

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO:
O Portfólio Reflexivo Como Instrumento Formativo**

LILIANE DE ALMEIDA BARBOSA

São Paulo

2020

LILIANE DE ALMEIDA BARBOSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
O PORTFÓLIO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO FORMATIVO**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE – da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, sob a orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

São Paulo

2020

Barbosa, Liliane de Almeida.

Formação continuada do coordenador pedagógico: o portfólio reflexivo como instrumento formativo. / Liliane de Almeida Barbosa. 2020.

155 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a. Nádia Conceição Lauriti.

1. Formação continuada. 2. Coordenador pedagógico. 3. Pesquisa-formação. 4. Portfólio reflexivo.

I. Lauriti, Nádia Conceição. II. Título.

CDU 372

LILIANE DE ALMEIDA BARBOSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
O PORTFÓLIO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO FORMATIVO**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE – da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, sob a orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

São Paulo, 26 de maio de 2020

Presidente: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti – Orientadora – UNINOVE

Membro: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni – PUC/SP

Membro: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli – UNINOVE

Suplente: Prof. Dr. Roberto Gimenez – UNICID

Suplente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira – UNINOVE

São Paulo

2020

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), exemplos de vida e incentivadores da minha formação acadêmica.

Ao meu amor, Lino, pelo carinho, compreensão e contribuição durante a pesquisa.

Aos educadores e educadoras que trabalham incansavelmente por uma educação libertadora e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, que com ternura e afinco, foi luz e calma, trazendo tranquilidade nos momentos de dúvidas e sempre esteve disponível na difícil arte de conduzir ao processo de escrita.

À Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino, que afetuosamente, direcionou-me e apoiou nos primeiros passos desta pesquisa.

À Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti, que pacientemente, recebeu-me, acolheu-me e, ainda que por pouco tempo, contribuiu e colaborou para a conclusão.

Às Profas. Dras. Lígia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE/SP) e Luciana Maria Giovanni (PUC/SP), que ao aceitarem participar da banca de qualificação, subsidiaram com valiosas orientações e contribuições inestimáveis à conclusão da dissertação.

Aos estimados professores do PROGEPE: Adriana Terçariol, Jason Mafra, Márcia Fusaro, Rosemeire Roggero e Rosiley Teixeira, que contribuíram para a reflexão de uma pesquisa acadêmica que propicie a emancipação dos sujeitos e transformação da realidade.

À UNINOVE, que pela bolsa outorgada, permitiu a realização de um sonho acadêmico.

Às coordenadoras pedagógicas e formadoras da Casa do Professor que confiaram e aceitaram o desafio de participar do grupo referência.

À Secretaria Municipal de Educação de Jandira que oportunizou e autorizou a realização deste trabalho.

À equipe da Casa do Professor que contribuiu, ouviu e possibilitou a reflexão no processo de investigação.

Ao querido parceiro, amigo e porto seguro, o meu amor para a vida inteira, Lino, que compreendeu a distância e ainda ofereceu conforto e incentivo.

Aos meus filhos Gabriel, Mateus e Helena, que nunca reclamaram dos momentos de ausência e sempre torceram e comemoraram os sucessos durante o processo.

Aos meus sogros Geralda e João e minha mãe Maria, que apoiaram e ajudaram oferecendo abrigo e jantar quentinho a mim e a minha família quando chegava tarde das aulas.

E finalmente, agradeço a Deus por me conceder saúde, forças, permitindo chegar ao final desta pesquisa e por todo o percurso que vivi neste processo.

“Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa e Intervenção Gestão Educacional (LIPIGES) do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), propôs-se como objeto de estudo a formação continuada do coordenador pedagógico, com foco no portfólio reflexivo, desenvolvida pela Casa do Professor (centro de formação) da Secretaria Municipal de Educação de Jandira, cidade da região metropolitana de São Paulo/SP. As questões que motivaram e direcionaram o desenvolvimento do trabalho: Qual a concepção dos coordenadores sobre o seu próprio processo de formação e dos professores com os quais trabalham? Em que medida o trabalho desenvolvido na formação realizada pela Casa do Professor chega aos docentes? Como a secretaria da educação acompanha e monitora a atuação do coordenador? Como o portfólio reflexivo contribui para o processo de formação continuada dos coordenadores? Delimitou-se como objetivo geral considerar a formação do coordenador pedagógico e seus processos, bem como sua relação com a prática e sua atuação na unidade escolar. Foram elencados os seguintes objetivos específicos: (1) compreender como ocorre a formação continuada do coordenador pedagógico; (2) identificar como o coordenador desenvolve a formação continuada em serviço na sua unidade escolar; (3) constituir grupo referência de formação; (4) refletir sobre os desafios e discutir transformações na formação continuada de todos os envolvidos no processo. Metodologia pesquisa-formação de abordagem qualitativa; coleta de dados foram adotados o portfólio-reflexivo e entrevista por meio eletrônico. A rede municipal de ensino de Jandira considerada universo da pesquisa e os sujeitos são dois formadores da Casa do Professor (centro de formação) e dois coordenadores pedagógicos. Fundamentação teórica sustentada pelos autores: Garcia; Nóvoa; Canário; Almeida; Souza; Placco; Sá-Chaves; Josso e documentos educacionais ligados à formação continuada, à coordenação pedagógica e à reflexão sobre a prática. Os resultados obtidos indicam a relevância da formação continuada do coordenador pedagógico pautada na reflexão, considerando um percurso que contemple o mapeamento das necessidades formativas, planejamento, desenvolvimento e acompanhamento dos participantes e, que a possibilidade de vivenciar o processo reflexivo, permite se apropriar e assim desenvolver com seus respectivos grupos, uma vez que compreendem os benefícios desta prática para a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Pesquisa-Formação. Portfólio Reflexivo.

ABSTRACT

The research, linked to the Educational Management Research and Intervention Line (LIPIGES) of the Professional Master's Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) at Nove de Julho University (UNINOVE), proposed as object of study the continuing education of the pedagogical coordinator, focusing on the reflective portfolio, developed by Casa do Professor (training center) of the Municipal Education Secretariat of Jandira, a city in the metropolitan region of São Paulo / SP. The questions that motivated and guided the development of the work: What is the conception of the coordinators about their own training process and of the teachers with whom they work? To what extent does the work carried out in the training carried out by Casa do Professor reach teachers? How does the education department monitor the coordinator's performance? How does the reflective portfolio contribute to the process of ongoing training for coordinators? The general objective was to consider the training of the pedagogical coordinator and its processes, as well as its relationship with the practice and its performance in the school unit. The following specific objectives were listed: (1) to understand how the pedagogical coordinator's continuing education takes place; (2) identify how the coordinator develops continuing education in service in his school unit; (3) constitute a training reference group; (4) reflect on the challenges and discuss changes in the continuing education of all those involved in the process. Research-training methodology with a qualitative approach; data collection, the reflective portfolio and electronic interview were adopted. The municipal education network in Jandira is considered a research universe and the subjects are two trainers from Casa do Professor (training center) and two pedagogical coordinators. Theoretical foundation supported by the authors: Garcia; Nóvoa; Canário; Almeida; Souza; Placco; Sá-Chaves; Josso and educational documents related to ongoing training, pedagogical coordination and reflection on practice. The results obtained indicate the relevance of the continuing education of the pedagogical coordinator based on reflection, considering a path that contemplates the mapping of the training needs, planning, development and monitoring of the participants and that the possibility of experiencing the reflective process allows to appropriate and so develop with their respective groups once they understand the benefits of this practice for improving the quality of teaching.

Keywords: Continuing education. Pedagogical coordinator. Research-training. Reflexive portfolio.

RESUMÉN

La investigación, vinculada a la Línea de Investigación e Intervención en Gestión Educativa (LIPIGES) del Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas (PROGEPE) en la Universidad Nove de Julho (UNINOVE), propuso como objeto de estudio la educación continua del coordinador pedagógico, centrándose en portfolio reflexivo, desarrollada por Casa do Professor (centro de capacitación) de la Secretaría Municipal de Educación de Jandira, una ciudad en la región metropolitana de São Paulo / SP. Las preguntas que motivaron y guiaron el desarrollo del trabajo: ¿Cuál es la concepción de los coordinadores acerca de su propio proceso de capacitación y de los maestros con quienes trabajan? ¿En qué medida el trabajo realizado en la capacitación realizada por Casa do Professor llega a los maestros? ¿Cómo supervisa el departamento de educación el desempeño del coordinador? ¿Cómo contribuye portfolio reflexivo al proceso de capacitación continua para los coordinadores? El objetivo general era considerar la capacitación del coordinador pedagógico y sus procesos, así como su relación con la práctica y su desempeño en la unidad escolar. Se enumeraron los siguientes objetivos específicos: (1) comprender cómo se lleva a cabo la educación continua del coordinador pedagógico; (2) identificar cómo el coordinador desarrolla la educación continua en servicio en su unidad escolar; (3) constituir un grupo de referencia de capacitación; (4) reflexionar sobre los desafíos y discutir los cambios en la educación continua de todos los involucrados en el proceso. Metodología de investigación y capacitación con un enfoque cualitativo; Se adoptó la recolección de datos, el portfolio reflexivo y la entrevista electrónica. La red de educación municipal de Jandira se considera un universo de investigación y las asignaturas son dos formadores de la Casa do Professor (centro de formación) y dos coordinadores pedagógicos. Fundamento teórico apoyado por los autores: García; Nóvoa; Canário; Almeida; Souza; Placco; Sá-Chaves; Josso y documentos educativos relacionados con la formación continua, la coordinación pedagógica y la reflexión sobre la práctica. Los resultados obtenidos indican la relevancia de la educación continua del coordinador pedagógico basada en la reflexión, considerando un camino que contempla el mapeo de las necesidades de capacitación, planificación, desarrollo y monitoreo de los participantes y que la posibilidad de experimentar el proceso reflexivo permite apropiarse y así desarrollarse con sus respectivos grupos una vez que entiendan los beneficios de esta práctica para mejorar la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: Formación continua. Coordinador pedagógico. Investigación-Entrenamiento. Portfolio reflexivo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil das professoras coordenadoras pedagógicas	55
Quadro 2: Perfil das formadoras de coordenadoras	58
Quadro 3: Formação e preparo para a função de formador de professores	60
Quadro 4: Formação e preparo para a função de formador de formadores	62
Quadro 5: Exercício da função e estratégias de formação com os professores.....	64
Quadro 6: Exercício da função e estratégias de formação com os PCP	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Aprendizagem
AVAJAN	Avaliação de Jandira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Companhia de Concessões Rodoviárias
CEPLIV	Centro de Educação Popular Liberdade e Vida
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HAP	Horário de Aperfeiçoamento Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SMEJ	Secretaria Municipal de Educação de Jandira
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	17
2. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JANDIRA E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO	23
2.1 Caracterização da Casa do Professor e seus profissionais.....	26
2.2 O professor coordenador pedagógico em Jandira.....	30
2.3 Desafios da formação de coordenadores pela Casa do Professor.....	32
3. PORTFÓLIOS REFLEXIVOS E PESQUISA-FORMAÇÃO	35
3.1 Portfólio: da arte para a educação.....	35
3.1.2 Os portfólios na formação continuada	36
3.2 Pesquisa-formação: a experiência em pauta.....	38
3.3 Percurso metodológico da pesquisa.....	40
3.3.1 Abordagem qualitativa.....	43
3.3.2 Eixos temáticos de análise	43
3.4 Formação continuada de professores.....	45
3.4.1 A questão dos saberes na formação do coordenador pedagógico.....	47
4. PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS E FORMADORES: PERFIL E VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO	55
4.1 Perfil das professoras coordenadoras e formadoras.....	55
4.2 Formação e preparo para o exercício da função.....	60
4.3 Exercício da função e estratégias de formação	63
5. DIÁLOGO ENTRE FORMADOR E FORMADOR DE FORMADORES: A REFLEXÃO EM CONJUNTO	71
5.1 A formação reflexiva: uma proposta dialogada entre formador e participantes da formação.....	71
5.1.1 Mapear as necessidades.....	75
5.2 Percurso formativo dos formadores.....	79
5.2.1 O papel do coordenador pedagógico.....	80
5.2.1.1 Visão de formador.....	82
5.2.1.2 Exercício da função.....	84
5.2.2 Concepção de formação continuada e seus encaminhamentos.....	89

5.2.3 Formação continuada do coordenador pedagógico.....	96
5.2.3.1 Objetivos e expectativas da formação.....	98
5.2.3.2 Autoformação	102
5.2.3.3 Relações interpessoais no processo formativo.....	105
5.2.4 Resistências.....	112
5.2.5 Reflexão por meio do portfólio.....	116
5.2.6 Acompanhamento da formação.....	120
5.3 Plano de formação de formadores	127
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXOS.....	141

APRESENTAÇÃO

Para início de trabalho, cabe discorrer sobre meu processo de inserção na carreira do magistério, a trajetória pessoal e profissional que me trouxe à pesquisa em questão.

Desde muito cedo tive vontade de ser professora, segundo minha mãe nunca tive dúvida ao responder à costumeira pergunta feita pelos adultos “O que vai ser quando crescer?”. Bem pequena escrevia na lousa, que muitas vezes era uma parede ou a porta de um guarda-roupa e brincava de escolinha, despertando o desejo de aprender a ler e escrever.

Aos cinco anos fui alfabetizada pela minha mãe, que com a “Cartilha da Mimi”, deixava a lição do dia e ao voltar do trabalho fazia a correção e tomava a leitura, considerando que os saberes docentes são construídos no contexto de uma história de vida e que conforme Tardif (2014) aprendemos o ofício de professor também com nossas experiências como estudantes, minha mãe foi meu primeiro modelo de professora.

Aos 15 anos ingressei no curso do magistério e no ano seguinte entrei para um projeto de educação popular denominado Centro de Educação Popular Liberdade e Vida (CEPLIV), que tinha o propósito de alfabetizar jovens e adultos e funcionava em garagens, salões de igrejas, associações, ou seja, onde houvesse alguém disposto a ceder um espaço e pessoas com interesse de aprender ler e escrever poderia ser organizada uma turma. No período de sua existência foram alfabetizados mais de dois mil jovens e adultos na Região Oeste.

Fazer parte deste projeto, aos 16 anos, ainda uma adolescente, concomitante ao magistério mudou a minha maneira de entender a educação. Fui apresentada à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, à educação libertadora e emancipadora, à importância do ensino que considere o educando, oportunizando a verdadeira relação teoria e prática, impulsionando questionamentos e constituindo minha identidade profissional.

Ainda tive a oportunidade de conhecer a primeira experiência de formação continuada da minha carreira profissional, o trabalho era organizado de forma que havia aula nas noites de segunda à quinta e às sextas participávamos de reuniões

pedagógicas, nas quais recebíamos orientações, trocávamos experiências, discutíamos as dificuldades que enfrentávamos, situações didáticas e estudávamos a pedagogia de Paulo Freire.

Durante três anos, eu estudava à tarde e lecionava à noite para os jovens e adultos na igreja católica, da qual era membro desde criança. Grande parte dos educandos eram conhecidos e participávamos juntos em atividades da igreja, o que me deixava em uma posição de extremo comprometimento com a aprendizagem daquelas pessoas.

Ao terminar o magistério, não pude continuar lecionando no CEPLIV pois tinha desejo de cursar a sonhada graduação. Fui trabalhar como professora eventual na rede estadual e assumi, por meio de contrato, na Prefeitura de Jandira, minha primeira turma, uma 1ª série, inclusive era a primeira turma de Ensino Fundamental da rede, que estava iniciando o processo de municipalização, ano de 1997. Naquele mesmo ano, fiz o concurso público, em que passei em segundo lugar e, portanto, ingressei como efetiva à rede municipal de Jandira em 1998, mesmo em ano que iniciei o curso de Letras.

Buscava desenvolver uma prática significativa, para mim e para as crianças, sempre recorria aos materiais dos cursos e estudos do CEPLIV e do magistério. Tinha curiosidade e queria aprender mais sobre o construtivismo. Muitas vezes me sentia sozinha em sala de aula ao tentar desenvolver novas práticas, buscava estratégias e caminhos diferenciados na parceria com colegas mais experientes.

Conclui a graduação de Letras e em 2001, a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho, por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), lançou o Pró-Formador com a missão de preparar técnicos para formar educadores das redes públicas municipais do Estado de São Paulo, a proposta foi apresentada aos municípios da Grande São Paulo, logo Jandira teve interesse em aderir ao programa.

Esta iniciativa foi desenvolvida pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE), consistia em um programa de formação de formadores de professores de 1ª a 4ª série em Língua Portuguesa e Matemática, com a carga horária de 500 horas, distribuídas em 13 módulos, organizados de maneira que o formador participasse por uma semana em formação e na outra desenvolveria as atividades em sua rede.

Eu trabalhava na EMEB Moisés Cândido Vieira e a diretora da escola apresentou a proposta aos professores, explicou que a Secretaria da Educação solicitou que a escola indicasse um professor com formação em Letras ou Pedagogia para desenvolver o programa de Língua Portuguesa na rede. Inicialmente, deixaram claro que não haveria aumento no salário, mas que aumentaria a jornada, afinal a jornada de professora era de 20 horas semanais e passaria a 40, portanto o benefício seria a formação recebida.

Fiquei interessada, afinal enxerguei a oportunidade de responder às minhas inquietações em relação à prática pedagógica, mas trabalhava à tarde na rede estadual, lecionando Língua Portuguesa em duas turmas de 7ª série. Minhas colegas declinaram e disseram que a pessoa indicada para a tarefa deveria ser eu, pois não era casada, não tinha filhos e tinha tempo para estudar. Era o incentivo que faltava, aceitei o desafio, infelizmente precisei deixar as turmas que lecionava à tarde e fiquei somente com as da noite.

Os estudos desenvolvidos naquele ano, pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, possibilitaram reflexão sobre a formação continuada em serviço, os caminhos da alfabetização, sobre a prática de ensino da língua por meio dos gêneros textuais, avaliação, planejamento e leitura; trouxeram novo olhar para a formação e mostraram que era preciso construir um programa de formação que valorizasse a prática e a experiência dos professores, bem como possibilitasse a transformação.

Em 2004, fui convidada para ser coordenadora pedagógica de uma escola de grande porte da rede municipal de Jandira, na qual pude conhecer as ansiedades, inconsistências e dificuldades da rotina desse profissional, a escola atendia Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, além dos professores das áreas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Sempre era um desafio organizar boas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que envolvesse a todos e propiciasse a reflexão, a troca de experiências e o diálogo. Ainda manter uma rotina de observação de aulas, devolutivas de observações, acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, atendimento aos pais, articular as metas e ações do Projeto Político Pedagógico. Confesso que na minha experiência como professora sentia falta de coordenadoras pedagógicas mais atuantes e me esforcei para ser a coordenadora que eu gostaria de ter.

Em 2006, voltei à Secretaria como formadora de um novo programa apresentado à rede municipal em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida. Mais uma vez tive a oportunidade de estudar e aprofundar os conhecimentos na alfabetização e à época a formação foi desenvolvida aos professores de 1ª e 2ª série, pré-escola e coordenadores pedagógicos, totalizando aproximadamente 120 participantes.

Em 2007, foi criada a Casa do Professor, departamento responsável pela formação de toda a rede municipal para o qual prestei concurso público para o cargo de Professor Coordenador de Língua Portuguesa, ingressando em junho de 2008.

Desde então participei e desenvolvi alguns programas de formação de professores como ProJovem, Credenciamento de Gestores Escolares, Jornadas Pedagógicas, Formação dos Coordenadores Pedagógicos; ainda assumi várias funções na Secretaria Municipal de Educação de Jandira, Coordenadora da Casa do Professor, Coordenadora do Ensino Fundamental, Diretora Pedagógica e, inclusive, exerci por um período a função de Secretária Municipal de Educação.

