações externas. Para se chegar à trajetória profissional do docente, desenvolvida no espaço de formação em serviço, deve-se compreender questões mais amplas da profissão. O intuito não é colocar uma em confronto com a outra, mas sim compreendê-las como articuladas e coerentes.

Apresenta-se, portanto, neste capítulo, uma sucinta contextualização da formação docente brasileira, a formação inicial, que nos ampliará o olhar sobre a formação contínua de professores na escola e nos auxiliará na compreensão das múltiplas dimensões formativas na formação centrada na escola.

A escola como locus de formação tem seção exclusiva, por ser esse o lugar em que se desenvolve esta pesquisa.

A Formação em Serviço na Prefeitura de São Paulo, tópico 1.3, é apresentada a partir do marco histórico da gestão de Luiza Erundina (1989-1992).

A dinâmica de formação da escola pesquisada, horários das reuniões e quantidade de docentes que participam da formação em serviço insere-se no subtítulo 1.4 - Organização do horário coletivo de trabalho docente na escola objeto da pesquisa. E em 1.4.1 - Práticas de estudo coletivo na escola em pesquisa, se esclarece o desenvolvimento do trabalho realizado, projeto de formação e temas das reuniões, pois permeará o percurso das análises posteriores.

1.1 Formação inicial dos docentes no Brasil

A formação é “um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo” (FREIRE, 1998, p. 21). Essa afirmação reconhece o processo de desenvolvimento contínuo do professor e coloca-o no centro de sua formação. Mas, no Brasil, os espaços de formação inicial dos docentes sempre se deram como é hoje?

Em nosso país, o pensar sobre os espaços de formação docente teve sua gênese no período imperial e, ao longo dos anos foi ampliando conceitos, critérios e dimensões.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado a institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000, p.62).

As primeiras orientações e regulamentos para o exercício profissional docente no

Brasil iniciaram-se no período imperial e, conseqüentemente, surgiu a exigência mais explícita de um perfil profissional. Com isso houve a delimitação de um conjunto de saberes legitimados que estavam relacionados ao projeto de modernização da sociedade brasileira da época.

Antes que se fundassem escolas específicas para formação docente, foram criadas em 1820 as primeiras escolas de ensino mútuo, com a preocupação de ensinar não somente as primeiras letras, mas também de preparar docentes para o ensino do método. “Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica [...] (TANURI, 2000, p.63)”.

As primeiras escolas normais foram criadas após um Ato Adicional de 1834, sob responsabilidade das províncias. Entre elas surge, na província do Rio de Janeiro, aprovada por uma lei de 1835, a primeira Escola Normal do Brasil. O preparo didático e profissional do professor reduzia-se à compreensão do método de ensino. Essa escola durou pouquíssimo tempo e formou somente 14 alunos. Na província de Minas Gerais, a Escola Normal foi instituída legalmente também em 1835, conhecida como Escola Normal de Ouro Preto. A partir do Ato Adicional de 1834, várias outras províncias iniciaram o processo de implantação das Escolas Normais.

Em 1870, ainda eram pouquíssimos os locais específicos de formação de professores nas províncias. As escolas normais brasileiras faziam parte dos sistemas provinciais e utilizavam-se do modelo europeu.

O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia, Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade (TANURI, 2000, p. 63).

É possível perceber, segundo Tanuri (2000), que a iniciativa para se criar escolas normais era interesse do grupo conservador hegemônico da época, cujas ações se desenvolviam para se consolidar a supremacia e imposição de seu projeto político.

Em 1870, com as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da

instrução primária e a liberdade de ensino, as escolas normais iniciam um caminho mais sólido, mas ainda com um currículo bastante rudimentar, focado nos métodos de ensino. A precariedade dos estabelecimentos físicos e também o baixo retorno financeiro pelo tempo de preparo que se exigia, pouco atraía profissionais.

Por volta de 1920, as escolas normais já haviam ampliado a duração e nível dos estudos,

[...] graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental – esta já então libertada dos estritos limites da psicofísica e das medições cefalométricas – preocupada com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os instrumentos de medida e com seu valor prognóstico para a aprendizagem (TANURI, 2000, p.72).

Segundo Ferreira (2005), o processo de organização dos espaços formativos dos docentes intensificou-se nos anos 1920/30 e:

[...] até os anos 1960 as pesquisas sobre professores valorizavam, quase que exclusivamente, o conhecimento que o docente tinha sobre a sua disciplina (a relação professor-saber). Nessa perspectiva, o professor deveria dominar o conteúdo presente nos manuais e transmiti-lo para os seus alunos com o cuidado e atenção na ordem e na sua organização (FERREIRA, 2005, p.53).

Tal tendência, no entanto, foi decrescendo e, no início da década de 1970,

[...] percebe-se uma maior preocupação nos aspectos didático-metodológicos mais especificamente relacionados às tecnologias do ensino – o que fazer para que o aluno aprenda – dando ênfase ao ensino dirigido, ao planejamento técnico e às tabelas de avaliação, colocando em segundo plano o domínio dos conteúdos a serem ensinados (FERREIRA, 2005, p.53).

Essa delimitação dos problemas educacionais a uma abordagem estritamente técnica tem sido apontada como responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, que faria carreira na educação brasileira a partir de então e da qual resultaria uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter “científico” da educação e na suposta “neutralidade” dos procedimentos didáticos (Nagle, 1974; Saviani, 1985 *apud* Tanuri, 2000, p. 72).

Resgatar essa informação histórica, mesmo que de forma sucinta, auxilia-nos a

situar, posteriormente, a formação centrada na escola; a entender o quanto ainda carregamos resquícios da era imperial de nosso país e do tecnicismo implementado na década de 1970; e também verificar o quanto já avançamos posteriormente à ditadura militar, que retrocedeu muitas conquistas educacionais.

Segundo a trajetória narrada por Ferreira (2005), podemos destacar uma grande mudança nas expectativas acerca dos profissionais que atuam na escola, na década de 1980, quando as preocupações voltaram-se mais intensamente para as questões políticas e técnicas do trabalho pedagógico e a partir de então, grandes debates têm ocorrido sobre a natureza dos saberes docentes e das capacidades a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação.

As críticas ao currículo de algumas instituições de formação docente na década de 1980, ainda persistem hoje por permanecerem iguais ou semelhantes: a dicotomia entre teoria e prática, e entre conteúdo e método; a inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino nas escolas; o desprestígio social do curso e da profissão; a inadequação dos livros didáticos; os problemas pertinentes em relação aos estágios, a falta de vínculo institucional dos cursos de formação com as escolas de ensino fundamental para projetos de parceria em que o aluno tenha possibilidades garantidas de estágio.

Na história da formação inicial de professores, as críticas ao currículo ora extinguiu conteúdos importantes ora inseria-os novamente, ora fragmentava e desarticulava os conteúdos ora generalizava. “A fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação” (TANURI, 2000, p.81).

Essas mesmas questões, da recente história de nossa formação docente são objetos de estudos também na formação centrada na escola, uma modalidade formativa que se inicia na década de 1970. Quais conteúdos devem ser inseridos nos espaços de formação em serviço? Que dimensões formativas devem ser priorizadas? Que saberes docentes devem ser valorizados na prática pedagógica?

A associação dos conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos acerca dos objetos a serem ensinados, situados no contexto sócio-histórico e adequados à

escola, são objetos de estudos na formação docente e aparecem em pesquisas de autores como Tardif (2002), Nóvoa (1992, 1995, 1997), Perrenoud (2002). A concepção de que os saberes, tanto os relativos aos objetos de aprendizagem quanto e, principalmente, aos pedagógicos, podem ser gerados pelos próprios docentes em sua prática, bem como os conhecimentos construídos na experiência diária, são, também, objetos de estudo desses autores.

Nóvoa (1997) defende que a formação de professores deve contemplar a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio da escola.

Por isso, a busca por privilegiar uma metodologia de trabalho fundamentada em situações que levem o professor a refletir sobre a sua prática cotidiana, uma vez que, como afirma Ferreira (2005, p.59):

[...] na escola não se ensinam os saberes científicos produzidos em diferentes contextos histórico-sociais. Estes, ao entrar no espaço escolar, sofrem um processo de transposição/deformação que se relaciona com os objetos, características, organização dessa instituição e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se em saberes a ensinar.

Tardif (2002) expõe a importância de, no processo de formação docente, valorizar-se e legitimar-se os conhecimentos gerados no contexto escolar.

A formação contínua, de acordo com Ferreira (2005), deve:

[...] criar condições para que os professores possam compartilhar, discutir os diversos saberes que estão envolvidos na atividade docente e não simplesmente apresentar modelos e conteúdos. Dessa forma, os diferentes saberes construídos ou fabricados no cotidiano escolar possuirão elementos significativos e fundamentais para a construção e novas práticas singulares (p.63).

A formação docente assume uma posição de inconclusa, vinculada à história de vida dos sujeitos em constante processo de construção humana. E essa formação contínua ocorre na prática profissional, no contexto escolar, na instituição social dotada de especificidades, onde os conhecimentos assumem usos escolares que, por sua vez devem ser articulados com os usos sociais gerais (extraescolares) de tais conhecimentos.

Freire (1998, p. 25) afirma ser importante que “desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve vários aspectos e tem um valor significativo voltado para a prática pedagógica, para a experiência como instrumento formativo. A prática profissional exige uma fundamentação explícita da teoria, que por sua vez não é um conjunto de regras, mas pode ser formulada a partir do conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação.

O processo de formação é um ato político, contextualizado histórico e socialmente e, por isso deve ser pensado num contexto social, político e econômico, a fim de cumprir os objetivos propostos de forma eficaz.

Inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada, o processo de formação contínua expõe uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e socialização de experiências vivenciadas. Não há uma formação sem relação, mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixa de ser uma forma de confronto com as experiências vivenciadas por outros.

A formação contínua pode ser um processo coletivo de construção docente, uma reflexão conjunta que se torna mais produtiva se e quando compartilhada, por isso deve reservar tempo e ocasiões para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade. Ela pode, portanto, se desenvolver num contexto de coletividade, articular-se com as escolas e seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição e com a instituição, como defende Nóvoa (1992). A formação contínua pode também buscar a consolidação de um coletivo profissional construtor de saberes e valores próprios.

1.2 A escola como *locus* de formação

No Brasil, a formação continuada em serviço surgiu, sistematicamente, na década de 1970. De acordo com Benachio e Placco (2012, p.61), surgiu “quando a

educação, como outras organizações humanas, viu-se obrigada a responder às mudanças geradas pelo desenvolvimento, buscando atualizar-se”. No entanto, essa modalidade formativa apresentava características diferentes da que defendemos atualmente e com distintas nomenclaturas, que expressam compreensões diversas sobre a formação centrada na escola.

Em relação às distintas nomenclaturas e à visão da formação docente em serviço, é comum a percepção da continuidade, a posição de que a formação só se dá com uma ação contínua, num processo de participação ativa do docente, que por sua vez, possui saberes heterogêneos, se (re)construindo e ampliando constantemente.

No início, a formação de professores em serviço era sinônimo de cursos de treinamento, com o objetivo de divulgar métodos e técnicas de trabalho para alcançar resultados satisfatórios nos processos de ensino: “Aperfeiçoamento, capacitação, formação permanente são expressões das várias modalidades segundo as quais a prática de formação em serviço foi se apresentando no cotidiano escolar” (AQUINO, 2001, p.216).

A necessidade apontada era de controlar a conduta dos professores, homogeneizar as práticas. Segundo Fusari (1988), o objetivo principal desse modelo regulador da formação – a formação em serviço – foi o de funcionar como uma espécie de corretivo das práticas docentes. Nesse sentido, a formação em serviço era como campo de validação dos tipos de saberes que deveriam circular no exercício da docência, o como deveria se proceder no ofício.

Na pesquisa realizada por Fusari (1988), aponta-se que, no final da década de 1970, a abordagem tecnicista de educação, que regia grande parte dos programas de formação de professores em serviço, foi colocada sob suspeita, por confrontar os resultados obtidos pelas práticas escolares.

Saviani (2008) escreve que a pedagogia tecnicista partia do pressuposto da neutralidade científica e inspirava-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. O intuito dessa pedagogia tecnicista era tornar o processo educativo objetivo e operacional. Era o processo que definia como, quando e o que os professores e alunos deviam fazer. Na pedagogia tecnicista “buscou-se planejar a

educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2008, p.12)

A concepção tecnicista, difundida até então sobre o trabalho e a formação de professores e refutada pelos resultados fracassados, instigou a busca por outros referenciais teórico-metodológicos para os projetos de formação docente em serviço. Inseriram-se, então, teorias educacionais críticas que permitiram pensar na realidade escolar brasileira.

Entre as novas proposições de formação em serviço, tomamos como foco aquelas que passam a conceber os professores como profissionais reflexivos, valorizando seus saberes e compreendendo a multiplicidade de dimensões que podem e devem ser abordadas na trajetória formativa do profissional docente.

A escola é compreendida como espaço e tempo de formação compartilhada e de desenvolvimento profissional e pessoal, onde se privilegia a sistematização dos conhecimentos e saberes construídos em seu interior. Mas cabe, também, discorrer sobre a abrangência que essa modalidade formativa centrada na escola possui. Por isso, faz-se necessário delinear o que compreendemos por formação em contexto de trabalho.

Nos utilizaremos dos termos formação em serviço, formação continuada na escola, formação centrada na escola e formação em contexto para nos referirmos à escola como *locus* de formação contínua. Nesta pesquisa optamos pelo termo Formação Centrada na Escola para dissertar sobre o espaço/tempo de formação docente na escola. Compreende-se, portanto, que diversos autores utilizam-se dos diversos termos citados acima como sinônimos.

Nessa perspectiva, trazemos à reflexão argumentos que apontam a importância da formação centrada na escola, bem como os cuidados sobre supervalorizá-la em detrimento de outras modalidades formativas, além de concepções distorcidas sobre a formação em serviço.

Primeiramente apresentamos algumas concepções sobre a formação contínua de

educadores em serviço que podem dificultar o planejamento de formação docente numa escola. A partir disso discorreremos sobre as concepções que fundamentam esta pesquisa.

É possível analisarmos diversos focos atribuídos à modalidade formativa centrada na escola, segundo MACHADO e FORMOSINHO (2009, p. 297):

[...] a situação e o local de formação (dimensão física), a iniciativa da escola enquanto unidade social e organizacional (dimensão organizacional), o envolvimento dos grupos profissionais nas várias fases do processo de formação (dimensão psicossocial), os saberes experienciais dos profissionais (dimensão pedagógica) e a auto-organização dos professores (dimensão político-cívica e/ou político corporativa).

Os equívocos derivados da acentuação de uma dimensão em detrimento de outras ocasiona, ao se restringir a formação centrada na escola ao contexto físico, uma “formação sentada na escola”, segundo atribuição de Correia (1999). Se não se envolve a comunidade local ou as associações profissionais e pedagógicas, torna-se “formação barricada na escola”, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001). Se se fechar a formação nos interesses dos professores, sem levar em consideração também os interesses dos alunos e da comunidade em geral, a formação tende a ser uma “formação centrada nos professores”.

Para que esses equívocos não ocorram e culminem numa redução dessa modalidade formativa tão rica e propositiva, Canário (2001) propõe que a unidade de formação trabalhe com projetos de ação para responder aos problemas identificados em contexto.

A formação centrada na escola reforça o potencial formativo do ambiente de trabalho, mas não garante a sua contextualização nem a articulação entre o desenvolvimento pessoal dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Segundo Canário (1995), é necessário, para isso, superar a dicotomia entre a formação restrita a estudos reflexivos e a ação instigada pelos projetos de ação.

Compreender o professor como portador de saberes experienciais, possuidor de conhecimento sobre sua ação, capaz de refletir sobre a sua ação e sobre a sua reflexão na ação é uma das principais características da formação em serviço. Por

outro lado, segundo Machado e Formosinho (2009), é necessário que a escola aprenda a valorizar a experiências das pessoas que nela trabalham, criando condições de participação na tomada de decisões. Nessa dinâmica, tanto há ações de formação, quanto produções de saberes.

A formação centrada na escola somente promoverá mudanças quando permitir que os “professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a organização, elaborem diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis.” (BARROSO, 1997, p. 75).

Refletir sobre essa modalidade formativa traz, ainda, a necessidade de se compreender que a formação se dá ao longo da vida, que não ocorre de forma linear e que se deve relevar a perspectiva da formação de adultos professores em exercício da função. Esses aspectos mobilizam e aproximam, de forma concreta e possível, os atores de suas ações.

Há que se atentar, no entanto, para o equilíbrio dos espaços de formação. Tanto a formação dentro da escola quanto a formação fora da escola são importantes. Segundo Fusari (2012) o ideal é que a formação contínua ocorra de forma articulada dentro e fora da escola. “A prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora” (FUSARI, 2012, p. 19). É importante que a escola mantenha intercâmbios com instituições de formação, especialistas, associações e projetos externos.

O processo de formação continuada, vivenciado nas escolas, enriquece se apoiado na proposta de Schön (1995): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Esta proposta pode acontecer num trabalho participativo, de troca entre todos os envolvidos no âmbito educativo da escola, professores, gestores, alunos e pais.

Múltiplas dimensões são acionadas no contexto de formação em serviço e essas dimensões devem ser consideradas em um contexto mais amplo, relevando a cultura local, os aspectos políticos, econômicos e culturais do país, sem esquecer-se

de situá-lo no mundo.

As práticas colaborativas, a interlocução entre professores, a reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor construiu em sua carreira docente, as necessidades e interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação, a responsabilidade pelo desenvolvimento formativo, o autoconhecimento de si e de sua profissão em âmbito social são dimensões formativas que necessitam elucidação na formação docente em serviço.

Para que a formação em contexto escolar ocorra, de forma efetiva, não basta apenas compreender sua importância e os aspectos positivos que proporciona. O projeto de formação deve estar articulado com uma política de formação contínua federal, estadual e municipal, que assegure a sua efetivação, garantindo a participação e envolvimento dos professores e demais profissionais atuantes na comunidade escolar.

A remuneração pelas horas de formação, instituídas numa jornada de trabalho, que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico-administrativas, de formação contínua e pesquisa é uma das condições que assegura a efetivação de um projeto de formação em serviço. Essa e mais medidas articuladas em um programa composto por vários projetos, desenvolvida por uma Secretaria de Educação, diretorias de ensino e escolas que, respaldados em aspectos políticos, sociais e culturais e nas experiências e vivências evidenciem as necessidades da comunidade local, promoverão múltiplos olhares e intenções formativas.

Além disso, conforme Fusari (2012), é necessário um calendário escolar que garanta “anualmente (semestres, bimestres, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar (p. 22).” Essa formação deve ser percebida como inerente ao trabalho educativo da escola e não como eventual ou esporádico, deve fazer parte de um plano formativo.

Entendida dessa maneira, a formação continuada na escola agrega ações que vão além das deficiências da formação inicial ou, ainda, da resolução dos problemas imediatos do cotidiano da sala de aula e escola em geral.

O objetivo da formação em serviço é que se tenha a escola como um espaço de tematização dos problemas à luz da realidade social, aproximando-a das relações sociais, políticas e culturais; não um mero espaço de aplicação de estratégias pedagógicas, mas sim um espaço onde se possa repensar, coletivamente, ações políticas, com responsabilidades comuns e partilhadas.

Nessa perspectiva, cabe ainda ressaltar mais algumas dificuldades na compreensão formativa do espaço escolar. Para isso, tratam-se alguns aspectos importantes que ajudam a pensar sobre qual formação em serviço acredita-se beneficiar tanto professores quanto alunos e comunidade em geral.

Canário (2003, p.204) afirma:

A formação 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.

A prática, por esse ponto de vista, deixa de ser o simples momento de aplicação da teoria e torna-se produção de conhecimento, compreendendo um espaço de criação. Ela deve ser a referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu, em sua experiência docente. Ou seja, o espaço formativo na escola deixa de ser um mero campo de aplicação dos saberes e passa a ser um espaço de reflexão sobre a prática e de aquisição de saberes, de forma sistematizada e próxima da realidade em que se insere. Mas, faz-se necessário argumentar que “a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com ajuda de um referencial teórico” (FERREIRA, p.218, 2009).

Segundo AQUINO (2001, p. 218):

Grande parte dos projetos de formação docente em serviço em vigor nos dias atuais, no Brasil e em outros países, aponta para a importância de se fomentar a experiência reflexiva no professor [...] seja pelo reexame das crenças pedagógicas que compõem suas decisões cotidianas, seja pela

narrativa de suas histórias de vida; seja pela análise dos campos de conhecimento com os quais o professor interage; seja pela problematização das finalidades e valor educativo das situações que promove; seja, em última instância, pela investigação das condições sociais e históricas que vêm atravessando a constituição de sua profissão.

1.3 A Formação em Serviço na Prefeitura de São Paulo

Na prefeitura de São Paulo, a formação de professores que acontece no contexto de trabalho, que assume a escola como espaço e tempo de desenvolvimento profissional e pessoal, nem sempre se deu como é hoje. Segundo Fusari (1997), as iniciativas de formação contínua de professores organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) dava-se em participações de educadores em situações formativas pontuais, como cursos e palestras, que por sua vez, apresentavam caráter imediatista, ações descontínuas contribuindo para a grande rotatividade de pessoas.

Somente a partir do ano de 1989 passou-se a compreender a escola como *locus* de formação contínua. Aquino (2001) traz o levantamento histórico que marca mudança de concepção na modalidade formativa centrada na escola. A partir da gestão de Luiza Erundina (1989 – 1992), os “Grupos de Formação”, assim chamados originalmente, nortearam a nova política educacional implantada na prefeitura de São Paulo.

A ênfase dada à formação de professores da Rede Municipal de Ensino ganhou novas dimensões. Privilegiou-se o trabalho em grupos, firmou-se a formação no espaço cotidiano da escola e articulou-se, de forma decisiva, a reorientação da democratização escolar. O desenvolvimento dos profissionais que atuavam em cada escola se daria em interação com os demais profissionais, através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que a fundamenta.

A formação Permanente dos Educadores se constituía num projeto de politicidade do ato de educar, uma vez possibilitava que os professores se reunissem sistematicamente, em suas escolas para, a partir de leituras e discussões, resgatar sua identidade pessoal e profissional (JARDILINO, 2000, p.66)

O “grupo de formação”, dentre os projetos de formação concretizados neste

período na SMESP, destacou-se por privilegiar o trabalho em pequenos grupos no espaço cotidiano da escola. O espaço formativo priorizou o professor reflexivo, de acordo com alguns trechos do documento oficial:

Um dos princípios básicos do grupo de formação é o de que o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que a fundamenta. Esse sujeito cognitivo, afetivo e social é uma totalidade que, imerso em seu trabalho, exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. Todo educador faz teoria e prática (SMESP, 1990, p. 9).

A visão de formação alcançou novos olhares e passou-se a priorizar a escola como espaço importante na formação do professor.

Nos grupos de formação o educador pode encontrar o espaço necessário para refletir sobre sua prática e seus conhecimentos. A teoria pode ser elucidada, resgatada, apropriada, na relação dialética com a prática. É fundamental que o grupo de formação possibilite ao educador retomar a sua história, percebendo quais as hipóteses que teve durante sua vida de educador, e no que ele acredita hoje; quais são as contradições entre o seu pensar e dos outros (SMESP, p. 9-10).

Jardilino (2000), em seu escrito sobre a filosofia de Paulo Freire, secretário Municipal da Educação (1989-1991) na gestão de Erundina, coloca que o objetivo da formação permanente era recuperar o papel do educador enquanto produtor de conhecimento, mantendo a unidade teoria e prática.

A percepção, no entanto, de que este espaço não é o único meio de desenvolvimento profissional também é retratada no documento, bem como os avanços e dificuldades encontrados no primeiro ano de realização da formação continuada centrada nas escolas da prefeitura de São Paulo.

O grupo de formação não é o único meio para o despertar da consciência do educador, mas é um meio para isso se dar de forma sistematizada. Partindo do trabalho diário significativo dos educadores, favorece a percepção do cotidiano dessa prática. No grupo, a diversidade de leituras do cotidiano apura o olhar para ver além das aparências. Nesse processo político de apropriação da consciência pedagógica fundamenta-se o processo de mudança. O educador percebe que faz prática e teoria. Com essa descoberta pode educar o próprio desejo e alicerçar sua opção. Ele pode querer e fazer mudança. (SMESP, 1990, p.10)

Algumas práticas citadas nos documentos oficiais apontam as dificuldades

encontradas no início do projeto de formação do professor da Rede Municipal de Ensino. A explanação, a participação no planejamento e o registro escrito são as principais dificuldades apontadas no documento:

No desenvolvimento do trabalho, umas das principais dificuldades foi romper com a resistência das pessoas para se colocar, expor suas práticas e ideias [...] O exercício dos instrumentos metodológicos foi um ponto de resistência e conflito em vários grupos. Ouvir o que o outro tem a dizer, registrar, opinar, eleger um tema para reflexão, socializar para o grupo, avaliar e ajudar a planejar os encontros exige muito de cada participante. Todos são responsáveis pelo grupo. [...] As reflexões escritas, não obstante terem sido um dos pontos de maior resistência e conflito, foram também aquelas que propiciaram momentos gratificantes quando, depois de vários encontros, ao ouvir as reflexões dos colegas ou ao ler suas próprias reflexões, os olhos brilhando como criança, ouvíamos alguém dizer: “olha, como estamos escrevendo bem”. O educador ia se apropriando de um de seus mais importantes instrumentos de trabalho. (SMESP, 1990, p.35, 36 e 37)

Implementadas essas novas ações, que atribuíram remuneração às horas dedicadas ao estudo coletivo docente e inseriram-nas em jornada de trabalho, iniciou-se, então, estudos para que a prática de formação de professores em serviço da Rede Municipal de Ensino se desse de maneira a contribuir para o desenvolvimento profissional.

A pesquisa realizada por Almeida (2005), traz uma análise política comparativa da formação docente em serviço, na prefeitura de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989-1992) e Paulo Maluf (1993-1996). A autora vivenciou a mudança estrutural como professora e diretora da RMESP, durante esse período, e nos aponta os avanços positivos na gestão de Luiza Erundina, até então inexistentes, na política e cultura da formação docente em serviço. Foram realizados investimentos financeiros e estruturais nas escolas, currículo e formação permanente.

Segundo a autora, a gestão Erundina objetivava uma escola pública democrática, e para isso “investiu-se maciçamente em um programa de formação que possibilitasse a problematização do papel da escola e redirecionasse sua função em uma perspectiva emancipadora” (ALMEIDA, 2005, p. 133). Houve uma preocupação com metodologias que valorizassem a participação, a reflexão, o trabalho coletivo, a troca de experiências e, principalmente o reconhecimento do educador como

produtor de conhecimento. Priorizou-se a consolidação de um espaço formativo em que a construção de ideias dar-se-ia entre todos os atores envolvidos na prática educativa, democraticamente, em contrapartida aos pacotes e técnicas prontas adotadas em gestões anteriores.

Posteriormente, na gestão de Paulo Maluf, a visão populista da educação compartimentou a formação dos atores da escola separando-os em pedagógico e administrativo, num caráter técnico e pouco dialógico. Foram criadas apostilas com um planejamento rígido, testes baseados em uma visão psicologizada de gestão e um sistema de avaliação que priorizava os aspectos individuais, a atuação e o currículo formador e recursos utilizados.

Os resultados da pesquisa de Almeida (2005) ajudam-nos a perceber que a política de formação docente em serviço altera conforme a concepção de educação adotada pela gestão vigente. Se democrática ou populista, no caso da análise comparativa desta pesquisa. Num curto período de tempo, viu-se avanços consideráveis na política de formação da RMESP, que foram pleiteadas e concebidas na gestão Erundina: horas remuneradas de estudo coletivo realizadas na própria unidade escolar e inseridas na jornada; formação descentralizada, com autonomia para cada escola elaborar seu projeto de formação; palestras, cursos e pesquisa em parceria com Universidades; evolução funcional e plano de carreira.

É cabível considerar que, este espaço de formação docente em serviço remunerado, coletivo e descentralizado, conquistado na gestão Erundina, dá à unidade escolar autonomia para realização de um projeto de formação. No entanto, nem todas as escolas se beneficiam dessa conquista, reduzem-na a leituras individuais, focam unicamente no viés da didática, deixam de realizar práticas colaborativas de estudo numa perspectiva social e histórica. Trazem para o espaço oficialmente coletivo as práticas individuais (planejamento dos conteúdos por sala, correção de avaliações, preenchimento de diários de classe, etc.) que deveriam ser realizadas num outro espaço também conquistado (as Horas Atividades) distribuídas na jornada semanal.

Ou seja, cada escola faz o que lhe aprouver, de acordo com o que o grupo

compreende por formação docente em serviço e, principalmente, como a gestão da escola acredita e organiza este espaço. Se não se resgatar a escola como um equipamento social de co-responsabilidade da sociedade e dos movimentos populares, e o papel dos profissionais da educação como co-participantes nesse processo de construção do conhecimento, o espaço de formação de professores não terá validade.

Outro ponto negativo a se considerar é que o espaço existe, mas para quais professores? Os professores que dobram jornada em outra escola da prefeitura devem optar em uma das escolas a realização da JEIF, ou seja, uma delas não se beneficiará com a participação desse professor. Professores no primeiro ano de docência na prefeitura de São Paulo não podem optar pela JEIF, podem participar das reuniões coletivas, pontuar pra evolução funcional, mas não são remunerados como jornada integral.

Os professores em Módulo¹, ou em Complementação de Jornada² (CJ), não podem optar pela jornada integral (JEIF). A eles cabem somente a opção de participação nas reuniões de formação com remuneração hora-aula e pontuação para evolução funcional, mas a opção por jornadas duplas acabam por atrair financeiramente mais do que a formação em serviço. Esse professor acaba por se desdobrar em várias escolas a fim de complementar sua jornada. Não lhe é permitido, e nem possível, participar das reuniões de formação em todas as escolas em que leciona. Professores contratados também não tem a opção de escolha da jornada integral, a eles é restrita a jornada básica. Dessa forma, limitamos esse espaço a poucos professores. Tem-se assim, uma redução de custos aos cofres da prefeitura e uma falsa ideia de que é uma “opção” do professor a participação neste espaço de formação.

Podemos ainda assim dizer que avançamos, mas precisamos desenvolver coerentemente os espaços colaborativos conquistados, ampliar o número de professores participantes e, para isso, melhorar as condições da carreira docente.

1 Os professores que não tem sala atribuída, no ciclo I, ficam à disposição no Módulo para substituição de professores que venham se ausentar.

2 Os professores Complementam Jornada (CJ) na Unidade Escolar quando o quadro de aulas da disciplina está completo. Esses professores ficam à disposição para substituição de algum professor que se ausente.

Não podemos desvincular os aspectos estruturais do sistema educacional municipal de São Paulo. O processo de municipalização contribuiu para que a RMESP crescesse, surpreendentemente, em números de alunos, professores e escolas em poucos anos. É um dos maiores sistemas de educação da América Latina. Com quase um milhão de alunos (números registrados no portal da SMESP em 2015) e mais de cinquenta e cinco mil servidores, organizados em treze diretorias regionais, é cabível pensar na amplitude do sistema municipal e perceber, diante do que foi exposto, que os avanços são significativos e propositivos. No entanto, ainda faz-se necessário utilizar melhor o tempo e espaços educacionais em prol de uma sociedade crítico-reflexiva, sem jamais desvincular a história e as conquistas já desenvolvidas.

Atualmente, a formação docente em serviço na RMESP conta, além das horas coletivas de estudo realizados na própria escola, com cursos ofertados pelas Diretorias Regionais de Ensino. Esses cursos, divulgados em diário oficial, ocorrem presencialmente na própria Diretoria de Ensino e/ou por meio da Educação a Distância, organizadas por outras instituições e/ou pelos administradores responsáveis pela formação docente de cada Diretoria. Também são realizadas parcerias com Universidades para oferta de cursos de pós-graduação (*Lato Sensu*), especialização, extensão e cursos independentes com temas diversos. Todos os cursos possibilitam pontuação para evolução funcional.

1.4 Organização do horário coletivo de trabalho docente na escola objeto da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Nilo Peçanha está localizada num dos bairros mais antigos e tradicionais de São Paulo, a Freguesia do Ó. Fundada no ano de 1967, na várzea do rio Tietê, a escola atende hoje, aproximadamente 430 alunos.

Atualmente funciona, para atendimento discente, em dois turnos organizados nos seguintes horários: manhã, das 7 h às 12 h, e tarde, das 13h30 às 18h30. Ambos os turnos atendem crianças do primeiro ao nono ano.

A escola conta com aproximadamente 40 professores entre efetivos e contratados. Efetivos são os professores selecionados através de concurso público, e contratados são os professores que atendem as necessidades momentâneas da prefeitura de São Paulo, num período de um ano de contrato, podendo ser renovado.

Nesta escola são muitos os professores contratados e estes, em sua maioria, dobram de jornada em outras escolas da RME e, ou, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, o que não os permitem participar dos estudos coletivos. Temos, então, participando das horas coletivas de estudo no ano de 2014, 20 professores e em 2015, 17 professores.

Quanto às disciplinas e ciclos de organização a RME organiza-se assim: do primeiro ao quinto ano os professores ministram todas as disciplinas, exceto Arte, Educação Física, Orientação em Sala de Leitura, Orientação em Sala de Informática e Língua Inglesa, atribuições dos professores chamados especialistas. Do sexto ao nono ano, além das aulas dos professores especialistas, há as disciplinas ministradas pelos professores das áreas de português, matemática, história, geografia e ciências.

A nova nomenclatura, atribuída no início de 2014, no Programa Mais Educação São Paulo, organiza em três ciclos a distribuição dos alunos e reorganiza o currículo da Rede Municipal de Ensino (RME), influenciando também na formação dos docentes de toda a RME. São eles: (a) ciclo alfabetizador, (b) ciclo interdisciplinar, (c) ciclo autoral.

- a) Ciclo alfabetizador: refere-se aos três primeiros anos do ensino fundamental da RME. Os professores que atendem este ciclo são chamados generalistas. O foco deste ciclo é fortalecer e ampliar subsídios que permitam a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. O projeto é subsidiado pelo governo federal através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
- b) Ciclo interdisciplinar: refere-se ao ensino ministrado do quarto ao sexto ano do ensino fundamental da RME. Neste ciclo, propõe-se o desenvolvimento de

projetos que articulem distintas disciplinas e traga a presença de mais um professor especialista, no quarto e quinto ano, e do professor generalista, no sexto ano, para um trabalho em parceria. Esse professor denomina-se Professor Orientador de Projeto. Pretende-se, dessa forma, tutorar a criança em prol do desenvolvimento da autonomia e ampliar o olhar sobre a interdisciplinaridade, possibilitando maior diálogo entre professores e disciplinas, além de amenizar a brusca mudança de estrutura entre os ciclos.

- c) Ciclo autoral: abrange os anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (sétimo, oitavo e nono ano). Neste ciclo, além das disciplinas convencionais propõe-se o desenvolvimento de um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), elaborado enquanto trabalho de autoria e intervenção social. Isso se dá com tutoria de um Professor Orientador de Projetos que auxilia os grupos de estudo no desenvolvimento da pesquisa a ser apresentada como trabalho de conclusão de curso para professores e/ou comunidade.

Essa reorganização curricular, iniciada em 2014, teve espaço reservado em pauta nas reuniões de formação docente. Foram necessárias horas de estudos para compreensão, articulação, implementação e adequação da reorganização curricular da RME. O documento que respaldou as formações em 2014, disponível no portal da prefeitura³, traz o seguinte texto:

Este documento tem o objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação. (SME / DOT, 2014, p.8)

O Horário Coletivo de Trabalho nas escolas da prefeitura de São Paulo são organizados conforme as necessidades específicas de cada escola, e não ocorre concomitante ao horário de aula dos alunos. Por compreender horas destinadas a atividades de estudo e reflexão pela equipe de profissionais de educação, é

3 <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>

importante que se organize de forma a atender o maior número de professores a se reunir coletivamente.

Os profissionais das unidades educacionais contam com até 8 (oito) horas/aulas de trabalho coletivo, incluídas em sua jornada semanal de trabalho. As unidades educacionais podem elaborar Projetos Especiais de Ação (PEA) para serem desenvolvidos pelos professores no horário coletivo, a partir das necessidades diagnosticadas na comunidade educativa, visando a melhoria dos resultados alcançados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Na portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014 encontra-se sobre os Projetos Especiais de Ação:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação.

O documento descreve os objetivos, forma de organização e ainda sugere pautas a serem desenvolvidas durante o ano, de acordo com o nível de ensino que oferta a escola. Sobre o Ensino Fundamental, o documento propõe que a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas à organização em Ciclos de Aprendizagem, considerando:

- a) os direitos e objetivos de aprendizagem e a construção/apropriação do conhecimento de forma a assegurar a formação básica e o respeito ao desenvolvimento de valores socioculturais e éticos, em períodos em que a singularidade dos educandos seja respeitada em seus ritmos e considere a sua condição social, cognitiva e afetiva;
- b) a organização dos tempos e espaços e das interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento na perspectiva de se pensar uma nova concepção de currículo sócio, histórico e cultural com maior integração e articulação entre os anos e os Ciclos do Ensino Fundamental que favoreça a continuidade, a interdisciplinaridade e progressão, princípios fundamentais para a qualidade social da educação;

c) a organização de ações pedagógicas avaliativas, como parte do processo de ensino e aprendizagem, que contribuam com os educandos e seus responsáveis na tomada de consciência de seus avanços e necessidades, visando ao redimensionamento das ações didáticas para o alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem;

d) a Área de Integração / Projetos que contempla em cada Ciclo, a mediação de uma Equipe Integradora formada por Professores de Arte, Educação Física, e Língua Inglesa, bem ainda, o Professor Orientador de Sala de Leitura e o Professor Orientador de Informática Educativa que, mediante um planejamento conjunto, no contexto de uma pedagogia de projetos, estejam sintonizados com os demais professores do Ciclo com o objetivo da formação progressiva dos educandos para o exercício da autoria (SMESP, portaria nº 901, art. 1º, seção II).

Diante de todas estas propostas apontadas em documentos, resta-nos algum espaço de autonomia que nos permite ainda, transcender sobre as demandas impostas.

Nas EMEFs, o PEA deve computar o total de 144 (cento e quarenta e quatro) horas-aula anuais e deve ser coordenado ou executado no período mínimo de 08 (oito) meses completos. O profissional de educação (gestor e professor) deve deter a frequência individual de participação igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária total do Projeto para ser pontuado a fim de Evolução Funcional.

Na EMEF Pres. Nilo Peçanha, o Projeto Especial de Ação ocorre às segundas-feiras no horário das 18h30 às 21h30. A complementação da jornada é realizada às terças e quintas entre as 12h00 e as 13h30. Todos os professores que optaram pela Jornada Especial de Formação Integral (JEIF) são obrigados a cumprir o horário do PEA e da complementação, conforme Lei municipal nº 14660/07, seção IV. A opção de jornada ocorre todo ano e é de responsabilidade do professor apontar seu interesse.

As segundas-feiras ficam reservadas para discussões e decisões em torno do PEA. Nesse espaço realizam-se palestras, assembleias, formação com convidados externos, demonstração de práticas dos professores da escola, pesquisas em grupos, oficinas e outras atividades que os professores apontarem necessárias.

Às terças e quintas-feiras ocorrem as práticas decorrentes das demandas da

Diretoria Regional da Educação (DRE): preenchimento do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) no portal da SMESP; planejamento de atividades, sequências didáticas, projetos de trabalho; socialização de práticas; planejamento com os professores que ministram aulas nas mesmas séries/ano ciclo; correção de atividades e avaliações, entre outras demandas decorrentes das necessidades internas da Unidade Escolar (U.E.) ou DRE.

1.4.1 Práticas de estudo coletivo na escola em pesquisa

A formação em serviço da EMEF Pres. Nilo Peçanha, em 2014, teve como tema de Projeto Especial de Ação (PEA) “Construindo e reconstruindo o olhar pedagógico a partir da reorganização curricular Mais Educação São Paulo 2014”.

As temáticas elencadas para discussão no PEA da escola, ao longo de 2014, a partir da portaria nº 901 e da avaliação dos professores, foram:

- Organização dos novos ciclos de aprendizagem (alfabetizador, interdisciplinar e autoral);
- Trabalho com projetos;
- Organização das ações educativas (planejamento, avaliação, gestão pedagógica);
- Inclusão;
- PCNs, temas transversais;
- Mediação – de aprendizagem e de conflitos (SMESP/DRE/PEA, 2014).

Os objetivos propostos foram:

- Afinar o grupo com a Proposta Político Pedagógica da U.E. e do “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – mais Educação São Paulo”;
- Refletir continuamente sobre estratégias didáticas e metodológicas;
- Aperfeiçoar as propostas pedagógicas subsidiando o trabalho docente e a gestão de sala de aula;

- Definir estratégias de ampliação do trabalho com temas transversais;
- Aprofundar o pensamento transdisciplinar visando a construção de uma conduta de professor pesquisador;
- Implementar projetos interdisciplinares;
- Construir e implementar metodologias de trabalho e intervenção social (SMESP/DRE/PEA, 2014).

As fases, ou etapas, do Projeto de Ação Pedagógica compreenderam:

- Apresentação dos pontos principais do Programa de Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo;
- Apresentação e análise da portaria nº 901 que dispõe sobre PEAs;
- Levantamento e definição das prioridades de trabalho para 2014;
- Elaboração, aprovação e implementação do projeto da U.E.;
- Leitura, reflexão e implementação do Programa de Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo;
- Estudos de caso dos alunos com NEE da U.E. com aprofundamento teórico da deficiência e proposição de intervenções de trabalho educativo;
- Elaboração de estratégias de atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades ainda não desenvolvidas nos educandos;
- Estabelecimento de metodologias de trabalho com mediação de aprendizagens e conflitos;
- Leitura, estudo, debate e reflexões favorecendo a integração entre os componentes curriculares fortalecendo o trabalho interdisciplinar (SMESP/DRE/PEA, 2014).

Os procedimentos metodológicos do PEA 2014 da U.E. foram:

- Produção coletiva de projetos e viabilização do trabalho interdisciplinar, favorecendo a integração entre as disciplinas e possibilitando maior significado aos conteúdos;
- Vivências de mediação de aprendizagem e de conflitos;
- Assembleia – levantamento das necessidades e sugestões de

encaminhamentos da U.E.;

- Embasamento teórico que auxilie a discussão e reflexão da prática pedagógica do professor;
- Registros dos encontros em atas;
- Embasamento teórico voltado para gestão de sala de aula, que auxilie a prática pedagógica do professor e reverta na (re)construção da prática educativa da U.E.;
- Realização de oficinas e apresentações das atividades cotidianas através de: murais culturais e outras atividades que enalteçam o protagonismo dos educadores e educandos;
- Multiplicação dos estudos realizados nas formações feitas em DOT-P;
- Realização de palestras com profissionais da educação;
- Construção coletiva de instrumentos avaliativos (SMESP/DRE/PEA, 2014).

Os resultados esperados com a realização do PEA foram:

- Melhora do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos;
- Implementação das propostas da SMESP em consonância com o PPP da U.E.;
- Melhora da convivência escolar;
- Fortalecimento das diretrizes do PPP;
- Construção de Projetos de Trabalho e aprofundamento das discussões sobre o tema;
- Enriquecimento e diversificação do currículo escolar;
- Mais espaços de autoria, de alunos e professores, na construção do conhecimento (SMESP/DRE/PEA, 2014).

O acompanhamento e avaliação semestral se deu através:

- Do envolvimento do grupo e de cada participante por meio de registros e estratégias pedagógicas desenvolvidas;
- Do acompanhamento das atividades realizadas pelos docentes durante a formação e da análise dos registros escritos que

possibilitam verificar a apreensão do conhecimento pelo professor;

- Do levantamento dos pontos positivos e negativos na avaliação final que reorientarão as proposições para o projeto do ano seguinte (SMESP/DRE/PEA, 2014).

Para 2015 os temas do PEA prevaleceram, conforme a avaliação final dos docentes e gestores, realizada ao final de 2014. No entanto, surgiu a possibilidade e o interesse dos docentes em estudos sobre Comunidades de Aprendizagem com intuito de transformação da Unidade Educacional. Para isso mobilizou-se algumas metodologias que pudessem colaborar com essa temática.

O título do PEA em 2015 foi “Construindo e Reconstruindo o olhar Pedagógico da EMEF Presidente Nilo Peçanha.”

As temáticas acrescentadas foram:

- Gestão da sala de aula / estratégias didáticas e metodológicas;
- Interdisciplinaridade;
- Proposta Pedagógica através de Comunidades de Aprendizagem;
- Intervenção social (TCA-Trabalho Colaborativo de Autoria);
- Alfabetização e Avaliação (indicadas como prioridade para discussão no PEA pela Diretoria Regional Freguesia do Ó) (SMESP/DRE/PEA, 2015).

Os objetivos do PEA 2015 foram:

- Reestruturar a Proposta Político Pedagógica da U.E. (incluindo dispositivos que favoreçam a Comunidade de Aprendizagem);
- Consolidar estratégias para ampliação do Trabalho com Temas Transversais;
- Fortalecer o trabalho com Projetos Interdisciplinares;
- Aprofundar o pensamento interdisciplinar visando à construção de uma conduta de professor pesquisador, reflexivo, mediador e colaborativo;
- Refletir, no Ciclo Alfabetizador, sobre a aquisição do sistema de

escrita alfabética;

- Articular no Ciclo Interdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento;
- Estabelecer no Ciclo Autoral articulação e construção de Trabalho de Intervenção Social;
- Refletir e consolidar a regência compartilhada;
- Ampliar o trabalho pedagógico cooperativo;
- Aprofundar estudos de avaliação para aprendizagem (SMESP/DRE/PEA, 2015).

Descrição das fases, ou etapas, que estão se desenvolveram no ano de 2015:

- Socialização de práticas para o enriquecimento do trabalho pedagógico, visando ampliar o trabalho interdisciplinar;
- Estabelecimento de metodologias de trabalho com mediação de aprendizagens e socialização de práticas;
- Fortalecimento do trabalho pedagógico entre e com os ciclos de aprendizagem por meio de trocas de práticas e por meio de planejamentos conjuntos (SMESP/DRE/PEA, 2015).

Algumas estratégias utilizadas nas formações contaram com palestras, estudos e debates de pesquisadores externos com intuito de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem; assembleias, oficinas; apresentação de boas práticas, entre outras.

Em junho de 2014 a escola fez uma formação com o professor José Augusto Pacheco. O pesquisador português esteve na EMEF Pres. Nilo Peçanha para explanar sobre metodologias ativas e abriu oportunidade para questionamentos. Colocou-se à disposição para orientações remotas enquanto conscientização do grupo de professores.

As estratégias contaram ainda, com palestra do professor Dr. Mario Sérgio Cortella (PUC/SP) sobre a educação atual, o papel da escola e a participação da família; e do professor Dr. Vitor Paro (USP) sobre escolas democráticas. As palestras foram realizadas juntamente a outras escolas da DRE.

Pesquisadores da Universidade Salesiano promoveram palestras sobre indisciplina e autonomia dos estudantes. Durante esse tempo a Universidade desenvolvia pesquisa com o ciclo alfabetizador, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Além dessas estratégias, professores da própria escola socializaram ações que estavam produzindo efeitos positivos, metodologias propositivas. As coordenadoras da escola também realizaram oficinas em datas comemorativas com os professores que participavam das reuniões de formação.

É possível perceber, no espaço de formação docente desenvolvido nesta escola, a preocupação com o desenvolvimento da instituição e dos profissionais que nela atuam. As dificuldades, decorrentes da política educacional municipal e da gestão da própria instituição, devem ser analisadas dentro do contexto exposto para melhor compreensão do espaço formativo, uma vez que o conhecimento não é um elemento neutro, e sim produzido historicamente, no interior das relações sociais. Severino (2001, p. 72) afirma que a “educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura”.

Pensando-se no desenvolvimento profissional como dimensão formativa e suas possibilidades quando inserida no currículo, planejada e desenvolvida nas escolas, é que se reservou o próximo capítulo para discorrer com mais especificidade sobre o tema.

CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os conceitos de reflexão e identidade profissional são intrínsecos ao processo contínuo de formação centrada na escola que adotamos nesta pesquisa. São estas dimensões que, articuladas a outras, constituem o profissional reflexivo e contribuem para o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional.

O presente capítulo discorre, portanto, sobre a reflexão como uma dimensão relevante no processo de construção da identidade docente e desenvolvimento profissional. O item 2.1 trata A Reflexão como Modalidade Formativa.

A seção 2.2 - Identidade Profissional e Formação Docente apresenta o conceito de identidade docente na perspectiva histórica de formação e de desenvolvimento do profissional, como uma dimensão articulada aos aspectos sociais, políticos e econômicos, atrelados ao contexto onde o docente desenvolve sua prática. Tais temas culminam na compreensão do desenvolvimento profissional como fruto de ações reflexivas individuais e coletivas no espaço de atuação do docente.

O último tema, Desenvolvimento Profissional Docente, foi desmembrado em duas seções que ajudam a compreender, mais especificamente, as implicações desta dimensão formativa na formação centrada na escola, e ainda a sistematização dessa dimensão formativa através de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Os temas são abordados separadamente, mas não de forma isolada, eles dialogam entre si e permeiam o conceito de formação docente em serviço adotado nesta pesquisa. Considera-se relevante percebê-los como dimensões dialógicas.

2.1 A Reflexão como Modalidade Formativa

O enfoque reflexivo na formação dos professores nem sempre foi alvo de atenção. O modelo de aplicação técnica na formação docente reduzia as práticas pedagógicas a um espaço de acomodação dos conhecimentos da ciência aplicada. Percebe-se, na análise histórica da educação brasileira as alternâncias de foco, ora nos conteúdos, ora na metodologia e, só depois, a inserção das questões políticas e sociais como influência e modalidade formativa.

Esse percurso se deu também na formação docente em serviço. Quando se inicia, de maneira sistematizada, ocorre num processo cumulativo de saberes, com um caráter prescritivo que não previa espaço de apropriação e reinvenção do conhecimento do professor. Propôs-se, então, um novo olhar à dimensão prática do trabalho docente, a que atribui uma postura reflexiva como dimensão formativa.

Atualmente, a literatura sobre formação de professores apresenta a abordagem reflexiva como intrínseca ao processo de formação. Autores como Giroux (1986), Zeichner (1993), Schön (1995), Alarcão (1996), Freire (1998) e Perrenoud (2002), expõem o conceito revisitando e ampliando o processo de reflexão às implicações sociais e políticas que perpassam as práticas de ensino.

Giroux (1986) afirma que a atividade reflexiva deve ultrapassar as problemáticas particulares que ecoam da experiência imediata do professor. Deve se inserir a cultura institucional da qual participam os professores e as finalidades e sentidos sociais, culturais e políticas que perpassam e orientam o trabalho escolar e a própria prática de ensino do professor. “Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente” (GIROUX, 1986, p. 253).

Zeichner (1993), defende a mesma ideia de atividade reflexiva em situação relacional. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente.

Além da necessidade relacional e da cultura institucional nas atividades reflexivas dos professores, há ainda que se observar a importância de reflexões de práticas reais, vivenciadas no cotidiano da escola em que o docente atua, atentando-se para não desconectá-las do contexto educacional municipal, estadual, nacional e mundial.

Ainda sobre isso, Schön (1995) afirma que a formação inclui um forte componente de reflexão a partir de situações de práticas reais que passa também por uma educação para a reflexão. Ele distingue a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, que são consideradas à luz de um sistema de apreciação formado pelos conhecimentos profissionais e competências que o profissional vai adquirindo, e

também pelas teorias, experiências e valores que lhe são próprios.

É importante ressaltar com Alarcão (1996), que a reflexão não é apenas um processo psicológico, individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais independentes de conteúdos, do contexto e das interações. A reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo e suas experiências, um mundo carregado de valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A “reflexão-ação torna a prática pedagógica do professor mais adequada aos objetivos visados e ao contexto social em que se desenvolve a estratégia” (ALARCÃO, 1996, p.59).

Freire (1998) escreve que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43).

Perrenoud (2002), afirma que essa postura reflexiva e o *habitus* correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Ao desejar transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes. Segundo Perrenoud (2002, p. 43) “cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomada de consciência nem a mudanças”

A reflexão restrita à prática individual, desconectada das questões políticas, sociais e estruturais da instituição onde atua o docente, e distantes da realidade educacional nacional e mundial, não transforma o espaço de formação docente promotor de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

O processo de reflexão pode ser uma postura individual dos docentes de uma instituição, mas sem a possibilidade de troca e a sistematização do espaço de socialização desse processo, as mudanças ficam somente orbitando ao redor da mesmice.

A sistematização da reflexão no espaço de formação em serviço pode contemplar

o conhecimento produzido na academia e no contexto escolar; as diferentes áreas de atuação, a relação ação-reflexão-ação; o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individuais ou coletivo; as necessidades concretas da escola e seus profissionais; a continuidade e amplitude das ações empreendidas; a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; o compromisso com a mudança; o trabalho coletivo; e a associação com a pesquisa coletiva em diferentes campos do saber.

FREITAS (2005, p.19) alerta que, muitas vezes:

[...] não há uma coerência entre o modelo de formação proposto, isto é, o modo pelo qual os professores aprendem nos programas de formação continuada, e o modelo de ensino-aprendizagem que é sugerido aos professores enquanto “prática ideal” a ser operacionalizada em seus ambientes de trabalho. Assim, os professores são estimulados a produzir práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento crítico dos alunos e para a construção de uma aprendizagem ativa, criativa e autônoma. Enquanto que, no concreto, quando eles estão na condição de alunos dos cursos de formação, privilegia-se o tratamento formal das informações, dissociando-se conteúdo e método e desconsiderando-se a reflexão sobre a sua prática pedagógica.

FREITAS (2005, p.21) defende ainda que “os programas de formação continuada deveriam ser considerados como uma estratégia ativa de desenvolvimento, tanto da imaginação pedagógica quanto da consciência auto-reflexiva social e crítica dos professores”. Dessa forma, a reflexão seria tanto objetivo quanto conteúdo do processo de formação.

A formação que garante os espaços de reflexão precisaria, então:

[...] incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional, quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas. A aprendizagem, na formação reflexiva, faz-se acompanhar da competência para construir um discurso sobre a prática, como disposição para confrontar os limites do conhecimento, da explicação e solução das questões da realidade. (FREITAS, 2005, p.22).

Desse modo, articular os saberes acerca dos objetos de ensino-aprendizagem e os saberes relativos a prática pedagógica, sem desarticulá-los das questões políticas, culturais e sociais, é um dos principais objetivos a ser contemplado nos processos de formação continuada dos professores. A reflexão, conduzida de modo

sistemático, permite transformar a experiência num saber utilizável.

Formar-se está relacionado à reflexão de si, do trabalho, das situações, acontecimentos, ideias. A dinâmica formativa depende de um contexto para as reflexões sobre as práticas, constituída pelos professores num trabalho colaborativo de reflexão e de pesquisa, associadas às proposições da comunidade atendida pela escola.

Pensar na formação docente em serviço na perspectiva da reflexão, é também proporcionar uma estratégia para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento profissional. As estratégias formativas, que tem como objetivo proporcionar a reflexão, desenvolvem nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente.

Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representável do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional (García, 1999, p. 153).

2.2 Identidade Profissional e Formação Docente

A prática reflexiva exige uma postura e identidade particulares, que se enriquece na coletividade. Segundo Perrenoud (2002, p.43) essa “reflexão transforma-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional”. A postura reflexiva, aliada à cultura do grupo a qual pertence o professor e integrada ao contexto sociopolítico, contribui para o desenvolvimento profissional.

Estar em formação implica um investimento pessoal que leva à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. É a partir da consciência que o professor vai adquirindo de si e do outro, situados num determinado espaço social, histórico e cultural que, gradativamente, ele constrói sua identidade.

A identidade profissional docente apresenta uma dimensão comum a todos os docentes e uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos

diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

Nóvoa (1997, p.34), explicita que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Segundo esse mesmo autor, a identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão. Ela faz parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais, como fruto do processo reflexivo sistematizado e está em constantes transformações.

Três dimensões são fundamentais para a construção da identidade docente, segundo Nóvoa (1992): o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional para a obtenção de seus objetivos profissionais. Ou ainda, segundo o mesmo autor, o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola.

Para Diniz-Pereira (2011, p.48):

é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente [...] é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado.

A aquisição do diploma não está diretamente relacionada à construção da identidade docente. Sem esse, tampouco deveria existir o exercício docente. É, no entanto, no exercício da docência que se consolida a profissão e iniciam-se as relações teóricas e práticas. Para os que exercem a docência, a construção da identidade iniciou-se na escolha da profissão.

Em PIMENTA e ANASTASIOU (2002, p.77), temos que:

[...]uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas, também com base da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.[...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que temem sua vida o ser professor.

Percebe-se que alguns conceitos são comuns aos autores abordados neste capítulo, e são nestes conceitos que alicerçamos a pesquisa: a construção da identidade a partir do significado social da profissão docente, o contexto de trabalho e a colaboratividade e, também, a postura reflexiva diante do exercício da docência.

A formação deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais e promover contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional.

A alteração das práticas educativas, como afirma Nóvoa (1992), que se conduz à melhoria da qualidade de ensino passa, significativamente, pela formação reflexiva dos professores. Estes, como práticos reflexivos, passam a ser os dinâmicos do processo educativo em que se insere e tornam-se capazes de uma visão crítica que lhes permite aceitar, adaptar, ou até mesmo rejeitar indicações alheias à realidade aula.

Os estudos registrados por Olgaíses Maués (2003, 2011) expõem alguns impasses da educação em pesquisas encomendadas pela Unesco que atribuem ao professor um papel relevante para melhoria da qualidade da educação e, ao mesmo tempo, fragmentam e isolam os demais fatores sociais políticos e econômicos do país. Foca-se no viés da didática dando ao professor uma carga maior do que se possa suportar: formação deficitária, salas lotadas e sistemas hegemônicos inquestionáveis. Os esforços empregados na melhoria da qualidade da educação parecem cobrir um problema e descobrir outro. Há grandes investimentos na formação dos professores, mas as atribuições dos professores aumentam, as salas estão lotadas, os salários baixos e os materiais didáticos são hegemônicos.

Além disso, Day (2001) em sua pesquisa realizada sobre o desenvolvimento profissional de professores, expõe o fato de que ao mesmo tempo que se tenta convencer os professores e as escolas de sua autonomia e responsabilidade pelas próprias necessidades, também se está instruindo como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar as posições que se obtêm nos estudos internacionais. Supõe-se que os professores estão tendo mais autonomia escolar ao mesmo tempo em que os parâmetros, com os quais se espera que trabalhem e mediante os quais serão avaliados, estão sendo cada vez mais demarcados e limitados.

Mas, de acordo com Diniz-Pereira (2011, p.48):

não podemos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente: salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos. Do contrário, poderemos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (tese da culpabilização) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (tese da vitimização). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – são pouco produtivas e pouco contribuem para o avanço desse debate.

A elucidação das questões políticas e sociais, bem como a reflexão sobre os problemas educacionais contextualizados historicamente, são fatores de formação que contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Hargreaves (1994), citado por Day (2001) afirma que a melhoria das escolas passa pelo investimento no desenvolvimento profissional dos professores e também que, para melhorar a prática docente o desenvolvimento profissional deve ser enquadrado no contexto do desenvolvimento institucional.

É fato, porém, que:

Não será a educação, e muito menos a formação docente, as únicas capazes de transformar a sociedade. A transformação da sociedade – não

aquela para manter as mesmas estruturas que alimentam as desigualdades sociais e econômicas – em direção a uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária, não pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação docente (Diniz-Pereira, 2007, p.84)

O que não se pode deixar de incluir no espaço de formação docente, segundo Diniz-Pereira (2007), é a crítica à ideologia que desvia a atenção da sociedade da necessidade de mudança do modelo e da política econômica do país para então, melhorar os índices de distribuição de renda e para a implementação da justiça social, racial e econômica, ao mesmo tempo em que se investe maciçamente em educação.

A identidade profissional se constrói a partir do significado social da profissão, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que o professor confere à atividade docente a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, escolas, sindicatos e em outros agrupamentos.

2.3 Desenvolvimento Profissional Docente

A concepção de desenvolvimento profissional que embasa esta pesquisa é resultante da compreensão da formação docente como um processo permanente de pesquisa, questionamento e busca de soluções – que requer aprendizagens sobre a profissão e sobre si, e reflexões exigidas pelos desafios da experiência prática – influenciado pelo contexto político, social e histórico no qual as situações profissionais facilitam, dificultam, delimitam ou incrementam o exercício da função docente.

O desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado. Há momentos em que se adotam posturas mais estáveis e outros em que há crises determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo, pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional, pelas transições curriculares e didáticas e pela estrutura

educacional do país. Os ciclos de desenvolvimento profissional diferenciam-se pelas experiências que, analisadas à luz da reflexão, implicam em realização profissional.

A atividade de desenvolvimento profissional do professor envolve, além dele mesmo, aqueles responsáveis pelo funcionamento direto da escola: administradores, supervisores, inspetores e pessoal de apoio. Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalha.

Tais ideias estão fundamentadas em García (1999, 2010), Day (2001), Diniz-Pereira (2000, 2007, 2011).

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda sua carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento é que influenciarão as necessidades particulares e a forma como são identificadas. Segundo Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores depende tanto da vida pessoal e profissional quanto das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa pelos propósitos e vidas dos professores, sua capacidade investigativa, o desenvolvimento de suas competências e do seu saber-fazer profissional, as condições de trabalho – sala de aula, culturas de ensino e a liderança –, a avaliação, o planejamento do desenvolvimento pessoal, a formação contínua. E passa também pelas políticas educacionais adotadas na contemporaneidade do exercício da docência desse profissional.

Day (2001) apresenta uma revisão ampla da investigação desenvolvida em vários países sobre a aprendizagem dos professores e sobre o seu desenvolvimento profissional contínuo. Ele aborda uma concepção que difere das definições de desenvolvimento profissional em que se restringe, como principal objetivo, à aquisição de habilidades de ensino e de conhecimentos relativos aos conteúdos ou à matéria a ensinar. Essa visão, também em sintonia com a ampla pesquisa desenvolvida por García (1999) é apresentada com mais descrição ao longo desta seção.

Em qualquer estágio da carreira, os professores encontrar-se-ão numa determinada fase do desenvolvimento pessoal e profissional. O tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros profissionais no próprio local de trabalho e com situações fora da escola, é que devem ser conteúdos formativos promotores do desenvolvimento profissional contínuo.

Um dos elementos positivos no conceito de desenvolvimento profissional está no fato de superar a concepção individualista, de promover uma cultura de colaboração por oposição à individualista, que é potenciada pela existência de objetivos partilhados entre os professores. Há um fator a se considerar, no entanto, que prejudica o trabalho colaborativo nas escolas, a maioria dos professores ainda trabalha isoladamente durante grande parte do tempo.

As pesquisas sobre formação docente em serviço expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, mas a realidade é que muitos docentes se refugiam na solidão de suas salas de aula.

Segundo García (2010), o isolamento dos professores é favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores. Isso faz com que o trabalho compartilhado, a estimulação do trabalho pelos companheiros e a possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira sejam prejudicados.

A formação docente em serviço deve articular ações e processos reflexivos para além das funções tradicionais dos professores centradas no aluno e restritas ao espaço físico da aula.

García (2010), traz reflexões sobre as demandas dos professores para que trabalhem em equipe, colaborem e planejem coletivamente. Para esse mesmo autor:

A colaboração está na base da reforma do currículo e das escolas. Inovações tais como o ensino em equipe, o planejamento colaborativo, o *coaching* entre companheiros, o aconselhamento ou a pesquisa-ação colaborativa são todas iniciativas que podem favorecer a criação de um ambiente escolar que propicie a aprendizagem (García, 2010, p. 23).

Outro aspecto relevante, que deve ser abordado na visão política da formação de professores e no desenvolvimento profissional dos atores da escola é, de acordo com Diniz-Pereira (2007), a falsa ideologia que expõe a melhoria da educação escolar como investimento, única e exclusivamente, na formação dos docentes. Difunde-se a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão e pouco se diz a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham.

Uma maneira de pensar bastante difundida, e que não reflete os ideais de educação, formação docente e desenvolvimento profissional de professores que julga-se coerente a esta pesquisa, é a culpabilização da educação por todas as desigualdades em nosso país. Diniz-Pereira (2007), traz-nos à reflexão o discurso ideológico da necessidade urgente de se investir em educação para que os índices econômicos e de distribuição de renda melhorem. E inquieta-nos a convergir o olhar para a necessidade de mudança do modelo e política econômica do país.