Paralela a atuação na secretaria trabalhei na Rede Estadual e privada, em turmas de Supletivo, Telessalas e ensino regular nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, lecionei Língua Portuguesa e Inglês no ensino técnico do Instituto Técnico de Barueri, também exerci por seis anos a função de tutora em cursos de Pedagogia da Uniararas.

A prática educativa me fez valorizar a formação permanente e o processo reflexivo, em uma escola democrática, que contribui na formação da cidadania dos sujeitos, concebe o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas, o desafio é construir contextos formativos com base na experiência e diálogo, formar o professor reflexivo em uma escola reflexiva como preconiza Alarcão (2010), o que me trouxe à pesquisa e à ação do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador.

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa emergiu no exercício da função de Professora Coordenadora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Jandira, cidade da região metropolitana de São Paulo e em atuação na formação continuada de professores e, mais especificamente, dos coordenadores pedagógicos (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Desenvolver esta função oportunizou inúmeros desafios e provocou questionamentos na sistemática de acompanhamento da formação realizada e dificuldades apresentadas pelos coordenadores para o desenvolvimento da formação de seus pares, até mesmo reconhecer-se como formador, perdendo-se em outras funções e protelando sua principal razão de ser, realizar a formação permanente dos professores; acompanhar e instrumentalizar a prática pedagógica para garantir o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na Rede Municipal de Educação de Jandira a formação continuada do coordenador pedagógico é desenvolvida pela equipe da Casa do Professor (centro de formação continuada) em encontros quinzenais, nos quais são oferecidos materiais e orientações para subsidiar o trabalho dos coordenadores, inclusive para a sua atuação na formação dos professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Os coordenadores pedagógicos participam das formações organizados em grupos por etapa de ensino nas quais atuam, os encontros abordam temas para auxiliar em suas atribuições na escola, tais como observação de aula e devolutivas; ainda situações que envolvem a prática pedagógica do professor: planejamento, currículo e interdisciplinaridade.

Observou-se que a formação desenvolvida na Casa do Professor, nem sempre chega até a escola e aos professores, como se espera que aconteça. Em alguns casos, o coordenador pedagógico não se reconhece como o formador dos professores, como também não tem clareza de quais processos e encaminhamentos podem ser considerados na formação continuada em serviço de tais profissionais.

Diante deste quadro, as perguntas que embasam a presente pesquisa são: Qual é a concepção dos coordenadores sobre o seu próprio processo de formação e dos professores com os quais trabalham? Em que medida o trabalho desenvolvido na formação continuada realizada pela Casa do Professor com os coordenadores chega aos docentes? Como a Secretaria da Educação acompanha e monitora a atuação do

coordenador? Como o portfólio reflexivo contribui para o processo de formação continuada dos coordenadores?

Os objetivos específicos da pesquisa são: compreender como ocorre a formação continuada do coordenador pedagógico; identificar como o coordenador desenvolve a formação continuada em serviço na sua unidade escolar; constituir grupo referência¹ de formação; refletir sobre os desafios e discutir transformações na formação continuada de todos os envolvidos no processo; analisar o papel do portfólio reflexivo como instrumento de formação.

Parte-se da hipótese de que o coordenador tem dificuldade para organizar sua rotina de modo a focar nas ações pedagógicas e acaba perdendo-se no dia a dia da escola, muitas vezes nem tem clareza de qual o seu papel, envolvido principalmente em problemas de indisciplina, documentações, exigências burocráticas, entrega de comunicados, muitas vezes conhecido como o “faz-tudo” da escola. Em meio a esse conflito de identidade da sua função, não é reconhecido pelos docentes (nem por ele mesmo) como o articulador dos processos formativos na unidade escolar.

No que diz respeito aos formadores da Casa do Professor, com relação à hipótese, parte-se do princípio de que ainda não há instrumentos eficazes para o monitoramento do trabalho desenvolvido na formação de coordenadores pedagógicos.

O levantamento bibliográfico em bases de dados com o propósito de contextualizar as produções acadêmicas no período de 2009 a 2019, acerca da temática formação de coordenadores pedagógicos com foco no portfólio reflexivo, possibilitou a delimitação do estado da questão.

Na pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com os descritores “Formação do coordenador pedagógico”, encontramos um total de 29 trabalhos, sendo que destes, somente 9 se aproximavam do projeto desta pesquisa. Com a leitura dos resumos apuramos três trabalhos que possibilitaram as seguintes reflexões: (1) contribuições à formação do coordenador pedagógico; (2) a colaboração no processo de formação

¹ Grupo composto por dois coordenadores pedagógicos, dois formadores da Casa do Professor e pesquisadora, para o qual foram realizados sete encontros de formação, com foco no portfólio reflexivo.

continuada de uma rede municipal de ensino; (3) narrativas de experiências na pesquisa-formação.

A dissertação de Priscila de Giovani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), defendida em 2013, intitulada “Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação”, apresenta a formação continuada como essencial para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, aponta características que a formação dos coordenadores pode apresentar de forma a contribuir com sua função.

A dissertação de Beatriz Bontempi Gouveia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), defendida em 2012, intitulada “Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas”, apresenta a reflexão sobre o processo formativo dos coordenadores pedagógicos e suas necessidades formativas, sob a ótica dos coordenadores e de suas formadoras, o envolvimento dos sujeitos em uma cadeia de formação por meio de rede colaborativa concebida como baliza para as ações formativas e como espaço de participação democrática, de relações horizontais e parceria.

A dissertação de Simone Pannocchia Tahan, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), defendida em 2019, intitulada “Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação” identifica quais experiências formadoras do processo de constituição profissional de coordenadores pedagógicos revelam-se nas narrativas produzidas em um contexto de um grupo reflexivo.

Ao pesquisarmos a palavra-chave “portfólio reflexivo” no banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT, encontramos, no período de 2009 a 2019, 20 trabalhos, dos quais apenas um apresenta relação com a nossa pesquisa, pois considera o uso do portfólio reflexivo como instrumento na formação continuada de docentes.

A dissertação “Portfólios reflexivos na formação centrada na escola”, defendida em 2016, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP) pela pesquisadora Débora da Silva Melo Valiante, analisa os resultados da formação levada a efeito, no espaço/tempo de formação em serviço de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, utilizando-se da metodologia de portfólios reflexivos. A pesquisa foi desenvolvida com duas coordenadoras pedagógicas pautada no trabalho colaborativo

em que a pesquisadora e os coordenadores interagem concretizando projetos pessoais e institucionais.

Nenhum dos trabalhos encontrados apresenta o uso do portfólio reflexivo na formação de coordenadores pedagógicos no âmbito de redes municipais ou diretorias de ensino, verificou-se ainda que os estudos sobre a formação docente com base na construção de portfólio reflexivo, em sua maioria são realizados na formação inicial ou pós-graduação, não ocorrendo na formação em serviço e no contexto de sua atuação.

A metodologia adotada, a pesquisa-formação, assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização, como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito: um movimento que leva à busca de transformação (JOSSO (2004), BARBIER (2002), MACEDO (2004)).

Como instrumento de coleta de dados, além dos encontros realizados com o grupo referência, foi estabelecido o portfólio reflexivo pela sua possibilidade de envolver pessoal e profissionalmente os sujeitos, os múltiplos aspectos e dimensões de aprendizagem (SÁ-CHAVES, 2004). Ainda na perspectiva de coleta de dados sobre formação inicial, continuada e experiência dos participantes, foi desenvolvida entrevista por meio eletrônico.

A equipe participante da pesquisa foi constituída por dois coordenadores pedagógicos, sendo um que atua na Educação Infantil e um que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois formadores da Casa do Professor, que participaram de sete encontros de formação com duração de uma hora, para os quais foram propostas pautas que emanaram da necessidade do grupo e das questões problematizadoras do projeto em questão.

Os encontros foram organizados de maneira a contemplar o seguinte percurso formativo: apresentação da proposta, entrega dos cadernos e explicação sobre os portfólios reflexivos e suas possibilidades, bem como a contribuição da pesquisa-formação; o papel do coordenador pedagógico; as expectativas do coordenador pedagógico ao participar das formações na secretaria da educação desenvolvidas pela Casa do Professor e expectativas dos formadores com relação à aplicação dos aspectos desenvolvidos na formação pelos coordenadores na escola, assim como qual o ponto de partida ao planejar tais formações; abordagens da formação continuada; as práticas de formação desenvolvidas pela equipe participante; refletir, com base em texto de referência, sobre a ação de cada um para a construção de uma

prática que valorize e desenvolva o profissionalismo interativo²; características comuns de iniciativas de formação continuada eficazes.

O trabalho apoia-se em referenciais teóricos, a respeito da formação continuada, como um processo que deve levar em conta a própria pessoa do professor, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Ações que integram indissociavelmente teoria e prática, ampliando-as e aprimorando-as.

Fundamenta-se em NÓVOA (1995), GARCIA (2013), LIMA (2002), IMBERNÓN (2009) e CANÁRIO (1995; 2003), uma vez que postulam a formação para além das relações cognitivas ou intelectuais, também são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Para a abordagem do professor formador, aqui considerados o coordenador pedagógico e formadores da Casa do Professor, suas funções e formação, a pesquisa sustenta-se em BRUNO, ALMEIDA e CHRISTOV (2015); ALMEIDA e PLACCO (2018); (2015); PLACCO e SOUZA (2006) que dialogam com o cotidiano desses profissionais, refletindo sobre o seu dia a dia, desafios e formas de aprimorar sua prática. Parte-se do princípio de que é na prática e por meio dela que o processo de formação permanente é genuíno e torna-se mais significativo para os envolvidos.

Considera-se que o coordenador pedagógico é um formador, refletindo sobre formação de sua perspectiva, ou seja, o lugar de onde parte e se efetiva sua ação. Esta ação envolve a proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos participantes da formação e pelos sistemas de ensino (PLACCO e SOUZA, 2018). Assume a perspectiva da reflexão e da escola como organização aprendente, por um profissionalismo interativo para o aperfeiçoamento contínuo como preconizado por Fullan e Hargreaves (2001).

Esta dissertação estrutura-se em seis seções, sendo a primeira introdutória e as seguintes:

A seção 2 – A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JANDIRA E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO, contextualiza a Rede Municipal de Ensino de Jandira, cidade da

² O profissionalismo interativo implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham, em um processo de culturas de trabalho colaborativas nas escolas, para a construção de uma comunidade de aprendizagem, a reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento pessoal e individual é considerado lado a lado com o desenvolvimento e avaliação coletivos (Fullan e Hargreaves, 2001 p.111)

Região Metropolitana de São Paulo, bem como os profissionais envolvidos como sujeitos desta pesquisa.

A seção 3 - PORTFÓLIOS REFLEXIVOS E PESQUISA-FORMAÇÃO, constitui parte metodológica em que apresenta características sobre a abordagem qualitativa da pesquisa em educação, as concepções sobre a pesquisa-formação, o portfólio reflexivo e entrevista na coleta de dados, bem como o percurso metodológico no desenvolvimento da pesquisa e os princípios da formação continuada de professores.

A seção 4 – PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS E FORMADORES: PERFIL E VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO, retrata o perfil da equipe participante e visão sobre o seu processo de formação, exercício e concepções de formação continuada.

A seção 5 - DIÁLOGO ENTRE FORMADOR E FORMADOR DE FORMADORES: A REFLEXÃO EM CONJUNTO, elucida o percurso formativo reflexivo, bem como as categorias de análise, caminhos da formação continuada, e proposta de intervenção.

Na sexta seção, considerações finais, são apresentados os resultados obtidos e as contribuições da pesquisa.

2. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JANDIRA E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nesta seção, contextualizaremos a Rede Municipal de Ensino de Jandira, cidade da Região Metropolitana de São Paulo, sua organização e formas de atendimento. Apresentaremos a Casa do Professor (centro de formação do município) e seus profissionais, além de caracterizar o Professor Coordenador Pedagógico de Jandira, suas atribuições, forma de ingresso na função e maneiras de atuação na escola, abordaremos também os desafios da formação continuada do coordenador pela Casa do Professor.

A Rede Municipal de Ensino de Jandira, segundo dados do quadro escolar de 2019, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, atende Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), num total de 38 (trinta e oito) unidades escolares, das quais 16 (dezesesseis) são de Educação Infantil – Creche, 5 (cinco) são de Educação Infantil – Pré-escola, 7 (sete) de Ensino Fundamental e 10 (dez) atendem a Pré-escola e o Ensino Fundamental, perfazendo um total de 10.372 estudantes.

A rede conta com, aproximadamente, 700 professores de Educação Básica (titulares de sala e substitutos) e de áreas específicas (Língua Inglesa, Arte e Educação Física). O município implantou o Plano Unificado de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação, aprovado pela Lei Complementar Nº59, de 24 de fevereiro de 2014, elaborado de acordo com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 11.738 de 16 de julho de 2008 e legislações pertinentes.

A Lei Complementar nº 01 de 11 de abril de 2007, dispõe sobre a reforma administrativa da Prefeitura e apresenta, em seu artigo 13, a Secretaria Municipal de Educação de Jandira (SMEJ). Entre as competências explicitadas ressaltamos “dirigir, coordenar, orientar e executar os serviços relacionados com a Gestão Educacional” e “promover o desenvolvimento dos projetos educacionais, a capacitação pedagógica dos docentes”, nesse sentido a referida lei dispõe sobre a criação da Casa do Professor.

A Casa do Professor tem o objetivo de oferecer orientação e atenção pedagógica aos educadores da rede municipal, elaborar diretrizes curriculares, cursos de formação, atividades de aperfeiçoamento e atualização para os professores e coordenadores pedagógicos. Realiza reuniões com os diretores e vices, ao que

concerne a questões da proposta pedagógica das escolas e sua relação com o currículo municipal. É composta por professores coordenadores, de provimento efetivo, das áreas do currículo, que realizam visitas às unidades escolares em conselho de classe, reuniões pedagógicas, planejamento e horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e formação continuada aos diferentes profissionais que compõem a rede.

O Plano Municipal de Educação (PME) estabelece metas e estratégias em todas as etapas e modalidades de ensino atendidas pela SMEJ, voltadas para a formação continuada:

A formação dos profissionais de Educação Infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualidade específica para atuar na faixa de zero a cinco anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagem e habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais fonte de novos conhecimentos e habilidade na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (JANDIRA, 2015 p. 60)

No eixo da Educação Infantil contempla-se a relevância da formação permanente, considerando a própria rotina como oportunidade de aprendizagem. Nesse sentido concebe a reflexão consciente dos professores sobre as suas ações, possibilitando mudanças significativas na sua prática.

No eixo do Ensino Fundamental o plano afirma que é preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. Inclusive demonstra a importância de oferecer cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério como um compromisso efetivo das instituições públicas de educação superior e dos sistemas de ensino.

Para tanto estabelece em uma de suas estratégias: “Garantir e manter de imediato, programa de formação continuada, assim como, dispensar atenção especial aos novos professores contratados e aos professores iniciantes” (JANDIRA, 2015 p.88). Anunciando que há uma preocupação em garantir formação específica que considere as necessidades dos profissionais envolvidos.

Há também estratégias para os professores alfabetizadores, inclusive com aumento progressivo na jornada de trabalho, possibilitando dedicação exclusiva ao sistema de ensino, com processo de seleção e plano de formação continuada.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) o documento explicita que há um programa contínuo de formação aos profissionais que o realiza, sob a ótica da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e estabelece as seguintes estratégias:

Garantir a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas do município;
Promover parcerias com o poder público ou privado, entidades sociais e ONGs, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede municipal de ensino (JANDIRA, 2015 p. 127 e 129)

No âmbito da valorização dos profissionais da educação, formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, consoante com o Plano Nacional, o referido PME, preconiza que tal valorização depende de medidas políticas que implicam, simultaneamente, na melhoria da formação inicial e na garantia de boas condições de trabalho, assim como:

[...] salário digno e plano de carreira, garantia do processo de formação continuada para todos os profissionais da educação e na criação de projetos de prevenção a doenças, no exercício da função, entre outras. São necessárias boas condições de trabalho, capazes de manter o entusiasmo do início da carreira, e entrever perspectivas de crescimento profissional e de aperfeiçoamento constante. (JANDIRA, 2015, p. 99).

Estratégias como “garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” e “planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada dos profissionais da educação” são exemplos de que se acredita que a formação também é fator importante na valorização profissional segundo o PME.

A rede municipal de Jandira, por meio de seu plano, expressa tamanho zelo e aposta em políticas de formação permanente de todos os seus profissionais para a transformação de sua prática pedagógica e conseqüente melhoria da qualidade de ensino, nesse sentido, cabe salientar a seguinte estratégia:

Fomentar diretrizes para que em 6 (seis) anos possa construir o prédio municipal da Secretaria de Educação, com espaço destinado ao centro de formação do professor³, visando melhorias nas condições de desenvolvimento de atividades e formação pedagógica dos professores como reuniões pedagógicas, palestras, cursos, simpósios encontros e outros, com toda infraestrutura para tais atividades. (JANDIRA, 2015, p. 54)

Este centro de formação do professor na SMEJ, conforme já anunciado acima, foi criado em 2007, todavia ainda não possui sede própria, denominado Casa do Professor elucidado a seguir.

2.1 Caracterização da Casa do Professor e seus profissionais

A Casa do Professor, já apresentada anteriormente, foi inaugurada como um centro de formação dos profissionais da educação de Jandira. Atualmente, conta com 10 (dez) professores coordenadores de área, a saber: dois de Arte, um de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências, um de Geografia, um de Língua Inglesa, um de História e dois de Educação Física. Ainda conta com uma pedagoga que exerce a coordenação do departamento e um auxiliar administrativo.

Conforme organização da secretaria o departamento apresenta as seguintes competências:

- Orientar a elaboração, o desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica da escola baseada no currículo da rede municipal;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao corpo docente visando a melhoria da qualidade de ensino através de reuniões coletivas ou individuais quando assim se fizer necessário;
- Participar da elaboração e execução de eventos e projetos pedagógicos;
- Coordenar e ministrar cursos de formação, atividades de aperfeiçoamento e atualização aos professores e coordenadores pedagógicos;
- Promover reuniões pedagógicas com os diretores e vice diretores, quando se fizer necessário;
- Planejar, acompanhar e avaliar projetos de recuperação nas Unidades escolares;

³ Grifo nosso

- Visitar as Unidades Escolares para acompanhamento de aulas, HTPC e HAP quando necessário;
- Elaborar, reelaborar e implementar o currículo municipal;
- Analisar e publicizar os resultados de provas externas;
- Promover discussão em torno dos resultados das provas externas, a fim de elaborar plano de ação;
- Analisar materiais pedagógicos antes da implantação na rede municipal.

A Casa está incorporada à estrutura da secretaria, vinculada à diretoria pedagógica. Todos seus profissionais, segundo inciso III do art. 25 do Plano de Carreira, são de suporte pedagógico: aí incluídas as de administração escolar, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional.

A gestão deste departamento se dá pela Coordenação institucional da Casa do Professor, um profissional ocupante de função comissionada de livre nomeação e exoneração, suas atribuições são:

Promover contínuo aperfeiçoamento dos profissionais do magistério do ensino municipal, bem como a renovação e investimento da melhoria dos aspectos pedagógicos do ensino; auxiliar o Secretário da Educação na compatibilização da execução das ações de formação continuada; Elaborar e implementar o plano de trabalho da Casa do Professor de forma articulada com outros departamentos da Secretaria da Educação; Participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica, presentes no plano de trabalho da Secretaria da Educação; Promover mecanismos que identifiquem as demandas de formação continuada a partir de análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas; Delegar competências e atribuições à equipe, garantindo a manutenção e regularidade dos serviços; Gerenciar e acompanhar o assentamento dos recursos humanos; Zelar pelo patrimônio da instituição bem como o registro e controle dos recursos materiais; Apurar e registrar irregularidades que venha tomar conhecimento e Garantir o bom funcionamento da instituição, proporcionando um atendimento de qualidade. (JANDIRA, 2014, p. 20).