Diniz-Pereira (2000, 2007) expõe também, a necessidade de se desenvolver pesquisas sobre programas de formação continuada que tenham a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e os educadores como investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletiva ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula.

Precisamos romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável (Diniz-Pereira, 2007, p.89).

E nas palavras de SILVA (1996, p. 219):

A escola não é uma instituição apenas – e talvez principalmente – para a aprendizagem de conceitos. A escola é uma instituição inserida numa teia de poder e controle, na qual, talvez, a aprendizagem de conceitos seja a menos importante. A sala de aula – assim como a escola e o sistema educacional – não é um laboratório.

García (1999), Day (2001) e Diniz-Pereira (2007) expõem em suas pesquisas a dificuldade na promoção do desenvolvimento profissional docente quando as condições do trabalho são ruins. Torna-se difícil enxergar a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes; perceber as implicações políticas e sociais das ações docentes e do contexto no qual se trabalha; relacionar as escolhas e decisões cotidianas às questões de continuidade ou de mudança, transformação e resistência, se há preocupações mais urgentes a serem cuidadas quando as situações do trabalho denigrem a profissão.

O desenvolvimento profissional como elemento de integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais é exposto por García (1999) de forma ampla. Ele apresenta modelos de desenvolvimento profissional de professores a partir da organização de ideais e concepções de diversos autores.

Algumas concepções de desenvolvimento profissional, utilizadas por alguns autores, revelam amplo âmbito de dimensões, destacadas por Howey (1985) e citado por García (1999), são eles:

- desenvolvimento pedagógico, se é o aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão de classe;
- desenvolvimento cognitivo, se refere a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte do professor;
- desenvolvimento teórico, se baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente;
- desenvolvimento profissional, através da investigação;
- desenvolvimento da carreira, mediante a adoção de novos papéis docentes.

Diante dessas dimensões, García (1999), atrela à concepção de desenvolvimento profissional: o desenvolvimento da escola (1), do currículo (2), do ensino (3) e da profissionalidade (4). Cada dimensão demanda um planejamento, estruturação,

desenvolvimento e avaliação dos processos formativos.

1. O desenvolvimento da escola exige uma compreensão do espaço coletivo da organização escolar. Dessa forma, o desenvolvimento do professor insere-se no contexto de desenvolvimento organizacional e curricular. A cultura de colaboração é o que prevalece, em oposição à individualista. A autonomia da instituição e dos profissionais que atuam nela é fator relevante nessa dimensão desenvolvimentista.
2. O desenvolvimento curricular é o desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, “através dele os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: a escola, o currículo, o ensino” (GARCÍA, 1999, p.143).
3. O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino é, talvez, a relação que se tem mantido com mais frequência. Também denominado de aperfeiçoamento e formação permanente, tem visado, geralmente, o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores. A formação dos professores considerou durante muito tempo a aula, e tudo o que nela acontece, como único indicador válido para promover ações de formação docente para os professores. Nessa perspectiva as atividades de desenvolvimento profissional estariam estruturadas e centradas nas técnicas de ensinamentos. O que ampliaria esse âmbito de análise do ensino, seria incluir as situações interativas, mas as pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão) como objetos de estudo e formação, de acordo com García (1999).
4. O desenvolvimento da profissionalidade docente refere-se a pessoa do professor, o como ele aprende. O foco está no profissional. Nessa dimensão, compreender o aprendizado do adulto professor em diferentes níveis de desenvolvimento da carreira, condições de trabalho, autonomia da instituição onde leciona, bem como a capacidade de ação desse profissional individual e coletiva, traz possibilidades formativas que contribuem tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional.

Partindo das diferentes dimensões expostas acima, Oldroyd e Hall (1991) citados por García (1999), propõem dois modelos de desenvolvimento profissional: Formação e Treino Profissional, e Apoio Profissional. Seria pouco restringir-se a dois modelos as múltiplas dimensões de desenvolvimento profissional e, ainda, retrógrado encaixar-se em um modelo inflexível. O que se percebe nesta proposta é a diferença de atividades conforme o objetivo em que se fundamenta o planejamento, se focado nas competências ou na aprendizagem colaborativa. Dessa forma, todas as dimensões citadas acima (desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade) poderiam ser analisadas na perspectiva da aquisição de competências ou da aprendizagem.

As atividades de Formação e Treino Profissional são geralmente desenvolvidas por especialistas, e têm como objetivo a aquisição de competências docentes. Enquanto que o modelo Apoio Profissional compreende a aprendizagem individual e de colegas como estratégia formativa. Neste sentido, é o trabalho entre professores através de investigação-ação, mentoria, avaliação de colegas, etc., que constitui o eixo central desta modalidade de formação. Essa modalidade é a que mais se aproxima das práticas formativas que desenvolvemos nesta pesquisa.

As estratégias de desenvolvimento profissional variam conforme as necessidades dos professores. Loucks *et al.* (1987) citado em García (1999) organizam um quadro que facilita a compreensão, sob o qual nos baseamos para a elaboração do quadro 2.1. As estratégias auxiliam a percepção das diversas possibilidades e da necessidade de se planejar a formação utilizando-se as necessidades como critério. Não é um modelo fechado, somente uma sugestão de organização que implica necessidades de formação diferenciadas e requer estratégias de desenvolvimento profissional específicas.

A compreensão do desenvolvimento profissional atrelado à escola, ao currículo, ao ensino, ou à profissionalidade; os modelos baseado em competências, ou no aprendizado; e a verificação das necessidades são recursos que contribuem para um melhor planejamento do espaço formativo permanente.

O desenvolvimento profissional contínuo inclui diferentes tipos de aprendizagem.

E espera-se que, no decorrer da carreira, os professores tenham oportunidade de participar de uma variedade de atividades que contribuam para que seus propósitos pessoais e profissionais possam se dar através da reflexão e investigação da própria prática.

Quadro 2.1: Baseado nas ideias de Loucks *et al.* (1987) citado em García (1999).

| Necessidades e situação | Modalidades de formação |
|--|--|
| Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver programa de inovação • Cursos externos • Contatar escolas com necessidades semelhantes |
| Os professores sentem-se muito isolados | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Coaching</i> de colegas • Estabelecer um programa de assessoria • Proporcionar mentores aos professores principiantes |
| Dificuldade de adaptação à mudanças | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer parceria com Universidades • Contatar outros professores com preocupações semelhantes |
| O professor está disposto a melhorar o seu ensino | <ul style="list-style-type: none"> • Investigação-ação • Participação no planejamento de formação • Cursos externos • Contato com outras escolas |
| Necessidade de avaliação em busca de melhorias | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar mentores aos professores principiantes • <i>Coaching</i> entre colegas • Implementar práticas de inovação |

2.3.1 Desenvolvimento profissional centrado na escola

O desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola apresenta algumas condições específicas que a caracterizam, de acordo com García (1999):

- a necessidade de liderança na escola (diretor, coordenadores, professores)

como elementos motores do sistema escolar. Essa liderança é influenciada pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio;

- os próprios professores como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola, individual ou coletivamente;
- e o caráter evolutivo, reflexivo, contínuo e participativo, da formação centrada na escola.

Segundo Hopkins (1990) citado por García (1999), o desejo por mudança na educação deve estar atrelado à mudança na organização escolar, na promoção da cooperação entre os professores e na figura do diretor ativa, participativa, apoiando e instigando a colaboratividade.

Quando há necessidade de mudanças na organização escolar, isso deve ser visto como um processo e não um acontecimento. Essa concepção ajuda na compreensão do tempo que se pode levar, na percepção da importância do planejamento e da gestão coletiva. Além de se perceber que adotar novas práticas nem sempre é a melhor estratégia, e sim a implementação a partir das necessidades da própria organização institucional de forma colaborativa.

Hewton (1988), citado por García (1999) estabelece quatro diferentes tipos de necessidades em projetos de formação centrada na escola:

- relativas aos alunos – aprendizagem, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc.
- relativas ao currículo – desenvolvimento dos novos planos curriculares, desenvolvimento profissional dos professores, a aquisição de novos estilos de ensino, esquemas de apresentação de informação, de comunicação, de avaliação, objetivos, etc.
- relativas aos professores, aos aspectos profissionais e pessoais – carreira docente, satisfação com o trabalho, redução de ansiedade, etc.
- relativas à escola como organização – o currículo, forma de agrupamento dos

alunos, papéis e responsabilidades, comunicação entre os professores, comunicação com outras escolas do mesmo sistema e de sistemas diferentes.

Com relação à prática de desenvolvimento profissional centrado na escola, García (1999) aponta diferentes níveis de amplitude e complexidade que modificam os objetivos do planejamento e os seus critérios: se o foco está na organização escolar ou no indivíduo; se os objetivos da formação são a aquisição de conhecimentos científicos e, ou, a melhoria das destrezas e competências didáticas, ou ainda a mudança de atitudes dos profissionais, etc.

As concepções e práticas de formação permanente dos professores na escola são diferentes em cada momento histórico, pois respondem a uma confluência de diversos fatores.

Os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educativa de momento, sendo tal política concretizada em questões referentes ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Fica claro que é a Administração Educativa quem determina as prioridades de formação dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planejada a nível oficial (García, 1999, p.193).

2.3.2 Planejamento, desenvolvimento e avaliação no processo de desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional implica um projeto, desenvolvimento e avaliação que, entendido como um processo de aprendizagem, envolve pessoas (professores, diretores, etc) que querem aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes, etc.), num contexto concreto (escola).

É necessário que o espaço formativo esteja inserido no currículo e apontando para o desenvolvimento profissional. Um currículo dinâmico e flexível, que garanta espaço sistematizado para a dimensão crítico-reflexiva na formação. E não um currículo que, como podemos observar historicamente, muitas vezes deu ênfase à formação do profissional exclusivamente pelo viés do conhecimento técnico-científico ou da didática. Assim, se atribuíamos ao professor a grande responsabilidade

pelo ensino, por meio de um currículo minuciosamente organizado, com a indicação dos materiais e autores a serem usados em cada classe.

Bioto-Cavalcanti (2013) aponta, em sua pesquisa sobre a gênese do currículo, uma trajetória lenta e descontínua da escola, reflexo de transformações políticas, religiosas, filosóficas e sociais. Ou seja, o currículo não se constitui apenas de conhecimentos factuais, mas do modo como os indivíduos e os grupos sociais representam tais conhecimentos. “Como respostas às necessidades históricas dos homens, as pedagogias, então formuladas, assumiram formas específicas, incorporando-se ao entendimento da escolarização moderna” (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, p.20).

Dessa forma, o espaço de formação em serviço pode apresentar-se no currículo sob a perspectiva de uma cultura colaborativa. O projeto de desenvolvimento profissional necessita compreender o professor e o seu processo de aprendizagem. Ele deve ser sistemático, habitual, adequado à realidade institucional e às condições de trabalho docente.

O planejamento da formação em serviço em prol do desenvolvimento profissional, que se compreende nesta pesquisa, inclui a realização coletiva das estruturas, conteúdos e atividades. A quantidade de tempo que será investido nas atividades; o calendário com a frequência dos temas e a organização das pautas, são critérios que enriquecem o processo formativo se a participação for colaborativa e se todos compreenderem-se responsáveis por ele.

Alguns princípios podem orientar o planejamento do desenvolvimento profissional docente. Zabalza (1987) citado em García (1999), apresenta alguns deles:

- Princípio da realidade – atender aos problemas reais diagnosticados pelos próprios professores;
- Princípio da racionalidade – refletir, analisar a prática e, deste modo, determinar as necessidades prioritárias;
- Princípio da sociabilidade – discussão e debate entre os professores para tomada de decisões;

- Princípio da publicidade – conhecer e ter acesso às diferentes modalidades de desenvolvimento profissional oferecidas pelas diferentes instâncias de formação;
- Princípio da intencionalidade – elucidação das metas e objetivos pretendidos;
- Princípio da organização – Clareja do processo de desenvolvimento pessoal e profissional. As atividades de formação necessitam apresentar metas, trajetórias de formação, organização adequada do tempo das atividades a desenvolver, etc.;
- Seletividade e decisão – Estabelecimento de critérios a partir dos recursos (materiais e humanos) que se tem;
- Hipoteticidade – adaptação e acomodação conforme o plano vai se realizando e não podem ser entendidos como planos fechados.

Planejado e em vigência, o desenvolvimento profissional deve prever a avaliação durante todo o processo. Essa avaliação deve servir aos integrantes diretamente implicados no processo de formação. “A avaliação do desenvolvimento profissional é uma atividade complexa, não apenas pela própria variabilidade de modelos e estratégias de formação, mas também devido ao fato de ocorrer em diferentes momentos” (García, 1999, p. 216)

Alguns critérios avaliativos são importantes e analisados no próprio processo repercutem na própria formação:

- Avaliação do diagnóstico de necessidades – que tipo de informação se obtém, quanto tempo é necessário, como se processam os dados, etc.;
- Avaliação do planejamento – Transformação das necessidades em propostas formativas:
 - Objetivos do plano de formação: conhecimento, competências, atitudes;
 - Variedade das estratégias: cursos, seminários, jornadas, demonstrações, etc.;
 - Qualidade dos conteúdos selecionados;

- Relação entre a proposta e as necessidades diagnosticadas;
- Realismo do plano;
- Relevância em relação as necessidades dos professores;
- Previsão de recursos pessoais, econômicos, didáticos;
- Estabelecimento de percursos formativos dentro do próprio plano;
- Previsão de acompanhamento das atividades que se iniciam;
- Previsão de procedimento de avaliação do próprio plano;
- Avaliação do desenvolvimento – permite identificar a viabilidade do projeto realizado, dificuldades na prática, necessidades de assessoria, clima de trabalho no grupo, dificuldades na sua implementação, resultados que se vão obtendo, etc.

O projeto de formação centrada na escola contribui para o desenvolvimento profissional ao incluir em seu planejamento a cultura organizacional da escola e, principalmente, a participação de todos os envolvidos na produção de seu conteúdo. Além disso, o projeto necessita ser planejado a partir de uma perspectiva multidimensional, abrangendo diversas etapas do desenvolvimento dos profissionais da organização.

CAPÍTULO 3 – PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na área da educação, o portfólio é comumente usado como estratégia de avaliação, um instrumento avaliativo. Neste capítulo o portfólio é abordado numa breve perspectiva histórica. O texto apresenta a origem do portfólio como memorial do profissional do campo das artes, o seu uso como método avaliativo na área da educação e, em seguida, apresenta-o como método formativo de docentes.

O uso do portfólio como estratégia de formação docente evidencia a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a própria relação ensino-aprendizagem, com possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo um instrumento formativo planejado, num percurso delimitado, com conteúdos coletivamente selecionados, os portfólios podem contribuir para o desenvolvimento profissional na formação centrada na escola. A característica deste instrumento se amplia por inserir-se a própria instituição, onde atua o profissional, como conteúdo formativo. Dessa forma tanto o pessoal quanto o profissional e o institucional articulam-se e dialogam constantemente contribuindo para uma formação contínua que abrange múltiplas dimensões formativas.

A organização deste capítulo descreve os aspectos citados acima. A seção 3.1, Portfólio: Um instrumento, uma memória, um método formativo apresenta o portfólio como instrumento memorial do profissional da área das artes, a aplicação desse instrumento na área da educação, inicialmente como método avaliativo e, seu uso como estratégia de formação docente, que ganha espaço exclusivo no item 3.2, Portfólio Reflexivo: Estratégia de Formação Docente. A seção 3.3, Dimensão crítico-reflexiva nos portfólios discorre sobre as possibilidades reflexivas contidas na construção deste instrumento. Em 3.4, As narrativas nos portfólios, explicita-se a importância das narrativas no processo de formação docente. A escrita sobre si e sobre a trajetória profissional, com processos reflexivos, são modalidades formativas que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Esse

tema é apresentado em 3.5, Desenvolvimento pessoal e profissional nos portfólios.

3.1 Portfólio: Um instrumento, uma memória, um método formativo

O portfólio é, segundo Perez Gómez (1983), citado por Hernández (1998), uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes cuja finalidade era:

reeducar a capacidade de percepção, compreensão e avaliação daqueles que participem dos programas ou experiências educativas, oferecendo-lhes um retrato vivo e profundo das situações e processos que definem o desenvolvimento dos programas e dos intercâmbios intencionais e significativos entre os participantes (PÉREZ GÓMEZ, 1983 *apud* HERNÁNDEZ, 1998, p.99).

O objetivo dessa modalidade retirada do campo das artes era criar formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. A conexão do portfólio com o trabalho dos artistas é explicada por Gardner (1994), citado por Hernández (1998, p. 99):

Na vida cotidiana, são os artistas que estão interessados em ingressar numa Escola, ou em competir para obter um prêmio ou uma exposição numa galeria os que montam as pastas (portfólios) com maior frequência. Constituídas assim são coleções dos produtos acabados. Em troca, nossas pastas (portfólios) estão deliberadamente pensadas para serem recordações de “obras em processo”.

Segundo Alves (2003), o portfólio difundiu-se em âmbito escolar na década de 1990, principalmente nos Estados Unidos, e se referia a um conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo, etc.).

Torna-se útil e quase óbvio, por exemplo no caso das artes, a possibilidade de alguém poder comprovar, através de portfólio de trabalhos individuais exemplares, as suas capacidades criadoras e artísticas. Em algumas profissões como, por exemplo, os casos do estilismo, do cinema, da fotografia, da arquitetura, do marketing ou do design, são as próprias características pessoais, institucionais ou de produto que, mais normalmente, se procuram demonstrar com o objetivo de entrada no mercado e, isso, é aquilo que os documentos arquivados pretendem trazer à evidência (SÁ-CHAVES, 2000, p. 11).

Segundo Hernández (1998), os objetivos do uso dessa metodologia no campo das artes são sempre formas de demonstração que justificam a estratégia do

portfólio na lógica da natureza do instrumento, da metodologia que o suporta e dos objetivos que se pretendem atingir. Os documentos arquivados no portfólio pretendem esclarecer, também, a trajetória profissional e marcos mais significativos do percurso deixando transparecer, devido às características específicas do portfólio, uma visão mais global de toda a trajetória. “A função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo do curso ou de um período de ensino” (HERNÁNDEZ, 1998,p. 99).

A utilização do portfólio como recurso de avaliação se dá, portanto, devido a natureza evolutiva do processo de aprendizagem uma vez que oferece, tanto aos alunos quanto aos professores, a oportunidade de refletirem sobre o progresso e compreensão da realidade ao mesmo tempo que permite mudanças durante o seu desenvolvimento.

A definição de portfólio em Hernández (1998, p. 100) resume o caráter abrangente do processo:

[...] um contingente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagens, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo [...] Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar, evidências de aprendizagem e organizá-las num formato para serem apresentadas[...] O que caracteriza definitivamente o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula.

No portfólio é possível identificar, além de conceitos e da verificação e reconstrução da aprendizagem, o modo como se refletem e os objetivos do processo. Ele permite apreciar a relação das partes com o todo e relacionar a teoria com a prática uma vez que “se seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 101). No entanto, não deve ser confundido com o caderno diário, pois não se trata de um espaço onde se registram todos os trabalhos, mas apenas os que se

julgam relevantes, após um processo de análise crítica e devida fundamentação. Por isso é, simultaneamente, uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação desta, de acordo com Sá-Chaves (2000).

Esse instrumento de avaliação também se apresenta com diversas outras nomenclaturas, segundo Alves (2003), que mudam conforme as divergentes finalidades e espaço geográficos: porta-fólio, processo-fólio, diários de bordo, dossiês. O próprio conceito portfólio já se apresenta diversificado: portfólio particular de aprendizagem, demonstrativo portfólio docente e, recentemente, devido ao crescimento na área da tecnologia, surge o webfólio.

Essa alternativa de avaliação é capaz de superar as formas tradicionais que, além de classificarem, excluem, e isso em qualquer nível ou modalidade de ensino. Sobre esse assunto, Sá-Chaves (2000, p. 19) afirma que:

[...] através das críticas feitas a este modelo simplista, redutor, fixista e rígido, que se torna possível refletir e salientar o interesse, a pertinência e a legitimidade de alternativas mais abertas e mais dinâmicas como é caso da implementação de portfólios reflexivos.

O portfólio pode evidenciar o registro de processo de construção de uma atividade, de um bloco de aulas, fase ou módulo, unidade de projeto, entre outros documentos. Torna-se, portanto, a identificação e a construção de registros, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios e dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. A estratégia do portfólio possibilita o acompanhamento de construção de conhecimento do docente e do discente, durante o próprio processo, e não apenas no final deste, no entanto, é um processo individual que permite o crescimento de acordo com as necessidades e condições.

O processo de construção continuada do portfólio permite ainda destacar algumas de suas vantagens, em Sá-Chaves (2000): primeiro porque demonstram ser mais capazes de romper com a complexidade dos fenômenos da relação formativa; segundo porque se apresentam mais dinâmicos na realização de aquisição de informações ao longo de sua duração; e por fim, porque permitem e facilitam

intervenções que auxiliam na obtenção de resultados mais eficientes.

A construção do portfólio também permite ao formando refletir sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções, tornando-se concomitantemente ator, sujeito reflexivo e objeto da própria reflexão. Pois “oferece oportunidade de refletir sobre o seu progresso na compreensão da realidade, ao mesmo tempo que possibilita introduzir mudanças necessárias, imediatas e contínuas” (ALVES, 2003, p. 106).

É um processo que visa conhecer-se para, através do esforço próprio e da consciência clara, permitir uma auto-reflexão que estimule a intervenção no contexto e em si.

Seldin (1997) citado por Alves (2003, p.116) afirma que um portfólio típico de professor pode conter três tipos de informação:

- Material próprio: ideias e filosofias de ensino, reflexões, conteúdos de disciplinas, avaliação pessoal da eficácia do ensino e discussão da integridade do portfólio;
- Material de outrem: depoimentos dos estudantes e formulários respondidos por eles, relatório de outros professores que observaram as suas aulas, videotapes, etc.;
- Produtos de ensino: exemplares de trabalhos dos estudantes corrigidos, com nota e critério de atribuição da nota.

O indicador que diferencia os diversos portfólios construídos por inúmeros atores, áreas do conhecimento e escolas é, segundo Alves (2003), o que se considera componente importante na organização de um portfólio eficiente, a reflexão. Schön (1992) citado por Alves (2003) traz como processo em que os sujeitos extraem o sentido de uma situação dada, não se apoiando, particularmente, em pontos de vista objetivos ou técnicos ou em modelos referenciais estruturados, mas mantendo um diálogo reflexivo, aberto consigo mesmo, a respeito de uma determinada situação.

Seria ideal que se construísse o portfólio durante um período de vários anos, “permitindo elaborar o retrato longitudinal e documentado de mudanças e resultados

ocorridos durante um bom tempo” (CENTRA, 1994 *apud* ALVES, 2003, p.116).

Em suma, o portfólio reflexivo trata-se de uma estrutura dinâmica definida em função de um objetivo explícito; integra no processo descrição-narração-reflexão-metareflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam; recorre a fontes múltiplas de evidência (relatos, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, texto de apoio, autorreflexões, vídeo gravações, entre outros).

Por isso, constitui um documento excelente para a pesquisa, uma vez que permite uma ligação direta entre os fatos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência, e captura o crescimento e a mudança no conhecimento ao longo do tempo. Sendo criação do formando, representa também a sua síntese pessoal de compreensão das dimensões teórica e prática do conhecimento, do ensino, da aprendizagem, dos alunos, dos contextos e dos valores e serve a múltiplas finalidades: instrumento nas estratégias de formação e instrumento de recolha de informação complementar para as estratégias de avaliação.

O carácter flexível do portfólio se dá exatamente devido às múltiplas finalidades que permitem a sua adaptação e ajustes de acordo com a natureza específica do que se pretende. Faz-se necessário, no entanto, clareza dos objetivos e partilhamento das estratégias, além de elaboração coletiva do planeamento. O portfólio deve ser do formando e não para o formando. Esse instrumento formativo perde o carácter reflexivo se o formando somente executa os procedimentos exigidos pelo mestre. Os processos reflexivos dar-se-ão pela produção planejada e compartilhada do portfólio, com sugestões e partilha de ideias.

3.2 Portfólio Reflexivo: Estratégia de Formação Docente

O portfólio, como estratégia de formação, evidencia a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento que ele pode proporcionar.

Segundo Sá-Chaves (2000, p.9), pode-se compreender que o portfólio “apresenta múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção de

conhecimento e, desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional”.

A estratégia do portfólio não apenas contribui para a estruturação intrapessoal do conhecimento, mas também facilita, se desenvolvida por longo período de tempo, a compreensão dos processos que o consolidam.

Quando se traz a importância de se formar profissionais reflexivos, críticos e autônomos o portfólio assume dupla finalidade, segundo Apóstolo (2005), a formação científica de um lado e, de outro, a reflexão acerca da importância que essa estratégia representa para cada aluno em formação.

Portanto, o uso do portfólio pode favorecer a compreensão sobre a construção pessoal e social do conhecimento.

A possibilidade de os profissionais, através da construção de soluções para os problemas com os quais se deparam, se tornarem autores de suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções, traz um sentido de autoria e de reconhecimento ratificando a estruturação da identidade própria deixando transparecer o modo como cada pessoa procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que traz o ‘ser professor’.

O processo de formação “pressupõe uma reflexão cuidada quer tanto aos conteúdos, quer quanto às finalidades e metodologias que permitem a apropriação e o desenvolvimento de competências reflexivas e metarreflexivas conducentes a um processo de hetero e de auto-identificação” de acordo com Sá-Chaves (2005, p. 7).

3.3 Dimensão crítico-reflexiva nos portfólios

A dimensão crítico-reflexiva presente na elaboração de um portfólio envolve as questões relativas aos processos intrínsecos de seus elaboradores, aspectos pessoais, escolhas, decisões, carreira, que contribuem para seu desenvolvimento pessoal. Os processos extrínsecos aos elaboradores, a realidade física e social na qual estão inseridos, o contexto escolar, fatores que contribuem para seu

desenvolvimento profissional, são também objetos de reflexão presentes num portfólio reflexivo formativo planejado coletivamente. Ambos processos se associam, dialogam e são interdependentes.

A reflexão, nesse aspecto, vai além do questionamento que o indivíduo faz sobre os fins, objetivos e consequências da intervenção pessoal, quer sobre o todo sociológico, quer sobre cada um dos indivíduos interlocutores, de acordo com Sá Chaves (2000). Ao questionar-se sobre como intervir em cada momento, o indivíduo não deve fazê-lo de modo banalizado, acrítico ou na rotina cotidiana uma vez que esta atuação exige um esforço de saberes e de consciência crítica que permita uma atitude reflexiva constante e coerente de construção contínua sobre os próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de conscientização da interferência da ação individual e coletiva.

Sobre a continuidade na formação, Sá-Chaves (2000, p. 13) coloca:

[...] a necessidade da reflexão sobre as funções e competências profissionais, sobre as suas implicações pessoais, sociais, morais e éticas e, ainda, sobre a natureza dos processos e tipos de conhecimento que as subentendem, e que pressupõe o seu desenvolvimento.

A reflexão é ainda “um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações” (SÁ-CHAVES, 2000, p.13). Ela pode estar presente num momento prévio à atuação, durante, ou ainda depois da ação.

A importância da reflexão seja em qual for a fase de desenvolvimento profissional em que se encontra o indivíduo, possui a mesma relevância. Schön (1995) aponta que a reflexão permite revelar os ocultos sobre a própria experiência, ou que durante ela não foi possível ter evidente, e ainda que, ao obter uma nova informação, a reflexão pode permitir um novo olhar, produzir uma nova experiência e, conseqüentemente, desenvolver novas compreensões, dando um novo direcionamento em práticas futuras.

Ao reconstruir os saberes pessoais na busca da autoformação, o professor pode fazer a leitura das práticas pessoais alheias e transformar progressivamente a sua própria prática agindo de forma intencional e consciente, intervindo no interesse que o bem comum desperta e na legitimidade que se fundamenta. Esses processos reflexivos estão presentes na construção de um portfólio.

A autoformação no portfólio traz o sujeito que se forma no processo de sua própria formação, os princípios da personalidade retoma as dimensões de solidariedade com cada pessoa que aprende, aceitando os modos singulares como o faz e como pode fazê-lo no contexto específico dos seus processos de vida. O caráter reflexivo intra e interpessoal reconhece a importância da autonomia na própria aprendizagem e ainda reconhece a importância do outro como “elemento enriquecedor nas visões pessoais mais restritas” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 8).

Compreendendo o ser humano como um sujeito inacabado e em constante desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, e que possui níveis diferentes de reflexão (técnico, prático e crítico) é “possível reconhecer que a construção do conhecimento traduz a interação dupla e reciprocamente fertilizante, da intra e da interpessoalidade sempre matizada pelas nuances diferenciadoras dos contextos nos quais discorre (SÁ-CHAVES, 2000, p. 14)”.

A natureza inacabada e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento sustenta a hipótese de formação como um processo ao longo da vida, por isso os portfólios:

não podem ser escritos num sábado à tarde ou mesmo num fim de semana. Constituem-se uma longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre devolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspectivas ou novo e continuado suporte afetivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15).

Em suma:

a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual

observar-se como sujeito operante no quadro da ação e julgar-se como sujeito pensante (SÁ-CHAVES, 2000, p. 14).

Os portfólios auxiliam nos processos reflexivos dos professores, estejam eles na fase de formação inicial, que Feiman (1983, apud García, 1999) traz como etapa de preparação numa instituição específica de formação de professores; na fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; ou ainda, na fase de formação permanente que abrange o caráter contínuo necessário ao professor que busca atualização constante. O portfólio apresenta objetivos formativos que perpassam a lógica, a organização e o próprio processo de formação.

Vistos e utilizados como instrumentos de ativação do pensamento reflexivo, os portfólios tornam evidentes os próprios processos de auto-reflexão do professor ao permitir registrar e estruturar procedimentos e a própria aprendizagem. A dimensão crítico-reflexiva na construção do portfólio abre hipóteses que facilitam, segundo Sá-Chaves (2000, p.15) “estratégias de autodirecionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento”.

3.4 As narrativas nos portfólios

Esta seção trata das narrativas como processo de reflexão e modalidade formativa presente nos portfólios. Nesta pesquisa, as coordenadoras Roberta e Karina, narram seu processo de formação, organização de ideias, metodologias formativas ao construir portfólios de formação.

Na construção de portfólios reflexivos tanto o percurso profissional do formador quanto do docente se ordenam em histórias e são as histórias a melhor forma de compreendê-los.

Através do registro o educador se apropria de sua história, pois a escrita materializa o pensamento. “Mediados por nossos registros e reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.” (FREIRE, 1998, p. 41)

Segundo Luwisch (2002) citado por Sá-Chaves (2005, p. 9), “o portfólio constitui uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida”.

O portfólio apresenta um caráter subjetivo que o torna peça única e permite o acesso não apenas aos conhecimentos evidentes, mas, sobretudo, ao significado dado pelo autor, permitindo compreender o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração de suas próprias identidades. E, também, um caráter objetivo ao expor, através de narrativas e conteúdos diversos, sistematicamente planejados e com objetivos claros, um percurso de formação que inclui as políticas educacionais vigentes.

E, como nos aponta Sá-Chaves (2000, p.24) “subjaz às narrativas uma dimensão epistêmica, subjacente à história narrada e, na qual, o narrador, narrando, se narra”.

O portfólio não apresenta uma norma que padronize a sua elaboração, no entanto é cabível planejar o seu desenvolvimento com critérios que possam contribuir para a visibilidade de um percurso de desenvolvimento profissional.

Quando cronologicamente organizado o portfólio permite comparações entre análises realizadas em diferentes momentos, facilitando a produção de inferências que, no próprio portfólio, podem ser cruzadas em fontes de informação diversificadas e nele constantes (SÁ-CHAVES, 2000, p.21).

As narrativas docentes carregam percursos sociais e históricos, mesmo que individualmente escritos. Escrever a história de vida e a história de vida que se quer viver é “assumir um discurso de ação e compromisso com o mundo” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 31), é um projeto de desenvolvimento de autonomia individual que conscientemente se relata.

Na autobiografia, tem-se a intenção de tornar consciente e trazer a ação cotidiana, sob o exercício de autoanálise, o que permite esclarecer erros e explorar mais os acertos. A progressiva aprendizagem e o desenvolvimento profissional e pessoal são frutos da reflexão sobre a prática intencional, consciente e socialmente legitimada que se encontra nos discursos narrados pelo professor e, ou, formadores

em autobiografia.