Os profissionais que atuam na Casa do Professor são de provimento efetivo, com a denominação de Professor Coordenador, para as áreas do currículo e têm atribuições de conhecer as diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação e os projetos que vem ou venham a ser desenvolvidos para abrangência de toda rede municipal.

Segundo o Plano de Carreira do município, o professor coordenador de área deve possuir liderança, habilidades nas relações interpessoais e para o trabalho

coletivo, mostrando-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas. A principal função desse profissional é a formação continuada, portanto é importante conhecer as características e as necessidades das escolas e dos profissionais da educação.

Para atender a essa demanda formativa e de organização pedagógica, os trabalhos da Casa do Professor compreendem uma rotina de estudo, reuniões, visitas às unidades escolares, com objetivo previamente definido, por exemplo, acompanhamento ou desenvolvimento de HTPC, participação no conselho de classe, planejamento e outras atividades nas escolas a que são convidados.

Atualmente, a equipe trabalha na elaboração e implantação do Currículo Municipal, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Paulista, as ações de formação no ano letivo de 2019 aos profissionais da rede, inclusive PCP, objetivaram analisar, discutir e implementar o referido currículo.

Segue um breve resumo das atividades realizadas nos últimos dois anos pela Casa do Professor.

Durante o ano de 2018 promoveu formações para os professores da Educação Básica, sendo que estes foram agrupados de acordo com ano e etapa de atuação, o principal objetivo dos encontros era possibilitar o conhecimento da estrutura da Base Nacional Comum Curricular, além de objetivos específicos para cada turma, a saber:

- Educação Infantil – Refletir sobre o letramento nessa etapa vinculado à interação e à brincadeira.
- 1º, 2º e 3º Anos – Discutir a elaboração do planejamento e diferentes atividades, tendo em vista o currículo e as matrizes de avaliação do Mais Alfabetização (Programa do governo federal) e da Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA).
- 4º e 5º - Refletir sobre as diferentes estratégias pedagógicas considerando o currículo e matriz de referência da Prova Brasil.
- EJA – Trocar experiências e boas práticas em sala de aula para a Educação de Jovens e Adultos.
- Professores de áreas específicas – Educação Física, Língua Inglesa e Arte – estudos referentes aos componentes e contextualização em relação à BNCC.

Foram proporcionados dois encontros para cada turma ao longo do ano letivo, sendo que os professores em tais datas foram dispensados das aulas e participaram das atividades na Secretaria de Educação.

Além dos encontros descritos acima o departamento realizou cursos, em parcerias, destinados aos professores da educação básica:

- Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), com carga horária de 100 horas, que atendeu aos Coordenadores Pedagógicos e professores da pré-escola e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.
- Projeto Mexa-se, destinado aos professores de apoio à Educação Infantil, estudo do desenvolvimento motor e psicomotricidade.
- Propostas Curriculares com foco no Currículo Cultural, para os professores de Educação Física, coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e para os técnicos da secretaria. O curso foi ministrado pelos professores Marcos Neira - USP, Mário Nunes – UNICAMP, ambos membros do Grupo de Pesquisas em Ed. Física Escolar da FEUSP.
- Programa Estrada para a cidadania, parceria com o Grupo CCR (antiga Companhia de Concessões Rodoviárias), destinado aos 4º e 5º anos, com o objetivo de oferecer a educação para o trânsito a esse público.
- Projeto Ensinando outras histórias, para abordar a Lei 11.645/08 e discutir a cultura afro-brasileira e indígena. Foram oferecidas várias atividades com o objetivo de subsidiar as práticas pedagógicas na escola, suscitando o debate sobre o tema em todas as escolas da rede.

No ano de 2019, a formação oferecida aos professores estendeu-se, contando com quatro encontros na Secretaria, sendo que o foco constituiu sobre os princípios pedagógicos da BNCC (aprendizagem colaborativa, as competências gerais da Educação Básica, o protagonismo dos estudantes, educação integral e ainda os direitos de aprendizagem e campos de experiências na Educação Infantil). Os encontros também oportunizaram a participação de todos os educadores (professores e profissionais de apoio) nos primeiros passos da elaboração do Currículo Municipal, definição de habilidades e divisão bimestral, bem como um convite à participação nos grupos de estudo para a produção do documento.

Os grupos de estudo possibilitaram a construção da primeira versão do currículo, que esteve em consulta pública para a comunidade escolar, pais, entidades e sociedade civil em geral, pelo período de um mês. O documento foi concluído e disponibilizado para rede no início do ano letivo de 2020.

2.2 O professor coordenador pedagógico em Jandira

O Professor Coordenador Pedagógico (PCP), no município de Jandira, tem sua função regulamentada pelo Plano de Carreira do município, comissionada e de confiança do quadro efetivo dos profissionais do magistério da rede, que define essa função como suporte pedagógico direto à docência e como gestor pedagógico da unidade escolar.

Para tanto as exigências para investidura nesta função é que o profissional seja do quadro efetivo do magistério; possua licenciatura plena em pedagogia com habilitação específica em gestão e supervisão escolar, ou licenciatura plena em área específica da Educação ou pós-graduação *lato sensu* em administração/gestão escolar e ter no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício no magistério no sistema oficial de ensino.

O número de PCP por escola está vinculado ao módulo instituído por esta mesma lei, sendo escolas de pequeno, médio e grande porte definidas pelo número de classes e períodos de funcionamento, variando de 1 a 4 por unidade. Esse PCP pode atender de 5 (cinco) professores, em uma escola de pequeno porte, a 60 (sessenta) em uma de grande porte.

Conforme Regimento Escolar, o PCP responde pelo planejamento e orientação das atividades didático-pedagógicas, zelando pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O PCP deve participar da elaboração, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica, assim como acompanhar o processo pedagógico dos professores e estudantes; elaborar, com o diretor, a programação das atividades bimestrais e coordenar os conselhos de classe. Elaborar e executar a formação permanente dos professores em HTPC e horário de aperfeiçoamento e planejamento (HAP); atender aos pais e responsáveis para a discussão de questões pedagógicas. Observar as aulas e oferecer devolutivas, propiciando a reflexão dos professores.

Na maioria dos casos, ele atua sob demanda, impedindo que consiga realizar a rotina programada, dificultando sua organização e otimização do seu tempo. É

possível ouvir alguns dizendo que estão sempre “apagando incêndios”, o que interfere em seus estudos e preparo das reuniões pedagógicas, até mesmo em participar dos encontros formativos oferecidos pela Casa do Professor.

A formação desenvolvida aos PCP ocorre quinzenalmente na Secretaria Municipal de Educação, dividida em grupos organizados por etapa, contemplando temas da prática pedagógica do professor e subsídios para atuação no cotidiano escolar. A rede conta, atualmente, com o total de 46 (quarenta e seis) professores coordenadores, sendo 26 (vinte e seis) da Educação Infantil e 20 (vinte) do Ensino Fundamental. Segue um breve resumo da formação oferecida aos PCP em 2018 e 2019.

No primeiro semestre de 2018 foram abordados os seguintes temas: O papel do coordenador pedagógico; documentos pedagógicos; concepções de aprendizagem; análise da Avaliação do Município (AVAJAN) e plano de ação; feedback; observação em sala de aula; programa nacional do livro didático (PNLD); instrumentos de avaliação e foco nas evidências.

Segundo a coordenadora da Casa do Professor, no segundo semestre de 2018, houve uma mudança no formato dos encontros, pois os PCP assumiram o papel de formadores. “Tal mudança foi amparada pela teoria da pirâmide de aprendizagem de William Glasser, que explica que aprendemos muito mais quando fazemos ou ensinamos.” Os encontros foram destinados ao estudo e reflexão sobre a BNCC.

Em 2019, o movimento foi o mesmo, no primeiro semestre, a realização de pautas formativas para apoiá-los em relação aos saberes necessários ao desenvolvimento da função, tais como, feedback; observação em sala de aula; foco nas evidências e pautas para oferecer subsídios ao apoio pedagógico aos professores, como documentos pedagógicos; avaliação: instrumentos e critérios. No entanto o segundo semestre enfatizou o estudo dos componentes curriculares da BNCC e Currículo Paulista, conduzidos pelos professores coordenadores da Casa do Professor de cada área.

O exercício da coordenação pedagógica, geralmente, proporciona uma experiência desafiadora, em que o profissional precisa lidar com a resistência dos professores, conduzir sistemática de conselho de classe, lidar com as questões burocráticas sem que impeça de organizar uma rotina dedicada ao estudo e à sua

própria formação, agir como articulador do Projeto Político Pedagógico da escola com foco na aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, é possível observar que o PCP demonstra dificuldade para organizar pautas de HTPC, de maneira a contemplar um programa de formação permanente considerando o contexto escolar, o diálogo e processos reflexivos que conduzam à transformação.

São inúmeros os desafios enfrentados pelos profissionais da escola, mas o coordenador pedagógico enfrenta diariamente a tarefa de sincronizar o seu trabalho com a rotina de todas as classes e professores, além de tornar-se o parceiro em quem os educadores depositam confiança para discutir e refletir sobre suas práticas.

2.3 Desafios da formação de coordenadores pela Casa do Professor

Conforme explicitado até aqui, o programa de formação e o contato direto dos professores com a equipe de formadores da Casa do Professor ocorre em poucas oportunidades durante o ano letivo, recaindo para o Professor Coordenador Pedagógico da escola a tarefa de desenvolver a formação continuada dos professores, em suas respectivas unidades.

A formação continuada a ser desenvolvida na escola está nas mãos do PCP, que é um professor que, muitas vezes, acabou de sair da sala de aula para a função e apresenta as mesmas dificuldades, dúvidas, resistências que os professores que irá coordenar, diante disso, em alguns casos, a formação desenvolvida na Casa do Professor, não é levada a efeito na escola, ou acontece de maneira inconsistente.

A troca recorrente de coordenadores, por inúmeros motivos como, salário pouco atrativo em relação ao do professor, o fato de que o cargo é uma função gratificada e, portanto a cada mudança de gestão política há troca de todos os gestores, a rotina conturbada e multitarefas, leva a desistência do cargo tão logo inicie, e ainda, a dificuldade nas relações interpessoais, resistência e não aceitação pelo grupo de professores, também, por vezes, ocorre na falta de comunicação com o diretor, ou uma certa submissão que impede a ação autônoma do coordenador, até mesmo em participar de encontros de formação e estudo.

O grupo de PCP que participa da formação na Casa do Professor tem experiências e tempos variados na função, há coordenadores que ingressaram há menos de um ano, enquanto há aqueles que já estão há mais de dez. Isso pressupõe um trabalho que considere essa diversidade, proporcione a troca entre os PCP, reflita

questões da sua construção identitária, possibilite os estudos sobre os conceitos e estratégias da formação permanente e oportunize um processo conforme discorre Tardif (2014, p.64):

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

Há que considerar ainda os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, que indicam que essa carreira é constituída por vários estágios, que são desencadeados por seus modos de vida e as condições das organizações de ensino, portanto conhecer esses estágios possibilitará identificar as necessidades para proporcionar formas personalizadas de apoio ao professor.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. (HUBERMAN, 1992 p. 38).

Nóvoa (1995), para refletir sobre os processos de exclusão do professor faz uma analogia com o *bridge*, no qual um dos jogadores ocupa o “lugar do morto”, expondo as suas cartas, de maneira que todas as jogadas precisam atender às cartas na mesa, porém esse jogador não pode interferir durante jogo. O autor nos convida a imaginar um triângulo, no qual dois vértices criam uma relação privilegiada, o terceiro vértice representaria o “lugar do morto”, ou seja, está presente, deve ser considerado, mas não precisa ser ouvido para o desfecho dos acontecimentos.

Segue apresentando três triângulos: o triângulo pedagógico, o triângulo político e o triângulo do conhecimento. Para o triângulo pedagógico Nóvoa recorre a Jean Houssaye e os vértices são: os professores, os estudantes, o saber. O triângulo político, refere-se aos modos de organização do sistema educativo e nesse caso os vértices são: os professores, o Estado, os pais/comunidades. O triângulo do conhecimento ressalta a existência de três grandes saberes: o saber da experiência (professores), o saber da pedagogia (especialistas da educação), o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).

Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios. Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz-se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores). As práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber (NÓVOA, 1995 p. 9-10).

À luz das reflexões de Tardif (2014), Huberman (1992) e Nóvoa (1995), concebemos que um programa de formação continuada precisa considerar o profissional docente, sua formação inicial, suas experiências e seus saberes, que são mobilizados no cotidiano, no contexto de sua prática e ao longo de sua história profissional. É importante compreender que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho, e que o PCP aprende a coordenar no exercício da sua função, onde ela acontece: na escola.

A seguir trataremos da pesquisa-formação, metodologia da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, assim como a fundamentação da abordagem qualitativa.

3. PORTFÓLIOS REFLEXIVOS E PESQUISA-FORMAÇÃO

Nesta seção, de natureza metodológica, apresentaremos as concepções acerca do uso do portfólio na área da educação e contribuição no processo de formação continuada, discorreremos sobre a pesquisa-formação, suas bases epistemológicas e características relevantes a um processo de construção do pesquisador coletivo.

Em um movimento de ir e vir no processo de educação de professores, sujeitos, adultos e profissionais constituídos a partir do lugar em que atuam, discutiremos o tema formação de professores, os aspectos que nortearam o processo de coleta de dados e o fio condutor da formação desenvolvida no grupo referência.

Cabe ressaltar o percurso metodológico da pesquisa, aspectos da abordagem qualitativa, presentes na entrevista por meio eletrônico desenvolvida com o referido grupo.

3.1 Portfólio: da arte para a educação.

O portfólio é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes, cuja finalidade era propiciar maneiras de avaliar para o desenvolvimento das inteligências artísticas. Segundo Hernandez (1998), quando os artistas precisavam expor seu trabalho, pleitear vagas em escolas específicas ou vagas de trabalho, organizavam pastas, constituindo coleções de produtos terminados, tornando-se ótimas evidências do seu talento e habilidades.

A esse respeito Sá-Chaves (2004, p. 11) discorre:

Torna-se útil e quase óbvio, por exemplo no caso das artes, a possibilidade de alguém poder comprovar, através do portfólio de trabalhos individuais exemplares, as suas capacidades criadoras e artísticas. Em algumas profissões como, por exemplo, os casos do estilismo, o cinema, da fotografia, da arquitetura, do marketing ou design, são as próprias características pessoais, institucionais ou do 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.

Seguindo com Hernandez (1998), observa-se que o uso dessa metodologia em artes tem sempre o objetivo de demonstração e a lógica dos documentos arquivados, busca explicitar a trajetória profissional e marcos mais significativos desse percurso, possibilitando uma visão global de toda a trajetória (VALIANTE, 2016).

Diante do exposto e da natureza evolutiva do processo de aprendizagem, o portfólio como recurso de avaliação na educação tornou-se valioso para refletir um processo contínuo do desenvolvimento do estudante e a memória desse percurso evolutivo.

Ao selecionar os materiais e registros que comporão o portfólio o estudante passa a criar uma organização progressiva dos seus estudos, analisando seus avanços, dificuldades, sucessos e dúvidas que ainda precisa esclarecer. Possibilita a autoavaliação ao educando e registro reflexivo para o professor analisar sua prática e aquilo que ainda é necessário desenvolver.

Um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. (HERNANDEZ, 1998, p. 100)

A abrangência de registros que podem fazer parte desse instrumento, como fotografias, letras de música, imagens, relatos, sugestões de materiais de ampliação do conhecimento e fontes de pesquisa. Permite ao estudante, ao observar seu portfólio, estabelecer relações com o seu momento de aprendizagem, bem como terá a oportunidade de perceber o que aprendeu.

3.1.2 Os portfólios na formação continuada

O uso do portfólio reflexivo na formação de professores, segundo Sá-Chaves (2004), traz consigo uma nova maneira de pensar a formação, assim como nova maneira de avaliação, para tanto a autora postula que esta estratégia pressupõe uma nova compreensão da relação de aprender e ensinar.

[...] o portfolio reflexivo é, fundamentalmente, uma estratégia de formação que, através da relação supervisiva que estabelece entre formando e formador, permite a sustentação da aprendizagem. (SÁ-CHAVES, 2004, p.13)

Nesse sentido, a autora aponta as vantagens deste método de avaliação em relação a outros. O uso do portfólio permite valorização da pessoa do estudante e toda sua singularidade delineando seus percursos de aprendizagem também únicos e irrepetíveis; a importância da autoimplicação do aprendente na sua própria aprendizagem; o reconhecimento de que ninguém aprende sozinho; a reflexão da

dimensão do inacabamento de todos os processos de formação e de desenvolvimento, ou a constatação, do que a autora denomina de “permanente desatualização”, à qual todos estamos sujeitos, inclusive chama atenção para “a dimensão inconclusa a que Paulo Freire já alertou muito cedo no seu dizer”.

Ainda discorrendo sobre as vantagens do portfólio, a autora ressalta que a reflexão é indispensável, principalmente em um processo autoavaliativo do sujeito e reconhecer a formação como processo contínuo e deliberado.

Logo o portfólio materializa-se em uma narrativa de caráter reflexivo, que dá voz a quem aprende, ao mesmo tempo em que se conscientiza do seu inacabamento e que as interações com o objeto de conhecimento estão relacionadas aos significados e sentidos que ele mesmo atribui:

Uma abordagem dialética examinaria o processo de escrever como uma série de relações entre o escritor e o assunto, entre o escritor e o leitor, e entre o conteúdo e o leitor (GIROUX, 1997, p.96)

Sendo assim, ao desenvolver um processo de formação que considera o sujeito e sua dimensão pessoal, o portfólio traz benefícios:

[...] falar de si (quando o narrador narra, narra-se...), poder contextualizar as aprendizagens na sua história de vida, atribuir significados às experiências e interpretá-las a seu modo, que reside a diferença entre esta e todas as outras estratégias de formação. (SÁ-CHAVES, 2004, p.15)

Nesta perspectiva, o registro do professor coordenador configura-se espaço para expor pensamentos e sentimentos por meio de um diálogo permanente entre os sujeitos da educação, currículo, sistema de ensino e seus significados.

Imbernón (2009), ao tratar sobre a formação permanente evidencia a importância de que se alcance o terreno prático e as concepções que fundamentam à prática docente.

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. [...] deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Possibilitar a reflexão real, num processo de autoavaliação, em um ir e vir sobre a ação docente, requer da formação e de quem a propõe uma postura crítica, com

metodologia que contemple dimensões das habilidades, emoções e atitudes, aproximada da prática e que fomente a autonomia, na gestão de sua própria formação.

Vale ressaltar que o portfólio se caracteriza não pelo formato, mas pela estratégia e a concepção de ensino e aprendizagem subjacente a ele. Portanto, a prática reflexiva somente despontará por meio de um processo confluyente entre participante, portfólio e formador, sendo este último responsável por desenvolver estratégias bem elaboradas e conscientes de seu papel mediador e criador de situações desafiadoras do pensamento, possibilitando o que Fullan e Hargreaves (2001) desvelam em suas orientações para o profissionalismo interativo: praticar a reflexão na, pela e sobre a ação.

Com Alarcão (2010, p. 49) entendemos que há um triplo diálogo na formação do professor reflexivo: “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação”.

Entendemos que a reflexão por meio da utilização de instrumentos de registro, como o portfólio, evidencie o comprometimento com uma formação orientada ao sujeito único e singular, capaz de processar, analisar e refletir criticamente sobre sua ação, avaliando, revisando e tomando novas decisões, num processo de desenvolvimento pessoal e profissional, junto ao seu grupo em seu contexto.

O papel das narrativas biográficas e autobiográficas converge com a utilização dos portfólios reflexivos uma vez que a proposta dessa prática como estratégia de desenvolvimento profissional evidencia a capacidade do narrador refletir sobre sua ação passada, na ação presente, para a ação futura, sob a sua própria ótica e mediante considerações sobre o próprio pensar.

3.2 Pesquisa-formação: a experiência em pauta

A pesquisa-formação tem sua origem na pesquisa-ação, preconiza o efetivo envolvimento do pesquisador na transformação individual e coletiva, por meio de uma relação de imbricação entre prática-teoria-prática.

Sobre a pesquisa-ação, Barbier (2002) a caracteriza como “uma maneira filosófica de existir e fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado”. Corroborando essa noção, pois o autor considera mais apropriado do que o termo conceito, uma vez que devido à singularidade de cada trabalho podem ser extraídos

muitos conceitos, Macedo (2004) aborda a etnopesquisa crítica, apontando que esta torna-se uma prática complexa e crivada de multirreferências e ainda afirma que:

[...] o ato formativo jamais dispensa “escuta sensível”, curiosidade heurística, política de sentido e sentido ético e estético, orientados irremediavelmente para a compreensão co-participada e emancipatória.

Assim vislumbra-se o método como possibilidade de formação, em um processo “de co-participação e construção do conhecimento implicado e engajado ao ato eminentemente político de educar” (MACEDO, 2004). Este processo de co-participação também elucidado por Barbier (2002), denominado pesquisador coletivo, todos são sujeitos e todos são potencialmente pesquisadores, ninguém é objeto, pois o objeto é construído pela relação entre os autores, a esse conceito soma-se a participação coletiva como condição fundante à pesquisa-ação.

Além da constituição do pesquisador coletivo, Josso (2004) ressalta que a pesquisa-ação e a pesquisa-formação geram uma experiência de natureza específica, um movimento intersubjetivo de conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização.

Entendemos a experiência como aborda Larrosa (2004, p. 27) sob a ótica da composição em par de experiência/sentido:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, o que acontece o afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Nessa visão o sujeito, definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformado pela experiência, constitui território de passagem, submetido a uma lógica da paixão, pois no saber da experiência se trata do sentido que damos àquilo que nos passa (LARROSA, 2004).

Ao que concerne à formação, todos os sujeitos envolvidos sentirão os efeitos da experiência de maneira única, evocando suas próprias histórias de vida, valores, cultura e trajetória profissional. Josso (2007) contribui com a relevância de desenvolver práticas que priorizem a história de vida, uma vez que esta constitui instrumento de autoconhecimento, possibilitando ao autor “tomada de consciência

sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (JOSSO, 2007 p. 419).

O trabalho com narrativas de vida, conforme Josso (2004), permite evidenciar individualidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida. Isso ocorre num jogo de articulação de espaços, tempos e nas diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

E ainda:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido. (JOSSO, 2007, p. 420)

Assim a metodologia escolhida para a pesquisa dialoga com o portfólio reflexivo, uma vez que ao registrar suas experiências, impressões, argumentos e organizar o seu pensamento, o sujeito entra em contato com a sua própria maneira de compreender e o sentido que confere à abordagem desenvolvida nos encontros de formação dos quais participa.

Para orientar o percurso metodológico da pesquisa, consideramos o que ressalta Alarcão (2010) no processo de articulação dos sujeitos e seu desenvolvimento individual e coletivo baseado em três construções teóricas: a pesquisa-ação; a aprendizagem experiencial; a abordagem reflexiva.

3.3 Percurso metodológico da pesquisa

Realizar a formação aos PCP na Casa do Professor e no diálogo com os pares, muitas vezes, ao término dos encontros ou mesmo ao conversar com professores e coordenadores, era perceptível que o conteúdo e estratégias desenvolvidas não eram levados a efeito na escola. Perguntas como: Por que a formação realizada com o coordenador não chega aos professores em HTPC? Por que os PCP apresentam

dificuldades para desenvolver seus programas de formação na escola e, na maioria das vezes, não consideram os aspectos abordados pela Casa do Professor? Como o PCP permite que a rotina exaustiva, burocrática, de demandas múltiplas se sobreponha a sua principal tarefa de desenvolver a formação dos professores?

Quando os coordenadores solicitavam que desenvolvêssemos formações práticas, para aplicação direta em HTPC, inclusive com pautas prontas, gerava um certo desconforto, pois entendemos que o formador deve ter seu estilo e que cada um pode elaborar seu plano de trabalho com autonomia, considerando sua realidade, cultura escolar, grupo, comunidade e projeto de escola coletivo.

Essas questões e a inquietude de pensar caminhos eficazes para o desenvolvimento da formação dos coordenadores, levaram ao estudo e ao conhecimento da coleção “Coordenador Pedagógico” da Loyola, na qual a ideia da autorreflexão e o distanciamento por meio de registros, emergiram em dois estudos muito significativos que vieram ao encontro de nossas inquietações, a saber:

1. O estudo da professora Laurinda Ramalho de Almeida, intitulado “Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública”, cuja proposta aos coordenadores, mediante a provocação de refletir sobre um dia típico de trabalho, escrevendo detalhadamente suas atividades, bem como suas sensações ao término desse dia, trouxe à luz os diferentes registros e impressões desses profissionais que tinham muito em comum com as dificuldades e relatos que encontramos na rede municipal de Jandira, além de sugerir a valiosa contribuição do uso desta ferramenta para tomada de consciência do seu papel e da organização de uma rotina que contemple e priorize o que realmente é importante na escola e para sua formação.
2. O artigo “Como acolher a singularidade das escolas? Uma reflexão sobre o papel do coordenador”, no qual a professora Ecleide Cunico Furlanetto, brilhantemente, trouxe a experiência como propõe Larrosa, de maneira sensível e arrebatadora. A autora narrou sua própria trajetória como coordenadora e os desafios enfrentados no exercício da função, proporcionou a reflexão de que cada escola é um organismo vivo e único. O artigo ainda abordou a importância da narrativa e do registro, uma vez que ao deparar-se com dificuldades na organização da sua rotina, a coordenadora decidiu registrar seu dia a dia, o que permitiu um olhar

distanciado sobre suas fragilidades e as estratégias que levaram à transformação da sua prática.

Diante deste contexto, das questões de pesquisa e da necessidade de construção de um programa de formação reflexivo, a definição de método e coleta de dados, permeados pelo registro e narrativas, torna-se valorosa prática em busca de novos caminhos para a formação continuada do PCP em Jandira.

Para tanto, a escolha dos coordenadores na constituição do grupo referência, pautou-se no critério de tempo de atuação na função, mas não por considerarmos que o tempo de experiência seja condição determinante de eficiência, mas para analisar à luz dos estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional do professor relacionando ao ciclo profissional do coordenador, suas semelhanças e diferenças, como contributos na elaboração de plano de formação a tais profissionais.

Inicialmente, foram convidadas 6 (seis) professoras coordenadoras, sendo, 2 (duas) iniciantes na função, 2 (duas) com tempo entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos e 2 (duas) com mais de 5 (cinco) anos, para possibilitar a troca de ideias e um diálogo com as diferentes experiências vividas.

Todas aceitaram o convite prontamente, porém ao iniciar a proposta, vários empecilhos interferiram na participação de algumas, inclusive o impedimento pelo diretor de uma delas, ao alegar que só havia os dois como gestores na unidade escolar e sua saída da escola o sobrecarregaria. Outra situação em que a PCP não conseguiu comparecer aos encontros, pois segundo ela, estava com excesso de atividades. Com relação à participação de formadores da Casa do Professor, inicialmente, foi convidada a Coordenadora do departamento, porém assim que realizamos o primeiro encontro sentimos a necessidade de incluir mais uma formadora da Casa, que além de estar na função de formadora já exerceu a função de coordenadora pedagógica.

Os encontros de formação se sucederam, então, com a participação efetiva de duas PCP, que serão denominadas PCP 1 (Coordenadora em uma escola de Educação Infantil) e PCP 2 (Coordenadora em uma escola de Ensino Fundamental) e duas formadoras da Casa do Professor, que serão denominadas: Formadora 1 e Formadora 2.

3.3.1 Abordagem qualitativa

Segundo Ludke e André (1986), citando Bogdan e Biklen (1982), a abordagem qualitativa na pesquisa em educação envolve a obtenção de dados predominantemente descritivos, por meio do contato direto e prolongado do pesquisador com a situação investigada, valoriza o processo, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo em que o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.

Optou-se pela entrevista, realizada por meio eletrônico, sendo dois tipos: uma para coordenadores pedagógicos e outra para os formadores dos coordenadores. Entrevista constituída por questões objetivas para o levantamento do perfil do grupo: idade, tempo e etapa de atuação como professor, tempo como coordenador ou formador, formação, além de perguntas abertas sobre formação para o exercício da função e estratégias formativas.

Na quarta seção, apresentaremos as entrevistas e suas respectivas análises, para as quais optamos por demonstrar no texto o conteúdo na íntegra das respostas, organizadas em seis quadros: Quadro 1 – perfil das professoras coordenadoras pedagógicas; Quadro 2 – perfil das formadoras das coordenadoras; Quadro 3 – formação e preparo para função de formador de professores; Quadro 4 – formação e preparo para a função de formador de formadores; Quadro 5 – exercício da função e estratégia de formação; Quadro 6 – exercício da função e estratégia de formação com os PCP.

3.3.2 Eixos temáticos de análise

Para conduzir a análise de conteúdo retomamos as perguntas motivadoras da pesquisa: Qual é a concepção dos coordenadores sobre o seu próprio processo de formação e dos professores com os quais trabalham? Em que medida o trabalho desenvolvido na formação continuada realizada pela Casa do Professor com os coordenadores chega aos docentes? Como a Secretaria da Educação acompanha e monitora a atuação do coordenador? Como o portfólio reflexivo contribui para o processo de formação continuada dos coordenadores?

Com o objetivo de responder a estes questionamentos, à luz do percurso formativo registrado em áudio e posteriormente transcrito, dos registros realizados pelo grupo nos portfólios reflexivos e do conteúdo das entrevistas, optamos pela

definição de eixos temáticos baseados nos assuntos discutidos/estudados nos encontros de formação.

Considerando a formação identitária dos formadores (PCP e formador da Casa do Professor), procedemos com a análise sob a seguinte organização temática:

- O papel do coordenador pedagógico:
 - Visão de formador;
 - Exercício da função.
- Concepção de formação continuada e seus encaminhamentos.
- Formação continuada do coordenador pedagógico:
 - Objetivos e expectativas da formação;
 - Autoformação;
 - Relações interpessoais no processo formativo.
- Resistências.
- Reflexão por meio do portfólio.
- Acompanhamento da formação.

A seguir discorreremos sobre os conceitos de formação continuada, os pressupostos da formação identitária, fio condutor da pesquisa-formação deste trabalho, além de explicitarmos princípios norteadores à formação dos docentes, dos coordenadores, bem como os saberes específicos para o exercício da função.

Cabe ressaltar que optamos por realizar tal fundamentação na parte metodológica da pesquisa, devido à natureza de pesquisa-formação, que promove uma experiência existencial, que implica os sujeitos e pesquisador no processo como pesquisador coletivo, assim, colaborativamente o grupo se debruça sobre o objeto de estudo em questão.

3.4 Formação continuada de professores

A produção acumulada acerca do tema formação de professores apresenta múltiplas concepções e diferentes estudos para explicar este fenômeno, tornou-se muito relevante nos últimos anos, por ser considerado um dos fatores determinantes na qualidade da educação. Cabe explicitarmos a perspectiva de formação de professores que norteou esta pesquisa e orientou os encontros formativos desenvolvidos com o grupo referência.

Consideramos a formação como um processo de construção da identidade profissional, que consoante a Nóvoa (2017) só se dá em um contexto organizacional, no seio de um coletivo que lhe dê sentido e a Canário (2003) que afirma que é na escola que o professor aprende sobre sua profissão, ao compartilhá-la com o outro e ao desenvolver seu trabalho.

Na busca pelo conceito de formação, Garcia (2013, p. 26) recorre a vários autores e apresenta a seguinte definição:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem.

O autor enfatiza o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como ressalta a importância do trabalho colaborativo e ainda evidencia o papel transformador que a formação exerce para a melhoria da qualidade da educação.

De modo geral, as iniciativas de formação continuada esperam que o processo oportunizará novos conhecimentos e habilidades aos professores, que melhorarão suas práticas pedagógicas, levando os estudantes a aprenderem mais. No entanto, Nóvoa (1995), Fullan e Hargreaves (2001) chamam a atenção para os processos de exclusão constantes a que os professores são submetidos na escola e sistemas de ensino, seus saberes nem sempre são valorizados, suas necessidades e experiências não são consideradas.

Garcia (2013) evidencia oito princípios subjacentes ao desenvolvimento do conceito de formação de professores. A formação de professores deve ser um contínuo, pois o desenvolvimento profissional é um projeto constituído ao longo da

carreira; deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino; é necessário ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; articulação e integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; integração entre teoria e prática, enfatizando “que a prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação”. Ainda destaca que na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como esse conhecimento se transmite. O autor explicita a necessidade da individualização, pois a formação deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais, bem como estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, fomentando a participação e a reflexão. O último princípio discorre sobre a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores, entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outro.

Sob a ótica de Garcia (2013) optamos pelo conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pela conotação de evolução e continuidade, superando a lógica tradicional do aperfeiçoamento e da reciclagem, pois pressupõe uma abordagem que valoriza o docente, o contexto organizacional e curricular.

Nesse sentido, Day (2001, p. 17) aponta que o desenvolvimento profissional “constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter a qualidade dos professores e das funções de liderança dos responsáveis pela direção das escolas”. A formação implica uma responsabilidade de todos os profissionais da escola, e de uma rede de ensino, com vistas à melhoria da qualidade.

Na escola, podemos considerar o Projeto Político-Pedagógico, sua elaboração, execução, monitoramento e avaliação. Na rede de ensino postulada por Day (2001), devemos considerar um projeto de autonomia às escolas, rumo a um processo democrático, na instituição de espaços colaborativos de aprendizagem e corresponsabilização pela qualidade da aprendizagem dos estudantes.

O coordenador pedagógico assume o papel de interlocutor na unidade escolar, diante da complexidade do contexto, considerando os envolvidos no processo educacional, as mudanças na sociedade e as incertezas.

3.4.1 A questão dos saberes na formação do coordenador pedagógico

Para refletir sobre a formação do coordenador pedagógico é necessário compreender sua função como formador, a complexidade e os desafios enfrentados por este profissional. Constitui figura importante, central, ao realizar a formação dos professores em ação, pois intervém diretamente no processo de ensino, seu trabalho está intrinsicamente relacionado ao eixo da escola e seus agentes centrais – os professores e os estudantes.

Para tanto, vale refletir como esses profissionais se apropriam das tarefas, dos espaços, dos tempos de intervenção sobre a figura do professor e como fazem disso um observatório sobre os efeitos deste trabalho na aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que o universo do CP é a sala de aula, embora não esteja efetivamente atuando como docente, o processo de constituição identitária deste profissional impulsiona a pensar que função é esta? Em que condições atuam? Que lugar ocupam na vida dos professores e dos estudantes?

O CP tem a possibilidade de transformar a docência e o ensino por meio da sua interlocução, colocando-se como parceiro dos professores, na busca por uma relação de confiança em que a aula é uma questão para todos, os problemas enfrentados em sala são problemas de todos da profissão e não de um ou outro professor, diferentemente e nas diferentes salas, nas quais atuam.

Na visão de um magistério coletivo, superando as relações de subordinação e dominação, que ficaram arraigadas na estrutura da escola desde que viveu o processo de divisão de trabalho, em que alguns pensam e outros executam.

Nesse sentido o CP ao vivenciar um processo de formação identitária, construção de conhecimentos profissionais da formação continuada, possibilitará o mesmo movimento aos docentes com os quais atua.

Permeado por uma rotina conturbada, cumprindo tarefas, às vezes sentindo-se sufocado pelas emergências, não é raro ouvir frases como “estou sempre apagando incêndios”, ou “não tenho tempo para nada”, “tenho muitos professores para atender”. Percebemos onde reside a fragilidade de sua ação, está subordinado ao diretor, à secretaria, à legislação e até aos professores, imbricado em relações autoritárias, que já denunciadas pelas pesquisas, não permitem desenvolvimento profissional e tampouco a participação.

Vislumbra-se a possibilidade de romper, superar, senão de todo, pelo menos em parte a fragilidade do trabalho do coordenador e do docente, em um processo que

se dá, conforme Placco e Silva (2015) destacam, em diferentes dimensões possíveis de formar:

A dimensão técnico-científica – a necessidade de formar os professores sobre os conhecimentos técnico-científicos da sua área, de maneira básica e sistematizada, a fim de garantir a flexibilidade para mudanças e ampliações do campo conceitual.

A dimensão da formação continuada – a possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, na busca de novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua prática.

A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico – a importância de congregar esforços de todos os envolvidos no processo educacional da escola para trabalhar em colaboração, integradamente em torno do projeto de escola com objetivos claros de formação dos estudantes e cidadãos.

A dimensão dos saberes para ensinar – considerar as diferentes naturezas e fontes dos saberes necessários à profissão docente.

A dimensão crítico-reflexiva – compromisso de professor e formador com o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática, que demanda perceber-se e perceber as ações que desenvolve, avaliá-las e modificá-las em função de tal percepção.

A dimensão avaliativa – o desenvolvimento de habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, ao mesmo tempo em que toma decisões pedagógicas para as questões encontradas.

A reflexão sobre as dimensões preconizadas por Placco e Silva (2015), remete à ação do formador, a questionamentos sobre como realizar a formação que contemple esta multidimensionalidade, qual a melhor estratégia e caminhos a serem seguidos. Aliás, mesmo com este conhecimento disponível ainda vivenciamos resultados desanimadores e há outros questionamentos a respeito do que estamos fazendo de errado. Certamente, há saberes e aprendizagens específicos ao desenvolvimento da ação formadora.

Ao referirmos aos saberes necessários para o desenvolvimento da formação, às possibilidades de conectar as aprendizagens dos professores às dos estudantes; dos coordenadores às dos professores, dos formadores às dos coordenadores, somente será desenvolvida à medida que os processos considerarem encontros sistemáticos entre pares para discussão, planejamento, solução de problemas e

reflexão sobre a prática constituindo um aprendente adulto, para o qual Day (2001) afirma:

Ser-se um aprendente adulto significa reflectir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais, em que estes são expressos. A abertura e o *feedback*, fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes são subjacentes e que constituem o centro da prática profissional. (DAY, 2001, p. 83)

Ao coordenador cabe “desencadear um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimenta-o para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática, a partir dos interesses e interrogações nela/ por ela suscitados” (ORSOLON, 2010, p.26).

Para tanto é importante refletir sobre os saberes necessários à atuação do coordenador pedagógico e, ainda que tenhamos consciência de que muitos dos saberes e aprendizagens dos professores também constituem imprescindíveis ao desenvolvimento da prática do CP, defendemos que há especificidade desta ação pedagógica e que, “como o professor, o coordenador precisa se dedicar à sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática” (PLACCO e SOUZA, 2010, p. 49)

A questão dos saberes é tema frequente nos trabalhos sobre a formação de professores, segundo Tardif (2014, p. 33), o “saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”.