Raymond e Townsend (1990), citado por García (1999, p.155), defendem que “a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a ação e para a prática. Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver discontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras ações”.

Os mesmos autores expõem cinco argumentos para defender a utilização de biografias como estratégia de desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, no ensino e também em outras interações humanas, as pessoas agem em função das interpretações do significado que as rodeia. O segundo argumento diz respeito a necessidade de o profissional conhecer o próprio ponto de vista em relação aos processos de mudança e de aperfeiçoamento. Em terceiro, faz-se necessário incluir no desenvolvimento profissional dos professores o ponto de vista do professor como um adulto implicado ativamente na aprendizagem, num processo permanente de desenvolvimento ao longo da vida. O quarto argumento expõe as biografias como processo avaliativo do educador. E, por fim, a biografia aumenta o poder do professor através da publicação de suas vozes, histórias e experiências profissionais.

A redação de biografias pode ser um ponto inicial de um processo mais amplo de trabalho em colaboração. Nesta pesquisa, a biografia tornou-se conteúdo dos portfólios formativos construídos pelas coordenadoras pedagógicas da EMEF Presidente Nilo Peçanha, junto com outras narrativas de cunho pessoal e profissional.

Por revelar a capacidade do narrador para refletir sobre a sua ação passada, na ação presente, para a ação futura e incluindo as considerações sobre o próprio pensar, julgou-se importante, junto com outros conteúdos formativos, inserir um espaço de escrita sobre si, o registro escrito do percurso pessoal de cada uma delas.

Os portfólios, portanto, contém narrativas pessoais que contribuem para o processo de formação autônoma, crítica e contínua.

3.5 Desenvolvimento pessoal e profissional nos portfólios

O conteúdo dos portfólios permite abordar a dimensão da personalidade contribuindo para o conhecimento aprofundado de uma dimensão do saber profissional de difícil acesso: o conhecimento de si próprio entendido como dimensão metacognitiva e metaprática, segundo Sá-Chaves (2000).

Quando o professor investiga o seu próprio processo de ensino–aprendizagem através do portfólio, conseqüentemente acaba por investigar o seu próprio modo de pensar, o modo como se organiza e surge cada ato pedagógico.

Os portfólios têm, por isso “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 16).

Segundo Sá-Chaves (2000), o uso do portfólio pode denotar a participação pessoal dos professores no processo de (re)construção de conhecimento, no interior de uma condição social e interpessoal da construção do conhecimento científico, pois o uso desse recurso de aprendizagem da ciência na sua qualidade social oferece contribuições importantes tais como:

- a promoção do desenvolvimento da autoestima e da autoidentificação de cada participante;
- o desenvolvimento reflexivo, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo;
- a estimulação do processo de enriquecimento conceitual, através do recurso das múltiplas fontes de conhecimento;
- a estruturação da organização conceitual ao nível individual, através da

progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal;

- a fundamentação de processos de reflexão para, na e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional;
- a efetivação de mecanismos de aprofundamento conceitual continuado, através do relacionamento em *feedback* entre membros das comunidades de aprendizagem;
- a estimulação da originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre os mesmos, e à sua explicitação através de vários tipos de narrativa;
- a contribuição para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;
- a regulação em tempo útil de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade;
- a facilitação de processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão dos processos.

O uso do portfólio reflexivo deve ocorrer à luz de perspectivas globalizantes, uma vez que a educação é um processo de transformação de teorias e de práticas que não se resume à construção de conceitos isolados, perspectiva contrária à do ensino tradicional (GALVÃO, 2005, p. 140).

CAPÍTULO 4 – PORTFÓLIOS “ENTRE-VISTAS”

Este capítulo apresenta os momentos de intervenção propostos na linha de pesquisa Metodologias de Aprendizado e Práticas de Ensino (LIMAPE). E isto se dá através da articulação da formação docente com a teorização da prática educacional, através de portfólios formativos.

A pesquisa inclui, como procedimento, a construção de saberes sobre dimensões formativas e sobre o próprio instrumento formativo, o portfólio. O trabalho foi realizado com práticas colaborativas desenvolvidas junto as coordenadoras pedagógicas Roberta e Karina.

Segundo IBIAPINA (2008, p.22) “investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente”. E ainda, tem-se que a pesquisa colaborativa:

[...] é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Sendo os portfólios constituídos essencialmente de narrativas, os dados obtidos foram objeto de um processo de análise de conteúdos dos textos produzidos, o que situa o nosso estudo numa investigação qualitativa.

Somada à construção dos portfólios, mas sendo parte integrante dele, compuseram a metodologia da pesquisa entrevistas semiestruturadas, realizadas no início e como avaliação final da construção dos portfólios. As entrevistas realizadas inicialmente ascenderam os temas discutidos coletivamente com as coordenadoras sobre a formação da EMEF Pres. Nilo Peçanha e permitiram formalizar os assuntos, trazendo-os à reflexão individual. As entrevistas realizadas posteriormente avaliaram o processo de elaboração dos portfólios, sendo parte final.

O capítulo organiza-se da seguinte forma: (4.1) descrição e análise de entrevistas realizadas com as coordenadoras da escola como início da realização dos portfólios;

(4.2) descrição e breve análise dos portfólios reflexivos construídos pelas coordenadoras da escola pública municipal; (4.3) análise dos portfólios numa perspectiva multidimensional; e por fim, (4.4) entrevistas que avaliam o processo de construção dos portfólios ao longo de um ano, com apontamentos futuros.

4.1 Entrevista inicial

O tema “portfólios na formação docente” foi apresentado às coordenadoras Roberta e Karina em maio de 2014, após diálogos sobre o processo formativo desenvolvido na escola. Propôs-se a leitura de materiais sobre portfólios formativos da Idália Sá-Chaves e Elaine Sampaio. Sobre as dimensões formativas propôs-se textos da Vera Candau e Vera Placco, alguns já de conhecimento da coordenadora Karina, mas sem muito aprofundamento. Após leituras e algumas reuniões para discussão sobre o tema e o próprio espaço de formação da escola ambas coordenadoras apresentaram propostas e se dispuseram a realizar colaborativamente a pesquisa. Então, construíram individualmente, no período de um ano, um portfólio de formação a partir de temas discutidos coletivamente.

A inserção da metodologia de portfólios de formação, no espaço de formação docente em serviço da escola pública selecionada, contou inicialmente com entrevistas realizadas com as coordenadoras a fim de formalizar a sondagem sobre o tema, a forma e os conteúdos que participariam dos portfólios.

A escola tem duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma responsável pela coordenação dos professores do ciclo I, a Roberta. A Karina é responsável pela coordenação dos professores do ciclo II. Ambas aceitaram participar da entrevista, assinando, inclusive, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, cujo texto consta anexo.

A entrevista foi gravada separadamente, em áudio, no dia 25 de junho de 2014. Teve duração de aproximadamente uma hora cada uma. Posteriormente foi transcrita na íntegra, mas são apresentadas em excertos analisados na perspectiva histórica da formação em serviço da RMESP e sob o conceito de desenvolvimento pessoal e profissional já defendidos em seção anterior. O conteúdo integral da

entrevista pode ser visualizado em anexo. As perguntas foram apresentadas, também por escrito, às duas coordenadoras pedagógicas.

Acredita-se que a entrevista, sustentada pela pesquisa qualitativa e pela dimensão social, não pode ser reduzida apenas a perguntas e respostas preparadas previamente. Segundo Freitas (2002):

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p.29)

Nessa perspectiva, o questionário serviu de ponto de partida para a seleção dos critérios abordados nos portfólios, com base no consenso e diálogo relativamente às respostas ao questionário. Isso permitiu que as fases seguintes – categorização e estabelecimento de prioridades – se fundamentassem no âmbito da pesquisa qualitativa, com desenvolvimento de práticas colaborativas.

As entrevistas, constituíram possibilidades de seus participantes (pesquisadora e coordenadoras) serem conduzidas à reflexão sobre seus percursos formativos, bem como ao questionamento retroativo e prospectivo de suas aprendizagens e projetos de vida.

Com intuito de melhor organizar a entrevista, separou-se as questões em três partes focando, respectivamente: (I) quadro 4.1 - a trajetória profissional do coordenador pedagógico, onde buscou-se compreender a escolha da carreira docente e o ingresso na função de coordenadora pedagógica bem como o sentimento que perpassa esse percurso; (II) quadro 4.2 - a formação inicial e continuada das coordenadoras, com intuito de situar a trajetória profissional, o respaldo teórico para exercício da profissão e ainda os espaços formativos na rede municipal de São Paulo; e, por fim, (III) quadro 4.3 - as estratégias de trabalho no espaço de formação dos professores, para se compreender a organização da

formação na EMEF Pres. Nilo Peçanha e, posteriormente, propor temas de formação.

É importante relatar que o momento, data e local, em que se realizou a entrevista foi previamente acordado para que a atenção se desse exclusivamente a isso, constituindo esse momento como o início do planejamento da proposta formativa com portfólios. Marcou-se um dia em que não houve aula na escola e que as demandas da Diretoria Regional de Ensino pudessem ser adiadas por algum instante. E então, na sala da coordenação, pudemos dialogar sobre o percurso formativo da escola e de ambas coordenadoras, projetando as possibilidades de temas para o portfólio.

Todos estes aspectos foram importantes para se analisar com mais especificidade as respostas e possibilidades formativas oriundas deste momento, bem como interpretar a voz, gestos e até o silêncio de todas as fases da entrevista. A pausa, entre uma fase e outra, e a prévia contextualização dos assuntos que seriam abordados na próxima fase também fizeram parte da entrevista, tanto quanto a abertura para questionamentos e acréscimos desejados de assuntos que as coordenadoras gostariam de falar, mas não havia sido perguntado em nenhum momento.

Para uma melhor compreensão, as respostas das coordenadoras são analisadas nas três vertentes descritas anteriormente.

Quadro 4.1: Entrevista com coordenador – Parte I

| | |
|--|--|
| Parte I – Trajetória profissional | I A. Descreva um pouco sobre você. Como e quando iniciou na carreira docente? Quais foram suas motivações para ingresso na educação? Há quanto tempo está na docência? |
| | I B. Como e quando você iniciou no cargo de coordenador? Há quanto tempo exerce essa função? Você tinha clareza do papel do coordenador antes de ingressar? |

As coordenadoras, com idade na casa dos trinta anos, têm percursos formativos distintos. A coordenadora responsável, na EMEF Presidente Nilo Peçanha, pela organização do ciclo I, Roberta, formou-se em pedagogia e iniciou sua carreira como professora de Educação Infantil.

Iniciei na carreira docente numa Escola de Educação Infantil, escola em que hoje estuda a minha filha. Iniciei como estagiária e logo assumi uma sala de aula. Lá fiquei 9 anos na docência de educação infantil (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

Seu início no cargo se deu através de concurso público por ingresso e, segundo ela, sem muita clareza do papel que exerceria. É possível perceber, refletida em sua fala, as dificuldades enfrentadas por muitos coordenadores da rede municipal de São Paulo quanto a sua própria formação. Segundo ela, os momentos de formação dos coordenadores ingressantes foi pequeno demais. A insegurança nesse início da carreira apresentou-se visível em sua expressão facial.

Clareza do cargo de coordenador, vou ser bem sincera, não. A minha intenção era entrar como professora na prefeitura. Acabei prestando concurso pra coordenação também e entrei (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

A coordenadora Karina formou-se em história e recebeu motivação de uma antiga professora para a docência.

[...] encontrei minha professora de biologia que me deu um giz na mão e pediu pra eu dar uma explicação na lousa. A partir daí decidi que era isso que eu queria (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Karina iniciou no cargo por eleição interna, na própria escola. O cargo estava aberto devido a coordenadora efetiva exercer outra função na DRE. Concorriam, nesta eleição, os professores interessados da unidade. Estes deveriam apresentar a intencionalidade através de um projeto de formação. Caso não houvesse nenhum interesse por parte dos professores da própria unidade, abrir-se-ia vaga pública em diário oficial, para outro professor de quaisquer outras escolas da rede municipal.

Quando eu entrei na RMESP eu nunca tinha pensado em ser coordenadora. Então, comecei a me interessar pelas possibilidades de ação que ela tinha dentro do campo. Eu sabia um pouco, mas, principalmente a parte burocrática, estou aprendendo na prática. Eu iniciei

como coordenadora em agosto do ano passado numa eleição interna na escola e estou há um ano como coordenadora. (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Quadro 4.2: Entrevista com coordenador – Parte II

| | |
|----------------------------|--|
| Parte II – Formação | II A. Que tipo de formação você teve para exercer o cargo de coordenador pedagógico? |
| | II B. No que essa formação contribui em seu trabalho? |
| | II C. O espaço/ tempo de formação do coordenador na Diretoria Regional de Ensino é suficiente? Ocorre com que frequência? |
| | II D. Você se utiliza dos materiais fornecidos pela prefeitura e de domínio público no site da secretaria municipal de educação? Os livros sobre formação docente à disposição na biblioteca/sala de leitura da escola auxiliam no respaldo teórico? |
| | II E. Como e com que frequência você planeja as reuniões de formação? |
| | II F. O espaço/tempo de formação com os professores é suficiente? |

Para exercer o cargo de coordenador, havia uma exigência mínima de três anos na docência e era necessário ter, no mínimo, a graduação.

A coordenadora Roberta fez magistério, pedagogia e especialização em Educação Especial. Acredita que sua formação contribuiu pouco para o exercício dessa função, pois não houve disciplinas específicas que tratassem da condução da formação de professores.

Já a Karina, além da graduação com licenciatura em história, fez gestão e coordenação pedagógica a distância e também pedagogia. Ela acredita que sua formação contribuiu bastante para o exercício da função.

Essa formação contribuiu para a reflexão sobre a prática e o contato com os autores que vão mobilizar o que eu entendo por educação. O que eu

entendo por escola foi bem forte na formação da escola e na pós. Eu sempre fui muito estudiosa, então eu sempre fui buscar para além do que era oferecido nas plataformas (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Quanto a frequência e suficiência do espaço/ tempo de formação do coordenador na Diretoria Regional de Ensino, ambas coordenadoras declaram ser muito pouco. Essa é, também, a realidade de muitos coordenadores nas diversas diretorias regionais. As reuniões de formação dos CPs ocorrem mensalmente e tem duração de quatro horas. No entanto, nem sempre se deu assim, na gestão anterior as reuniões duravam oito horas, também na frequência mensal.

A diferença de organização do espaço formativo do coordenador é apresentado pela Roberta, de acordo com a gestão de diferentes governos.

Vou falar um pouco das duas gestões, pelo perfil diferente na gestão anterior de pensar no coordenador iniciante. Eu não sei ainda qual será o encaminhamento dessa gestão de hoje, mas eu vi um cuidado maior com os CPs. Hoje eles tem um cuidado com a formação, mas não tem um objetivo claro. Agora que estamos passando pela reorganização curricular, eles estão mais preocupados em formar em relação a isso. [...] Eu acho que o momento que a gente tem com todos os CPs é muito rico, há troca, conversa. [...] Esses espaços têm sido bem reduzidos. Antes tinha dificuldade, mas tinha um olhar em relação a isso. (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

A colocação da Karina quanto a formação na Diretoria Regional é que:

[...] é mais pra socialização de práticas do que pra formação propriamente dita. Penso que poderia se problematizar como fazer formação com os professores, trazer aportes teóricos, novas teorias que estão surgindo na academia[...] Acho que deixa a desejar (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Sobre os materiais de formação que a própria rede fornece, ambas coordenadoras expõem ser vasto. Existe uma biblioteca na própria escola com um rico acervo que é consultado e está à disposição de qualquer profissional da escola. No entanto, aparece na fala de ambas, a restrita utilização de revistas.

Há materiais à disposição sempre. Principalmente agora, com a reorganização (curricular). Eles sempre encaminham pra escola, ou pelo site, ou impresso. Nisso a prefeitura é muito rica, sempre disponibilizam o que precisa. Há livros na biblioteca. Eu utilizo revistas, reportagens, textos. (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

Acho que os materiais da prefeitura são bem ricos e bem elaborados. [...] Eu uso e sempre resgato quando vou fazer planejamento, formação com os professores. [...] Nossa biblioteca tem bastante material, mas esse material a gente usa como base pra dar a formação, mostra os livros e deixa à disposição pra quem quiser. A gente usa mais as revistas que são de uma leitura mais fácil, mais tratável numa reunião de formação (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

A disposição de pouco tempo de planejamento das coordenadoras, talvez as façam caminhar por atalhos. A dinâmica das unidades escolares contribuem para que o trabalho seja fragmentado e, muitas vezes, encaminhado somente na dimensão da didática. O pedagógico e o administrativo se relacionam de forma complexa e tantas vezes desarticuladas que a sobrecarga de funções demandam a simplificação do percurso. Sobre isso, Silva (2012, p. 52) coloca a complexidade do papel do coordenador:

Como integrante da equipe de direção, cotidianamente esse profissional se depara com uma vasta complexidade e uma gama de dificuldades de suas funções, especialmente em seu papel de articulador das áreas curriculares, uma vez que tal articulação implica o envolvimento das pessoas que atuam na escola.

Faz-se necessário um projeto educativo como referencial das ações da unidade educacional, com intuito de organizar e esclarecer as etapas formativas, articular o trabalho do coordenador e inserir a equipe escolar no planejamento, desenvolvimento e avaliação desse espaço formativo. É o coordenador quem explicita, na proposta e nos princípios pedagógicos estabelecidos, a intencionalidade do ato de educar da instituição e dirige e orienta as ações dos educadores.

Benachio e Placco (2012, p. 67) dizem que:

Quando se trata da formação em serviço, o projeto educativo possibilita a escolha e a seleção dos conteúdos e norteia a elaboração do projeto de formação e as discussões. É ele que traz sistematizado: o diagnóstico das necessidades da escola e dos professores, o tipo de educação, o perfil de educando e a concepção de ensino e aprendizagem que orienta o grupo. Por isso, pode ser um instrumento que gera questionamentos e desafios aos professores e transforma-se em tema de reflexão para a formação continuada em serviço dos professores de uma escola. Seja para implementar as concepções definidas no projeto educativo, seja para colocá-las em discussão e revê-las, esse documento é sempre ponto de partida que pode acionar o grupo de professores.

Sobre o planejamento das reuniões de formação na EMEF Presidente Nilo Peçanha, é possível perceber na fala de ambas coordenadoras, uma preocupação quanto a organização e uma frequência semanal de reflexão sobre a pauta que se concretizará ao longo do mês. A participação dos professores é um aspecto positivo desta escola.

Fazemos um planejamento com previsão do bimestre. E a frequência de organização é semanal. Toda quarta feira a gente se reúne com a direção da escola pra planejar os encontros com os professores que é sempre na segunda, terça e quinta. Esse planejamento também se dá junto com os professores, a gente projeta algo, mas organiza mensalmente com os professores (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

A gente sempre começa pensando no semestre e vai afunilando no bimestre, até pra ter uma sequência lógica na formação (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

As formações, nesta escola, ocorrem às segundas-feiras à noite (18h30 às 21h30) e às terças e quintas-feiras (12h às 13h30). São seis horas de estudo semanais, como já citado em capítulo anterior, que se organizam em dois planos de estudos. Às segundas-feiras o estudo é focado no Projeto Especial de Ação, com um tema selecionado pelos atores da escola para estudo durante o ano vigente. O que não ocorreu no ano de 2014, com a troca de governo, pois a reestruturação curricular demandou conhecimento e implementação. Às terças e quintas são reservadas horas para atividades mais práticas, preenchimento do SGP, planejamento entre os professores de séries/ano comum, entre outras demandas que mensalmente são pensadas junto aos professores.

E sobre esse tempo de formação junto com os docentes, as coordenadoras dizem que:

Precisa de mais tempo, mas ele também precisa ser bem aproveitado, tanto pelos professores quanto por nós mesmas (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Quadro 4.3: Entrevista com coordenador – Parte III

| | |
|--|---|
| | III A. Descreva brevemente suas funções junto aos professores como coordenador pedagógico. |
| Parte III – Estratégias de formação | III B. Como você se sente exercendo o papel de formador de formadores? |
| | III C. Como você organiza as formações? |
| | III D. Quais os materiais de apoio e estratégias que utiliza para preparar as formações? |
| | III E. Quem auxilia na preparação dessas formações? |
| | III F. Quem avalia o seu trabalho de formador? |
| | III G. Você acredita que as questões burocráticas se sobrepõem ao papel do coordenador junto aos professores? |
| | III H. Você consegue acompanhar individualmente cada professor de sua escola? |
| | III I. Você acredita que seu trabalho tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores? |
| | III J. Como você busca atualizar-se? |
| | III K. Você conhece a metodologia de portfólios para formação docente? |
| | III L. Já ouviu falar da formação docente em múltiplas dimensões? |
| | III M. Conhece algum autor que trabalha especificamente com formação em serviço? |

Ao questionar a tarefa que as coordenadoras desempenham na escola, quanto aos espaços de formação, é possível perceber a forte preocupação com a dimensão didática, a prática de sala de aula. O projeto político-pedagógico também é citado com bastante frequência pelas coordenadoras, e esta é uma característica marcante desta escola. Todos os professores recebem o documento, organizado a partir de reflexões conjuntas durante o ano. É um documento dinâmico e articulado.

[...] a maior e mais relevante tarefa de base dos gestores escolares é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, não apenas enquanto processos individuais, mas também enquanto formação mútua (interformação) e autoformação. Assim, compreendemos a formação, na escola, como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 27)

Elas compreendem assim suas atribuições:

Minha função é [...] preparar os momentos que os professores têm pra formação, em relação à prática em sala de aula, ao que está acontecendo na escola e sintonizar também a proposta pedagógica da escola (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

Oficialmente eu tenho que fazer acompanhamento dos professores pra saber como está o planejamento, como ele está desenvolvendo isso em sala de aula, que práticas de gestão estão usando, se estão sendo usadas ou não, problematizando como elas podem ser melhores e como é que está se dando a aprendizagem com os alunos (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Em se pensando no desenvolvimento pessoal das coordenadoras, incluímos uma questão sobre seus sentimentos em relação a sua prática. Percebe-se que há divergências de opinião entre as coordenadoras. Sob o ponto de vista de uma das coordenadoras há um sentimento de tristeza que decorre do cansaço das grandes demandas e do pouco tempo de investimento em sua própria formação.

Frequentemente tenho me sentido muito mal, porque é um peso bem grande esse sentimento de não conseguir [...] As vezes me sinto incapaz, mas, ao mesmo tempo, tento me fortalecer, acreditar que tem caminho, possibilidades (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

Eu tenho tranquilidade. É uma coisa que eu gosto de fazer. Estou sempre buscando coisas novas, teorias novas pra poder ajudar os professores. Acho que na coordenação eu tenho um espaço de atuação maior de possibilidades do que na sala de aula (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Traçar um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar auxilia, segundo Silva (2012), no trabalho do coordenador. Sem um plano colaborativo o coordenador fica restrito a resolver problemas do dia-a-dia sozinho, o que o leva a uma ação descontínua e carregada de imediatismos, gerando angústias e até doenças.

O planejamento da ação formadora é parte integrante da formação. Iniciando-se antes mesmo do primeiro encontro de formação, ou seja, ao planejar a ação formadora o formador já iniciou o processo de formação.

Isto só é possível, no entanto, quando se parte, para o planejamento de formação, de dados da demanda apresentados pelo grupo ao qual se destina a formação, porque sem um diagnóstico refletido e discutido com o grupo interessado não é possível propor ações que desencadeiem transformações. Esta última afirmação permite dizer que o grupo alvo da formação também atua no planejamento da ação. Esta perspectiva está de acordo com o trabalho na escola como coletivo e partilhado com os envolvidos no processo (SOUZA E PLACCO, 2013, p.29).

Para organizar as formações na EMEF Presidente Nilo Peçanha as coordenadoras utilizam-se das avaliações bimestrais sobre o projeto de formação, feito pelos professores e gestores. A cada final de bimestre, nas reuniões de segunda-feira, avalia-se quais os objetivos propostos para o PEA foram alcançados, quais temas precisariam ser revistos, quais poderiam ser acrescentados, para então replanejar. A análise coletiva mensal do percurso, realizado às terças ou quintas-feiras, com a projeção dos professores sobre as necessidades para o próximo mês é também um recurso utilizado no replanejamento das ações.

A gente vai verificando o que está faltando, quais são os objetivos dos PEAS e a gente sempre se volta pra esses objetivos. Em cima do que os professores vão colocando vai se pensando nessas avaliações de troca, e nas próximas formações (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

Pra pensar como organizar as formações eu parto de questões como: que necessidades eu estou vendo na escola? Que demanda estou enxergando dentro da escola? Como eu posso resolver esta demanda? A partir dessas demandas vou buscar livros, teorias, suporte pra poder a partir disso apresentar respostas pros professores (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Quando se estabelece parceria no planejamento de conteúdos e ações, novos significados são atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores ao mesmo tempo em que suscita a participação dos professores em um processo formativo contínuo, com desenvolvimento e ampliação da consciência dos atores educativos da escola sobre seus compromissos como educadores: a melhoria do trabalho coletivo.

Essa parceria é visível na equipe gestora com relação a rotina de planejamento. Existem discordâncias quanto a alguns temas, mas a possibilidade de troca e a riqueza de múltiplos pontos de vista superam quaisquer diversidades de opinião.

Conversamos em conjunto: a direção, vice, coordenadores e também pedimos ajuda pra gente de fora, na própria diretoria, com o pessoal do CEFAl pra ajuda sobre inclusão, por exemplo. Com formadores de fora que estão em sintonia com o que estamos desenvolvendo. Recentemente com o Pacheco. Quem sabe aí uma proposta bem legal de formação (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

A gente sempre pensa junto. E eu tenho algumas amigas professoras que estão na área ou fora, que também problematizam e me ajudam a pensar questões que possam me auxiliar nesse processo de formação (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Mas quem, nesse percurso, avaliaria o trabalho do formador? Segundo a Roberta, há um processo coletivo de avaliação da equipe gestora.

A gente frequentemente faz uma autoavaliação de como está sendo, mas essa troca com os professores nas avaliações é que é uma devolução. [...] Também dos alunos. Será que o que a gente está fazendo nas formações está chegando na sala de aula com o aluno? A gente tem essa troca com os alunos (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

E, na fala da Karina:

Eu acho que, dentro da escola, a equipe gestora avalia o trabalho de formação com momentos de autoavaliação, momentos de reflexão. Eu tenho um caderno em que faço minhas reflexões. Até pra pensar que sentimentos estão perpassando nos momentos de formação, sejam positivos ou negativos, pra que eu possa trabalhar melhor tudo isso (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Pensando nas múltiplas atribuições dos coordenadores da RMESP, questionamos sobre as tarefas administrativas, as demandas burocráticas. Muitos documentos de alunos e professores, durante todo o ano letivo, são alimentados pelas informações providas da coordenação, tais como: relatórios dos alunos com deficiência, organização da parceria saúde e educação quanto a saúde visual e bucal das crianças, documentos para evolução funcional dos professores, entre outros. São documentos elaborados em momentos pontuais, mas que somados aos atendimentos diários de “socorro” aos professores quanto a alunos indisciplinados,

aos momentos de preenchimento de atas, a organização de passeios, etc., sobrecarregam o coordenador.

Na fala de ambas as coordenadoras fica explícita a necessidade de recursos humanos. Nesta escola, uma professora readaptada auxilia as coordenadoras quanto a parte administrativa.

São esses momentos, em que estamos sem os alunos na escola, que aproveitamos pra preencher documentação de professores pra evolução. São documentos que requerem mais atenção [...] É muita coisa que se pede. Contamos com a ajuda da professora readaptada aqui na secretaria, que ajuda bastante em relação a organização de saídas pra passeios e outras coisas que seria papel do coordenador (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

Sim. Eu acho que as questões de monitoramento e preenchimento de papéis se sobrepõem até as próprias questões do dia a dia, sobre a organização da escola. Falta de recursos humanos (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

Nessa perspectiva, é possível dizer que a prevenção e a intervenção são ferramentas imprescindíveis do trabalho do coordenador, como nos diz Placco e Souza (2012). Caso contrário, ele corre o risco de atuar, permanentemente, com foco nos problemas que surgem, caindo em uma rotina angustiante, que não promove o desenvolvimento do grupo e o seu próprio.

A formação na escola deve ser entendida como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação entre professores e gestores. Compreender, sob este ponto de vista, promove a prevenção de muitas dificuldades e possibilita o compromisso político da escola com a formação para a cidadania, de alunos e professores.

Faz-se necessário planejar a formação docente incluindo os momentos da demanda burocrática, a divisão de tarefas entre todos. Colocar as atribuições administrativas sempre à parte do planejamento de formação dificulta ações propositivas, culminando em resoluções de problemas do passado e em constantes intervenções que não promovem desenvolvimento.

É preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a

um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores (PLACCO e SOUZA, 2012, p.28).

É essa relação entre individual e coletivo que pode ser contemplado no projeto da escola. Os atores devem sentir-se participantes tanto das decisões quanto das atribuições.

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios (PLACCO e SOUZA, 2012, p.28).

O trabalho coletivo é construído por indivíduos diferentes. Não existe um modelo de trabalho coletivo que deva ser adotado pelas escolas, cada processo deverá ser construído com base em seus atores, que deverão tomar parte efetiva dele, para que a adesão ao coletivo seja possível. E são esses múltiplos olhares, diferentes pontos de vista que enriquecem o trabalho da escola. Mas, se não construir-se uma cultura colaborativa na escola, o projeto fica cheio de opiniões sem ações.

As atividades de desenvolvimento profissional devem priorizar uma trajetória profissional onde as iniciativas individuais dos professores fundam-se com as ofertas gerais da escola, respondendo a diversas necessidades de formação e facilitando o desempenho de diferentes papéis e funções do sistema (García, 1999).

Há uma grande dificuldade, que não se restringe a esta escola somente, de a formação contemplar o trabalho pedagógico de cada professor individualmente. O professor desenvolve seu trabalho, muitas vezes, de forma isolada. Nem os colegas nem os coordenadores conhecem o trabalho desenvolvido. A socialização de práticas é, na dimensão do trabalho coletivo, um rico instrumento formativo que contempla o individual no coletivo e contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e coordenadores.

E como essas coordenadoras, sobrecarregados de tarefas, buscam se atualizar? Como elas cuidam de sua própria formação? Percebe-se que a formação desses formadores, na diretoria regional, apresenta defasagens. Não há um plano formativo

visível a elas e tão pouca possibilidade de participação nesse plano. A formação fica por conta de si mesmas.

Recentemente busco ajuda na minha outra colega coordenadora. O que tem saído de bibliografia nova a gente troca, mas acho que preciso buscar mais em curso, mas a minha vida pessoal não está encaixando essa possibilidade (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

Lendo livros, com revistas que a escola recebe. Eu também assino a revista Educação, Nova Escola, revistas de história e conteúdo em geral. A própria internet. Eu acho que a rede favorece bastante a gente ter contato com material de vários lugares (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

A essas coordenadoras foi apresentada a metodologia de portfólios para a formação docente. Elas conheciam a metodologia e utilizaram-na com os alunos, mas não com professores. Foi apresentado também a possibilidade de se planejar a formação em múltiplas dimensões, a fim de contemplar alguns aspectos sem relegar outros. Autores que tratam especificamente sobre formação e que pudessem ajudar em nossa pesquisa foi um tema incluído na pauta da entrevista e na construção dos portfólios.

Como esta pesquisa qualitativa se desenvolve na modalidade colaborativa, buscou-se implicar as coordenadoras no planejamento do desenvolvimento profissional com uso de portfólios.

O caráter individual deste instrumento contempla o coletivo das discussões realizadas previamente. Os conteúdos e organização do portfólio são os próprios instrumentos formativos. Não é a estética dessa modalidade formativa que promove o desenvolvimento profissional e, sim, a construção individual, mas respaldada em decisões coletivas de conteúdos; o caráter de continuidade que ele possui; as possibilidades de planejamento da formação explícitas nesse documento; a avaliação constante da prática ao se registrar essas reflexões.

Se pensar esse instrumento como mais um papel a ser preenchido, o caráter formativo não existe. Se a elaboração desse instrumento for unilateral, somente o formando narra seus fatos, a proposta colaborativa de formação centrada na escola

é nula. Se o planejamento das ações que compõem esse instrumento não for realizado por todos os participantes, não vale sua implementação. Se esse instrumento formativo eliminar todas as outras modalidades, seu teor não foi compreendido. Se esse for um instrumento inflexível, é prudente não utilizá-lo. E por fim, se esse instrumento não contemplar múltiplas dimensões formativas, é possível que essa modalidade atrapalhe e não contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A adesão a essa modalidade formativa deu-se por ambas as coordenadoras após momentos de diálogos, socialização de ideias e possibilidades apontadas. Então, iniciou-se mais uma etapa da pesquisa, o planejamento da formação.