Na visão de Tardif (2014) é necessário situar o saber do professor de modo a captar sua natureza social e individual como um todo e para isso é relevante entender que o saber está a serviço do trabalho na escola e na sala de aula; o saber é plural e temporal, uma vez que é construído ao longo de uma carreira profissional e história de vida, ensinar supõe dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente, bem como a experiência, a aplicação e mobilização destes saberes, como condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Na confluência de vários saberes, oriundos da sociedade, da escola, dos outros atores educacionais, da universidade e outros lugares de formação, o autor salienta o caráter do trabalho interativo, segundo ele, envolve saberes humanos a respeito de seres humanos, tomando assim a busca por “compreender as características da

interação humana que marcam os atores que atuam juntos” e os “poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (p. 22).

No último fio condutor, decorrente dos anteriores, o pesquisador ressalta a necessidade de repensar a formação docente, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Da perspectiva de formação e saberes que vimos percorrendo até aqui, relacionada ao papel do CP como mediador dos processos educacionais na escola, é possível afirmar que há conhecimentos e aprendizagens específicos para o exercício da função.

Placco e Souza (2010) ao discorrerem sobre as diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico, enfatizam a mediação como intervenção, que só ocorrerá se houver transformação, à vista disso deverá investigar os conhecimentos que os professores dominam e intervir, propiciando a reorganização e o avanço. As autoras chamam atenção para a concepção da psicologia histórico-cultural sobre a aprendizagem:

[...] é possível dizer que a aprendizagem de qualquer conhecimento novo depende da interação com outros, ou seja, coloca como condição a relação interpessoal. Logo, independentemente da idade, a aprendizagem é entendida como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social, que se constitui como mediação, tem o papel fundamental. (PLACCO e SOUZA, 2010, p. 51).

Para o desempenho da função mediadora dos processos educacionais na escola, conforme referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, em primeira instância o CP precisa ter conhecimento do grupo de professores, suas peculiaridades enquanto grupo no contexto da escola, seus percursos pessoais e profissionais, suas histórias, concepções sobre ensino e aprendizagem, seus desejos e motivações, formação e experiências, conhecimentos que cada um domina, suas estratégias de ensino, além de conhecimentos sobre a própria escola, suas propostas e os que dela participam.

Conhecer o grupo, suas necessidades formativas e suas expectativas em relação à formação é mapear tais necessidades, de modo a potencializar a formação individual e contextualizada, propiciando a participação, que conduz ao comprometimento e engajamento de todos.

Para subsidiar à ação do CP no desafio de desenvolver a formação contextualizada, significativa e que proporcione mudanças na prática do docente, recorreremos às reflexões de Placco e Souza (2006) sobre a aprendizagem de adultos e como o adulto aprende, neste estudo as autoras identificaram quatro aspectos que é importante considerar também na formação de professores:

- A experiência: quando se trata de adultos, não podemos ignorar que há uma vivência anterior e a experiência influenciará na aquisição de novos conhecimentos e formação de novas ideias, portanto a experiência é o ponto de partida e de chegada;
- O significativo: o objeto de aprendizagem deve fazer sentido para o sujeito, só assim mobilizará o interesse;
- O proposital: o que move o adulto aprendiz àquele conhecimento, uma necessidade, uma dificuldade ou um problema a ser resolvido em sua prática;
- A deliberação: aprender depende de uma escolha de participar ou não de um determinado processo.

Concluimos que ao desencadear os processos de formação, levar em conta o professor, sujeito e adulto aprendiz é ter clareza de que se aprende de diferentes maneiras e por diferentes motivos, que para tanto é necessário ancorar o conteúdo da formação às experiências anteriores, bem como fazer sentido à prática e ao contexto de trabalho em que este adulto aprendiz está inserido, assim “pode-se dizer que a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 19).

O trabalho do coordenador no universo escolar é constituído pela relação humana, pela interação entre pessoas diferentes e singulares, o que requer aprofundamento em aspectos como subjetividade, memória e metacognição.

Preocupar-se com a subjetividade é ter a compreensão de que cada experiência individual ou em grupo, cada encontro de formação, cada relação pedagógica ou pessoal é única e terá um sentido para cada professor que a vivenciar.

O estudo já mencionado de Placco e Souza (2006, p. 43) define a subjetividade como:

característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social.

O processo formativo que entende a subjetividade e a considera, possibilitará um movimento, que só se revela no grupo, no diálogo e no compartilhamento de sentidos e significados, em que o docente ao perceber-se e perceber o outro, gera novas aprendizagens e mudanças de atitudes, conseqüentemente, novas práticas pedagógicas.

Com vistas a subjetividade e nas características únicas de aprendizagem que cada adulto aprendiz desenvolve, é importante retratar o papel da memória neste processo. A memória tem papel mediador da aprendizagem, principalmente, quando é registrada, compartilhada e analisada em um grupo de educadores, de modo a evidenciar os significados atribuídos à experiência resgatada por cada um, possibilitando novos significados e novas interpretações da realidade e da própria experiência (PLACCO e SOUZA, 2010).

O coordenador poderá utilizar o recurso ao retomar, com o grupo, os projetos desenvolvidos ao longo de um período letivo, esta atividade aliada à intencionalidade do educador, evidenciará aspectos que possibilitarão novos olhares, interpretações do realizado, levando a novas escolhas, o que deve continuar ou não, o que pode inovar e criar, nos processos estabelecidos entre memórias e pessoas, transformando a todos os envolvidos e seu ambiente de trabalho.

Recursos como autobiografias, narrativas orais e escritas, diários de bordo, sínteses, portfólio reflexivo, utilizados adequadamente pelo formador, “permitem a ele e ao professor entrar em contato com seus próprios sentimentos e pensamentos, de modo que os conteúdos da memória possam ser evocados e recriados” (PLACCO e SOUZA, 2010, p.54).

Nesse processo em que subjetividade e memória se complementam, à medida que cada professor traz suas histórias, suas práticas educativas, suas concepções, como objeto de análise pelo grupo, se torna mais refinado se aliado à metacognição, pois quando se trata do educador, a tomada de consciência de sua aprendizagem, autoconhecimento e autoconceito, levam à autonomia de gerenciar sua própria aprendizagem.

Pereira e Placco (2018, p. 87) citando Ferry (2008) afirmam que “o sujeito forma a si mesmo, mas essa formação se dá por um conjunto de elementos mediadores”, ressaltamos o papel que defendemos nesta pesquisa de mediador exercido pelo coordenador e pelos formadores dos coordenadores.

Entendemos que à medida em que o professor possa expressar suas dificuldades, suas experiências exitosas, explicar sua prática, identificar seu próprio processo de aprendizagem, criará condições de autorregulação em relação a esses aspectos e poderá ajudar os estudantes a fazer o mesmo.

Há ainda que salientar as dimensões da formação⁴ que estão presentes na prática de sala de aula e no cotidiano dos professores, mesmo que não tenham consciência delas. Na seção anterior, apresentamos as dimensões possíveis do formar: técnico-científica; da formação continuada; do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; crítico-reflexiva e avaliativa. Na formação, “o desenvolvimento do sujeito é provocado simultaneamente, em múltiplas dimensões, mesmo que o formador não tenha proposto intencionalmente essa complexidade” (PLACCO e SOUZA, 2010, p. 59).

Esta seção se propôs a refletir sobre a formação continuada dos professores, à ação do coordenador pedagógico como mediador desta formação e os saberes específicos para tal exercício. Ressaltamos que o coordenador também precisa cuidar da sua própria formação e participar de processos de formação variados, como congressos, seminários, cursos, mas essencialmente, devem engajar-se em um processo contínuo de formação desenvolvida por profissionais da rede em que atuam.

Ao discorrer sobre os saberes específicos do coordenador, também nos referimos aos formadores destes coordenadores, uma vez que a formação continuada do coordenador pedagógico constitui objeto de estudo desta pesquisa.

Sendo assim, a ação de coordenar e de formar professores desenvolvida pelos formadores é resultado de uma confluência de saberes interligados, implícita e explicitamente: promover o diálogo e a expressão de todos os professores no grupo, conhecer suas individualidades, necessidades e buscar atendê-las por meio de estudos e orientações, propiciar a reflexão crítica sobre a prática, mediar o processo de metacognição, incentivar e subsidiar à autoformação dos educadores.

⁴ As dimensões possíveis do formar estão detalhadas na seção 3.4 Formação continuada de professores.

A seguir apresentaremos o perfil dos coordenadores pedagógicos e dos formadores, sujeitos desta pesquisa, com vistas a delinear os caminhos, concepções de formação, estratégias de trabalho, para posteriormente, refletirmos o percurso formativo, baseado na concepção de formação identitária que elucidamos nesta seção.

4. PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS E FORMADORES: PERFIL E VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO

Nesta seção apresentaremos os dados coletados na entrevista, realizada por meio de questionário eletrônico, com as professoras coordenadoras pedagógicas e com as formadoras da Casa do Professor, considerando as inquietações que motivaram à pesquisa, tais como, a concepção dos coordenadores pedagógicos sobre o seu papel formador, em que medida a formação desenvolvida na SMEJ chega aos docentes e como o trabalho desenvolvido pelos coordenadores é acompanhado pela equipe de formadores da Casa do Professor.

Dividida em três subseções: 4.1 Perfil professoras coordenadoras pedagógicas e formadoras; 4.2 Formação e preparo para o exercício da função e 4.3 Exercício da função e estratégias de formação.

4.1 Perfil das professoras coordenadoras e formadoras

Nesta primeira subseção buscamos traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, assim as questões destinadas às PCP e formadoras dizem respeito à idade, formação acadêmica, tempo de atuação no magistério e na função; também possibilitou uma busca na memória da participante sobre sua história, suas motivações para ser professora, assim como suas impressões e condições de início na função.

Quadro 1: Perfil das professoras coordenadoras pedagógicas

Pergunta	PCP 1	PCP 2
Idade	45	51
Formação Acadêmica (Magistério, Graduação e Pós-graduação)	Magistério e Pedagogia	Magistério e Pedagogia
Tempo de atuação na Educação	22 anos	33 anos
Tempo de atuação na Rede Municipal de Jandira	22 anos	17 anos
Tempo na função de Professor Coordenador Pedagógico	2 anos	10 anos
Já exerceu outra função na Rede Municipal de Jandira ou em outra Rede de Ensino? Se sim, qual a função exercida?	Sim, professora	Sim, professora na rede e Coordenador Pedagógico no Estado
Conte um pouco sobre você. Como iniciou na carreira docente? Quais foram suas	Amor a educação por reconhecer a educação como instrumento transformador da sociedade.	Sempre quis ser professora. Na minha infância até as paredes de casa eram lousa. Aos 9 anos tinha uma pasta

motivações para ingresso na educação?		montada com datas comemorativas. Aos 15 anos trabalhei num escritório de contabilidade, mas não me encontrei. Aos 18 anos estava já concluindo o magistério e adorei trabalhar com pessoas ver o desenvolvimento dos estudantes, enfrentar desafios com os que não aprendiam.
Como você iniciou no cargo de coordenador pedagógico? Você tinha clareza do papel do coordenador antes de ingressar?	Tinha apenas uma noção em 2009 e fiquei apenas 6 meses ...agora em 2018 Iniciei com mais clareza sobre o papel.	Quando iniciei como coordenadora na rede estadual tive dúvidas, mas tive muitas formações e apoio que foram clareando a função de um coordenador. Quando iniciei na prefeitura já sabia os desafios que um coordenador teria de enfrentar, também tive bastante formações que me acrescentaram muito conhecimento

Fonte: Formulários google.

As professoras coordenadoras pedagógicas da equipe participante, tem idade entre 45 e 51 anos, estão aptas ao exercício de coordenador pedagógico, uma vez que possuem graduação em Pedagogia, atendendo à exigência do plano de carreira do município.

Quanto ao tempo de atuação na educação, entre 22 e 33 anos, alude a um momento na carreira de maturidade profissional e segurança, baseando-se nos estudos de Huberman (1992) compreende à fase da diversificação, pois conduz à tentativa de marcar sua participação e seu impacto na educação, o professor nesta fase está aberto a experiências diversificadas, estratégias inovadoras, outras formas de avaliar, bem como são mais motivados e dinâmicos.

O autor afirma que nessa fase os professores buscam novos desafios, novos estímulos, mostrando-se abertos para assumir outras funções e novos compromissos com atividades coletivas.

É importante ressaltar que o tempo de atuação como professora na rede municipal também denota tal maturidade, uma vez que no caso da PCP 1 toda a sua carreira foi exercida em Jandira e a PCP 2 metade dela.

Ao observar o tempo na função de coordenador pedagógico, aludindo aos mesmos estudos de Huberman (1992), as participantes estão em momentos diferentes no ciclo da carreira de coordenador.

A PCP 1 está há 2 anos na função, o que Huberman (1992, p.39) classificou como a entrada na carreira, estágio de “sobrevivência” e “descoberta”:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente “o choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes [...]

O fenómeno da “sobrevivência” na carreira do coordenador pedagógico revela-se na dificuldade de organizar uma rotina que articule o trabalho pedagógico da unidade escolar, a distância entre o prescrito para a sua função e o real, as questões de relacionamentos interpessoais, resistência dos professores, realização da formação continuada e as inúmeras tarefas que lhe são conferidas em carácter de emergência.

E a “descoberta”:

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1992 p. 39)

Geralmente, o aspecto da descoberta para o coordenador pedagógico reside no desejo de ser ‘o coordenador que sempre quis ter’, além de sentir-se valorizado ao assumir nova responsabilidade. Ainda assim, o autor ressalta que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo, mas “é o segundo que permite aguentar o primeiro”.

A PCP 2 está há 10 anos na função, compreendendo o momento da estabilização, resumido por Huberman (1992, 40):

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.

Para o coordenador pedagógico, no estágio da estabilização, salientamos a assunção da sua identidade como formador de professores, clareza da sua atuação, seu papel na escola como articulador do Projeto Político Pedagógico e na transformação das práticas pedagógicas dos educadores.

Todas as PCP já exerceram outra função, a de professora, característica relevante, não só por ser uma exigência do plano de carreira, mas também porque o conhecimento do que é ser professor e da especificidade da prática em sala de aula, auxilia na intervenção junto ao corpo docente.

No que diz respeito aos aspectos que levaram ao exercício do magistério as coordenadoras convergem em suas repostas, já que ambas apresentam argumentos que elucidam o desejo de trabalhar com pessoas e transformar a sociedade.

Quanto ao ingresso na função de coordenador, as profissionais assumem que o fizeram sem clareza do papel para o exercício, evidenciando mais uma vez as características de entrada na carreira apontadas por Huberman (1992) explicitados anteriormente, porém a PCP 2, por já estar há mais tempo, apresenta os motivos pelos quais permaneceu na função, destacando o papel da formação continuada na construção de sua identidade profissional.

Segue o quadro que expõe as respostas das formadoras que trabalham na Casa do Professor e compõem o grupo referência desta pesquisa.

Quadro 2: Perfil das formadoras de coordenadoras

Pergunta	Formadora 1	Formadora 2
Idade	45 anos	40 anos
Formação Acadêmica (Magistério, Graduação e Pós-graduação)	Magistério, Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e educacional e em Gestão Pública da Educação	Magistério CEFAM, Licenciatura em História, Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e em Letramento em Matemática
Tempo de atuação na Educação	15 anos	21 anos
Tempo de atuação na Rede Municipal de Jandira	14 anos	15 anos
Tempo na função de Formadora na Casa do Professor.	8 anos	2 anos e 10 meses
Já exerceu outra função na Rede Municipal de Jandira ou em outra Rede de Ensino? Se sim, qual a função exercida?	Sim, professora	Sim, coordenadora pedagógica.
Conte um pouco sobre você. Como iniciou na carreira docente? Quais foram suas motivações para ingresso na educação?	Eu terminei o Ensino Médio e me casei. Trabalhei como Auxiliar Administrativo e não tinha uma profissão específica. Minha motivação inicial não tinha nada a ver com Educação. Queria mudar de área, ter de fato uma profissão. Assim decidi fazer magistério e simplesmente	Iniciei após me formar no magistério com 18 anos, sempre pensei em ser professora, gosto de lecionar e de crianças.

	me apaixonei pelo curso. Ao finalizar o magistério iniciei com uma turma de segunda série. No ano seguinte decidi fazer Pedagogia.	
Como você iniciou na Casa do Professor? Você tinha clareza do papel do formador antes de ingressar?	Estava na rede municipal há 3 anos como professora da Educação Infantil. Me informaram sobre o concurso e eu decidi fazer. Não tinha ideia do trabalho que deveria desenvolver, muito menos do papel de formador. Iniciei na Casa do Professor meio que por acaso, pois ao ir para a SMEJ fui para o departamento AISE que cuidava da Educação Inclusiva. Fiquei neste departamento cerca de 2 a 3 anos, não me lembro ao certo. Só depois iniciei na Casa do Professor.	Iniciei por indicação ao cargo, tinha clareza do papel e da responsabilidade.

Fonte: Formulários google.

As formadoras da Casa do Professor, tem idade entre 40 e 45 anos, ambas cursaram o magistério, mas seguiram trajetórias diferentes quanto ao ensino superior e especializações. A Formadora 2, que cursou História especializou-se em questões de Alfabetização e Matemática, inferimos, que pelo caráter polivalente da atuação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, somente a licenciatura em uma disciplina não seja o bastante para exercer a função.

Já a Formadora 1, que cursou Pedagogia, curso que oferece mais subsídios à prática pedagógica do professor polivalente, optou em especializar-se em Psicopedagogia e Gestão Pública da Educação, sendo esta última importante à sua função na Secretaria da Educação, com provimento efetivo no quadro da Casa do Professor.

É importante ressaltar que o plano de carreira do município oferece progressão salarial para uma pós-graduação *lato sensu*, ainda assim as formadoras cursaram duas, seja pela melhoria da prática, aprofundamento teórico ou progressão na carreira, observa-se em comum a busca por formações profissionais pelas formadoras.

Quanto ao tempo de atuação na educação, entre 15 e 21 anos, e o tempo como professora na rede municipal, 14 a 15 anos, ressaltamos mais uma vez o ciclo de vida profissional dos professores, postulado por Huberman (1992), que apresenta uma fase em que se sentem confortáveis no ofício e satisfeitos com a profissão.

No que diz respeito à experiência como formadoras na Casa do Professor, as formadoras representam momentos diferentes no ciclo da carreira, o que enriquece a relação e garante produtivas parcerias na tarefa de planejar as formações.

As formadoras afirmam que já exerceram outra função, a de professora e de professora coordenadora pedagógica, constituindo importante aspecto para o desempenho como mediadoras na formação de coordenadores pedagógicos, permitindo desenvolver a formação da perspectiva desses profissionais, ou seja, do lugar de onde ela parte e se efetiva.

Cabe ressaltar aqui a forma de ingresso na Casa do Professor, segundo as formadoras, ocorre de duas formas, por meio de concurso público ou por indicação, consideramos a última preocupante, dada a instabilidade na função e trocas recorrentes devido às mudanças de gestão política do município.

4.2 Formação e preparo para o exercício da função

Nesta parte da entrevista, as questões tinham o objetivo de investigar se as profissionais, ao assumirem a função de formadoras se consideravam preparadas, além de conhecer de onde parte as demandas de formação desenvolvidas e qual sua rotina de planejamento de tais formações.