4.2 Orientações para construção dos portfólios

A partir da entrevista pudemos refletir sobre os espaços formativos e propor os temas a serem estudados. Os conteúdos que poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional, valorizando o pessoal e possibilitando o desenvolvimento de uma estratégia que pudesse, mais tarde, auxiliar na formação dos professores da escola foram pensados coletivamente em reuniões quinzenais.

A experiência com o portfólio foi, inicialmente, proposta aos professores, mas era necessário que as coordenadoras vivenciassem o processo, compreendessem a estrutura, os objetivos, passassem pela experiência para, então, se utilizar dessa metodologia com os professores.

As duas coordenadoras demonstraram interesse e investiram, significativamente, tempo, estudo e diálogo na produção dos portfólios, que serão apresentados na seção análise.

O portfólio reflexivo como estratégia de formação foi formalmente apresentado às coordenadoras em junho de 2014. Dialogou-se, pesquisadora e coordenadoras, sobre as vantagens da reflexão para o desenvolvimento profissional e pessoal; a importância da visibilidade de uma trajetória desenvolvida na instituição; e a relevância do registro nessa elucidação do percurso profissional. Essas construções formativas foram elencadas como possibilidade elucidativa através da construção de

portfólios reflexivos.

Após diversos momentos de diálogos entre as coordenadoras e a pesquisadora, e análise da prática formativa desenvolvida na escola, verificou-se o que já era prática da escola e o que poderia compor os portfólios formativos. Estudou-se também, junto com professores, coordenadores e pesquisadora, o projeto político-pedagógico da escola e a nova reorganização curricular das escolas municipais de São Paulo. Coube à pesquisadora propor alguns dos temas reflexivos, de forma sistemática, para composição dos portfólios. Outros temas foram propostos pelas coordenadoras e outros já faziam parte do cotidiano da escola e, por isso, optamos por acrescentá-los às reflexões dos portfólios.

A escola apresenta bastante preocupação com o tempo/espço de formação dos professores. Tanto professores quanto gestores veem a importância desse espaço formativo como possibilidades de reflexão em prol da qualidade e melhoria da gestão de sala de aula.

Por ter o caráter colaborativo, a pesquisa foi desenvolvida com diálogo e levantamento conjunto dos objetivos do espaço efetivo de formação de professores. Buscou-se, coletivamente, respaldo teórico para desenvolver melhor o espaço de formação em serviço, com mais eficácia na organização do tempo, sem relegar as questões burocráticas ou colocá-las em detrimento dos valiosos momentos reflexivos coletivos. Ampliamos o olhar sobre as dimensões formativas que poderiam ser trabalhadas em prol de uma formação mais ampla, propositiva, colaborativa e democrática.

Os conteúdos dos portfólios, selecionados colaborativamente com a pesquisadora e as coordenadoras, a partir da dinâmica de formação da escola e do PPP, abrangeram os seguintes itens:

- Narrativas biográficas;
- Reflexões sobre socialização das boas práticas;
- Reflexões sobre o uso de recursos midiáticos variados nos espaços de formação;

- Elucidação das dimensões que permeiam a formação docente;
- Importância das oficinas nos espaços formativos e em sala de aula;
- Letras de músicas brasileiras;
- Literaturas diversas que estruturam o pensamento pessoal e profissional;
- Reflexões sobre os espaços dialógicos das assembleias;
- Reflexões sobre vídeos formativos.

Além desses, outros conteúdos surgiram no decorrer do desenvolvimento dos portfólios por verificação, pelas coordenadoras, da necessidade de reflexão. Para uma melhor compreensão do escopo dos portfólios, apresentam-se os conteúdos (Figura 1) na forma como propostos para reflexão durante o ano.

REFLEXÕES COORDENADAS

- ✓ Um pouco sobre você. Este espaço está reservado para descrição de sua carreira docente, preferências culturais, experiências, etc.
- ✓ Este espaço está reservado para reflexões propositivas. O que você espera para o ano de 2015 sobre sua(s) sala(s), sobre a escola, sobre os espaços coletivos de formação?
- ✓ É permitido sonhar!
- ✓ Cabe, neste espaço, um levantamento de propostas e ideias iniciais para o ano de 2015. Essa é uma primeira sondagem de sua turma de professores. Quantos e quais professores necessitam de orientações mais próximas em relação a prática de ensino, a planejamento, sondagem, etc.?
- ✓ Registro de práticas propositivas de professores que podem ser divulgadas coletivamente em prol do fortalecimento didático, na gestão de sala de aula.
- ✓ Estrutura de atendimento dos professores. Sistematização do acompanhamento individual e pontual dos professores.

| Professor | Planejado (data) | Realizado (data) | Observações |
|-----------|------------------|------------------|-------------|
| | | | |
| | | | |

- ✓ Literaturas relevantes à minha prática. (Livros, vídeos, oficinas, teatro, etc.)
- ✓ Reflexões sobre portfólios de formação docente.
- ✓ Reflexões sobre proposta de socialização de boas práticas realizadas na escola.
- ✓ Reflexões sobre o espaço das oficinas na educação.
- ✓ Reflexões sobre a importância das assembleias como recurso formativo.
- ✓ Reflexões sobre dimensões de formação docente a partir de leitura de texto de Vera Placco.
- ✓ Reflexões sobre o recurso midiático na formação do professor.
- ✓ Reflexões sobre o recurso midiático na formação do aluno.
- ✓ Reflexões sobre os vídeos: Capital Cultural (TV UNIVESP), Educação Proibida, Orgulho de ser Brasileiro.

Figura 1: Descrição dos conteúdos dos portfólios formativos das coordenadoras

4.3 Análise dos portfólios numa perspectiva multidimensional

Como já citado anteriormente, optou-se por uma metodologia de pesquisa que se ajustasse ao movimento da prática formativa em serviço. Assim, construíram-se portfólios reflexivos registrados ao longo de um ano, pelas coordenadoras Roberta e Karina, da EMEF Presidente Nilo Peçanha, que posteriormente foram transcritos. Algumas reflexões, no entanto, só se fazem compreensivas se lidas na forma e apresentação das próprias coordenadoras, por isso foram digitalizadas e apresentadas como figuras. Nelas tornam-se possíveis ver a forma como as coordenadoras esquematizaram o pensamento escrito. Portanto, no decorrer da análise os trechos dos portfólios serão apresentados, ora digitalizados ora digitados. Os trechos digitados aparecem quando a digitalização ficaria incompreensível, por terem sido escritos com caneta muito clara, lápis ou apresentando muita rasura, ou ainda por terem ocupado duas páginas, dificultando assim a digitalização.

Os conteúdos dos portfólios deu-se por decisão coletiva. Partiu-se das necessidades pessoais, profissionais e institucionais para se estabelecer critérios de escolha dos conteúdos. Esses, por sua vez tiveram respaldo teórico em Placco (2006, 2012) para que múltiplas dimensões fossem alçadas na escolha dos conteúdos.

Para analisar, direcionar, respaldar e transcender sobre os relatos descritos nos portfólios, adotou-se as categorias temáticas propostas por Placco (2006, 2012).

A dimensão técnico-científica; da formação continuada; humano-interacional ou do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; crítico-reflexiva; avaliativa; ética e política; estética e cultural foram as categorias de análise. A articulação entre as dimensões, a coocorrência e dialética, como nos esclarece a autora, podem ser percebidas ao longo da análise dos portfólios.

O intuito da análise dos portfólios à luz de múltiplas dimensões formativas, não foi categorizar ou enquadrar as reflexões descritas pelas coordenadoras da rede pública municipal de São Paulo no documento, mas apresentar um percurso que permeasse uma proposta reflexiva, colaborativa e propositiva na formação centrada

na escola.

4.3.1 Dimensões da formação docente

Na trajetória histórica da formação docente que inclui o conhecimento técnico da área, os saberes necessários ao ensino, a prática do professor, a reflexão, a identidade pessoal e profissional, faz-se necessário entender a importância das dimensões no movimento formador, pois são indissociáveis.

A educação é um processo multidimensional. De fato ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente (CANDAUI, 1982, p.23).

Placco (2006, 2102) propõe a necessidade de a formação do professor desencadear o desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas. As dimensões propostas são: (1) formação continuada, (2) estética e cultural; (3) ética e política; (4) crítico-reflexiva; (5) humano-interacional ou do trabalho coletivo; (6) formação técnico-científica; (7) dos saberes para ensinar; e, por fim, (8) avaliativa.

A numeração das dimensões não expõe uma hierarquia ou rigidez sequencial. Foi assim feita com intuito de facilitar a localização da informação pelo leitor. A figura 2 ajuda a ilustrar a inter-relação das dimensões, que assim devem ser compreendidas em sua essência.

Essas dimensões dialogam e podem ser analisadas considerando-se a sincronicidade que legitima sua importância no processo de formação de professores. Quando o profissional professor toma consciência dessas dimensões em sua coocorrência e relações dialéticas “abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente” (PLACCO, 2006, p.253).

Discorrer sobre cada uma das dimensões significa explicitar as suas particularidades, mas sem ignorar a necessidade de sua sincronicidade. Considerar



Figura 2: Inter-relação das dimensões formativas

o que está presente em cada uma é propor direção e intenção ao processo formativo.

Placco (2006) afirma que a conscientização das especificidades de cada dimensão da formação, bem como de sua ocorrência simultânea, promove uma formação integral, completa e satisfatória que desencadeia desenvolvimento profissional.

A dimensão da (1) formação continuada expõe a necessidade de permanente atualização do professor nesse movimento de dialogar com sua própria área.

A dimensão (2) estética e cultural permite ao docente aproximar-se de sua cultura e identificar componentes importantes para sua formação identitária, como pessoa e profissional.

A dimensão (3) ética e política diz respeito à visão de educação que se tem, bem como seus objetivos frente ao determinado tipo de sociedade que se deseja, ao tipo de homem que se quer formar.

A dimensão (4) crítico-reflexiva concerne ao pensar crítico sobre o agir, e sobre o pensar e sentir, envolvendo questões sobre as origens e significados dos princípios e valores, certezas e confianças, saberes e conhecimentos que incluem aspectos da

vida pessoal e profissional.

A dimensão (5) humano-interacional ou do trabalho coletivo explicita a importância dos espaços coletivos de interação dos professores em torno de um projeto de escola e são nestes espaços em que o compromisso com a formação do aluno se funde com a autoformação do próprio professor.

Sobre a dimensão (6) formação técnico-científica considera-se a valorização incontestável dos conhecimentos técnico-científicos da área e sua contínua ampliação e diversificação.

Na dimensão (7) dos saberes para ensinar tem-se o conhecimento sobre os procedimentos didáticos que sejam mais úteis e eficazes para a tarefa didática que o professor deve desempenhar.

Freire (1998) também discorre sobre saberes necessários à prática docente que, uma vez conscientes, promovem autonomia: a importância da pesquisa, a criticidade, a estética e ética, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a consciência do inacabado, a alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, a curiosidade, o comprometimento, a compreensão de que a educação é ideológica.

E por fim, a dimensão (8) avaliativa transpassa todas as outras dimensões e é inerente a cada uma considerando-se a necessidade de constante avaliação do processo formativo.

Essas dimensões exploradas por Placco (2006) não são compreendidas de maneira isolada, fragmentadas, mas sim inter-relacionadas. No processo de formação em serviço o professor é provocado simultaneamente em todas essas dimensões, mesmo que não seja a intenção do formador.

Sob esses aspectos e se considerando que o objeto do trabalho docente são seres humanos, lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um indivíduo que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa transformação como resultado de sua intencionalidade.

Essas perspectivas e dimensões de formação propostas por Placco (2006, 2012) ressaltam a necessidade de consciência do profissional e realçam a necessidade de sua maior participação e compromisso com a docência e com a própria formação. O professor é agente de seu próprio processo de formação. Por isso, a escolha por associar essas dimensões da formação com a metodologia do uso de portfólios reflexivos, uma vez que os portfólios possuem uma “função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (SÁ-CHAVES, 2000, p.16).

Os portfólios reflexivos, como metodologia de formação, trazem um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento dos saberes específicos da profissionalidade docente e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento. Ele permite ao docente tomar em mãos a própria gestão de sua formação. Articulados com o conceito de formação docente nas dimensões da formação e do trabalho em Placco (2006) permitem a sincronicidade e a multidimensionalidade que a autora propõe serem relevantes ao processo de formação.

A conscientização das dimensões ocorrem intrinsecamente à construção do portfólio e a cocorrência se evidencia no próprio processo de construção, uma vez que oferece oportunidade de reflexão sobre a própria trajetória histórica.

O processo de elaboração do portfólio permite ao docente um “reencontro de cada qual com a dimensão mais pessoal e íntima de uma parcela de seu território pessoal, a que pode chamar sua e amar, constitui um exercício memorável de reforço de identidade local, social e humana” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 53).

A partir da articulação desses valores com as dimensões da formação docente e entendendo os instrumentos formadores numa perspectiva inter-relacional, sincrônica e dialética é que se propõe a análise dos portfólios a seguir. Uma análise que transcende os muros da academia para dialogar com a literatura.

4.3.2 Análise intercambial: Diálogos entre a literatura e a formação docente

Para iniciar a análise dos textos reflexivos produzidos nos portfólios é necessário situar alguns aspectos relevantes, que auxiliam na compreensão da perspectiva adotada.

O texto é construção histórica e social tecida por muitos sentimentos e vozes que (re)significam vários outros mundos à espera de serem lidos, interpretados, representados. Assim, o objetivo principal do texto reflexivo não está em construir verdades e conceitos petrificados, mas em estabelecer relações dialógicas entre partícipes, contemplando a diversidade, os conflitos, as singularidades. Dessa forma, a escrita desse tipo de texto representa território infinito de aprendizagens que possibilita aos homens e as mulheres um pouco mais de conhecimento de si mesmos, de suas histórias, de sua cultura (IBIAPINA, 2008, p. 109).

A análise dos portfólios foi organizada num intercâmbio da literatura com os textos da academia sobre formação de professores, pois foram assim pensados quando ainda em gênese de planejamento.

É cabível ressaltar também, que na análise dos portfólios as dimensões obedecem uma sequência que, no entanto, não deve ser compreendida como hierárquica ou fixa. A essas dimensões foi acrescentado o desenvolvimento profissional, também como dimensão formativa, apresentado no capítulo 2 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, com especificidade. E a dimensão avaliativa se apresenta em seção específica posterior, através de entrevistas realizadas após a realização dos portfólios.

4.3.2.1 Formação continuada

É sob a perspectiva da dimensão *formação continuada* que a pesquisa se desenvolve. Por isso, inicia-se a análise considerando a importância dessa dimensão para o desenvolvimento profissional, com a otimização dos espaços formativos centrados na escola, local onde se desenvolve a prática educativa e onde se pode desenvolver uma prática colaborativa.

Um projeto de formação de professores consistente apresenta, segundo Almeida (2004): uma intencionalidade bem definida articulada ao projeto coletivo da escola; rapidez na comunicação efetiva que alcance a todos; visibilidade desenvolvida na

valorização e respeito ao outro; atenção à multiplicidade, pois esta promove riqueza de ideias e; por fim, leveza na busca pelos objetivos, envolvendo flexibilidade, empatia, otimismo e alegria. Esses critérios são desafios constantes.

Almeida (2004) propõe que as “diretrizes para a formação de professores devem referir-se a indicações que levem a termo um projeto de formação que os considere como o Homem que, antes de ser profissional, é uma pessoa integral” (ALMEIDA, 2004, p. 23).

E afirma, ainda, que:

[...] quando se fala de formação, fala-se de educação, civilização, cultura; entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade a construção do Homem, em sua trajetória completa, e não apenas num determinado momento de seu desenvolvimento (ALMEIDA, 2004, p. 22).

A formação de professores com as finalidades claramente explicitadas: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação devem estar alinhadas à proposta político-pedagógica da escola.

4.3.2.2 Estética e cultural

Segundo Almeida (2004) um processo de formação de professores deve ter espaço para expressão da sensibilidade, desenvolvimento da imaginação e criatividade. O olhar múltiplo sobre a diversidade, sobre a complexidade dos fatos e das pessoas, que contemple tanto o cognitivo quanto o afetivo do profissional é também um critério importante no planejamento do processo formativo. E ainda, a colaboratividade, o respeito e a percepção da riqueza que os múltiplos pontos de observação ofertam à formação docente.

Composições musicais, tiras de humor e outros gêneros da literatura, como o ficcional, fizeram um intercâmbio pelas reflexões formativas propostas coletivamente. Essa foi também uma forma, intencional, de inserir a dimensão *estética e cultural* na essência da formação docente, relevando elementos identitários, como propõe Placco (2006). A riqueza de detalhes seria suprimida sem essa organização e respaldo teóricos atribuídos à análise.

A abertura dos portfólios (Figura 3) contém: o título “(In) Formação”, que atribuímos com o propósito de provocar reflexão ao processo formativo em serviço; um QR code com uma mensagem individual para cada coordenadora, que só poderia ser lido através de aplicativo no celular; uma epígrafe do professor Clive Staples Lewis (1898-1963), escritor britânico; além de imagens do menino maluquinho, do grande escritor e ilustrador da literatura infantil brasileira, Ziraldo.

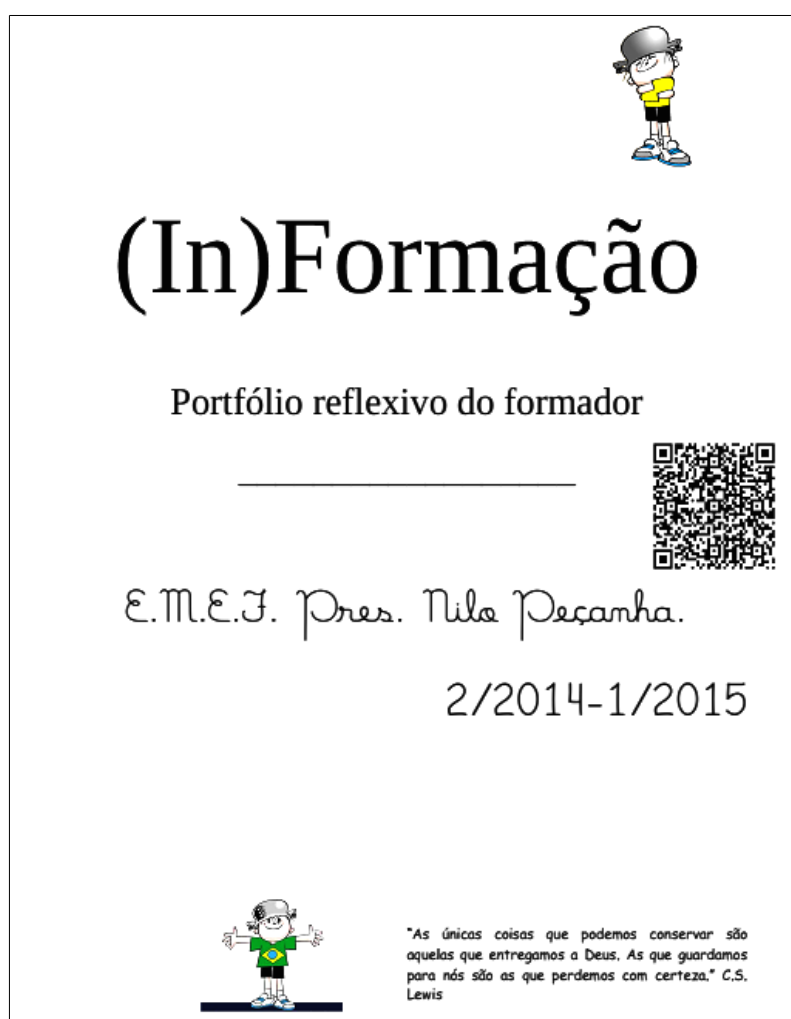


Figura 3: Capa portfólios em tamanho reduzido

Foi redigido um texto introdutório para os portfólios, apresentado no quadro 4.4, a partir das necessidades e possibilidades do espaço formativo da escola pesquisada, do projeto político-pedagógico, da reorganização curricular do município de São Paulo e de conversas com as coordenadoras. Achamos por bem publicá-lo na íntegra, a seguir.

Quadro 4.4: Texto introdutório dos portfólios formativos

INTRODUÇÃO

“A escrita é a pintura da voz.” Voltaire

O título (In)Formação é um jogo de palavras com intuito de trazer à reflexão a visão endógena do espaço formativo, com atores fazendo parte das escolhas e decisões individuais e coletivas. Estamos inseridos nesse espaço de formação como crítico-reflexivos, informando-nos e formando-nos.

Nesse sentido, o portfólio formativo tem como objetivo estreitar laços, ampliar o diálogo coordenador-professor e contribuir de forma reflexiva, dinâmica e interativa para o desenvolvimento profissional.

Nesse espaço de formação construiremos uma trajetória de forma colaborativa onde a reflexão, o diálogo, a partilha e a intervenção se apresentarão, de forma sistemática, nos saberes e registros.

Este é um trabalho conjunto, com pinturas de nossas vozes, com escritas registradas em prol da socialização de conhecimentos, saberes e fazeres num processo contínuo de formação.

A ordem com que se desenvolve o portfólio é somente uma sugestão. É cabível a socialização de novas propostas. Realize-o na ordem que preferir e quinzenalmente trocaremos e renovaremos ideias.

Além do texto introdutório, os objetivos da construção dos portfólios foram registrados, como conteúdo, na primeira página. São eles:

- Aumentar a pessoalidade no processo formativo coordenador/professor;
- Utilizar o portfólio como ferramenta para desenvolvimento profissional/ autoformação;
- Oferecer subsídios para formação do docente e desenvolvimento de uma trajetória profissional na escola, além de acompanhá-lo individualmente;
- Criar possibilidades analíticas para acompanhar o processo de formação docente em suas múltiplas dimensões.

Sobre isso acrescentou-se um trecho de autoria do prof. Charles Lutwidge Dogson, mais conhecido como Lewis Carroll, em Alice no País das Maravilhas (quadro 4.5) para refletir sobre a importância do planejamento no projeto de formação de professores. Neste trecho Alice questiona ao gato o caminho que deve seguir.

Quadro 4.5: Trecho de Alice no País das Maravilhas



Figura 4: Ilustração original de John Tenniel

– Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?

– Isso depende muito de para onde quer ir – respondeu o gato.

– Para mim, acho que tanto faz... – disse a menina.

– Nesse caso, qualquer caminho serve – afirmou o gato.

– ... contanto que eu chegue a algum lugar – completou Alice, para se explicar melhor.

– Ah, mas com certeza você vai chegar, desde que caminhe bastante.⁴

Após direcionado o caminho que poderia ser percorrido para alcançar esses objetivos – afinal, como afirma o filósofo francês Montaigne (1533-1592), citado por Mannheim (1980), “nenhum vento ajuda a quem não sabe para que porto deverá velejar” – iniciou-se a vivência dos portfólios com as duas coordenadoras da escola.

Os roteiros foram planejados conjuntamente, de modo a todos se perceberem pertencentes ao processo formativo e garantir a visão endógena no percurso. E, para que se alinhasse à proposta da escola, buscamos os conceitos trazidos em seu projeto político.

4.3.2.3 Ética e política

Na EMEF Pres. Nilo Peçanha o projeto político-pedagógico é distribuído individualmente a todos, professores e gestores, no início do ano letivo para ser revisto e alterado, conforme demandas. A ele é atribuído o nome de “Roteiros de Viagem – Diretrizes 2014-2015”. Os professores ingressantes são orientados a reverem constantemente o documento para conhecerem as propostas. Aos professores que permaneceram na Unidade Escolar e participaram da elaboração, as orientações são para ler o documento a fim de não esquecer a concepção de

⁴ Escrito originalmente em inglês (*Alice in Wonderland*) em 1866, a obra é uma ficção que transformou-se em um clássico mundial.

educação da escola.

Apresenta-se o sumário do projeto (Figura 5) para que se tenha ideia da organização e visão política da escola.

| | |
|---|----|
| Sumário | |
| Normas de Colaboração – Adaptadas de Garmstom e Wellman | 1 |
| Slides Sobre o Programa de Reorientação Curricular Mais Educação Apresentados Pela Dre/Fó..... | 2 |
| Recorte do documento original do PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da DRE/FÓ..... | 3 |
| Proposta pedagógica da EMEF Presidente Nilo Peçanha | 5 |
| ORIENTAÇÕES PARA PLANEJAMENTO | 8 |
| Caracterização dos Ciclos- implantação do Programa Mais Educação São Paulo | 9 |
| PROPOSTA DE TRABALHO 2014-2015: O Pequeno Projeto Didático | 10 |
| Estudo de meio / passeio..... | 13 |
| PARA APOIAR NOSSAS CONCEPÇÕES | 14 |
| I) Pensamento sistêmico..... | 14 |
| II) Comunicação não-violenta (CNV)..... | 16 |
| III) PEI – Mediação da Aprendizagem..... | 17 |
| IV) OS QUATRO COMPROMISSOS..... | 19 |
| ASSEMBLEIAS ESCOLARES | 22 |
| Orientações e Avisos Administrativos Gerais de Organização da Unidade | 24 |
| Orientações Pedagógicas..... | 28 |
| REGRAS PARA O USO DO PARQUE: | 32 |
| Ficha de Aluno Infrequente – FICAI | 33 |
| COMBINADO DOS DOCENTES / 2013 | 35 |
| SAÚDE DO PROFESSOR | 36 |
| Orientações de Estudo aos alunos (MODELO)..... | 38 |
| ORIENTAÇÕES DO BOLETIM | 39 |
| PRÁTICAS DO PROFESSOR MEDIADOR (Retirada do Livro Perfil do Prof. Mediador) | 40 |
| CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOCENTE | 41 |
| Instrumental de avaliação..... | 42 |
| AVALIAÇÃO FINAL DA UNIDADE “EMEF NILO PEÇANHA” 2014 | 46 |
| IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL | 49 |
| PROGRAMAS QUE PARTICIPAMOS | 50 |
| I - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO..... | 50 |
| II - PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS | 51 |
| III – PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência | 51 |
| Projetos Extracurriculares EMEF Pres. Nilo Peçanha..... | 53 |
| Regimento Escolar - Portaria SME 5.941, de 15 de outubro de 2013 | 78 |
| Cap. 2 - Seção II - Da Equipe Docente..... | 78 |
| Tít 3 – Cap. VII – Das normas de convívio..... | 78 |
| Seção I Dos Direitos dos Educandos..... | 79 |
| Seção II Dos Deveres dos Educandos e ou de seus Pais/Responsáveis..... | 79 |
| Seção III Das Proibições aos Educandos | 80 |
| Seção IV Dos Deveres da Equipe Escolar | 81 |
| Seção V Da participação dos Pais ou Responsáveis..... | 81 |
| Seção VI Das Medidas Disciplinares Aplicáveis aos Educandos..... | 82 |
| Seção VII Dos Instrumentos de Gestão..... | 82 |
| Quadro de Horários | 84 |
| Quadro de Horários de Almoço e Jantar | 85 |
| Bibliografia | 87 |
| Calendário Escolar 2015 – PORTARIA 6.570 de 25.11.2014 | 88 |
| Comunidade de Aprendizagem e a Proposta Pedagógica da EMEF Presidente Nilo Peçanha | 90 |
| Carta de princípios – Valores da EMEF Pres. Nilo Peçanha (em construção) | 92 |
| Orientações e Avisos Administrativos Gerais de Organização da Unidade - Atualização 2015 | 93 |

Figura 5: Sumário do projeto político-pedagógico da EMEF Pres. Nilo Peçanha

A dimensão ética e política, nesta escola, não passa despercebida. O projeto

pedagógico não fica guardado em uma gaveta da secretaria. Ele é vivo. Está nas mãos dos professores para que se possa questionar, concordar, propor, inferir durante todo o tempo. Tanto os professores que participam do horário coletivo quanto os que não participam recebem o documento.

Para situar o processo de construção dos portfólios e entender melhor o percurso desenvolvido destacamos, ainda, trechos dos conceitos de educação, educando e aprendizagem do Projeto Político Pedagógico da EMEF Pres. Nilo Peçanha. Não encontramos, no documento, a concepção de educador.

Concepção de educação:

O grupo entende que educação pressupõe formar sujeitos para o relacionamento deste com as pessoas e o meio, com a natureza e consigo mesmo, de forma construtiva, interativa e enriquecedora para todos os envolvidos. O que implica na atuação conjunta entre família e escola, sendo que neste processo a escola exerce papel fundamental na discussão do cotidiano de modo a colocá-lo em debate, para que os alunos possam buscar soluções para as questões sociais que enfrentam, a fim de melhorar o meio em que vivem tanto no que se refere a esfera local como a esfera social mais ampla (PPP da EMEF Pres. Nilo Peçanha, 2014, p.5).

Concepção de educando:

Atrelada à concepção de educação exposta acima está a concepção de educando como sujeito social, que constrói conhecimento na interação com o outro e com o meio. Sujeito este que entendemos precisar se constituir como autônomo, participativo, crítico e respeitado na sua competência criativa. Este sujeito, por estar em formação, precisa ser atendido em suas necessidades de maneira integral e respeitado frente às especificidades culturais que constituem o cenário social no qual vivemos e que é marcado pela diversidade cultural própria de nosso país (PPP da EMEF Pres. Nilo Peçanha, 2014, p.5).

Concepção de aprendizagem:

Quanto a aprendizagem, entendemos que esta se constitui num processo de construção que ocorre dentro e fora da escola. A escola se constitui num local de construção crítica, criativa e articuladora de saberes que auxiliem na reorganização e transposição das aprendizagens para situações novas que impliquem na resolução de problemas e conflitos verdadeiros [...] No processo de aprendizagem, o acesso a diferentes modos de produção cultural torna-se primordial para o reconhecimento da significação do que se aprende e das contribuições desse aprendizado na atuação social [...] . Estabelecemos como ferramenta importante para a aprendizagem dos alunos as saídas culturais e os estudos de meio e

definimos que haverá no mínimo duas oportunidades para cada grupo classe durante o ano, além das oportunidades de contato dentro da própria escola com apresentações artísticas e culturais, fomentando assim uma visão mais ampla do conhecimento construído socialmente e diversificando as linguagens de aproximação com o mundo (PPP da EMEF Pres. Nilo Peçanha, 2014, p.6).

Com essas concepções descritas e compreendendo que a *dimensão ética e política*, proposta por Placco (2006) como dimensão formativa, permeia todo o percurso de formação em serviço da escola em pesquisa, avançou-se para a intenção formativa nomeada *crítico-reflexiva*.

4.3.2.4 Crítico-reflexiva

A dimensão crítico-reflexiva corresponde não somente o pensar a ação, mas pensar o pensar e sentir. Segundo Placco (2006, p. 259), é um pensar que “envolve questionar sobre as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos”. Isso envolve projetar as consequências de nossas ações e de nossas opções nas dimensões de nossa vida profissional e pessoal.

Retoma-se o conceito de reflexão, em que acredita-se não ser espontâneo, intrínseco à formação. Os espaços reflexivos precisam ser intencionais, sistematizados, planejados. Para que haja promoção de desenvolvimento profissional, a dimensão reflexiva deve estar sistematizada no espaço de formação em serviço. Alinhados a proposta da escola e a essa concepção de reflexão foi que elencou-se alguns temas na metodologia de portfólios. E o primeiro tema foi pensar sobre si, sobre como e quando a coordenadora iniciou na carreira docente e na coordenação pedagógica, reviver o processo.

Escrevo porque, à medida que escrevo, vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são [...] Clarice Lispector⁵

Os quadros 4.6 e 4.7 exibem a escolha da carreira das coordenadoras, algumas

5 Trecho atribuído a Clarice Lispector no documento de 2001 “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” do Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf Acesso em 04/06/2015.

preferências, opções de lazer, etc.

Quadro 4.6: Portfólio coordenadora Roberta – Revivendo a sua história

Eu sou coordenadora pedagógica da EMEF Pres. Nilo Peçanha, sou mãe de uma princesa, sou esposa, sou filha, sou muitas coisas e também quero ser mais outras, “muitas” coisas...

Escolhi cursar o magistério porque sempre gostei de estar na escola, gosto de trabalhar com pessoas e tenho profunda admiração por crianças...eles são divertidos, criativos, ingênuos, amorosos e ávidos a aprender. “O mundo fica mais bonito pelo olhar de uma criança.”

Ao terminar o magistério cursei pedagogia e escolhi especialização em deficiência intelectual (nunca trabalhei diretamente nesta área), pois senti dificuldades ao me deparar com limitações de crianças...achei muito triste e decidi atuar na Educação infantil.

Lecionei 9 anos na escola (particular) em que minha filha estuda hoje. Saí para ingressar no Estado e fiquei 3 anos com o 1º ano e entrei na Prefeitura como professora adjunta (antigo substituto). Passei em 2007 no concurso de CP e ingressei em fevereiro de 2008 como coordenadora, exonerando os outros cargos.

Me senti insegura ao assumir a coordenação, pois estava conhecendo a organização da prefeitura. Tive ótimas parceiras na coordenação e cada uma deixou um pouco de conhecimento, boas lembranças e saudades...Gosto de estar dentro da escola, gosto de observar avanços e cada dia aprendo a conviver melhor, percebo que é um espaço rico para melhorarmos como ser humano. É uma pena que nem todos aproveitam as oportunidades!⁶



Figura 6: Tirinha Armandinho inserida no portfólio da coordenadora Roberta

Minhas preferências culturais, atualmente, são as do público infantil, pois desejo apresentar para minha filha tudo o que não tive na infância. Realizo muitos passeios em parques, teatros, intervenções artísticas, contação de histórias, bibliotecas e a maior parte em locais públicos ou de baixo custo (SESCs, Parque da Juventude, Horto, bibliotecas públicas, CJs e Fábrica de Cultura).

⁶ Tira de humor de Armandinho, inserida pela Coordenadora Roberta, foi retirada do site do autor <http://tirasarmandinho.tumblr.com/>

Quadro 4.7: Portfólio coordenadora Karina – Revivendo a sua história

Desde muito pequena sempre me vi às voltas com livros, papéis e canetas, lousas e brincadeiras de escolinha. Por um tempo deixei-me levar pelos apelos do sucesso monetário na carreira pensando em prestar direito...calei minha inclinação musical/artística para um dia finalmente pegar um giz dado por uma grande mestra em uma visita à minha antiga escola e descobrir: “É isso!” E contra a vontade da família (sobretudo de meu pai) optei pela docência. E fui fazer História na USP. Adorei história medieval porque o relacionamento Igreja – religiões – história me cativa, mas ao mesmo tempo, mobilizei-me com a licenciatura e as ideias de uma educação que transforma as pessoas que podem transformar o mundo (P. Freire) incendiou meu coração de sonhos de transformação, sempre alimentados pela minha crença (que por vezes beira a ingenuidade) no potencial do ser humano.

A história então, me acompanhou nos primeiros seis anos de docência. Ao entrar na Rede Pública (Municipal) e me remover ao final do primeiro ano para EMEF Pres. Nilo Peçanha deparei-me com grandes professoras do ciclo I (inclusive as coordenadoras) e seu amor pela educação mobilizou-me na busca por aprofundar-me no tema.

Assim, fiz pós-graduação em Gestão e Coordenação Pedagógica e depois Pedagogia. E agora os livros de Educação sempre estão presentes entre as minhas leituras – sobretudo em relação à indisciplina e práxis docente (gestão de sala de aula e rotina).

Sou ficionada por ficção fantástica (Sr. Dos Anéis, Harry Potter, Crônicas de Nárnia) e ficção científica (Asimov, etc). Gosto de filosofia, romance açucarado e literatura infantil. Amo ler!

Sou uma apaixonada pelo estudo, pelo que as palavras possibilitam e as ideias promovem. *Metamorfose ambulante*, graças a Deus, pois me procuro rever, ressignificar, refletir sempre.

A vida do coordenador dentro e fora da escola, a sua identidade e cultura tem impacto sobre a prática profissional. É possível perceber a intersecção da história pessoal com a história da profissão e inclusive a história da sociedade global, se nos aprofundássemos mais nessa narrativa. Essa perspectiva formativa desvela, ao mesmo tempo, a identidade pessoal e profissional.

Na formação de professores, a história de vida faz aflorar a intrasubjetividade, expressa nas emoções, nos comportamentos, nas atitudes e nos valores, mas, ao mesmo tempo, faz ressurgir, a partir da reflexão sistemática, aspectos intersubjetivos que permitem desvelar o significado das ações passadas, nos seus elementos particulares (a visão do parceiro que narra), e na sua totalidade (o momento histórico vivido e suas relações com a sociedade) (IBIAPINA, 2008, p. 89).

4.3.2.5 Do trabalho coletivo

Uma escola se faz com a ação de todos e por isso propõe-se a reflexão sobre a *dimensão do trabalho coletivo*, em Placco (2006). Todos. Não como mais um, dissolvido no meio coletivo, mas com suas histórias relevadas, sua visão valorizada. Essa articulação não é responsabilidade exclusiva dos coordenadores, mas de todos. Um projeto político-pedagógico elaborado com as vozes da comunidade escolar evidencia uma ação participativa.

Para que essa dimensão venha se consolidar, muitos critérios devem se harmonizar na escola. O pensar sobre os espaços coletivos envolve criar uma rede em que se integre todos os envolvidos, que busque relacionar o corpo docente, discente, administrativo (secretária, inspetores, auxiliares) e gestores, em prol de uma comunidade de aprendizagem. Nesse espaço coletivo cada um enriquecerá a escola expondo o seu ponto de vista. E é nessa interação com o outro que se consolida o projeto pedagógico da escola. Na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos.

Nessa perspectiva, é possível perceber os aspectos positivos, bem como os aspectos em desenvolvimento, na EMEF Pres. Nilo Peçanha.

Sob os aspectos positivos apresenta-se, na fala das coordenadoras expostas nas entrevistas, a preocupação da equipe gestora com os espaços formativos. Elas se reúnem toda quarta feira para planejar o espaço de formação dos professores.

Conversamos em conjunto: a direção, vice, coordenadores e também pedimos ajuda pra gente de fora, na própria diretoria [...] (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Roberta, 2014).

A gente sempre pensa junto. Eu, a outra coordenadora, a diretora e o assistente de direção. (Trecho da entrevista, coordenadora-pesquisadora Karina, 2014).

No Projeto Especial de Ação (2015) da escola em pesquisa também aparece a preocupação em inserir os professores no planejamento e avaliação sobre o espaço de formação na escola a fim de direcionar o PEA do ano seguinte: “As temáticas elencadas para discussão no PEA, ao longo de 2014, a partir da portaria nº 901 e da avaliação dos professores (grifo nosso)”.

Essa preocupação sobre os espaços formativos contribui para efetivação de uma ação colaborativa, mas ainda falta inserir a visão da comunidade, pais, alunos, e demais funcionários para que não se torne um espaço de pensar sobre eles. A aprendizagem não diz respeito somente ao outro, mas a todos os responsáveis pela relação pedagógica. Todos aprendem, todos mudam e todos são responsáveis pelo que ocorre no processo. Trazer todos os responsáveis para espaços de discussão coletiva contribui para efetivação de um projeto real e isso só se dá através de processos de formação intencional, planejados com esse fim.

Esse é um aspecto em desenvolvimento, é uma área com necessidade de aprendizado, no que tange os conhecimentos específicos dos formadores. Percebe-se, no entanto, que a escola iniciou um movimento de inserção da comunidade nas decisões da escola. Na leitura do sumário do PPP, “Roteiros de Viagem” (Figura 5), é possível notar, como conteúdo, a visão da instituição como comunidade de aprendizagem. Para este movimento, a escola tem buscado ciclo de palestras com formadores externos, que possam ajudar na implementação dessa visão de educação, pois:

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. Do mesmo modo que no campo magnético, todas as partículas do campo estão imantadas, no âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático (SEVERINO, 2010, p.162)

4.3.2.6 Técnico-científica

A *dimensão técnico-científica* apresentada no portfólio das coordenadoras da escola, dimensão necessária para concretização efetiva e consolidação dos objetivos do PPP da escola, demonstra que existem lacunas decorrentes de diversos fatores. A formação inicial das coordenadoras em áreas distintas, embora dê um

respaldo para o desenvolvimento da profissão, precisa de complementação específica. Essa complementação exige tempo de dedicação à formação, tempo este suprimido pela estrutura da RME.

Nas entrevistas, vimos expostas as dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas quanto a compreensão de seu papel e metodologias para formação docente em serviço. A formação inicial não abrangeu essa área de atuação e essa defasagem tem continuidade na própria formação contínua na DRE.

Tem-se uma falsa concepção de que o coordenador já está pronto pra exercer o cargo quando ingressa na prefeitura de São Paulo. A avaliação de que o ingresso já o capacita a ser coordenador é uma visão equivocada. É nítido na fala de ambas coordenadoras, quando entrevistadas, que o aprender a profissão tanto em sua formação inicial quanto nas formações permanentes deixaram lacunas. Além disso, as questões administrativas se sobrepõem ao pedagógico, no papel das coordenadoras, o que prejudica ainda mais a aprendizagem com a prática, na troca com o outro coordenador de sua própria escola ou de outras escolas da mesma região.

A busca pelo que se entende ser a função do coordenador, a luta por equilibrar as questões burocráticas e não pô-las em detrimento do que acreditam ser suas tarefas cotidianas, nas formações contínuas, estão registradas em seus portfólios.

Percebe-se que o espaço para se realizar o administrativo, as demandas burocráticas, nem sempre são inseridas no planejamento de formação. E, conseqüentemente, as ações estão sempre tentando corrigir as lacunas que surgem. É perceptível o desejo das coordenadoras em inserir mais espaços de socialização de práticas, a metodologia de oficinas, a possibilidade de dialogar mais, aproximar-se mais dos docentes. As figuras 7 e 8 o descrevem.

Cabe , neste espaço, um levantamento de propostas e ideias iniciais para o ano de 2015
Essa é uma primeira sondagem de sua turma de professores. Quantos e quais professores
necessitam de orientações mais próximas em relação a prática de ensino, a planejamento
sondagem, etc.?

Início 2015 com a proposta de realizar
mais oficinas, mais atividades práticas,
para que os professores possam levar estas
práticas diretamente para o sala de aula
Percebo que os professores que estão
necessitando de mais auxílio e orien-
tações são os que não irão participar
dos JEIF's e PEA, pois toda a discussão
de mudanças na Escola é realizada
nestes momentos.

Figura 7: Portfólio coordenadora Roberta – Sondagem inicial

E, na visão da coordenadora Karina, ao apontar projetos para o ano de 2015, tem-se a exposição clara do desejo pela troca, pela socialização de práticas.

Este espaço está reservado para reflexões propositivas. O que você espera para o ano de
2015 sobre sua(s) sala(s), sobre a escola, sobre os espaços coletivos de formação?

É permitido sonhar!

LEVEZA TRANQUILIDADE APRENDIZAGEM VÍNCULO
TROCAS HISTÓRIAS PRA CONTAR... SORRISOS REFLEXÃO
ENVOLVIMENTO BUSCA FOCO PARCERIAS, COISAS
OFICINAS. INTERESSANTES

Trabalho, com planejamento de rotas e suas
revisões necessárias! Tempo para trocar com os
colegas, textos diversificados, recursos variados
de mídia, socialização de práticas, reconheci-
mento e RESPEITO pelo meu comprometimento!

Quero aluno com brilho nos olhos, sorriso no rosto
e a cabeça fervendo de ideias!

Uma escola FELIZ, LEVE, ACOLHEDORA!

REALIZAR...

Alguns fatores são fundamentais para que a formação continuada em serviço seja um espaço que considere o profissional em sua singularidade e em todas as suas dimensões, na busca por “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBÉRNON, 2004, p. 56).

O projeto de formação de professores deve ser contemplado no PPP da escola e deve apresentar:

uma intencionalidade claramente definida que leve em conta o fato de que quanto maior o entrecruzamento dos projetos pessoais e existenciais dos formandos e formadores com o projeto coletivo da escola, maior a probabilidade de o projeto de formação atingir os objetivos (ALMEIDA, 2004, p. 31).

O projeto de formação docente depende, também, de uma comunicação efetiva. Uma comunicação que apresente um olhar atento, ouvir ativo e um falar autêntico.

Sobre isso, reflete-se sobre o quanto os recursos midiáticos são importantes na efetivação da comunicação. Tanto na formação de professores quanto nas aulas e, ainda, nas reuniões de pais o recurso multimidiático contribui para ampliação do repertório, efetivação da comunicação e movimentação de ideias.

O quadro 4.8 e a Figura 9 trazem as reflexões das coordenadoras sobre os recursos midiáticos.

Infelizmente há equívocos em relacionar o midiático simplesmente ao tecnológico, e a não compreensão de que este é que está inserido na amplitude dos recursos midiáticos. A diversificação contribui para a aprendizagem. A simples troca do giz, lousa e livro didático pela tecnologia não garante aprendizado. Faz-se necessário ampliar os recursos de modo a garantir diferentes formas de aprendizado. E esta diversificação não pode se limitar somente à relação professor-aluno. O formador deve utilizar-se das multimídias para que isso reflita em sala de aula e para que a comunicação atinja um grau maior de efetivação, com sintonia e focalização, sem excluir a pessoalidade existente nas relações pedagógicas. Mas é preciso cuidado, pois:

A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto.

Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si (SEVERINO, 2010, p.161).

Quadro 4.8: Portfólio coordenadora Roberta – Sobre recursos midiáticos

Acho que os recursos midiáticos são extremamente importantes e facilitadores em qualquer formação, tanto a do professor quanto a do aluno.

Confesso que não tenho facilidade e, por esse motivo, não utilizo muito nas formações com os professores, mesmo tendo recursos disponíveis na escola.

Creio que eu tenha que me fortalecer mais com estes recursos e incluir mais em minha prática. Sinto que é um dever, pois como formadora os professores precisam de modelos, ou contato com possibilidades diversificadas.

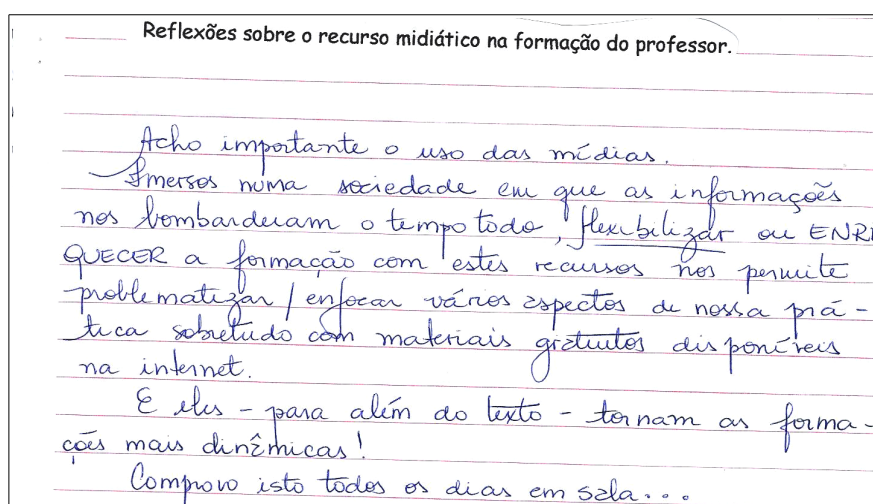


Figura 9: Portfólio coordenadora Karina – Sobre recursos midiáticos

E na prática colaborativa foi sugerido um recurso que auxilia na ampliação da comunicação efetiva e mais eficaz, pois na formação de professores compreende-se que esta deve:

favorecer o desenvolvimento da sensibilidade – sensibilidade para apreciar o mundo, as coisas e as pessoas que o habitam; o desenvolvimento da imaginação – a capacidade de produzir significados e interpretações do que se vive, de inventar o que não se vive, de cismar com o vivido e o não vivido; enfim, oferecer condições para desenvolver a criatividade – criando um clima de aceitação e compreensão (ALMEIDA, 2004, p.27).

Para isso buscou-se refletir sobre as oficinas no espaço educativo, a vivência

prática para compreensão de conceitos teóricos.

As oficinas compreendem uma articulação com a realidade vivenciada pelo grupo, um espaço privilegiado de ampliação da consciência crítica dos sujeitos, uma possibilidade de exposição da criatividade com permissão para errar e tentar de novo, pois são experimentos e verificação da aprendizagem.

Nas oficinas encontram-se múltiplas possibilidades de formação que permitem a expressão heterogênea dos participantes. Essa forma de expressão enriquece os espaços formativos onde:

formadores e formandos são uma combinatória de experiências, informações, leituras, relações, sonhos, imaginação, desejos, frustrações e o formador não pode esquecer que o saber e a prática do professor que quer formar vai se basear em todos esses processos. É preciso ter clareza disso e lembrar que faz parte do processo humano o desenvolvimento de um olhar múltiplo, que capte a complexidade dos fatos e das pessoas (ALMEIDA, 2004, p.28).

A Figura 10 exibe o registro da coordenadora Karina sobre as oficinas como prática formativa.

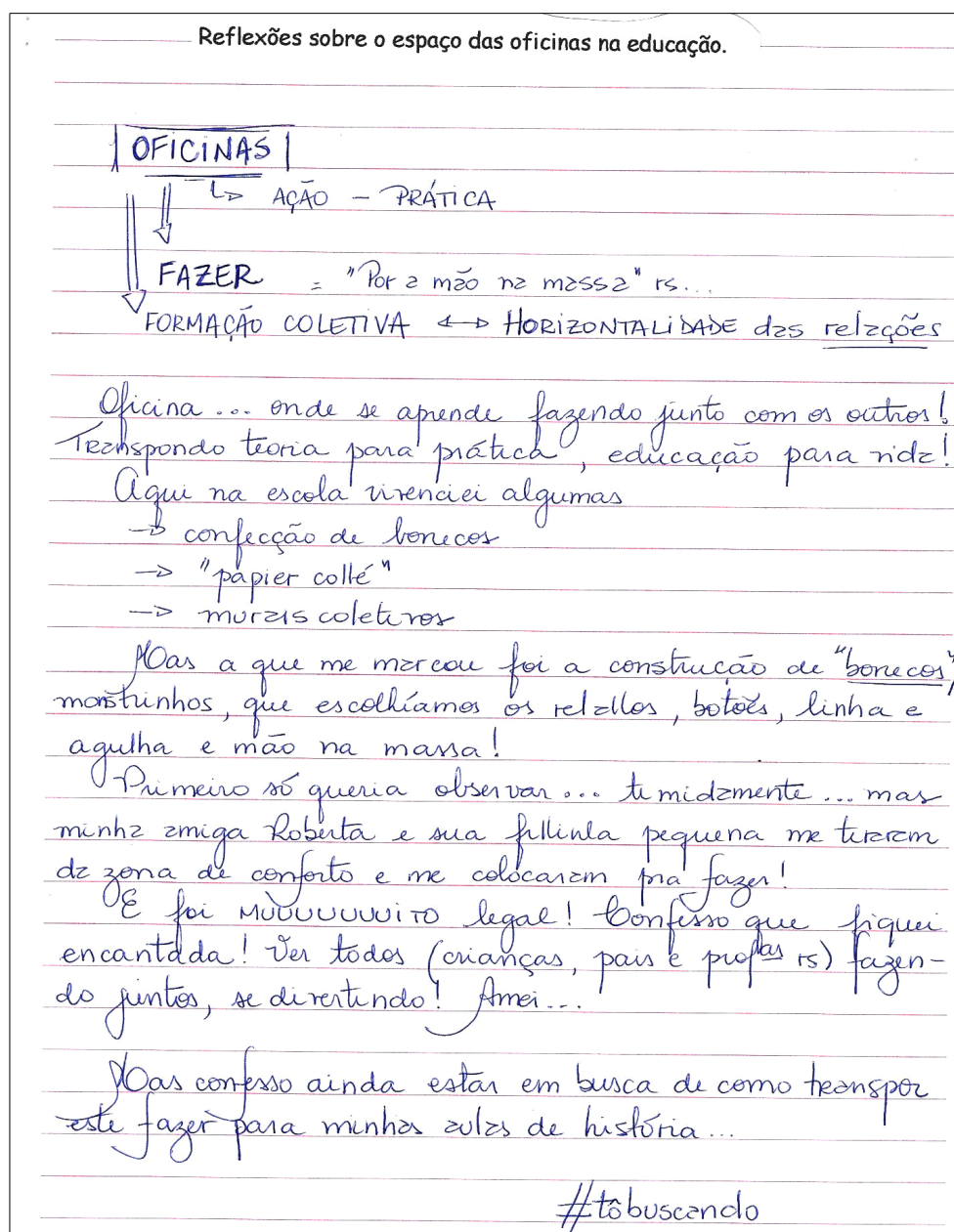


Figura 10: Portfólio coordenadora Karina – Reflexões sobre oficina na educação

Compreender essa multiplicidade não é um valor natural da sociedade que, cada vez mais, amplia os espaços da individualidade. Meninos e meninas tem passado horas na escola sem se relacionar, dialogar, trocar experiências. Quando o fazem são indiretamente, através de recursos tecnológicos. Em sala de aula cada um é responsável pelo seu desenvolvimento, os trabalhos em grupo são reduzidos para se evitarem conflitos, a explanação, seminários, palestras interativas são recursos esporádicos ou ausentes. É proibido falar, interagir, comunicar.

Não seria incompreensível que isto alcançasse os espaços formativos docentes da escola. O exercício de socialização das práticas, da comunicação efetiva, dos espaços colaborativos devem ser garantidos para uma pedagogia em prol do sujeito histórico-social e cultural. O que não se pode é contribuir para o “individualismo egoísta e narcísico, simulacro do sujeito autônomo e livre, com uma pedagogia que mistifica o mundo, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo” (SEVERINO, 2010, p.156).

É possível perceber, no portfólio de uma das coordenadoras, a dificuldade em socializar sua prática no grupo de formação (Figura 11), talvez por sua própria personalidade, mas também por consequência de uma escolarização que tantas vezes coloca a competição acima da colaboração, do compartilhamento, da vivência.

Por mais que eu mesma tenha certa resistência aos momentos de construção coletiva (justamente pela minha própria trilha como aluna), estes momentos são os de lembrança mais positivas nos momentos de formação, em que mais saímos com a sensação de “aprendi algo”, “contribuí com minha prática”, “tô cheia de ideias” (Trecho portfólio sobre socialização de boas práticas, coordenadora Karina, 2014)

Por isso, a necessidade de sistematizar esses espaços de troca, de socialização na formação centrada na escola. E ainda, refletir para que não seja apenas um espetáculo e exposição de egos.

A socialização das práticas permite que o individual participe do coletivo ao mesmo tempo em que o coletivo influencia na proposição de novas práticas. Essa multiplicidade de olhares, diferentes práticas educativas, enriquece e fortalece o trabalho docente e pode ser compreendida como espaços formativos de enriquecimento, de aprendizado coletivo, de elucidação de estratégias positivas da escola, que podem alcançar o universo escolar.

Há dificuldade em se implementar este espaço na EMEF Pres. Nilo Peçanha, mas vê-se a preocupação das coordenadoras em possibilitar que aconteça (quadro 4.9 e Figura 11).O pedido dos professores é latente e as coordenadoras buscam a melhor forma de implementação dessa prática.

É possível se considerar, sob este mesmo ponto de vista, possibilidades de desenvolvimento da dimensão dos *saberes para ensinar* de forma dinâmica e colaborativa.

4.3.2.7 Saberes para ensinar

A dimensão saberes para ensinar envolve os procedimentos que sejam mais úteis e eficazes para a tarefa didática. Pode-se romper com as propostas individualistas de aprendizado onde cada pessoa lê o seu texto, desenvolve os seus próprios conceitos, sem socialização para inserir práticas grupais de formação.

A socialização de boas práticas contribui para o desenvolvimento profissional, desde que não se restrinja somente a exposição de práticas exibicionistas sem possibilidades de argumentação, de espaços reflexivos.

Quadro 4.9: Portfólio coordenadora Roberta – Sobre a socialização de boas práticas realizadas na escola

Considero muito importante a troca e socialização de boas práticas. Nas formações, os professores sempre relatam a importância desta prática, pois muitas vezes não enfatizamos a troca das práticas.

Percebo que os professores anseiam por estas trocas, mas é necessário que o grupo queira compartilhar. Já passei por situações que o grupo combinou momentos em que todos apresentariam boas práticas e alguns professores não quiseram (confesso que respeito o tempo de cada um e não obriguei a apresentação).

Desde 2010 realizo avaliações do processo de formação com os professores e este é um item que sempre surge como sugestão de ampliação.

Sinto que o professor tem uma propensão a escutar mais o colega que está na mesma prática que ele do que o coordenador.

Acredito que esta possibilidade de trocas fortalece o professor. Ao relatar sua prática bem-sucedida possibilita um repertório maior aos outros que estão recebendo novas possibilidades de prática.

Tenho que fortalecer mais esta prática.

E, retomando as reflexões da coordenadora Karina:

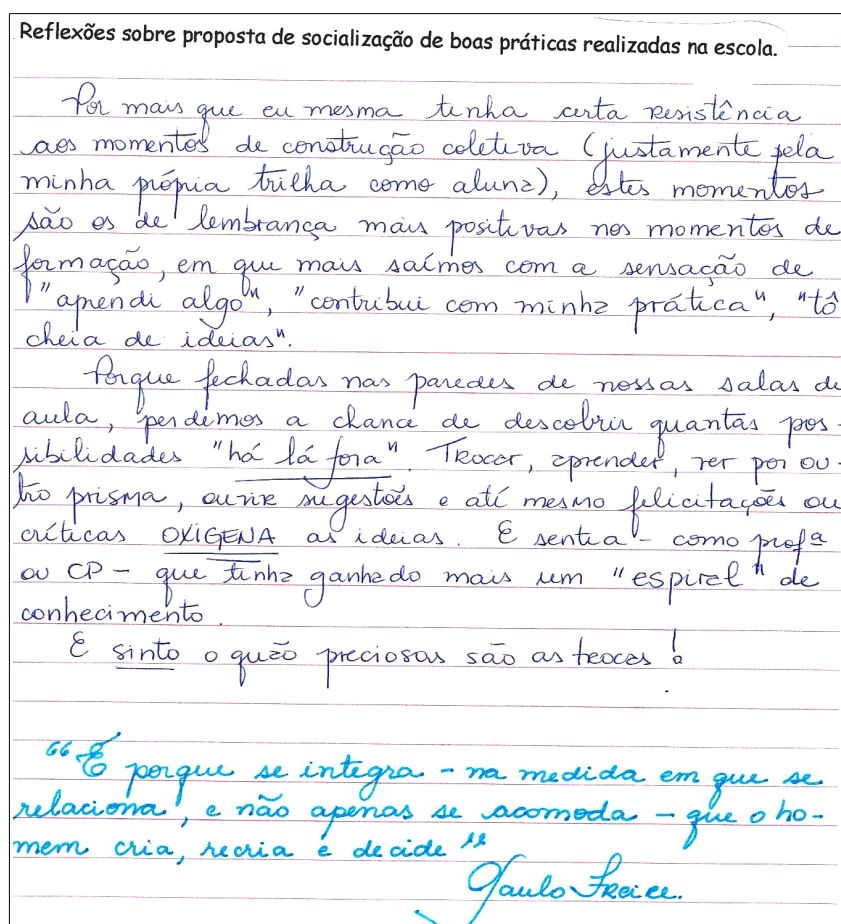


Figura 11: Portfólio coordenadora Karina – Sobre a socialização das boas práticas

É na complexidade dos fatos e das pessoas e na diversidade de olhares que se articula o PPP de uma escola. No entanto, um projeto de desenvolvimento profissional bem definido e calculado deve ser executado com leveza. Os diferentes pontos de observação da realidade, dos diferentes atores da escola, para consolidar os objetivos propostos, são fundamentais nos espaços formativos da escola. É preciso escutar representantes de todos os envolvidos no processo educativo.

É necessário mudar de ponto de observação, considerar o mundo sob diversos pontos de vista, diversos meios de conhecimento e controle. E isso não se dá na individualidade. A escola é um espaço de promoção e ampliação de óticas, quando se atenta à escuta dos envolvidos no processo educativo.

Por isso, no seu cotidiano fazer pedagógico, os profissionais que atuam na formação dos sujeitos/educandos, só farão eficaz sua ação, se desenvolverem um trabalho colegiado e integrado. Assim, o trabalho em equipe não é uma alternativa opcional, é uma necessidade intrínseca ao

processo, dada sua relevância e imprescindibilidade. Mas, trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e de decisões em reuniões conjuntas e cumprir mecanicamente determinações coletivizadas; ao contrário, é participar efetivamente de um processo contínuo que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido do empreendimento em questão. É participar efetivamente do planejamento, do acompanhamento, da avaliação e do replanejamento das ações pelas quais se implementará o projeto. É participar efetivamente dos momentos de avaliação, de reajustes e de reorientação (SEVERINO, 2007, p.125).

Para essa escuta ativa a EMEF Pres. Nilo Peçanha se utiliza de assembleias. Descrito também no “Roteiro de Viagem” (PPP da escola), as assembleias encontraram espaço sistematizado na formação em serviço e iniciou-se em projeto de tutoria com alunos de 5º ano.

Em 2012, no Projeto Tutoria, os Professores Tutores, Karina e Fábio, realizaram-nas de forma sistemática ao longo do ano com os seus grupos (5ªA e 5ªB) e socializaram esta experiência com o grupo de professores, conduzindo assembleias de professores no PEA e com todos da equipe escolar nas oportunidades de reunião pedagógica, porém ainda sem o envolvimento dos pais/comunidade nestas experiências. Também ocorreram assembleias (ou roda de conversa) em várias outras classes da unidade, algumas com maior frequência do que outras, no entanto, com resultados significativos, conforme relatado pelos professores no PEA [...] Em 2014 mantivemos as assembleias na JEIF e Reuniões Pedagógicas agregando também funcionários e alguns pais (PPP da EMEF Pres. Nilo Peçanha, 2015, p.22).

Sendo um conteúdo formativo sistematizado na escola, inserimos esse tema para reflexão nos portfólios das coordenadoras. As assembleias apresentaram resultados positivos na formação docente. Como se pode ver no relato da coordenadora Roberta (quadro 4.10) e da coordenadora Karina (Figura 13).

Quadro 4.10: Portfólio coordenadora Roberta – Sobre as assembleias como recurso formativo

Acredito que é um recurso que facilita o diálogo, a escuta e fortalece o grupo.

Nas formações com os professores utilizei durante vários momentos a assembleia. É um espaço de diálogo com o foco de escutar a todos, levantar necessidades ou apontar dificuldades, discutir temas, observar as diferentes visões, propor possíveis soluções, estabelecer regras e combinados coletivos, avaliar o processo e reavaliar para indicar rumos.

O que observei ao acompanhar o grupo de professores durante estes anos realizando vários momentos de assembleia foi que:

- No início foi difícil pelo medo de não conseguir encaminhar os diálogos e ter respostas para tudo;
- Com o tempo aprendi que é um processo e o próprio grupo se fortalece, sugerindo muitas e muitas soluções para nossos conflitos e dificuldades;
- Transparece um clima de co participação, todos são responsáveis;
- O grupo aprende a escutar (a formadora também), aprende a lidar com os seus pares fortalecendo a equipe;

É um ótimo recurso, pois facilita a comunicação; e desentendimentos no percurso. Observo que tivemos muitos progressos, pois a convivência e a tolerância entre todos é fortalecida.

Vejo que este recurso depende também de que cada integrante esteja realmente interessado em contribuir e queira realmente transformações. Isso implica acreditar na Educação, se comprometer...

O recurso de assembleia possibilita esta coparticipação e este comprometimento, reconheço que esta seja a principal contribuição na formação dos professores.