Quadro 3: Formação e preparo para a função de formador de professores

Pergunta	PCP 1	PCP 2
Que tipo de formação você teve para exercer o cargo de coordenador pedagógico?	As formações de magistério e o normal superior, formações na SMEJ bem como estudos semanais para preparação dos HTPC pesquisas etc.	Alfabetização sem cartilha, jogos pedagógicos, informática, ler e escrever, importância da rotina e visita em sala de aula, como dar o feedback, curso da Fundação Leman: Foco na Aprendizagem, entre outros
No que essa formação contribui ou contribuiu para a sua atuação?	Essa formação proporcionou troca de opiniões e experiências, estudo de assuntos pertinentes à formação de professores e acesso a material apropriado.	Essas formações mudaram meu jeito de ver a forma de trabalhar em sala de aula, e automaticamente como posso auxiliar o professor em sala com os estudantes com dificuldade
A formação para o coordenador pedagógico desenvolvida pela Casa do Professor é suficiente? Ocorre com que frequência? Você a frequenta assiduamente?	Ocorre a cada 15 dias neste ano, mas em outros já ocorreu semanalmente. Sim frequente assiduamente.	Aqui as formações são semanais ou quinzenal, sempre fui assídua, mas assim como o professor o coordenador não pode ficar parado necessita estar sempre buscando mais conhecimentos.

Como você utiliza os materiais fornecidos/desenvolvidos pela Casa do Professor na formação que realiza na sua Unidade Escolar?	Utilizo sim como material para preparar os HTPCs	Em HTPC ou nas visitas em sala
Como e com que frequência você planeja as reuniões de formações/ HTPC?	Semanalmente em vários momentos de estudo e pesquisa.	Semanalmente. As reuniões são embasadas de acordo com as necessidades diante das visitas realizadas ou até das observações diárias e nas necessidades que vão surgindo ao longo do trajeto
Você tem momentos na sua rotina destinados ao estudo? Se sim, ocorrem com que frequência na semana? Se não, por que não ocorrem?	Sim. Tenho momento de estudo do assunto em pauta, momento de pesquisa e momento da organização da pauta, momento de reunião com a diretora para pensarmos juntas e avaliar se a pauta está boa e/ou se podemos encaixar algo para melhorar etc.	Meu estudo normalmente é em casa, final de semana, na escola quase não consigo, por ser uma escola muito grande com muita demanda

Fonte: Formulários google.

As coordenadoras indicam que, de alguma maneira, foram preparadas para o exercício da função, mas que esta formação, predominantemente, ocorreu posterior à formação inicial e ao ingresso na função de coordenador pedagógico, pois como observado na subseção anterior, ambas assumiram que não tinham clareza do papel do PCP e citam cursos pontuais ou aspectos de formação continuada desenvolvida na SMEJ aos PCP, denotando que a formação desenvolvida pela Casa do Professor é relevante e que, de certa forma, subsidia sua ação junto aos professores em suas respectivas escolas.

Ressaltamos a afirmação da PCP 2 “[...] assim como o professor, o coordenador não pode ficar parado necessita estar sempre buscando mais conhecimentos”, conforme discorre Garcia (2013, p.50) sobre a aprendizagem do adulto: “é, pois, necessário considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem.” Desse modo é importante reconhecer que os professores e coordenadores são sujeitos que aprendem, à medida que reconhecem a necessidade do estudo permanente, investem na própria formação e aproveitam os espaços de reflexão organizados pela Secretaria.

O próximo quadro expõe as considerações das formadoras da Casa do Professor acerca de suas condições para assunção do papel de formadoras de formadores e suas formas de organização e planejamento.

Quadro 4: Formação e preparo para a função de formador de formadores

Pergunta	Formadora 1	Formadora 2
Que tipo de formação você teve para exercer a função de formador na Casa do Professor?	Infelizmente não tive formação. Minha formação se deu por minha própria busca e teve uma alavancada em 2013, quando participei do PNAIC.	A graduação em história.
No que essa formação contribui ou contribuiu para a sua atuação?	A formação do PNAIC contribui enormemente para o meu trabalho. O curso discutiu pontos importantes para um formador além de ampliar meus conhecimentos em relação aos conceitos e estratégias para ensinar Português e Matemática.	Questões relacionadas a área de História, sobre a formação com os coordenadores acredito que a experiência no magistério também contribui.
De quem vêm as principais demandas formativas: dos coordenadores, das escolas (gestores), da própria Casa do Professor, das demais instâncias administrativas? Quais são essas demandas? É possível atendê-las? Quando e em que medida?	As demandas vem de constatações no decorrer das formações de coordenadores, dos Conselhos de Classe que participamos, da observação de práticas desenvolvidas pelos professores, de solicitações específicas feitas pela Diretoria Pedagógica etc. Essas demandas geralmente dizem respeito a maior conhecimento teórico, pois percebemos que as coisas são feitas, mas não se sabe porque, nem para quê. No entanto acredito que os coordenadores preferam formações mais práticas, que sejam desenvolvidas na SMEJ para que depois eles apliquem na escola. Alguns anos na Casa do Professor me fez perceber o quanto é difícil atender às demandas. Me parece um trabalho que nunca terá fim.	Primeiramente as demandas são discutidas no departamento Casa do Professor, que analisa as prioridades e necessidades para definição de como e quando desenvolvê-las. As formações são realizadas quinzenalmente.
Você tem momentos na sua rotina destinados ao estudo?	Sim, pois tudo o que vamos desenvolver carece de muito estudo.	Sim
Como e com que frequência você planeja os encontros de formações?	As formações dos coordenadores são planejadas com mais três pessoas, além de mim. Fazemos isso assim que terminamos o encontro anterior, pois o próprio encontro dá pista do que fazer no próximo. Ressalto ainda que há um planejamento, mas este é totalmente flexível. Por vezes realizamos mudanças após a análise da prática.	Geralmente, quinzenalmente, para as formações de coordenadores, que estão divididos por etapa (Infantil e Fundamental).

Fonte: Formulários google.

No que diz respeito à formação e preparo para o exercício da função, as formadoras convergem com as PCP, uma vez que a formação inicial não é a fonte principal de suas referências para o trabalho, exceto a Formadora 2 que indicou a formação em História, no entanto sua função na Casa do Professor é na coordenação deste Componente Curricular, logo a formadora acrescenta a experiência no magistério como contribuinte ao exercício junto aos coordenadores pedagógicos.

O processo de planejamento, segundo as próprias formadoras exige tempo, muito estudo, parcerias, reflexão contínua, análise das demandas apresentadas e conhecimento do grupo e suas necessidades. Para tanto entendemos que o planejamento é parte integrante da formação, ou seja, ao planejar a ação formadora, o formador já iniciou o processo de formação (SOUZA e PLACCO, 2015; GARCIA, 2013; IMBERNÓN, 2009).

O grupo alvo da formação também atua no planejamento da ação, considerando que as formadoras alegam que além de partir de observações e solicitações da diretoria pedagógica partem daquilo que o próprio grupo de coordenadores busca. Salientamos a constatação da Formadora 1 do quanto é difícil atender às demandas: “Me parece um trabalho que nunca terá fim”. Não há formação que desencadeie transformações sem um mapeamento refletido e discutido com o grupo interessado e ainda, retomamos Garcia (2013), os professores são sujeitos que aprendem, portanto é tarefa constante dos formadores investigar como estes profissionais aprendem e quais as condições que facilitam sua aprendizagem.

Imbernón (2009) ao discorrer sobre as novas tendências na formação permanente, traz à tona a necessidade de propiciar aos professores o protagonismo de sua formação em seu contexto trabalhista e suscita que a formação deve estar “a serviço do projeto elaborado por um grupo”.

4.3 Exercício da função e estratégias de formação

Esta subseção analisa as questões acerca da rotina de organização da formação, estratégias, concepção de formação continuada da equipe participante e desempenho da função.

No quadro 5 são demonstradas as repostas das Professoras Coordenadoras Pedagógicas e no quadro 6 das formadoras da Casa do Professor.

Quadro 5: Exercício da função e estratégias de formação com os professores

Pergunta	PCP 1	PCP 2
Descreva brevemente suas funções junto aos professores como coordenador pedagógico.	Formar, estudar, acompanhar, observar, diagnosticar, orientar como feedback de ajuda, parceria ...	Auxílio em sondagens, rotinas, planejamento, sugestão de atividades aos estudantes com dificuldade, auxílio o professor com estudantes de inclusão, acompanhamento HTPC E HAP
O que é formação continuada em sua concepção?	Estar sempre buscando assuntos pertinentes à prática devido à busca constante de um saber que nunca estará concluído ...	Ter uma sequência de formações de acordo com as dificuldades percebidas. O professor e o coordenador nunca podem ficar sem formação. Estamos em constantes mudanças.
Como você se sente exercendo o papel de formador de professores?	Me sinto importante, mas com uma carga de responsabilidade bem grande ...	Me sinto com muita responsabilidade. Ser Professor é mostrar evolução nos estudantes e coordenador mostrar mudanças na prática de ensino dos professores.
Como você organiza as formações?	Penso para não ser cansativo diversifico com atividades, momento de exploração das práticas, leitura deleite, texto compartilhado, vídeos contextualização... mas cada HTPC é um, depende do que dá pra encaixar no assunto e fazer com que o professor se sinta parte importante.	Após visitar as salas, olhar a rotina do professor ou mesmo após ver os resultados da Avaliação Institucional
Quais os materiais de apoio e estratégias que utiliza para preparar/desenvolver as formações?	Já utilizei textos, vídeos, material de apoio que a escola possui que auxiliam na prática, data show, papéis para atividades, material das formações da SMEJ slides BNCC, currículo municipal, de apoio etc.	Data show, TV, jogos, dinâmicas,
Você acredita que as questões burocráticas/administrativas se sobrepõem ao seu papel de coordenador pedagógico junto aos professores? Se sim, de que maneira?	Acredito que elas acontecem juntas e que cada uma tem sua importância e se complementam.	A diretora com a qual trabalho tem uma boa visão Pedagógica portanto os problemas administrativos não interferem no meu trabalho.
Você consegue acompanhar individualmente cada professor de sua escola? Quais as ações de acompanhamento do professor você desenvolve?	Sim. Olhando a rotina fazendo acompanhamento em sala, devolutiva tirando dúvidas no HAP observando, sendo parceiros na educação de qualidade, acompanhando a evolução dos estudantes.	Por ser uma escola grande, somos em 3 coordenadoras. Eu cuido de 4º e 5º anos. Também auxílio as demais séries, mas o foco é com 4 e 5 anos. Tendo esse foco estou sempre ao lado dos professores dando apoio

		sempre que necessário e fazendo visitas em sala para auxiliá-lo.
Como você acredita que seu trabalho tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores?	Somos parceiros no estudo semanal e eles tem espaço para expor seus avanços ou dificuldades e pensarmos juntos sobre assuntos que são importantes de ser abordados para ajudar na prática.	Através das formações e embasamento teórico, dinâmicas e vídeos em HTPC E HAP e, principalmente, a persistência nas formações.
Você conhece algum autor que trabalha especificamente com a formação continuada em serviço? Se conhece, por favor, cite.	Diria que nossa SMEJ tem buscado se apoiar em tempos diferentes, em projetos como ler e escrever, PNAIC, reforço escolar, ultimamente temos nos atualizado nos estudos da BNCC na construção do Currículo, não seguimos um formador específico que trabalhe com formação	Isabel Alarcão e Antônio Nóvoa

Fonte: Formulários google.

Ao questionar a tarefa que as coordenadoras desempenham na escola junto aos professores, é possível perceber uma preocupação com a prática em sala de aula, com a formação e apoio ao professor, inclusive auxiliá-los com sugestões de atividades para o desenvolvimento dos estudantes que apresentam dificuldades. Ambas se colocam como apoio aos professores, individual e coletivamente, nas dificuldades e melhoria da prática pedagógica.

Com o intuito de compreender qual a concepção das PCP sobre formação continuada, é possível perceber semelhanças, pois estão dispostas à busca constante de conhecimento, à mudança e evidenciam a ideia do inacabamento a que todos estamos sujeitos como anunciado por Freire (2002, p.22):

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Percebemos também que a PCP 2 acrescenta a flexibilidade no percurso formativo, uma vez que é necessário adequar as formações às dificuldades percebidas. E ainda: “o professor e o coordenador nunca podem ficar sem formação. Estamos em constantes mudanças”.

Questionar sobre os sentimentos das PCP em relação a suas práticas, evoca um senso de responsabilidade, percebemos que nos dois casos a palavra veio

acompanhada por complementos (carga bem grande, muito) que demonstram que tal responsabilidade representa um certo peso, ficando claro na fala da PCP 2 o que isto representa, pois seu trabalho deve refletir em mudanças na ação educativa dos docentes. Já a PCP 1 inclui que se sente importante, podemos entender que esta função lhe confere reconhecimento profissional.

Assim como para o professor é imprescindível planejar sua ação pedagógica e definir estratégias que viabilizem a aprendizagem dos estudantes, é para o coordenador necessário analisar as situações, o contexto, o grupo, para a escolha consciente de estratégias que sejam significativas para a equipe docente que viabilize mudanças em sua prática (PESSÔA e ROLDÃO, 2015).

Observamos a preocupação das coordenadoras em oferecer diferentes materiais, tornar a formação dinâmica, utilizar materiais variados, partindo das necessidades e situações específicas. Demonstram uma importante característica para a definição de um plano de formação, que as estratégias utilizadas na formação são também conteúdo, pois serão aprendidas, ainda que não seja objetivo do formador ensiná-las (SOUZA e PLACCO, 2015).

Ainda sobre as estratégias de formação, Pessôa e Roldão (2015, p. 127) afirmam que é um conceito que “envolve três concepções imbricadas e indispensáveis: compreensão global da formação, intencionalidade das ações e sua organização (etapas previstas, tempo disponível, recursos necessários etc.)”.

Considerando as múltiplas atribuições dos coordenadores, questionamos sobre as demandas administrativas/burocráticas e ambas afirmam que não são interrompidas ou impedidas de desenvolver suas funções pedagógicas por tais demandas, porém a PCP 1 indica que estes aspectos acontecem simultaneamente e se complementam, já a PCP 2 apresenta um fator importante no exercício consciente da articulação pedagógica da escola, o papel do diretor escolar e a parceria na equipe gestora.

A constatação em relação à questão das sobreposições de tarefas fica clara na pergunta que se refere ao acompanhamento dos professores, pois ambas afirmam que conseguem fazê-lo, por meio de diferentes estratégias, convergindo no acompanhamento e devolutivas a partir da observação de aulas, instrumento muito importante para a formação reflexiva dos professores.

Questionar como as coordenadoras acreditam que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, faz pensar sua prática sob a ótica da

intencionalidade, nesse sentido elas se declararam parceiras, sendo que a PCP 1 expressa a abertura para o diálogo e a PCP 2 traz à tona sua persistência nas formações bem como o embasamento teórico que oportuniza.

Entendemos que, à medida que avança no seu processo de formação e autoformação, o coordenador vai constituindo sua identidade de formador, buscando aprofundamento teórico para subsidiar suas práticas e estratégias formativas, a abordagem, o conteúdo, o contexto; assim a indagação sobre o conhecimento de autores que tratam da formação continuada, pode oferecer indícios das concepções compartilhadas pelos sujeitos, no caso da PCP 1 não apresentou autores, mas assuntos que costuma estudar, deixando claro que tais estudos estão vinculados ao que a SMEJ oferece, enquanto que a PCP 2, cita Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão, inferimos que sua visão de formação está pautada nestes autores, o que consequentemente, direciona a uma prática preocupada com a reflexão e com a necessidade de considerar os professores em seu contexto de atuação.

Quadro 6: Exercício da função e estratégias de formação com os PCP

Pergunta	Formadora 1	Formadora 2
Descreva brevemente suas funções na Casa do Professor.	Estou como coordenadora da Casa do Professor. Além de coordenar as ações do departamento, faço questão de atuar como formadora nos encontros de formação, conforme possibilidade.	Planejar e mediar formações para coordenadores, professores, monitores e/ou estagiários. Desenvolver e elaborar, acompanhar e orientar questões pedagógicas da rede.
O que é formação continuada em sua concepção?	É a oportunidade de repensar sua prática e estar sempre aprendendo.	É a continuidade dos estudos, uma continuidade na formação dos docentes, um engajamento de profissionais em busca de trocas de experiências, teorias, inovações e reflexões sobre práticas educacionais.
Como você se sente exercendo o papel de formador de coordenadores?	Eu adoro. Gosto muito de fazer formações e contribuir.	É uma responsabilidade enorme, pois trabalhamos com profissionais responsáveis pela formação nas unidades escolares.
Como você organiza as formações?	Início sempre pela pauta. Elaborando a pauta percebo o que preciso estudar e recursos necessários.	Geralmente com outras pessoas do departamento, discutindo e analisando as ideias e estratégias.
Quais os materiais de apoio e estratégias que utiliza para preparar/desenvolver as formações?	Penso nas estratégias com muita atenção para que os encontros não sejam	Analiso e pesquiso sobre o tema (artigos, livros, internet), utilizo ferramentas de vídeos,

	cansativos ou espaços de passividade.	slides, músicas, material impresso e outros.
Você consegue acompanhar cada coordenador pedagógico e sua atuação na escola? Quais as ações de acompanhamento que você desenvolve?	Não. Infelizmente não pensamos ainda uma maneira eficaz de acompanhamento dos Coordenadores.	Não, durante as próprias formações, com as falas e participações dos coordenadores. E em visitas nas unidades escolares em conselhos de classes, planejamentos ou eventos.
Como você acredita que seu trabalho tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos coordenadores?	Penso que ter um espaço fora da escola, com data e horário específicos para estudar, discutir a prática é bem interessante. Além disso a Casa do Professor está sempre à disposição para necessidades pontuais destes coordenadores.	Difícil responder, mas acredito que com reflexões, trocas de experiências e exemplos nas formações, que são um norte para o desenvolvimento do trabalho nas escolas. A parceria.
Você conhece algum autor que trabalha especificamente com a formação continuada em serviço? Se conhece, por favor, cite.	Não. Leio sobre o assunto, no entanto não me lembro de um autor específico.	Não, mas com este grupo de referência este tema me despertou para o estudo.

Fonte: Formulários google.

Sobre os formadores de coordenadores e suas concepções do desempenho de suas funções, ambas se declaram como formadoras, mas a Formadora 2 apresenta o papel de planejar e mediar tais formações e ressalta que as questões pedagógicas da rede estão nas suas atribuições para desenvolver, elaborar, acompanhar e orientar.

A concepção sobre formação continuada de ambas formadoras está relacionada ao repensar a própria prática e da aprendizagem permanente.

Seus sentimentos ao desempenhar a função de formador da Formadora 2 convergem com as PCP, visto que se apresenta como ‘uma responsabilidade enorme’ conferindo a responsabilidade pela atuação dos coordenadores nas escolas ao seu trabalho. A Formadora 1 apresenta a formação como positiva, gosta e entende que seu trabalho contribui.

Sobre as estratégias e organização da formação, concordamos com Imbernón (2009, p. 104) que a estrutura organizativa da formação permanente e o papel dos formadores e formadoras de professores teria de mudar, seria preciso que se “transformassem em dinamizadores diferentes e que ajudassem e potencializassem a criação de uma estrutura flexível de formação.”

Percebemos que as formadoras demonstram tal preocupação, pois afirmam estudar muito ao elaborar suas pautas formativas, acrescentam a parceria com outros colegas do departamento e ressaltam que buscam desenvolver estratégias dinâmicas

e diversificadas. Depreendemos que tanto PCP quanto formadoras, buscam elucidar suas estratégias recorrendo a recursos e objetos, no entanto não explicitam o percurso formativo e as características de como o desenvolvem, assim não é possível dar visibilidade ao processo, o que prejudica a prática reflexiva sobre a ação.