A prática de assembleia nos auxilia também a enxergar o ponto de vista do outro, os motivos do outro... isso é um exercício essencial para todo professor e profissional da educação.⁷

“Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar.” Paulo Freire



Figura 12: Tirinha Armandinho inserida no portfólio da Coordenadora Roberta

⁷ Tirinha colocada pela Coordenadora Roberta em seu portfólio. Retirado do site <http://tirasarmandinho.tumblr.com/>

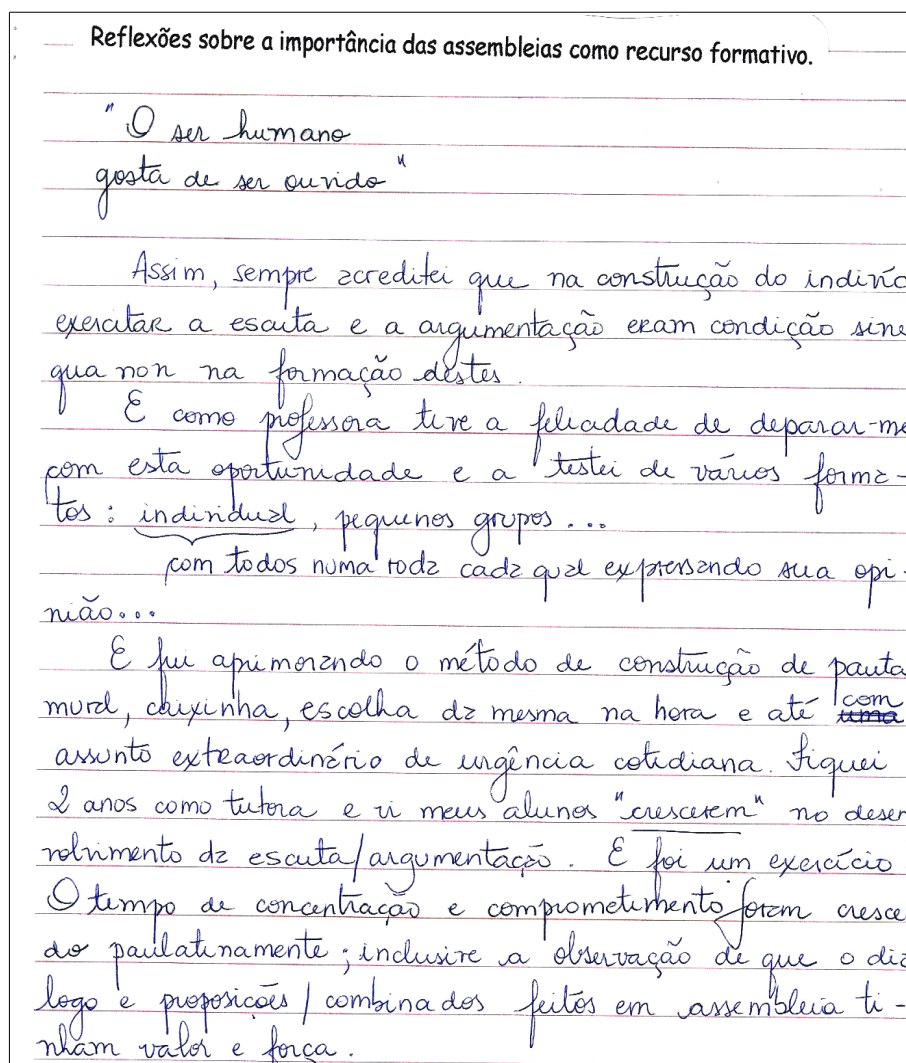


Figura 13: Portfólio coordenadora Karina – Assembleias como recurso formativo

O projeto de formação docente de uma escola deve ser, como propõe Almeida (2004), consistente, articulador, promotor de desenvolvimento profissional, dialógico. Ele deve articular os múltiplos conteúdos para que o PPP de uma escola seja desenvolvido com êxito.

Compreende-se, portanto, que todos os atores da escola devem participar da construção, registro e avaliação do projeto político da escola e, para que se efetive de forma dialógica, o espaço sistematizado de formação docente em serviço tem papel relevante nesse processo.

Entende-se que os espaços formativos, quando valorizam a comunicação efetiva

e multimidiática do formador e dos formandos promovem a inclusão dos atores. A participação e o respeito ao outro se articula e consolida através de oficinas que permitam a expressão e a diversidade de olhares, compreende a complexidade das pessoas e dos fatos e permite a troca de ideias através da socialização de boas práticas educativas. A flexibilidade e exposição democrática nas assembleias formativas, permitem ampliar o olhar sobre o projeto político da escola ao ouvir todos os participantes, sem julgamento ou indiferença.

A análise dos portfólios reflexivos das coordenadoras demonstrou proposições formativas, intenções, leituras de mundo, de educação, de vida. Os conteúdos propostos colaborativamente no processo de planejamento dos portfólios instigaram processos reflexivos e apontaram para possibilidades de formação futuras que envolvesse um olhar múltiplo sobre os conteúdos formativos, muitas vezes restritas a dimensão dos saberes para ensinar e técnico-científica.

Durante a construção foram realizadas conversas que ampliaram os olhares e instigaram a inserção de mais conteúdos que as coordenadoras julgaram relevantes. Esse processo continuou expandindo e pôde ser percebido ao avaliarmos a construção dos portfólios na entrevista final. Ambas coordenadoras sugeriram conteúdos que poderiam ser incluídos segundo a experiência, interesse e necessidade dos professores.

A *dimensão avaliativa*, nessa pesquisa, ocorre durante todo o desenvolvimento do percurso, com diálogos, sugestões e proposições. Ao final das etapas planejadas foi realizada entrevista, em setembro de 2015, e esta é apresentada na próxima seção com mais especificidade.

4.4 Dimensão avaliativa: Entrevista final

A avaliação final do processo formativo deu-se através de entrevistas realizadas com as coordenadoras e inseridas como conteúdo nos portfólios reflexivos. Essa avaliação também teve finalidade formativa, a informação que ela proporciona traz-nos à reflexão os elementos avaliados. Por isso, criou-se um roteiro de entrevista que facilitasse a recolha de informações consideradas relevantes.

Encerrou-se, portanto, o percurso da pesquisa com entrevista realizada em setembro de 2015, a fim de avaliar o desenvolvimento do processo de elaboração dos portfólios e verificar as possibilidades de implementação da metodologia na escola. Sendo uma pesquisa colaborativa, as pessoas implicadas participam de todas as etapas inclusive, e tão importante quanto o planejamento e a construção, da avaliação do processo.

Os portfólios podem abranger diversos tipos de registros, por isso é cabível inserir-se as respostas aos questionários, escritos pelas próprias coordenadoras, como conteúdo dos portfólios, num processo de reflexão sobre as etapas de desenvolvimento.

Sistematizou-se a avaliação da equipe participante (pesquisadoras e coordenadoras colaboradoras) sobre o processo de planejamento e desenvolvimento do instrumento. A reflexão sobre as etapas de construção do portfólio auxiliou na identificação dos significados atribuídos ao projeto e na identificação das relações positivas e negativas com o contexto da escola na qual esse projeto se realiza.

A pauta projetada para a entrevista foi separada em duas partes sendo, a primeira sobre a experiência dos portfólios (quadro 4.11), e a segunda sobre as possibilidades de implementação da metodologia de portfólios com os professores da escola (quadro 4.12).

Quadro 4.11: Entrevista pós portfólio – Parte I – A experiência

| | |
|--------------------------------|---|
| Parte I – A experiência | I. A Como foi a experiência de elaboração conceitual e experiência/escrita do portfólio? |
| | I B. Rer o portfólio, quando devolvido com comentários, ajudou em alguma coisa? Se sim, explicita. |
| | I C. Depois de finalizado o portfólio você percebeu um desenvolvimento pessoal e/ou profissional? |
| | I D. Que aspectos você considerou mais relevantes na construção de seu portfólio? |
| | I E. Que aspectos a incomodou e você excluiria? |
| | I F. O que você acredita que poderia ser acrescentado, pois julgou relevante para o seu processo de desenvolvimento profissional? |

O plano de desenvolvimento profissional, com uso de portfólios reflexivos, foi feito a partir das necessidades e interesses observados pelas pesquisadoras junto às coordenadoras. Dessa forma, a elaboração conceitual e experiência/escrita do portfólio apresenta as dificuldades, os desafios e os benefícios, assim descritos:

Um desafio! Confesso que tenho dificuldade em registrar reflexões sobre as formações que acontecem dentro da escola. Mas percebo que realizar um registro favorece refletir sobre o que ocorreu, auxilia retomar discussões e como coordenadora é necessário o registro. Realizar o portfólio foi importante e despertou em mim uma necessidade de mudança, como buscar formação. Percebi que é algo difícil e devo tentar manter como uma rotina (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-

pesquisadora Roberta, set./2015).

A experiência foi muito enriquecedora, já tinha anotações dispersas sobre meus pensamentos, divagações, análises e desabafo sobre o trabalho na escola. Porém, fazê-lo de forma sistematizada foi muito enriquecedor. Me permitiu refletir e repensar sobre coisas que aparentemente parecem tão normatizadas (uso das mídias, planejamento, seleção de fontes, reflexão sobre a práxis em geral). Sinto que posso sem dúvida usá-la como instrumento de trabalho e autoformação. Agradeço demais a experiência! (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Karina, set./2015).

A construção dos portfólios deu-se a partir de uma experiência compartilhada, com seleção de conteúdos e estruturas concebidas num planejamento coletivo, pesquisadoras e coordenadoras-pesquisadoras. E não de forma unilateral, somente com registros das coordenadoras, o que implicaria numa pesquisa descontextualizada da proposta inicial, a pesquisa com práticas colaborativas. O *feedback* foi contínuo e realizado com diálogos e escrita.

Essa experiência assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada transforma-se em conhecimento. Sozinha, a experiência não culmina em aprendizado. Faz-se necessário as sinapses experiência/processos reflexivos para que haja desenvolvimento profissional. O propósito geral do desenvolvimento profissional contínuo é manter e alargar o saber profissional.

Dessa forma, as reflexões sobre o *feedback* são assim apresentadas:

Foi muito interessante ler os comentários. Ajudou muito! Me auxiliou a não ter “medo” dos registros. Realmente são importantes e necessários, são os registros que marcam a história, a trajetória do processo de formação em que todos estamos envolvidos (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Roberta, set./2015).

Sim. Foi um diálogo, mesmo que via portfólio, me permitiu observar questões de outro prisma ou avaliar questões sobre um tema que eu não havia pensado. E até pra achar que eu não era “caxias demais” quando buscava refletir sobre o trabalho (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Karina, set./2015).

As coordenadoras-pesquisadoras investem em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional na medida em que buscam compreender as situações concretas que se apresentam ao seu trabalho. Prado (2011, p. 108) afirma que o

profissional pesquisador é “aquele que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade. É o profissional que busca compreender, explicar, demonstrar, criar, desenvolver, elaborar, transformar o seu trabalho”.

Ao questionar os efeitos formativos através da construção dos portfólios para o desenvolvimento pessoal e/ou profissional das coordenadoras, as respostas foram:

Ainda não terminei o portfólio, mas este processo me estimulou a buscar formação (mesmo a distância). Em relação a um desenvolvimento pessoal, acredito que tudo acrescenta e confesso que sou uma pessoa realmente aberta para receber todas as oportunidades que a vida oferece. E quanto ao desenvolvimento profissional, sinto que devo buscar mais formação acadêmica para me fortalecer; mas o portfólio me estimulou a procurar formação (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Roberta, set./2015).

Algumas questões me clarearam para poder enriquecer minha práxis, problematizando minha prática para além da teoria, ou seja, permitiu que eu fizesse e/ou usasse estratégias metodológicas de forma mais direta, consciente, mais do que o automático em que muitas vezes estamos imersos. Além disso, os textos que recebi como sugestões me permitiram entender mais sobre a pesquisa e o instrumento utilizado enriquecendo minha formação (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Karina, set./2015).

As dificuldades apontadas na pesquisa devem ser analisadas no contexto em que elas se desenvolveram. Os fatores estruturais, organizacionais e pessoais influenciam significativamente a atribuição de significados que cada profissional dá ao seu processo. Correia (1991), citado por Cunha e Prado (2010, p. 107), afirma que:

A formatividade de um sistema não depende diretamente da capacidade potencial de seus formadores em fornecerem formação, ou, dito por outras palavras, a formatividade de um sistema não é diretamente proporcional ao conjunto de saberes de que dispõem os responsáveis pela formação.

O portfólio apresentou-se uma opção metodológica favorável à articulação entre pesquisa e formação na EMEF Pres. Nilo Peçanha. A organização das estratégias formativas da escola organizou-se num documento rico, flexível e formativo, os portfólios reflexivos. Utilizamos deste instrumento como dispositivo sistemático para reflexão sobre os itinerários de formação: planejamento, curso de

desenvolvimento, avaliação. Apple (1992) citado por Day (2001, p. 29) afirma que “quando as pessoas deixam de planejar e de controlar uma larga parcela de seu próprio trabalho, as destrezas essenciais para cumprir estas tarefas de forma reflexiva e bem conseguida atrofiam-se e são esquecidas”.

Os aspectos mais relevantes na construção do portfólio, segundo cada coordenadora, foram:

Realizar o registro, foi um dos aspectos que percebi que foi de extrema relevância, pois sou uma pessoa que não tem facilidade em registrar e organizar registros. O portfólio auxiliou na organização e favoreceu a realização destes registros. O que me incomodou foi não conseguir realizar tudo no tempo previsto, mas não teve nenhum aspecto que eu excluiria (Trechos da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Roberta, set./2015).

O fato de ele me exigir um tempo sentada dedicada exclusivamente a refletir sobre a minha prática. O dia a dia na escola muitas vezes nos suga todo o tempo com planejamento de atividades e correções e preenchimento de burocracias, mas o fato de ter um instrumento materializado, sistematizado, com foco me permitiu centrar e analisar meu trabalho. Gostei bastante da experiência e do molde que foi feita (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Karina, set./2015).

O conhecimento se constrói coletivamente numa escola formada por diferentes profissionais trabalhando em projetos comuns de desenvolvimento, formação e pesquisa colaborativa. A diversidade enriquece e o conhecimento se dá na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos diferentes profissionais. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os profissionais aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem.

A formação é, em Cunha e Prado (2010, p. 105) “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”. É necessário compreendê-la, portanto, como processo e não como produto acabado. Isso permite avaliar o processo, julgando as ações passadas e propondo novas direções.

Eu acrescentaria perguntas reflexivas sobre a gestão, pois acredito que um bom relacionamento na gestão de uma escola favorece o bom andamento da mesma (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora

Roberta, set./2015).

Gostei bastante do jeito que foi feito. Mas creio que a concepção de educação que tenho, e a problematização dela poderia ter sido rica, trazendo textos que norteiam a visão da pesquisadora e podendo ser acrescidos, comparados, dialogados com o que trago na formação (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Karina, set./2015).

Quadro 4.12: Entrevista pós-portfolio – Parte II – Possibilidades de implementação da metodologia

| | |
|----------------------------------|---|
| Parte II – Possibilidades | II A. Como essa metodologia formativa poderia ser inserida no espaço de formação em serviço de sua escola em prol do desenvolvimento dos professores? |
| | II B. Que temas você considera importante desenvolver com os professores e que poderiam compor um portfólio docente? |
| | II C. Você desenvolveria essa metodologia com seus professores: <input type="checkbox"/> em curto prazo <input type="checkbox"/> num momento futuro <input type="checkbox"/> acredita não ser possível desenvolver em sua escola |

Sobre as possibilidades de implementação dessa modalidade formativa no espaço de formação em serviço da escola, em prol do desenvolvimento dos professores, foram apresentadas as seguintes respostas:

Acredito que esta metodologia é possível, mas é necessário que os professores estejam realmente interessados em realizar, pois é um processo de abertura em que se desenvolve questões pessoais e profissionais (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Roberta, set./2015).

Creio que possa ser proposta livremente para adesão (já que para ser verdadeiro a pessoa precisa querer!) a um grupo interessado que possa realizar o portfólio, com espaço para discussão mensal do que eles tem pensado, preenchido/ registrado...socializando impressões e propostas ou análises do que tem refletido (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Karina, set./2015).

Os temas que as coordenadoras sugeriram desenvolver com os professores e que poderiam compor um portfólio docente foram:

Temas sobre metodologia de trabalho, alfabetização (reflexão sobre como foi seu processo de alfabetização e como realizar isto em sala de aula) (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Roberta, set./2015).

Neurociência, buscando problematizar como se dá o aprendizado do aluno; o trabalho com habilidades e competências; estratégias de gestão de sala de aula; Tratamento dado às avaliações (considerando desde o planejamento, passando pela elaboração, correção, e tratamento dos dados coletados a partir da análise dos resultados) (Trecho da entrevista avaliativa, coordenadora-pesquisadora Karina, set./2015).

É importante ressaltar que, na implementação dessa metodologia, os temas não podem partir única e exclusivamente das coordenadoras e isso é bem compreendido por elas, nem tampouco elas poderiam deixar de sugerir. A observação das necessidades parte de todos, mas a mobilização e articulação do projeto encontra grande responsabilidade nas coordenadoras.

Considerando desde o planejamento, vivenciando o desenvolvimento e avaliando o processo, é possível perceber tanto os aspectos positivos quanto as dificuldades, que devem ser analisadas dentro de um contexto geral, incluindo o aspecto histórico de formação de professores na prefeitura de São Paulo.

As coordenadoras mostraram interesse em desenvolver essa metodologia com os professores da unidade num futuro breve. A coordenadora Karina chegou a iniciar o processo, mas infelizmente, por questões burocráticas, teve que se ausentar do cargo de coordenadora para ingresso da coordenadora efetiva, o que configurou descontinuidade do trabalho. A coordenadora Roberta realizou consulta individual com os professores para organizar os conteúdos viáveis, que incluam as necessidades da escola e solicitações dos professores.

A pesquisa utilizou-se dos portfólios reflexivos como estratégia formativa centrada na escola e como situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos pelas coordenadoras com vistas à produção de novas práticas, bem como de desenvolvimento pessoal e profissional.

O diálogo entre as experiências e reflexões que surgiram no processo, bem como as teorias que permitem a ampliação da leitura da realidade, são condições dessa

formação centrada na escola, sensível ao contexto, aos vários atores envolvidos nos processos educativos e que admite o coordenador como pesquisador e protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A produção simultânea de mudanças individuais e coletivas implica reconhecer, como ensina Canário (1998) citado em Prado (2010, p. 109), que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”.

Como em toda pesquisa, podemos planejar, prever ações, mas imprevistos sempre surgem. O espaço para as dificuldades foram aproveitados na pesquisa, apontados como temas a serem trabalhados em pesquisa futura e apresentados na próxima seção.

4.5 Dificuldades no caminho

Como em toda pesquisa qualitativa, que lida com seres humanos que pensam, sentem, inferem e sugerem, as divergências surgem e direcionam os objetivos, nem sempre como projetados, mas nem por isso, dispensados de análise.

Os portfólios formativos, a princípio, seriam construídos junto com os professores e coordenadores, mas na apresentação da proposta à direção da escola, optou-se por aguardar a movimentação da implementação do Sistema Virtual de Gestão Pedagógica, que estava demandando um longo caminho de formação e tempo dos docentes no ano de 2014. Respeitamos o horizonte da direção e restringimos à coordenação a vivência da metodologia formativa. O que nos trouxe, inclusive, a oportunidade de os formadores vivenciarem a prática que desconheciam no início da proposta.

Outra dificuldade encontrada foi a sistematização da prática de registros escritos. Não há como acompanhar o retorno docente sobre as formações se não houver um instrumento de registro constante. Esse é um critério a ser trabalhado se implementada a prática de portfólios docentes na escola. As formações em PEA são registradas em ata por um educador, os outros participam, mas não registram. Ao final de cada bimestre é realizada uma avaliação para verificação do alcance dos objetivos do PEA e como proceder para alcançar os objetivos ainda não

conquistados. Esta avaliação é realizada por todos os professores, mas não há um retorno sobre isso, por escrito. A devolutiva é feita verbalmente, quando feita. A prática de registro, portanto, não é realizada nem pelos formadores, o que contribui para a não sistematização do espaço de registro.

A construção do portfólio tem contribuído para percepção dessa lacuna e a compreensão da importância do registro para reflexão e desenvolvimento de trajetória histórica profissional.

O acompanhamento docente não é realizado formalmente, somente os professores, que apresentam dificuldades e se colocam, são atendidos. Não há um registro pontual de todos os professores. Há um registro de ocorrências que só atende as necessidades urgentes. No entanto, as formadoras apresentam boa intenção ao garantir um espaço de diálogo dos professores. Faz-se necessário instituir esse espaço para contribuição sistemática no desenvolvimento profissional. Com a proposta de portfólios verificou-se essa possibilidade.

A coordenadora pedagógica que participava da pesquisa e acompanhava os professores do ciclo interdisciplinar e autoral, por substituir o cargo vago da coordenadora efetiva, teve que sair da coordenação pedagógica ao final do ano de 2014, pois no concurso de remoção a coordenadora efetiva contemplada assumiu o cargo. No entanto, ela continuou como docente da escola. A coordenadora que ingressou em seu lugar optou por não dar continuidade no processo de desenvolvimento dos portfólios com os professores naquele momento.

A Coordenadora Karina havia feito uma sondagem para a construção de portfólios com os professores dos ciclos interdisciplinar e autoral. Ela iniciou atendimentos individuais com diálogos e registros escritos, selecionando alguns professores que quisessem participar da experiência (Figura 14).

A Coordenadora Karina, que voltou para o cargo de professora, deu continuidade ao seu próprio portfólio, inserindo a visão de professora da disciplina de história, como pudemos perceber em seus escritos. Essa mudança enriqueceu ainda mais o portfólio, que obteve novas perspectivas, novos pontos de vista.

São Paulo . 10 de julho 2014

Hoje iniciei o atendimento com os professores. Atendemos às professoras novas de módulo [] e [] e a professora [] .

Fiquei bem feliz pela fala com elas, me senti satisfeita, no "lugar certo", ou seja, exercendo DE FATO a minha função, a de acompanhamento pedagógico dos professores.

Trabalhei bastante pra iniciar este processo de avaliação. Tabulei dados, construí tabelas, fiquei pensando como tornar o processo mais claro, poder falar com os professores contemplando inclusive o que sinto e não apenas o que observo do trabalho deles. Estabeleci um cronograma, que aprimorei com a Roberta depois e fui me organizando, elencando pontos que eu queria falar, criando avisos impressos para "desburocratizar" a conversa, e registrando por escrito o teor das conversas a fim de inclusive poder resgatar, com o passar do tempo os atendimentos e o teor deles. Fiz a maior parte em casa pois aqui as constantes interrupções na construção dos documentos me causam estresse e pouca produtividade na escrita.

Claro que comecei escolhendo os professores mais "tranquilos", no sentido de terem pouco a problematizar, para que eu pudesse me fortalecer no processo e poder atendê-los posteriormente com mais clareza e controle da conversa, sem medo de "dar o meu recado" e fazer as intervenções pedagógicas necessárias no processo.

Alimentada e instigada pela conversa com a prof. Débora Valiante procurei ler mais sobre a questão do portfólio na formação docente e comecei a esboçar inclusive como eu queria construí-los com os professores, comprei pastas em L e uma caixinha onde cada um terá sua pasta e pedi para que construísse a capa como bem lhe aprouvesse para que se apropriasse do portfólio como registro seu.

Figura 14: Portfólio coordenadora Karina – Início dos portfólio com professores

Uma outra dificuldade, que não existia no ano de 2014, foi a remoção de um grande número de professores especialistas efetivos para outras escolas. A escola iniciou o ano letivo de 2015 sem muitos dos professores, que foram contratados em caráter emergencial logo no início do ano. Essa movimentação não permite um vínculo com a filosofia da escola ou uma continuidade no processo formativo docente, pois os contratos dos professores são rescindidos ao final do ano ou até mesmo no meio do ano letivo. Muitos dos professores do ciclo interdisciplinar e autoral no ano de 2015 foram contratados.

O grande número de professores que se removem anualmente apontam os problemas estruturais do Sistema Educacional da Prefeitura de São Paulo. Para se

melhorar o vínculo e promover a melhoria dos espaços formativos, esse é um fator relevante de observação. O ano de 2014 teve, desde o início da gestão da nova diretora da EMEF Presidente Nilo Peçanha, iniciada em 2010, o maior número de remoção de professores do ciclo II. Ao final de 2015 esse quadro mudou. Houve remoção de professores do ciclo II para a escola, preenchendo todo o quadro de professores efetivos da escola. Espera-se que estabeleçam um vínculo com a gestão da escola e que se adequem à filosofia da instituição.

A escola iniciou um processo de estudos sobre Comunidades de Aprendizagem, uma filosofia que surgiu em Barcelona, na Espanha, e que tem alcançado outros países. O intuito é conhecer mais especificamente a proposta e aderir à filosofia adequando a realidade da U.E. Para isso, a escola tem buscado envolver mais a comunidade: alunos tem participado mais das decisões coletivas; pais tem sido convocados a conhecerem a ideia; agentes de serviço e responsáveis pelo administrativo, além dos responsáveis pelo serviço de alimentação, foram convidados a conhecerem mais sobre o tema Comunidades de Aprendizagem. Os professores e gestores participaram de formações com convidados externos visando afinar a proposta e encaminhar procedimentos de adesão ao projeto. Essa demanda tomou grande parte dos espaços de formação ao longo de todo o ano de 2014 e 2015.

Os fatores citados acima são relevantes na divulgação da pesquisa, pois interferiram em sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolveu-se numa perspectiva colaborativa onde as coordenadoras da EMEF Presidente Nilo Peçanha, junto com a pesquisadora, refletiram sobre o espaço de formação em serviço, bem como sua trajetória pessoal e profissional ao construírem portfólios reflexivos. Esse método formativo contribuiu para ampliação do diálogo entre as experiências e reflexões gestadas na escola e apresentou teorias que permitiram a ampliação da leitura da realidade e a proposição de ideias para o desenvolvimento do espaço formativo.

De acordo com Valiante (2014), a instituição pública é um espaço efetivo de aplicação das políticas educacionais que certamente influenciam a prática docente, possibilitando reflexões constantes. A escolha pelo ambiente de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa favoreceu a reflexão sobre o fazer, os sucessos e dificuldades no trabalho pedagógico e estimulou a consciência de pertença ao espaço.

A identidade da escola, do professor e coordenador coexistem e definem-se mutuamente, pois eles participam do processo de constituição da identidade da escola, pondo em prática a filosofia da instituição, ao mesmo tempo em que a escola participa do processo de constituição identitária pessoal desse coordenador. A cultura produzida nas organizações escolares são partilhadas pelos membros que ali desenvolvem sua profissão.

Os portfólios constituíram uma possibilidade de as coordenadoras serem conduzidas à reflexão sobre seus percursos formativos, bem como ao questionamento retroativo e prospectivo de suas aprendizagens e projetos de vida. A pesquisa integrou-se à realidade da escola, com possibilidades de desenvolvimento dos espaços formativos.

Diante das situações complexas, conflitivas e instáveis da formação centrada nas escolas da prefeitura de São Paulo foi possível analisar os problemas do espaço/tempo de formação, investigar a realidade prática e confrontar as experiências desenvolvidas na própria escola e, assim registrar num documento

autêntico os resultados da pesquisa sobre si mesmas, a formação inicial, a formação específica na diretoria regional, o desenvolvimento profissional, bem como direcionar projetos de formação.

O uso dos portfólios reflexivos revelou possibilidade efetiva de elucidação de dimensões formativas por meio de diferentes linguagens. A natureza predominantemente narrativa do portfólio reflexivo evidencia significados e sentidos que, em situações ordinárias de formação, seriam de difícil percepção. Isso se torna possível, sobretudo, pelos níveis de originalidade de cada portfólio e pelo modo como seus autores constroem essas narrativas.

Para além da visibilidade dos processos formativos, cabe ressaltar a lógica dialética entre processo e produto. O processo de construção do portfólio representou para as coordenadoras a possibilidade de, ao produzi-lo, produzir-se, num processo semelhante ao que se dá com a narrativa na qual, “o narrador, narrando, se narra.” (SÁ-CHAVES, 2000, p.24). Isso nos remete para a unidade entre forma e conteúdo, percebida nessas produções pelo modo como elas refletiram e apresentaram suas reflexões sobre os espaços de formação da escola e sua trajetória de vida. Nesse sentido, a própria forma do portfólio é conteúdo, do mesmo jeito que os conteúdos apresentados são também uma forma de revelar os processos reflexivos.

O que motivou as coordenadoras à elaboração dos portfólios não foi apenas à pertença a uma pesquisa, mas sobretudo a possibilidade de refletirem sobre seu processo de formação e ainda a contribuição que essa experiência poderia ter com os docentes sob os quais essas formadoras têm a responsabilidade. Nesse sentido, a produção do portfólio proporcionou aquisições teóricas e ensaios reflexivos de modo personalizado, abrangendo tanto a dimensão teórico-conceitual quanto a dimensão socioafetiva.

Segundo Valiante (2014a), nortear a formação em serviço com uso de portfólios reflexivos à luz das dimensões formativas, conscientiza a ocorrência simultânea dessas dimensões bem como a relação dialética que se desenvolve no percurso de construção dos portfólios. Tanto a didática, a construção coletiva do projeto político-

pedagógico, a cultura escolar, os saberes docentes, a reflexão sobre a prática, a avaliação, o compromisso ético e político com a educação quanto as experiências culturais, o currículo e os princípios gerais adotados pela secretaria de educação são dimensões de formação que ocorrem inter-relacionadas e que elucidadas promovem desenvolvimento profissional. Nesse movimento, a intenção, direção, reflexão e continuidade na gestão da própria formação dá-se concomitantemente à construção do portfólio.

Os resultados da pesquisa apresentam uma trajetória profissional que se desenvolve na instituição escolar com a compreensão das múltiplas dimensões abordadas na elaboração dos portfólios de formação. Evidencia-se também um trabalho colaborativo em que as coordenadoras e a pesquisadora interagem concretizando projetos pessoais, profissionais e institucionais.

A pesquisa evidencia que o uso do portfólio reflexivo em formação contínua em serviço pode ser potencializado pelo planejamento coletivo e avaliação. Há valor enquanto instrumento formativo que decorre da trajetória que evidencia, bem como dos processos reflexivos que propõe. É necessário entender o desenvolvimento profissional como um processo que implica não apenas indivíduos, pois o conhecimento se constrói coletivamente numa escola formada por profissionais trabalhando em projetos de desenvolvimento, de formação e de pesquisa.

Esta estratégia de desenvolvimento profissional exige que os processos de desenvolvimento e mudança não sejam restritos ao nível dos indivíduos da escola, mas que possam ter a possibilidade de afetar a cultura, levando a formas de trabalho mais colaborativas entre os professores. O apoio profissional mútuo é um requisito para melhorar o ensino através de processos de reflexão entre os professores com análise da prática.

As dificuldades apontadas na pesquisa, de modo geral, referem-se à falta sistematizada do registro entre os professores; à rotina sobrecarregada dos coordenadores, com múltiplas atribuições não planejadas, inclusive as demandas burocráticas; à grande rotatividade de professores e grande número de professores contratados, o que dificulta a continuidade de um trabalho mais pessoal e um

desenvolvimento institucional; a um espaço formativo que não atende todos os docentes, consequência do sistema educacional municipal de São Paulo.

Não obstante as dificuldades a pesquisa avançou, porque cada integrante manteve interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação ocorre quando a pesquisa enriquece e amplia possibilidades de descobertas sobre si mesmo, sobre novas perspectivas. Há projeto para publicação coletiva (pesquisadora e coordenadoras) dos resultados obtidos, em congressos nacionais.

Se a pesquisa permite aprendizagens conscientemente aprofundadas e espaços reflexivos é possível que colabore para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a construção dos portfólios contribuiu tanto para o desenvolvimento profissional dos envolvidos quanto para a ampliação de possibilidades formativas na escola.

Cabe ainda ressaltar que os portfólios não são modelos fechados de formação, aplicáveis em qualquer situação, sem um projeto, um ambiente de cooperação, democracia e abertura da escola. Ele deve ser compreendido como um instrumento sistemático e intencional. Sistemático quanto as formas de obter informação, documentar experiências e realizar registro escrito delas. Intencional quanto a uma atividade planejada, não espontânea. Por isso, as possibilidades do uso desse instrumento devem estar fundamentadas no percurso histórico da instituição, nos interesses pessoais e profissionais das pessoas envolvidas, bem como no espaço estruturado e democrático de formação, ou então reduzir-se-á a mais um documento a ser preenchido.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação Reflexiva de professores: Estratégia de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, Leonir P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, Leonir P. (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, S.C.: Univille, 2003. p.101-119.

ALMEIDA, Laurinda R. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In: ALMEIDA, Laurinda R. e PLACCO, Vera M. N. S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 21-34.

ALMEIDA, Patrícia H. F. **Formando os Formadores: Uma análise dos Programas de Formação Continuada dos Especialistas em Educação do Município de São Paulo (1989-1996)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2005.

ANDRADE FILHO, Antonio C. **O uso do portfólio na formação continuada do professor reflexivo pesquisador**. São Paulo: Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

APÓSTOLO, Jorge. A metodologia de Portfólio no Ensino de Enfermagem. In: SÁ-CHAVES, I.(org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Editora Porto, 2005. p. 149-159.

AQUINO, Julio A., MUSSI, Mônica C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui. **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

BELTRAN, Ana Carolina V. **Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. São Paulo: Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

BENACHIO, Marly N. e PLACCO, Vera M. N. S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. IN: PLACCO, Vera M. N. e Almeida, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2ªed.São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.57-70.

BIOTO-CAVALCANTI, Patricia A. Sobre as origens do currículo e da escola moderna. In: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia. A.; TEIXEIRA, R.; ANAYA, Viviani

(orgs.). **Currículo Escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p.9-40.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da Escola: Como elaborar o Plano de Formação?** Lisboa: IEE, 1995.

_____ Fazer da formação um projecto – Mudar as escolas ou os Centros de Formação? **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, 1, 25-36, 2001.

_____ A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto, 2003.

CANAU, Vera M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em aberto**. Brasília, MEC/Inep, 1(8): 19-30, out./dez. 1982.

CORREIA, José A. **Formação de Professores. Da racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional**. Porto: Edições ASA, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme V. Formação Centrada Na Escola, Desenvolvimento Pessoal E Profissional de Professores. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 28, p.101-111. jan/jun., 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Editora Porto, 2001.

DIAS, C.M.S. “Portfólio” Reflexivo: Fragmentos de uma experiência. In: SÁ-CHAVES, I.(org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Editora Porto, 2005. p.109-118.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: **Educação e Linguagem**. Ano 10, n.15, p. 82-98, jan.-jun., 2007.

_____ O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011

FERREIRA, Andrea T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: Ferreira, Andrea.T.B.; Albuquerque, Eliana.B. e Leal, Telma. F.(org.) **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, Fernando I. As lógicas de formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7^a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Alexandre S. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: Ferreira, Andrea.T.B.; Albuquerque, Eliana.B. e Leal, Telma. F.(org.) **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, M. T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FUSARI, José C. **A educação do educador em serviço: o treinamento dos professores em questão**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1997.

Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. e CHRISTOV, Luiza, H. (org.) S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 17-24.

GALVÃO, V. A utilização de “Portfólio” reflexivo na disciplina de biofísica de um curso de fonoaudiologia. IN: SÁ-CHAVES, I.(org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Editora Porto, 2005. p.133-148.

GARCÍA, Carlos. M. **Formação de Professores – Para uma mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. IN: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. acesso em 30 nov. 2015.

GATTI, Bernardete A.. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 98, ago.1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741996000300008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 24 abr. 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal, Porto Editora, 1995. p.63-78.

JARDILINO, José R. L. **Paulo Freire – retalhos bibliográficos**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBIAPINA, Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa, Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M., SOUZA, S e KRAMER, S.(orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Joaquim e FORMOSINHO, João. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior. Ensaio sobre o i-mundo moderno**. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MAUÉS, Olgaíses. Organismos Internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____ A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação**, v. 34, n.1, p.75-85, jan/abr 2011.

MOITA, M.C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de Professores**. Portugal, Porto Editora, 2ª edição, 1995. p.111-140.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 4ª edição, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.11-30.

_____. (org.). Diz-me como ensinas e, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997. p.29-42.

_____. (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philip. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma.G. e ANASTASIOU, L das G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, p. 521-539, set./dez.2005.

PLACCO, Vera M. N. de S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, XIII, 2006, Recife. Anais do XIII ENDIPE, Recife, PE: UFP. p. 251-262.

PLACCO, Vera M. N. de S. e SILVA, Silvia Helena S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane G., ALMEIDA, Laurinda R., CHRISTOV, Luiza H. S. A. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 12ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-32.

PLACCO, Vera M. N.S.; SOUZA, Vera L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera M. N.S. ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-36.

RAMOS, M.A. e GONÇALVES, R.E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores – estratégia de supervisão**. Portugal, Porto Editora, 1996.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão**. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. (org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Editora Porto, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40ª ed.. Campinas:Autores Associados, 2008.

SCHENKEL, M. H. B. Professor Reflexivo: da teoria à prática. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Editora Porto, 2005. p.119-132.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

_____. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

_____. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes**. Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.

SILVA, Tomaz T. **Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Moacyr. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. IN: PLACCO, Vera M. N.S. ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.51-60.

SMESP (Secretaria Municipal de Educação). Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME / DOT, 2014.

_____. Cadernos de Formação – **Grupos de formação: uma (re)visão da Educação do Educador**. São Paulo: SME/DOT 1990. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1453#page/35/mode/1up> acesso em 12 mai. 2015.

SMESP/DRE FREGUESIA/BRASILÂNDIA. Projeto Especial de Ação (PEA) EMEF Pres. Nilo Peçanha. **Construindo e reconstruindo o olhar pedagógico a partir da reorganização curricular Mais Educação São Paulo 2014**. São Paulo: DRE Freguesia/Brasilândia, 2014.

_____. Projeto Especial de Ação (PEA) EMEF Pres. Nilo Peçanha. **Construindo e reconstruindo o olhar pedagógico da EMEF Presidente Nilo Peçanha**. São Paulo: DRE Freguesia/Brasilândia, 2015.

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

TAMASSIA, Silvana A. S. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: 500 anos de Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Edição especial, n.14, p. 61-88. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 17 abr. 2013.

VALIANTE, Débora S.M. Os portfólios como metodologia de formação docente em serviço. **VIII Seminário Nacional de Pesquisa**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, p. 387-392, nov. 2014a.

_____ Portfólios Reflexivos: Uma Metodologia de Formação Continuada Docente. **IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado**. Buenos Aires: Untref, p. 2932-2950. Dez. 2014b.

VEIGA, Ilma. P.; CUNHA, Maria I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisadora Débora da Silva Melo Valiante, do mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho solicita, por meio deste, a autorização de Vossa Senhoria para a publicação de dados obtidos mediante sua participação nesta pesquisa intitulada “Portfólio reflexivo na formação centrada na escola”.

Pretende-se por meio deste estudo utilizar-se da metodologia de portfólios para contribuições reflexivas no espaço formativo da escola pública municipal onde se desenvolve a pesquisa.

A pesquisadora publicará o nome das colaboradoras da pesquisa com a sua devida autorização, visto que são co-participantes e que terão publicações conjuntas futuramente.

A pesquisadora, sob orientação da Prof^a Dr.^a Patrícia Aparecida Bioto Cavalcanti, coloca-se à disposição pelo telefone 9#####2 e e-mail: debora@#####.info

Voluntário:

R.G.: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXOS

ENTREVISTA INICIAL

Entrevista realizada com duas coordenadoras da EMEF Presidente Nilo Peçanha em junho de 2014.

| | |
|--|--|
| Parte I – Trajetória profissional | A. Descreva um pouco sobre você. Como e quando iniciou na carreira docente? Quais foram suas motivações para ingresso na educação? Há quanto tempo está na docência? |
| | B. Como e quando você iniciou no cargo de coordenador? Há quanto tempo exerce essa função? Você tinha clareza do papel do coordenador antes de ingressar? |

Parte I A – Descreva um pouco sobre você. Como e quando iniciou na carreira docente? Quais foram suas motivações para ingresso na educação? Há quanto tempo está na docência?

Coordenadora Roberta.

Tenho 32 anos. Iniciei na carreira docente numa Escola de Educação Infantil, escola em que hoje estuda a minha filha. Iniciei como estagiária e logo assumi uma sala de aula. Lá fiquei 9 anos na docência de educação infantil. Ingressei como professora no Estado e lá trabalhei sempre no primeiro ano, onde me apaixonei. Pelo primeiro ano meu coração ainda bate. Ingressei também na prefeitura de São Paulo, como professora da educação infantil, professora-adjunta (na época). Em 2007.

Coordenadora Karina.

Tenho 34 anos, comecei como professora no ano de 2005. Eu sempre quis viver de música, mas eu achava que não dava dinheiro. Não era um bom caminho até que

um dia fui visitar minha escola antiga e encontrei minha professora de biologia que me deu um giz na mão e pediu pra eu dar uma explicação na lousa. A partir daí decidi que era isso que eu queria.

Parte I B – Como e quando você iniciou no cargo de coordenador? Há quanto tempo exerce essa função? Você tinha clareza do papel do coordenador antes de ingressar?

Coordenadora Roberta.

Iniciei em 2007 na prefeitura e em 2008 fui chamada pra coordenação. Fiquei bastante em dúvida se deixava os outros cargos, mas depois do conselho de muitos amigos, decidi ingressar e em 1º de fevereiro de 2008 iniciei na EMEF João Amós. Na primeira remoção vim pro Nilo Peçanha. Exonerei o cargo de professora na Prefeitura e no Estado. O meu tempo na docência foi mais na educação infantil do que no Ensino Fundamental.

Clareza do cargo de coordenador, vou ser bem sincera, não. A minha intenção era entrar como professora na prefeitura. Acabei prestando concurso pra coordenação também e entrei. Fiquei muito na dúvida e fui aprendendo aqui no Nilo. Mais no Nilo do que no João Amós, porque lá eu era mais “bombeiro”, resolvia os problemas. Eu tenho observado os meus coordenadores na minha trajetória como professora. Então eu tenho os exemplos e os não exemplos. O que eu queria ser como coordenadora e o que não queria ser como coordenadora. Isso me dá mais clareza do que eu posso fazer no meu papel.

A formação em si, na prefeitura, foram poucos os momentos. O que o coordenador tem que realizar ou os coordenadores ingressantes. Hoje mesmo eu estava conversando sobre isso com a outra coordenadora. Em 2008 teve um movimento na diretoria desses coordenadores ingressantes na prefeitura. A Eugênia (diretora regional da Freguesia Ó) teve um cuidado de fazer uma formação. Em 2009 o diretor não deixou eu participar. Então, eu não participei desse curso. Eu fiquei super irritada na época, por ser coordenadora nova. Enfim eu tive uma coordenadora, a Roseli, que me orientava bastante. Mas eu acho que, na Prefeitura, eles deveriam ter com o ingressante esse cuidado. O grupo de CP que ingressou

junto comigo em 2008 foi o último grupo de ingressantes (direto na RMESP). Agora somente o professor da prefeitura (em exercício) pode acessar o cargo de coordenação (através de concurso de acesso). Então esse perfil de ingressante termina na rede.

Coordenadora Karina.

Quando eu entrei na RMESP eu nunca tinha pensado em ser coordenadora. Então comecei a me interessar pelas possibilidades de ação que ela tinha dentro do campo. Eu sabia um pouco, mas, principalmente a parte burocrática, estou aprendendo na prática. Eu iniciei como coordenadora em agosto do ano passado numa eleição interna na escola e estou há um ano de coordenadora.

| | |
|----------------------------|---|
| Parte II – Formação | A. Que tipo de formação você teve para exercer o cargo de coordenador pedagógico? |
| | B. No que essa formação contribui em seu trabalho? |
| | C. O espaço/ tempo de formação do coordenador na Diretoria Regional de Ensino é suficiente? Ocorre com que frequência? |
| | D. Você se utiliza dos materiais fornecidos pela prefeitura e de domínio público no site da secretaria municipal de educação? Os livros sobre formação docente à disposição na biblioteca/sala de leitura da escola auxiliam no respaldo teórico? |
| | E. Como e com que frequência você planeja as reuniões de formação? |
| | F. O espaço/tempo de formação com os professores é suficiente? |

A. Que tipo de formação você teve para exercer o cargo de coordenador pedagógico?

Coordenadora Roberta.

Fiz magistério e logo depois eu continuei com a pedagogia. O meu último ano de magistério foi concomitante com o primeiro ano de pedagogia. Na pedagogia tinha quatro escolhas, ao término, de especialização e eu escolhi a ed. especial. Mas no decorrer eu percebi que não era muito meu perfil. Tinha pra coordenador pedagógico. Depois eu fui fazer pós em psicopedagogia. Pro cargo de coordenador em si foi mais a pedagogia (que contribuiu com a formação pra CP).

Coordenadora Karina.

A minha formação é em história com licenciatura, pela USP. Fiz pós em gestão e coordenação pedagógica à distância e depois fiz pedagogia na UNINOVE.

B. No que essa formação contribui em seu trabalho?

Coordenadora Roberta.

Eu acredito que precisaria ter uma coisa mais específica, uma orientação. Como é que a gente conduz a formação de professores, que é uma formação diferenciada? Não é como a que a gente aprende na pedagogia ou na educação especial. Eu vi bastante como trabalhar com os alunos de inclusão, mas com os professores, faltou na minha formação.

Coordenadora Karina.

Essa formação contribuiu para a reflexão sobre a prática e o contato com os autores que vão mobilizar o que eu entendo por educação, o que eu entendo por escola eu tive bem forte na formação da escola e na pós. Eu sempre fui muito estudiosa, então eu sempre fui buscar para além do que era oferecido nas plataformas.

C. O espaço/ tempo de formação do coordenador na Diretoria Regional de Ensino é suficiente? Ocorre com que frequência?

Coordenadora Roberta.

Vou falar um pouco das duas gestões, pelo perfil diferente na gestão anterior de pensar no coordenador iniciante. Eu não sei ainda qual será o encaminhamento dessa gestão de hoje, mas eu vi um cuidado maior com os CPs. Hoje eles tem um cuidado com a formação mas não tem um objetivo claro. Agora que estamos passando pela reorganização curricular, eles estão mais preocupados em formar em relação a isso. Como é que a gente vai ter que trabalhar? Como é que a gente vai ter que atuar? E não com a formação em si com os professores. Eu acho que o momento que a gente tem com todos os Cpc é muito rico, de troca, de conversa. Como é que está sendo na sua escola? Esses espaços tem sido bem reduzidos. Antes tinha. Tinha dificuldade? Tinha, mas tinha um olhar em relação a isso. É o CP enteando em sala de aula, acompanhando o professor em sua atuação, não na intenção de fiscalizar, mas de auxiliar, pra oferecer mais subsídios pro professor atender melhor o aluno.

Ocorre mensalmente. Antes o dia inteiro. Agora só meio período, por 4 horas.

Coordenadora Karina.

Não acho. Eles ocorrem em 4 encontros por semestre em 4 horas. Acho que os encontros é mais pra socialização de práticas do que pra formação propriamente dita. Que poderia problematizar como fazer formação e trazer aportes teóricos, novas teorias que estão surgindo na academia, de neurociência ou de aprendizado que poderiam estar contribuindo para minha prática enquanto formadora de professores. Acho que deixa a desejar.

D. Você se utiliza dos materiais fornecidos pela prefeitura e de domínio público no site da secretaria municipal de educação? Os livros sobre formação docente à disposição na biblioteca/sala de leitura da escola auxiliam no respaldo teórico?

Coordenadora Roberta.

Há materiais a disposição sempre. Principalmente agora, com a reorganização (curricular). Eles sempre encaminham pra escola, ou pelo site, ou impresso. Nisso a

prefeitura é muito rica, sempre disponibilizam o que precisa. Há livros na biblioteca, sim. Eu utilizo revistas, reportagens, textos, PNAIC.

Coordenadora Karina.

Sim. Acho que os materiais da prefeitura são bem ricos e bem elaborados. São materiais que eu tenho contato na escola, tenho baixado em pdf. no meu tablet. Eu uso e sempre resgato quando vou fazer planejamento, formação com os professores. Eu sempre procuro ter como referencia está trazendo, afinal eu sou representante da rede, do estado. Acho importante conhecer. Nossa biblioteca tem bastante material, mas esse material a gente como base pra dar a formação, mostra os livros e deixa à disposição pra quem quiser. A gente usa mais as revistas que são de uma leitura mais fácil, mais tratável numa reunião de formação.

E. Como e com que frequência você planeja as reuniões de formação?

Coordenadora Roberta.

Fazemos um planejamento com previsão do bimestre. E a frequência de organização é semanal. Toda quarta feira a gente se reúne com a direção da escola pra planejar os encontros com os professores que é sempre na segunda, terça e quinta. Esse planejamento também se dá junto com os professores, a gente projeta algo, mas organiza mensalmente com os professores.

Coordenadora Karina.

A gente sempre começa pensando no semestre e vai afunilando no bimestre, a té pra ter uma sequência lógica na formação e todas as quartas feiras a gente se reúne eu a outra coordenadora, a diretora e o assistente de direção e a gente pensa como é que a gente vai fazer a formação juntos, enquanto equipe gestora.

F. O espaço/tempo de formação com os professores é suficiente?

Coordenadora Roberta.

A gente nunca acha que é suficiente. A gente sempre quer mais. Sempre termina uma reunião com uma pendência. Aqueles últimos 15 minutos auxiliariam muito.

Termina o horário tem que pegar turma, tem que ir pra casa. Então são bem preciosos, mas não acho suficiente.

Coordenadora Karina.

Não. Precisa de mais tempo, mas ele também ser bem aproveitado, tanto pelos professores quanto por nós mesmas. Trazer para os professores respostas às demandas que sejam significativas pra eles, mas que tenham disposição de estar envolvidos.

| | |
|--|--|
| | A. Descreva brevemente suas funções junto aos professores como coordenador pedagógico. |
| Parte III – Estratégias de formação | B. Como você se sente exercendo o papel de formador de formadores? |
| | C. Como você organiza as formações? |
| | D. Quais os materiais de apoio e estratégias que utiliza para preparar as formações? |
| | E. Quem auxilia na preparação dessas formações? |
| | F. Quem avalia o seu trabalho de formador? |
| | G. Você acredita que as questões burocráticas se sobrepõe ao papel do coordenador junto aos professores? |
| | H. Você consegue acompanhar individualmente cada professor de sua escola? |
| | I. Você acredita que seu trabalho tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores? |
| | J. Como você busca atualizar-se? |
| | K. Você conhece a metodologia de portfólios para formação docente? |
| | L. Já ouviu falar da formação docente em múltiplas dimensões? |
| | M. Conhece algum autor que trabalha especificamente com formação em serviço? |

A. Descreva brevemente suas funções junto aos professores como coordenador pedagógico.

Coordenadora Roberta.

Minha função é em relação aos professores em momento de JEIF. Então, a gente acompanha, prepara esses momentos que eles tem pra formação, em relação a prática deles em sala de aula, em relação ao que está acontecendo na escola. Pra sintonizar também a proposta pedagógica da escola, vejo que isso também é função. Acompanhar em sala de aula, mais em relação a disciplina pois os professores pedem, mas em relação aprendizagem dos alunos vejo que falta bastante.

Coordenadora Karina.

Oficialmente eu tenho que fazer acompanhamento dos professores pra saber como está o planejamento, como ele está desenvolvendo isso em sala de aula, que práticas de gestão estão usando, se estão sendo usadas ou não, problematizando como elas podem ser melhores e como é que está se dando a aprendizagem com os alunos.

B. Como você se sente exercendo o papel de formador de formadores?

Coordenadora Roberta.

Frequentemente tenho me sentido muito mal, porque é um peso bem grande esse sentimento de não conseguir a sensibilidade dos professores, o vínculo dos professores em relação aos alunos. As vezes me sinto incapaz, mas ao mesmo tempo tento me fortalecer, acreditar que tem caminho, possibilidades.

Coordenadora Karina.

Eu tenho tranquilidade. É uma coisa que eu gosto de fazer. Estou sempre buscando coisas novas, teorias novas pra poder ajudar os professores. Acho que na coordenação eu tenho um espaço de atuação maior de possibilidades do que na sala de aula.

C. Como você organiza as formações?

Coordenadora Roberta.

A gente vai verificando o que está faltando, quais são os objetivos dos PEAS e a

gente sempre se volta pra esses objetivos, e em cima do que os professores vão colocando e a gente vai pensando nessas avaliações de troca, a gente vai pensando nas próximas formações, o que o grupo vem apresentando de dificuldades. A gente vai tendo esse olhar. O que está tendo mais dificuldade a gente chama pra conversar individualmente.

Coordenadora Karina.

Pra pensar como organizar as formações eu parto de questões como: que necessidades eu estou vendo na escola? Que demanda estou enxergando dentro da escola? Como eu posso resolver esta demanda? A partir dessas demandas vou buscar livros, teorias, suporte pra poder a partir disso apresentar respostas pros professores.

Leio bastante livros da área da educação. Livros que estão saindo, inclusive novidades. Esses dias estava lendo livros do Salman Khan, que dá aula no Youtube. É bem legal. Eu vou na Livraria Cultura e olho livros e a partir das referências bibliográficas que ele me traz eu vou buscar mais.

D. Quais os materiais de apoio e estratégias que utiliza para preparar as formações?

Coordenadora Roberta.

Há materiais à disposição sempre. Principalmente agora, com a reorganização (curricular). Eles sempre encaminham pra escola, ou pelo site, ou impresso. Nisso a prefeitura é muito rica, sempre disponibilizam o que precisa. Há livros na biblioteca, sim. Eu utilizo revistas, reportagens, textos, PNAIC.

Coordenadora Karina.

Sim. Acho que os materiais da prefeitura são bem ricos e bem elaborados. São materiais que eu tenho contato na escola, tenho baixado em pdf. no meu tablet. Eu uso e sempre resgato quando vou fazer planejamento, formação com os professores. Eu sempre procuro ter como referencia está trazendo, afinal eu sou representante da rede, do estado. Acho importante conhecer. Nossa biblioteca tem bastante material, mas esse material a gente como base pra dar a formação, mostra os livros e deixa à disposição pra quem quiser. A gente usa mais as revistas

que são de uma leitura mais fácil, mais tratável numa reunião de formação.

E. Quem auxilia na preparação dessas formações?

Coordenadora Roberta.

Conversamos em conjunto: a direção, vice, coordenadores e também pedimos ajuda pra gente de fora, na própria diretoria, com o pessoal do CEFAl recentemente pra ajuda sobre inclusão, com formadores de fora que estão em sintonia com o que estamos desenvolvendo. Recentemente com o Pacheco. Quem sabe aí uma proposta bem legal de formação.

Coordenadora Karina.

A gente sempre pensa junto. Eu, a outra coordenadora Roberta, a Cristina, o assistente de direção Waldemar. E eu tenho algumas amigas professores que estão na área ou fora que também problematizam e me ajudam a pensar questões que possam me auxiliar nesse processo de formação.

F. Quem avalia o seu trabalho de formador?

Coordenadora Karina.

A gente frequentemente tem uma autoavaliação de como está sendo, mas essa troca com os professores nas avaliações é que é uma devolução. O que eles falam que está sendo, como está é um aspecto da avaliação. Também dos alunos. Será que o que a gente está fazendo nas formações está chegando na sala de aula com o aluno? A gente tem essa troca com os alunos. Eles vem conversar e a gente também sabe por isso.

Coordenadora Karina.

Eu acho que dentro da escola a equipe gestora avalia o trabalho de formação com momentos de autoavaliação, momentos de reflexão. Eu tenho um caderno em que faço minhas reflexões. Até pra pensar que sentimentos estão perpassando nos momentos de formação, sejam positivos ou negativos, pra que eu possa trabalhar melhor tudo isso.

G. Você acredita que as questões burocráticas se sobrepõe ao papel do coordenador junto aos professores?

Coordenadora Roberta.

Sim. Não sei se a gente exagera muito. São esses momentos que estamos sem os alunos na escola que aproveitamos pra preencher documentação de professores pra evolução. São documentos que requerem mais atenção, mas acredito que sim. É muita coisa que se pede. Contamos com a ajuda da professora readaptada aqui na secretaria, que ajuda bastante em relação a organização de saídas pra passeios e outras coisas que seria papel do coordenador.

Coordenadora Karina.

Sim. Eu acho que as questões de monitoramento e preenchimento de papéis se sobrepõe. Até as próprias questões do dia a dia sobre a organização da escola. Falta de recursos humanos se sobrepõe ao meu papel de coordenador.

H. Você consegue acompanhar individualmente cada professor de sua escola?

Coordenadora Roberta.

Não. Alguns que tem dificuldade auxiliamos individualmente, mas não todos. Por exemplo uma professora da tarde. Eu e a outra coordenadora ajudamos frequentemente.

Coordenadora Karina.

Não. Eu consigo acompanhar alguns professores. Como eu era professora até pouco tempo eu tenho professores que vem aqui por amizade, por identificação, sentam e socializam, mesmo que eu não tenha um espaço agendado pra ele. Nessa sentido eu não consigo acompanhar todos os professores.

I. Você acredita que seu trabalho tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores?

Coordenadora Roberta.

Sim. O meu foco é esse. Com alguns a gente ganha mais do que contribui, mas pra outros ajudo.

Coordenadora Karina.

Sim. Eu já vi várias estratégias e propostas que a gente fez se transformarem em ação na sala de aula, se transformar em projetos, em uma escuta mais ativa, menos violenta com as crianças.

J. Como você busca atualizar-se?

Coordenadora Roberta.

Recentemente busco ajuda na minha outra colega coordenadora. O que tem saído de bibliografia nova a gente troca, mas acho que preciso buscar mais em curso, mas a minha vida pessoal não está encaixando essa possibilidade.

Coordenadora Karina.

Lendo livros, com revistas que a escola recebe. Eu também assino a revista Educação, Nova Escola, revistas de história e conteúdo em geral. A própria internet. Eu acho que a rede favorece bastante a gente ter contato com material de vários lugares.

K. Você conhece a metodologia de portfólios para formação docente?

Coordenadora Roberta.

Pra formação docente não. No processo de sala de aula com os alunos, sim, mas pra formação docente, não.

Coordenadora Karina.

Não. Eu conhecia e usava quando dava aula com meus alunos, mas pra formação de professores, não.

L. Já ouviu falar da formação docente em múltiplas dimensões?

Coordenadora Roberta.

Não. Só com você.

Coordenadora Karina.

Não, ainda não. Tomei contato com o que você explicou pra gente.

M. Conhece algum autor que trabalha especificamente com formação em serviço?

Coordenadora Roberta.

Também não.

Coordenadora Karina.

Não, pontualmente não. Comprei uma coleção sobre coordenação que tem

alguma coisa que fala sobre isso, mas nem li ainda.

ENTREVISTA AVALIATIVA FINAL

Entrevista realizada em setembro de 2015 com as duas coordenadoras pedagógicas da EMEF Presidente Nilo Peçanha.

| | |
|--------------------------------|---|
| Parte I – A experiência | I. A Como foi a experiência de elaboração conceitual e experiência/escrita do portfólio? |
| | I B. Rer o portfólio, quando devolvido com comentários, ajudou em alguma coisa? Se sim, explicita. |
| | I C. Depois de finalizado o portfólio você percebeu um desenvolvimento pessoal e/ou profissional? |
| | I D. Que aspectos você considerou mais relevantes na construção de seu portfólio? |
| | I E. Que aspectos a incomodou e você excluiria? |
| | I F. O que você acredita que poderia ser acrescentado, pois julgou relevante para o seu processo de desenvolvimento profissional? |

1. Como foi a experiência de elaboração conceitual e experiência/escrita do portfólio?

Coordenadora Roberta

Um desafio! Confesso que tenho dificuldade em registrar reflexões sobre as formações que acontecem dentro da escola, percebo que realizar um registro favorece refletir sobre o que ocorreu, auxilia retomar discussões e como coordenadora é necessário registrar. Realizar o portfólio foi importante e despertou

em mim uma necessidade de mudança, como buscar formação. Percebi que é algo difícil e devo tentar manter como uma rotina.

Coordenadora Karina

A experiência foi muito engrandecedora, já tinha anotações dispersas sobre meus pensamentos, divagações, análises e desabaços sobre o trabalho na escola. Porém, fazê-lo de forma sistematizada foi muito enriquecedor. Me permitiu refletir e repensar sobre coisas que aparentemente parecem tão normatizadas (uso das mídias, planejamento, seleção de fontes, reflexão sobre a práxis em geral). Sinto que posso sem dúvida usá-la como instrumento de trabalho e auto formação. Agradeço demais a experiência!

2. Rer o portfólio, quando devolvido com comentários, ajudou em alguma coisa? Se sim, explicita.

Coordenadora Roberta

Foi muito interessante ler os comentários. Ajudou muito! Me auxiliou a não ter “medo” dos registros. Realmente são importantes e necessários, são os registros que marcam a história, a trajetória do processo de formação em que todos estamos envolvidos.

Coordenadora Karina

Sim. Foi um diálogo, mesmo que via portfólio, me permitiu observar questões de outro prisma ou avaliar questões sobre um tema que eu não havia pensado... e até pra achar que eu não era “caxias demais” quando buscava refletir sobre o trabalho.

3. Depois de finalizado o portfólio você percebeu um desenvolvimento pessoal e/ou profissional?

Coordenadora Roberta

Ainda não terminei o portfólio, mas este processo me estimulou a buscar formação(mesmo sendo a distância). Em relação a um desenvolvimento pessoal acredito que tudo acrescenta e confesso que sou uma pessoa realmente aberta para

receber todas as oportunidades que a vida nos oferece. E quanto ao desenvolvimento profissional, sinto que devo buscar mais formação acadêmica para me fortalecer; mas o portfólio me auxiliou para estimular a procurar formação.

Coordenadora Karina

Sim. Algumas questões me clarearam para poder enriquecer minha práxis, problematizando minha prática para além da teoria, ou seja, permitiu que eu fizesse e/ou usasse estratégias metodológicas de forma mais diretiva, consciente, mais do que o automático em que muitas vezes estamos imersos. Além disso, os textos que recebi como sugestões me permitiram entender mais sobre a pesquisa e o instrumento utilizado enriquecendo minha formação.

4. Que aspectos você considerou mais relevantes na construção de seu portfólio?

Coordenadora Roberta

Realizar o registro, foi um dos aspectos que percebi que foi de extrema relevância, pois sou uma pessoa que não tem facilidade em registrar e organizar os registros e o portfólio auxiliou na organização e favorece realizar estes registros.

Coordenadora Karina

O fato de ele me exigir um tempo sentado dedicado exclusivamente a refletir sobre a minha prática. O dia a dia na escola muitas vezes nos suga todo o tempo com planejamento de atividades e correções e preenchimento de burocracias, mas o fato de ter um instrumento materializado, sistematizado, com foco me permitiu centrar e analisar meu trabalho.

5. Que aspectos a incomodou e você excluiria?

Coordenadora Roberta

O que me incomodou foi não conseguir realizar tudo no tempo previsto, mas não teve nenhum aspecto que eu excluiria.

Coordenadora Karina

Nada. Gostei bastante da experiência e do molde que foi feita.

6. O que você acredita que poderia ser acrescentado, pois julgou relevante para o seu processo de desenvolvimento?

Coordenadora Roberta

Eu acrescentaria perguntas reflexivas sobre a gestão, pois acredito que um bom relacionamento na gestão de uma escola favorece o bom andamento da mesma.

Coordenadora Karina

Gostei bastante do jeito que foi feito. Mas creio que a concepção de educação que tenho, e a problematização dela poderia ter sido rico, trazendo textos que norteiam a visão da pesquisadora e podendo ser acrescidos, comparados dialogados com o que trago na formação.

| | |
|----------------------------------|---|
| Parte II – Possibilidades | II A. Como essa metodologia formativa poderia ser inserida no espaço de formação em serviço de sua escola em prol do desenvolvimento dos professores? |
| | II B. Que temas você considera importante desenvolver com os professores e que poderiam compor um portfólio docente? |
| | II C. Você desenvolveria essa metodologia com seus professores: <input type="checkbox"/> em curto prazo <input type="checkbox"/> num momento futuro <input type="checkbox"/> acredita não ser possível desenvolver em sua escola |

1. Como essa metodologia formativa poderia ser inserida no espaço de formação em serviço de sua escola em prol do desenvolvimento dos professores?

Coordenadora Roberta

Acredito que esta metodologia é possível, mas é necessário que os professores estejam realmente interessados em realizar, pois é um processo de abertura em que

se desenvolve questões pessoais e profissionais.

Coordenadora Karina

Creio que possa ser proposta livremente para adesão (já que para ser verdadeiro a pessoa precisa querer!) a um grupo interessado que possa realizar o portfólio, com espaço para discussão mensal do que eles tem pensado, preenchido/ registrado... socializando impressões e propostas ou análises do que tem refletido.

2. Que temas você considera importante desenvolver com os professores e que poderiam compor um portfólio docente?

Coordenadora Roberta

Temas sobre metodologia de trabalho, alfabetização (reflexão sobre como foi seu processo de alfabetização e como realizar isto em sala de aula).

Coordenadora Karina

- Neurociência, ou seja, buscando problematizar como se dá o aprendizado do aluno.
- O trabalho com habilidades e competências
- Estratégias de gestão de sala de aula.
- Tratamento dado às avaliações (considerando desde o planejamento, passando pela elaboração, correção, e tratamento dos dados coletados a partir da análise dos resultados)

3. Você desenvolveria essa metodologia com seus professores:

Coordenadora Roberta

Em curto prazo.

Coordenadora Karina

Em curto prazo