Quanto ao acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos nas escolas, ambas declaram não conseguirem realizar, embora a Formadora 2 afirma que consegue buscar indícios em relatos nos encontros de formação e em visitas que realiza nas unidades escolares. O acompanhamento na formação continuada é muito importante para a aplicação de novas estratégias pedagógicas, aceitação das mudanças e transformação significativa, acerca disto Ferreiro (1993, p. 49) afirma:

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa que consiga transformar-se em interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional.

A ação do formador como o interlocutor, auxiliando os coordenadores na análise de sua prática, na organização de seu plano de formação, na tomada de decisão, na reflexão sobre as formas de abordagem aos professores individualmente e no coletivo, além de constituir mediador no processo de analisar as estratégias, rever as práticas, na construção da identidade de formador do PCP, por meio da reflexão contínua sobre a prática e o exercício da função em seu contexto de atuação.

Fullan e Hargreaves (2001), citando Little (1990), acerca do acompanhamento da ação docente e o progresso significativo, acrescentam as relações colegiadas entre os professores e suscitam o trabalho conjunto e de cultura colaborativa, assim:

[...] o trabalho conjunto – é a forma de colaboração mais forte (por exemplo, o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-acção, o treino contínuo pelos pares, a mentoria etc.) o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 87).

Entendemos o trabalho conjunto, conforme descreve os autores, entre formador e coordenador, característica decisiva na ação confiante e segura do

coordenador em suas respectivas escolas junto aos professores, para desenvolver a cultura colaborativa, na busca e aperfeiçoamento constante de todos, no ensino em equipe e na tomada de decisões compartilhada.

Ambas não conhecem ou não se lembram de nomes de autores que tratam do tema formação continuada, ainda que afirmam estudar muito, não recordam de seus nomes. A Formadora 2 explicita seu interesse em conhecer mais sobre o assunto.

Concluimos que coordenadoras e formadoras, sujeitos da pesquisa, estão abertas a novas ideias, têm interesse pela aprendizagem e aperfeiçoamento permanente e têm clareza de suas funções, principalmente, com relação à formação continuada de suas respectivas equipes.

Identificamos alguns fatores de ordem pessoal, profissional, estrutura e organizacional que intervêm na atuação destes formadores (PCP e formadoras da Casa do Professor), a formação precisa abrir um espaço de interlocução, socialização de vivências, identificação de dificuldades na intenção de que cada um possa, a partir daí considerando sua realidade, reorganizar experiências individuais e coletivas e assumir seu compromisso na escola e na rede (CLEMENTI, 2010).

Portanto é importante refletir que a valorização da presença do coordenador na escola consiste em reconhecê-lo como um educador em formação, que este processo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre seu fazer, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre sua prática de modo a desenvolver a consciência de sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba quando e como intervir (CLEMENTI, 2010).

5. DIÁLOGO ENTRE FORMADOR E FORMADOR DE FORMADORES: A REFLEXÃO EM CONJUNTO

Esta seção apresentará os encontros formativos desenvolvidos durante a pesquisa, bem como as categorias suscitadas na análise de conteúdo, mobilizadas pelos questionários, os portfólios reflexivos da equipe participante e seus discursos durante os referidos encontros, considerando a reflexão provocada pelas questões problematizadoras da pesquisa.

Assim dividimos em três subseções: 5.1 A formação reflexiva: uma proposta dialogada entre formador e participantes da formação – fundamenta e justifica o percurso formativo desenvolvido; 5.2 Percurso formativo dos formadores – explicita os eixos temáticos da formação, elucidando as categorias de análises; 5.3 Plano de formação de formadores – apresenta a proposta de intervenção desta pesquisa.

5.1 A formação reflexiva: uma proposta dialogada entre formador e participantes da formação.

A pesquisa-formação partiu do planejamento de sete encontros pelo fio condutor da reflexão sobre a prática, organizados de modo que à medida que os encontros avançassem, os sujeitos, em um processo de pesquisador coletivo, pensassem juntos alternativas para uma prática que atenda à necessidade de seu grupo, seja o grupo de professores coordenadores para os formadores da Casa do Professor, seja o grupo de professores das escolas para os coordenadores pedagógicos.

Trocas sobre a realidade e as práticas cotidianas de cada um, promovendo momentos de identificação, de diferenciação e de humanização da profissão, considerando o processo de formação identitária, norteados pelos princípios da aprendizagem do adulto professor segundo Placco e Souza (2006, p.23):

- a aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal.
- a aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias.
- o processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada.
- o processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem.
- o ato de conhecer é permanente e dialético.
- o ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos.

Assim, norteou as estratégias, partir da demanda, a necessidade de estudo teórico como suporte à reflexão e à ação, o diálogo, a subjetividade, a metacognição e ainda, organizamos de modo a considerar a homologia dos processos, tendo em vista que a estrutura da formação, a mediação e as estratégias utilizadas, ainda que não sejam explicitadas, serão revisitadas, ressignificadas e utilizadas de alguma maneira na organização do seu trabalho junto aos seus grupos. Desta forma, as pautas foram organizadas da seguinte maneira:

1. Apresentação da proposta – Sob o intento de apresentar a proposta da pesquisa e seus encaminhamentos, tais como a constituição do grupo de estudo, metodologia e instrumento de coleta de dados; o primeiro encontro ainda buscou mapear as necessidades e interesses dos participantes, uma vez que entendemos que a formação deve partir da demanda apresentada pelo grupo ao qual se destina, pois só assim será possível propor ações que desencadeiem transformações. Assim, a estratégia de estabelecer um diálogo acerca de temas, assuntos, dúvidas, dificuldades e fragilidades que encontram no dia a dia e no desenvolvimento da formação continuada, possibilita a criação de um espaço de confiança em que não haja certo e errado e todos possam se expressar livremente.

2. O papel do coordenador pedagógico – O segundo encontro tinha o objetivo de refletir sobre o papel do coordenador pedagógico, baseado no texto “Como acolher a singularidade das escolas? Uma reflexão sobre o papel do coordenador” da pesquisadora Ecleide Cunico Furlanetto.

A partir da leitura compartilhada de trechos, o grupo comentava, associava às suas práticas, complementava com suas experiências, ou seja, o texto teve uma função de mediar e provocar o debate no encontro. As participantes demonstraram muito interesse e, de certa forma, sentiram-se representadas nos relatos, ainda assim, ficaram impactadas com algumas ponderações, principalmente, na questão de lidar com os professores resistentes e de que sempre estamos dispostos a ensinar, mas nem sempre assumimos a postura de quem aprende, ou quer aprender com o outro.

Partimos do pressuposto de que a formação é identitária e que a reflexão sobre seu papel, passa pela construção da sua identidade de formador de

professores, assim como do formador de formadores, ter clareza da sua ação formadora, articuladora e transformadora, com foco na aprendizagem dos estudantes define sua atuação e dá sentido à sua prática.

3. Formação dos coordenadores pedagógicos – Com o objetivo de refletir sobre a formação do coordenador pedagógico, este encontro oportunizou a discussão da expectativa dos formadores e coordenadores sobre a formação desenvolvida na Casa do Professor, trazendo à tona uma das questões-chave da pesquisa, de que maneira a formação desenvolvida na Casa do Professor chega aos professores.

O diálogo entre as partes envolvidas no processo e busca em conjunto de repostas à questionamentos que movimentaram o debate: Quais as expectativas do coordenador pedagógico ao participar das formações na secretaria da educação desenvolvidas pela Casa do Professor? Quais as expectativas dos formadores com relação à aplicação dos aspectos desenvolvidos na formação pelos coordenadores na escola? Qual o ponto de partida ao planejar essas formações? Refletir sobre tais expectativas, tanto da equipe que desenvolve a formação quanto da equipe que participa. Esse encontro proporcionou aos participantes uma certa empatia, pois as coordenadoras dissertaram sobre suas ansiedades e que, na grande maioria, são as das formadoras também, o desafio da aplicação ao que foi desenvolvido na formação. Como tarefa para o portfólio foi proposta a escrita de uma carta com as seguintes orientações: aos PCP – Escrever uma carta ao formador da Casa do Professor contando suas expectativas sobre a formação e como utiliza o que aprendeu na escola em que atua; aos Formadores – Escrever uma carta ao coordenador pedagógico contando suas intenções ao desenvolver a formação. Estes registros foram retomados no quinto encontro.

4. Abordagens da formação continuada – Com a finalidade de conhecer as abordagens da formação continuada; analisar as características da formação continuada desenvolvida em Jandira. O encontro ocorreu por meio de uma apresentação sintética, pela pesquisadora, sobre as abordagens da formação continuada baseada no estudo da Fundação

Carlos Chagas, intitulado “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, com o objetivo:

[...] verificar os fatores que geram demanda, seu processo de implementação, o acompanhamento e os apoios oferecidos à prática pedagógica, as modalidades mais frequentemente empregadas e, ainda, a presença e formas assumidas pelos processos de monitoramento e avaliação (DAVIS, 2012, p. 5)

Conhecer as abordagens teóricas sobre a formação continuada é compreender que cada profissional é único e constituído por uma história, contextos e realidades específicas que demandarão estratégias formativas e de criação de comunidades de aprendizagem nas escolas e na rede de ensino. O grupo mostrou-se interessado em conhecer as abordagens e de alguma maneira incomodado com a ideia de uma formação mais personalizada, que atenda às necessidades pessoais e profissionais dos envolvidos, no âmbito coordenador-professor e formador-coordenador. O grupo concluiu que a formação realizada no município contempla abordagens variadas, mas, principalmente, que a formação tem o foco na escola e aposta na atuação do coordenador pedagógico para que ela se efetive.

5. Formação dos coordenadores pedagógicos – Os objetivos do encontro eram compartilhar as cartas propostas em encontro anterior; refletir sobre as práticas de formação considerando tais cartas. Esse encontro buscou proporcionar o diálogo entre os formadores da Casa do Professor e PCP. As cartas dos coordenadores foram entregues aos formadores e vice-versa. Inicialmente, tiveram um tempo para analisar a relação da carta que produziram, suas expectativas, comparando com a carta que receberam. Após esse primeiro momento, foi feita a pergunta: “Como se sentiram ao escrever a carta? Com relação ao conteúdo, o interlocutor e, inclusive, com relação, a escolha do gênero textual.

A questão da afinidade e criação de vínculos com o grupo em que se desenvolve a formação veio à tona, pois de acordo com o lugar de onde se produz o discurso, ou da função exercida, muda a formalidade e, pode facilitar ou interpor-se no processo formativo.

Ainda discutimos o desafio de desenvolver uma escola integral e uma comunidade de aprendizagem, relacionando às questões suscitadas no diálogo com as cartas.

6. Profissionalismo interativo – Com o propósito de refletir sobre a função articuladora dos coordenadores na construção de uma comunidade de aprendizagem, por meio do trabalho colaborativo, discutir aspectos da formação do professor reflexivo, do coordenador reflexivo e do formador reflexivo, processos individuais e que só ocorrerão à medida que o sujeito, progressivamente, for levado a refletir sobre, na e pela prática. O encontro partiu da leitura compartilhada do capítulo “Profissionalismo interativo e orientações para a ação”, do livro Por que é que vale a pena lutar? De Michael Fullan e Andy Hargreaves, retomando os registros do primeiro encontro e as demandas levantadas pelo grupo à luz das orientações do texto.
7. Características de formação continuada eficazes – O último encontro teve a finalidade de refletir a partir dos registros, o percurso formativo desenvolvido; analisar as características de formação continuada eficazes; refletir as características da formação continuada desenvolvida na rede municipal de ensino. Baseada na síntese do relatório da Fundação Carlos Chagas, denominado “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências” estabelecemos um diálogo e reflexão no âmbito do município: como estamos desenvolvendo nossas formações? Estamos utilizando tais características? Temos evidências das formações que desenvolvemos para avaliá-las?

5.1.1 Mapear as necessidades

Antes de apresentar as reflexões e análise dos encontros é importante entender o grupo e suas necessidades, nesta seção discutiremos sobre o primeiro encontro e a função do levantamento dos conhecimentos prévios em um processo formativo.

O primeiro encontro foi destinado à apresentação da proposta da pesquisa, das questões norteadoras, das características do portfólio reflexivo e da pesquisa-formação. Cada participante recebeu um caderno e um convite a registrar, ao longo

do percurso, suas impressões, questionamentos, dúvidas e o que considerasse relevante. Assim o referido convite foi feito por meio da literatura:

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2002, p.16)

A reflexão proposta por Galeano, coaduna com a nossa intenção de olhar juntos e colaborativamente para o projeto de formação que almejamos desenvolver e construir ao longo dos encontros subsequentes.

Nesse diálogo inicial, ponderamos sobre temas, dúvidas e assuntos a serem estudados que poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional, valorizando o pessoal e possibilitando a reflexão que pudesse, mais tarde, subsidiar a ação formativa dos envolvidos. Assim como relata uma formadora em seu portfólio:

Discutimos várias coisas sobre a formação do coordenador pedagógico e finalizamos estabelecendo pautas para os futuros encontros. Este momento foi interessante por permitir posicionamentos quanto ao mesmo assunto. Falamos sobre o fato de levar tudo mastigado para o professor como ideia positiva e como isto pode ser negativo, por propor prática sem embasamento teórico. (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 1, 2019)

A experiência com o portfólio, o diálogo sobre as vantagens da reflexão na formação, a relevância do registro evidenciando o percurso formativo, o caráter colaborativo da pesquisa, orientou o levantamento das seguintes temáticas, que serão descritas exatamente como sugeridas pelas formadoras:

Momentos boas práticas; troca de experiências entre os professores; formação – conceitos; atividades reflexivas em HTPC; como envolver todos os professores; visitas e observação de aulas; quebra de resistência; estratégias diversificadas em sala de aula; fazer com que os professores usem jogos; a necessidade de cada estudante para elaborar atividades; questão da comunicação – coordenador e professores; instrumentos de avaliação – observação, registros e critérios na avaliação; o uso do registro; a sondagem – análise e avanços; “transformar” professores em alfabetizadores (despertar respeito, compromisso para a profissão); a BNCC como implementar? (rotina, planejamento e habilidades), principalmente, para a Educação Infantil; rotina; envolver os professores de áreas específicas no HTPC.

Ouvir os participantes, além de indicar caminhos para a construção colaborativa de um plano de formação, também constitui oportunidade de mapeamento dos conhecimentos prévios do grupo, entendemos por conhecimentos prévios das PCP e formadoras suas concepções sobre suas funções junto aos seus respectivos grupos, uma vez que seus apontamentos de necessidades formativas carregam indícios sobre tais concepções, evocando aquilo que entendem como parte de suas atribuições na escola ou na Casa do Professor.

Para analisar as concepções das formadoras recorreremos aos estudos sobre a função do CP, que trazem contribuições para compreender sua atuação e definir especificidades, uma vez que a coordenação é marcada por diversificadas e numerosas atividades atribuídas a ela e de natureza também diversas, são pedagógicas, pois é o gestor do PPP, é o apoio aos professores e ainda, são burocráticas/administrativas, já que auxilia o diretor naquilo que é solicitado.

Do ponto de vista da atuação do CP, seu papel é imprescindível ao espaço escolar e, ainda que lhes sejam atribuídas diversas tarefas e conferidas funções de diferentes naturezas, consideramos seu papel sob a tríplice dimensão da articulação, formação e transformação.

A literatura especializada aponta o CP como o principal responsável pela formação e mediação do desenvolvimento profissional dos docentes e da contínua reflexão crítica das suas práticas. A articulação do PPP, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, a maneira como é desenvolvido e organizado, das relações escolares com vistas à melhoria dos processos de ensino, que conduzem à transformação, tendo em vista a busca por novas formas de pensar e fazer a ação educativa para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Embora as três dimensões aqui apresentadas sejam próprias do trabalho do coordenador pedagógico, não são exclusivamente sua responsabilidade, já que o trabalho na escola só faz sentido no coletivo e na articulação de todos para a consecução de objetivos comuns expressos no projeto da escola, definido e defendido coletivamente. Entendemos que esta tarefa é atribuição da equipe gestora e percebemos que ainda há uma sobrecarga no exercício do CP devido à equivocada interpretação de que só depende dele o trabalho pedagógico na unidade escolar.

Placco e Souza (2010) ao abordarem as aprendizagens necessárias ao exercício da coordenação pedagógica recorrem ao conceito de mediação com base no psicólogo russo Vygotsky: “processo que caracteriza a relação do homem com o

mundo e com outros homens”. Desse modo a mediação pode ser pensada como intervenção, uma vez que propicia a transformação de dadas funções psicológicas pela ação do outro (pessoas de nossas relações).

Assim o CP:

É o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. Logo, a forma de funcionar dos professores entendida, como memória, pensamento, consciência, imaginação, criatividade, linguagem etc., transforma-se, por meio da intervenção do coordenador, em novos modos de funcionar, ampliados pela experiência mediada. (PLACCO e SOUZA, 2010, 51)

Nesse aspecto a ação articuladora está relacionada à formadora, mas só será alcançada mediante a transformação do fazer pedagógico do grupo de professores, práticas mais efetivas e melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

As formadoras demonstram preocupação pela ação dos professores em sala de aula e se sentem responsáveis por seus ‘novos modos de funcionar’, conforme Placco e Souza (2010), logo explicitam o desejo de estudar formas de apoiar os professores em estratégias diversificadas em sala de aula, no uso dos registros e instrumentos de avaliação, análise e avanços das sondagens, considerar a necessidade de cada estudante para elaborar atividades, a rotina e ainda a implantação da BNCC.

Outra prática educativa também conferida ao coordenador é desenvolver ações que promovam as interações entre os diversos grupos existentes no contexto escolar: entre professores e professores, entre professores e direção, entre professores e pais, entre professores e sistema de ensino, entre professores e estudantes. Têm ciência desta atribuição e indicam a necessidade de estudos sobre a comunicação entre coordenador e professores, como envolver a todos os professores, inclusive os de áreas específicas nas reuniões pedagógicas, oportunizar momentos de trocas de experiências e boas práticas.

A formação também é considerada no diálogo, pois apontam a importância do estudo sobre os conceitos, mas concebem que a formação precisa ser reflexiva, assim direcionam a como desenvolver atividades reflexivas em HPTC e a observação de aula, como instrumento de transformação da prática docente.

Considerando que no exercício da função o CP se depara com uma realidade que apresenta entraves e dificuldades de diferentes naturezas, o grupo aponta em suas sugestões uma questão presente nas relações que são estabelecidas no processo de formação, a resistência dos professores, esta muitas vezes manifestada na oposição à realização de práticas variadas em sala de aula, tais como uso de jogos, ou mesmo na demonstração de compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes e ainda na dificuldade de estabelecer a comunicação entre coordenador e professores.

Sendo assim, coordenar implica articular vários pontos de vista ou atividades com vistas a um objetivo comum, explicitado no PPP, construído por um coletivo, para a transformação de uma realidade, dado um determinado contexto.

A seguir discorreremos sobre o percurso formativo distribuído em eixos temáticos, relacionando os dados coletados à luz da teoria que sustentou esta pesquisa, bem como objetivos, estratégias e reflexões provocadas no grupo.

5.2 Percurso formativo dos formadores

O percurso formativo de um grupo de formadores de professores e coordenadores, traz especificidades que suscitam questões da formação continuada sobre os saberes profissionais de que estes agentes precisam dispor para desenvolver o processo com seus respectivos grupos.

Concordamos com Pereira e Placco (2018), que ao dissertarem sobre a formação citam Ferry (2008), explicitando que a formação seria:

a aquisição de certas formas para agir, refletir e aperfeiçoar o ensino, o que é diferente de ensinar e aprender, embora ambas as atividades sejam suportes da formação. Assim, para Ferry (2008, 4), formação é uma “dinâmica de desenvolvimento pessoal que consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo” (tradução nossa) (PEREIRA e PLACCO, 2018, p. 86).

Assim a formação de formadores, sob esta perspectiva, precisa contemplar um percurso que subsidie estes agentes na ação, reflexão e aperfeiçoamento da sua ação formativa, tendo clareza de que a formação não tem um polo ativo e um passivo, um formador e um formando, numa relação de dar e receber, é preciso conceber que a formação se dá por um conjunto de elementos mediadores. Entendemos que estes elementos são diversos, “assim como os agentes formadores são mediadores

humanos, como também o são as leituras, as circunstâncias, os percursos biográficos, as relações com as outras pessoas” (PEREIRA e PLACCO, 2018, p. 87).

Ainda há que se considerar o contexto de atuação de cada um, sua relação com uma dada realidade e condições para o exercício de suas práticas.

Consideramos assim, a construção identitária de articulador, formador e transformador em seu contexto, seja na escola ou na rede municipal. Um processo de reflexão sobre o papel do coordenador, a formação continuada, o profissionalismo interativo e os caminhos para o desenvolvimento de formação eficaz.

5.2.1 O papel do coordenador pedagógico

Neste primeiro eixo, ao refletir sobre o papel do coordenador, tomamos como referência o conceito de identidade, considerando que o fazer dos formadores, muitas vezes, disputa entre o prescrito e o real; o que se quer, o que se faz e o que é possível fazer. Assim discorreremos sobre os movimentos de atribuição e pertença nas vozes dos próprios formadores.

O cotidiano escolar é dinâmico, complexo e, embora as escolas possuam atribuições, razão de ser e propósitos educativos, prescritos e definidos pela legislação e orientações emanadas dos sistemas aos quais estão vinculadas, cada escola é única dada a sua cultura. Nessa perspectiva Lima (2002) ao discorrer sobre a cultura dos professores preconiza a necessidade de vislumbrarmos não apenas em termos de conhecimento, valores, crenças ou concepções, mas também “como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (LIMA, 2002, p.20).

Para tanto é relevante lembrar que o coordenador pedagógico é um professor, que na maioria das vezes, principalmente em redes municipais de ensino, torna-se CP de um dia para o outro, por diferentes razões, ora pelo reconhecimento ao apresentar boas práticas pedagógicas e resultados positivos em sala de aula, ora por indicação política, ou mesmo por processos seletivos e concursos públicos.

O que torna comum em diferentes contextos de ingresso na função é que esse profissional assume inúmeras atribuições, coloca-se à frente de um projeto pedagógico e responsabiliza-se por ele, na maioria das vezes, sem nenhuma formação específica, o que vale investir em um processo de formação que considera o lugar em que está situada a sua ação e a reflexão sobre a constituição identitária.

Dubar (1997), referência nos estudos sobre identidades no trabalho, afirma que o sujeito convive em constante tensão entre os atos de atribuição e atos de pertença. Os atos de atribuição relacionam-se aos que são atribuídos a ele pelos outros e os de pertença aos que o sujeito se identifica e adere ao que lhe foi atribuído. A constituição da identidade caracteriza-se pela imagem que o profissional faz de si (pertença) e aquilo que se espera dele (atos de atribuição).

Ao considerar o CP e sua constituição identitária, observa-se a tensão entre o que se espera que ele desenvolva, do ponto de vista dos professores, da direção, das famílias, do sistema escolar, do regimento e legislação e o que ele identifica como sua função, ou seja, se ele adere a essas atribuições.

Eu percebo que muitos profissionais veem o coordenador como aquele facilitador dos problemas dele. 'Se eu tenho algum problema, aí sim o coordenador é útil. Ele serve para mim, ele é o profissional que eu preciso.' Fora isso, ele não quer que o coordenador fique ali trazendo coisas, fazendo ele refletir, fazendo ele ver certas coisas que ele está com uma venda e não quer enxergar porque ele está no momento dele. (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019)

Neste caso a formadora expressa o conflito, os professores atribuem a ela o papel de 'facilitadora dos problemas', mas ela entende que precisa fazer refletir, buscar sentido, trazer o professor para observar sua prática e construir sua própria formação.

A imagem que o CP faz de si interfere sobremaneira em suas ações, pois sustenta o que ele acredita ser sua identidade profissional, em contrapartida essa identidade não é permanente e transforma-se à medida que o profissional, suas vivências, características pessoais, suas necessidades entram em confronto com o que o outro espera que ele realize, atue e proponha.

Para tanto, é relevante atentar-se que esse processo também se dá no ambiente de trabalho, pressupondo que as relações estabelecidas com os demais profissionais constroem suas identidades simultaneamente. Sobre isso Placco e Souza (2012, p. 14) discorrem:

Assumir identidades atribuídas pelo diretor, por exemplo, ao mesmo tempo que transforma o CP, ao inserir novos atributos em sua identidade profissional, também transforma o diretor, que permanece tendo de si a imagem de que aquelas atribuições são do CP. O mesmo vale para o professor: na medida em que ele encaminha os estudantes que não se comportam em sala de aula para o coordenador, pois atribui a ele o papel de solucionador de problemas, se o CP aceita tal atribuição, participa da constituição de uma identidade de professor que não toma para si a responsabilidade pela formação integral do aluno.

Pode-se concluir que a identidade profissional é construída num movimento constante e recíproco de atos de atribuição conforme Dubar (1997), dialogando com o postulado de Lima (2002) sobre a cultura dos professores em suas experiências de trabalho. Sustentando-se nesse pressuposto consideramos a importância do coordenador na unidade escolar, uma vez que assume o papel articulador, formador e transformador, atuando como mediador entre os diferentes sujeitos que constituem o processo pedagógico.

O dia-a-dia dos formadores, exige que administre seu tempo, sua rotina, de modo a contemplar diferentes tarefas, ouvir diferentes sujeitos no processo e planejar sua ação. Entendemos que neste processo identitário é relevante compreender como se veem no exercício da função.

5.2.1.1 Visão de formador

Tanto o referencial consultado quanto a legislação do município de Jandira, sobre as atribuições dos coordenadores e formadores, há diversidade de tarefas e funções, porém cabe destacar a função primordial: são responsáveis pela formação continuada dos docentes. O objetivo desta pesquisa está centrado na ação formativa dos formadores e coordenadores, é relevante analisar se estes profissionais têm clareza desta função. Assim durante o processo nos deparamos com afirmações que indicaram sua visão:

Qual é o papel do coordenador pedagógico? As respostas são variadas e surgem várias palavras, como orientador, articulador, pesquisador, observador, formador e muitas outras. São várias funções ditas, muitos relatos comentados, mas a última palavra, formador, é o que todos presentes acreditam ser o principal papel. A importância e a responsabilidade de realizar formações aos professores não é algo fácil, mas que procuramos desempenhar com excelência (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 2, 2019).

Uma palavra que define para mim muito coordenador é a palavra “articulador”. Ele tem que agir e atuar sobre uma coisa que não está fluindo. O que está fluindo não precisa, mas o que não está fluindo ele precisa evoluir, ele precisa avançar. Então ele precisa identificar, ele precisa, a todo momento, sondar, ter esse olhar amplo. Onde não funciona, o que precisa melhorar? (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019).

As afirmações denotam o caráter multitarefas do coordenador, mas em ambas há clareza de sua função formadora, inclusive a preocupação com o que não está fluindo aponta para um dos aspectos de sua função formativa, que está além de

encontros formalizados pelo HTPC, a observação, o olhar do formador para a prática em sala de aula dos professores e realizar devolutivas que auxiliem na melhoria da prática pedagógica.

E ainda:

Então, a nossa atuação é na prática do professor. E não é assim: eu vejo que não está dando certo, vou lá e faço, porque eu sei como é que é. É trabalhar com a mão dele e antes de chegar na mão dele eu tenho que ter trabalhado na cabeça dele (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1).

Em outras palavras, podemos afirmar que a PCP 1 tem clareza da sua função, por meio de uma metáfora ela diz que “trabalha na cabeça dele”, logo demonstra que o coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas, mediante a articulação que realiza entre os professores assim como dispõe Orsolon (2010, p. 20):

É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada.

O movimento interno será desencadeado pela intervenção pontual, permeada por convicções, valores e atitudes do coordenador:

O que ocorre no decorrer do dia, as atitudes de cada um, o pensar de cada um e o bom é isso, que não pensam iguais. Porém temos que ter aquele jogo de cintura, porque dependendo do que ocorre, você tem que saber como chegar, às vezes você pensa algo e não acontece como você imaginou. Aí você para, vai analisar e ver o porquê daquilo. Como você pode fazer para que aquilo ocorra, aconteça, porque são N situações (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Atitude do coordenador, de olhar, de levar a um questionamento, provocar o professor, incentivar, mostrar, fazer com ele é uma ação formativa. Cada um tem um tempo para aprender (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

A gente nunca deve fazer isso, eu acredito que ninguém faça, porque a gente está no papel de coordenar e ajudar, não a julgar somente. Se não está bom, não está bom por minha causa também. O que eu posso fazer? (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1)

Os processos de formação continuada, da mesma maneira que a prática docente, não acontecem em uma única direção, contemplam aspectos multidimensionais⁵, pode ocorrer em determinadas situações ou contextos em que o coordenador terá que privilegiar um ou outro destes aspectos (trabalho colaborativo,

⁵ Na subseção 3.4.1 A questão dos saberes na formação do coordenador pedagógico, discorreremos sobre as diferentes dimensões possíveis de formar.

saberes para ensinar, crítico-reflexivo, avaliativa), nas palavras da PCP 2, ter “jogo de cintura”. Salienciamos a importância da reflexão sobre sua própria ação formativa junto aos professores, considerar as estratégias de atuação, o cuidado para não julgar, mas acompanhar, observar, registrar, estudar, fazer devolutivas e apoiar os professores que têm dificuldades ou apresentem práticas inadequadas.

Segundo uma das formadoras o coordenador pedagógico:

[...] no papel de formador, a atuação é no hoje, em parceria, agindo com a realidade e com muita aprendizagem, sempre em um processo (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 2)

O cotidiano do coordenador é recheado de atividades, planejadas ou não, tarefas diversas, que podem sobrepor sua função primordial, mas sua capacidade de lidar com o inesperado, com as relações estabelecidas e com o contexto, possibilitará estar no controle da sua identidade formadora na escola.

5.2.1.2 Exercício da função

A compreensão do seu papel formador indica o reconhecimento do sua função na formação continuada, no entanto, tendo em vista o que discorreremos até aqui, no dia-a-dia o fazer do coordenador/formador é atravessado por situações não previstas em seu planejamento ou que não estão em suas atribuições, distanciando o que se quer fazer do que se faz (CLEMENTI, 2010). Neste sentido, analisamos nesta categoria como as formadoras desempenham sua função.

Solicitamos, por meio da entrevista eletrônica, que as participantes descrevessem suas funções:

Formar, estudar, acompanhar, observar, sondar, orientar com feedback de ajuda e parceria (Trecho da entrevista eletrônica, PCP 1, 2019).

Auxílio em sondagens, rotinas, planejamento, sugestão de atividades aos estudantes com dificuldade, auxílio o professor com alunos de inclusão, acompanhamento HTPC e HAP (Trecho da entrevista eletrônica, PCP 2, 2019).

Estou como coordenadora da Casa do Professor, além de coordenar as ações do departamento, faço questão de atuar como formadora, conforme possibilidade (Trecho da entrevista eletrônica, Formadora 1, 2019).

Planejar e mediar formações para coordenadores, professores, monitores e/ou estagiários. Desenvolver e elaborar, acompanhar e orientar questões pedagógicas na rede (Trecho da entrevista eletrônica, Formadora 2, 2019).

Todas apresentam as diferentes atividades da sua rotina de maneira a considerar a formação como centro deste trabalho, pois aquilo que não faz parte da

formação, apoia o educador na prática em sala de aula, destacamos a fala da PCP 1 que inclui “estudar” em suas funções, o que pode parecer óbvio, porém, é comum encontramos coordenadores que não priorizam momentos de estudo em suas rotinas, conseqüentemente, não resta tempo para estudo em horário de trabalho, assim como afirma a PCP 2 na entrevista “Meu estudo normalmente é em casa, final de semana, na escola quase não consigo por ser uma escola muito grande, com muita demanda”. O pronunciamento justifica a necessidade de já considerar como parte de suas funções o estudo.

Nos deparamos, em diferentes momentos do processo, com afirmações que apontam para este exercício dinâmico e multitarefas do coordenador:

O coordenador realiza várias funções na escola, tem papel fundamental, faz, faz, faz muitas coisas (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 2, 2019).

Muitas coisas me chamaram atenção no texto sugerido, de cara, bem no início da leitura me detive no parágrafo que afirmava “é preciso ficar com os momentos, pensar sobre eles”, para que possamos transformar as experiências em aprendizagem e em outros conhecimentos. Afirmação que eu concordo plenamente, no entanto tão difícil de colocar em prática. Pensei sobre minha atuação e como tem sido difícil parar para pensar sobre algumas coisas. E o texto foi me respondendo, quando trouxe que “há sempre justificativas para permanecer em lugares já conhecidos”, certamente isso é bem mais fácil, andar por caminhos já trilhados, é mais seguro, mas nem sempre o melhor (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 1, 2019).

O conflito entre o que se quer fazer e o que se faz existe, pode estar associado à dinâmica da rotina, às diferentes atribuições que lhes são conferidas, mas este depoimento mostra que tal dificuldade, às vezes, reside no próprio formador, em seu medo ou insegurança, ainda que a formadora reconheça que nem sempre é o melhor permanecer em lugares já conhecidos, é difícil colocar em prática.

A frequente disputa entre o planejado e o imprevisível, o desejo de ousar e inovar em confronto à insegurança e medo de errar, conforme Furlanetto (2010) dispõe, ao refletir sobre os caminhos trilhados como coordenadora, a necessidade de criar uma zona de interseção ideias, princípios e realidade, e ainda como a sala de aula é uma “oficina de convivência, é possível planejar, mas sempre existe um quê de aventura no trabalho pedagógico”.

Lidar com o inevitável que é complicado, que é justamente com o inevitável e com o desconhecido. Por que a gente resiste tanto a se aventurar? Porque a gente não sabe aonde vai dar [...] a gente precisa tentar fazer, mas se não se aventurar pedagogicamente (Transcrição de fala em encontro formativo pela Formadora 1)

Eu penso como uma experiência desafiadora, porque pelo menos comigo, a gente se prepara muito, estuda muito. Só que a gente... esse desconhecido você não sabe o que vai dar. Você está preparada para aquilo. Mas é tão dinâmico, é tão vivo. É convivendo com pessoas diferentes, que tem opiniões diferentes. Então esse papel do coordenador pode antecipar certas coisas, mas nem sempre acontece aquilo o que ele antecipou. No mesmo dia acontecem várias situações que te desafiam e o coordenador está ali sempre querendo buscar melhor, mas no dia a dia também que ele vai convivendo e aprendendo com estes desafios (Transcrição de fala em encontro formativo pela Formadora 2).

E nada garante esse sucesso, né, por ser inesperado. Por ser uma experiência você já não sabe como. Às vezes você propõe uma coisa diferente para uma criança, às vezes fala, “nossa, ele falou isso, não pensei nisso”. Né, porque você está propondo uma experiência para uma outra cabecinha que você não tem como saber. Às vezes vai além do que você pensou, às vezes não. Mas você propor essa experiência, que fala que é transformadora, né. E que legal essas duas palavras. (Transcrição de fala em encontro formativo pela PCP 1)

Aqui é possível perceber o confronto entre os processos de atribuição e pertença preconizados por Dubar (1997), o quanto suas rotinas são atravessadas pelas experiências não planejadas, justificadas por elas, pelas interações sociais, o exercício do diálogo, da convivência e da pluralidade de vozes que permeiam seu contexto, dada questões internas e externas à escola.

E aí com essa angústia, que pode dizer que é uma angústia, então você começa atirar para muitos lados, sem foco, sem planejar, que você quer que melhore aquele clima, que melhore aquela vivência. E você começa a fazer tudo querendo que os outros acabem te aceitando. É um relato. E você acaba fazendo coisas que, muitas vezes, naquele momento não é por aí... a gente precisa às vezes respirar (Transcrição de fala em encontro formativo pela Formadora 2).

É um momento de conflito que tem que parar e não fazer nada, porque é muito canhão atirando para nenhum alvo. Focar é difícil (Transcrição de fala em encontro formativo pela PCP 1)

A meu ver, é a maneira correta de acontecer, os HTPCs serem formativos, porque aconteciam. Olha, como eu disse, eu ouvia algumas pessoas comentarem, e se deixar ainda acontece, onde há esse conflito [...] e assim, somos cobradas – talvez não seja essa palavra – mas tem coisas que não tem como mudar. Sim, nós vimos aqui de tempo em tempo a formação para nos ajudar, com certeza. Porém, contudo, lá é bem diferente, entendeu? E muitos ‘de boa’. Essa questão da prática é muito legal. “Ah, mas o colega vai achar que eu quero me aparecer, que eu estou me exibindo”. Está um pouco ainda assim para acontecer, está um pouquinho complicado, está indo devagarinho, mas está começando a acontecer. E aí agora vem a BNCC, e tem coisa... “Ah, mas já acontecia assim, mudou-se a nomenclatura ou mudou-se a maneira de falar, de direcionar aquilo”. Mas já acontecia, mas sabe que tem que acontecer, mas ainda não acontece (Transcrição de fala em encontro pela PCP 2).

Estes enunciados revelam angústia, dificuldade de focar, incoerência entre o que deveria fazer e o que se faz, desejo de aceitação, falta de planejamento e conflitos provocados por fatores que desejam mudar, mas que não entendem que seja

possível, inferimos que se referem às práticas docentes, também sinalizam a reforma curricular e cobranças da secretaria.

As formadoras da Casa do Professor também indicam sentir os efeitos deste conflito:

Do jeito que a gente está fazendo hoje, qual é o ponto de partida para planejar, uma coisa que tem me incomodado, estamos planejando em cima de coisa que está acontecendo. Então, por exemplo, fomos ao conselho, deu problema de avaliação, aí vamos discutir avaliação. Isso eu acho que é preocupante, porque daí a gente fica fazendo aquela coisa de ficar apagando fogo. Eu acho muito preocupante e isso me incomoda, mas é uma coisa que a gestão que está aqui acredita que seja melhor. (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Na atuação, cada unidade é única, tem singularidades, apesar de ser uma rede. Então a atuação do coordenador depende muito do grupo que ele está atuando. A nossa preocupação também, de ter uma formação que mostra ao coordenador, que tem que olhar para o que ele está vivendo e que saber ali, no diário, o que é necessário (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

Nas inquietações expressas pelas formadoras percebemos a maneira como fatores externos podem interferir, na primeira, observamos a gestão da secretaria agindo de maneira à provocar o confronto entre o que a formadora entende de sua função e como lhe é atribuído o ato de planejar a formação junto aos coordenadores, na segunda, a ação do coordenador após a formação não condiz com o que se deseja, têm dificuldade em perceber algumas nuances que devem ser levadas em conta para o desenvolvimento na escola, a formadora esbarra na questão que também aflige os coordenadores, a formação não é garantia da transformação.

Vamos tomar algumas falas da Formadora 2 durante encontros formativos desta pesquisa:

Sempre penso em como auxiliar esse coordenador, mas fazer que ele atue. Eu não vou dar coisas prontas, ele precisa atuar lá. Então a formação, a forma que é feita aqui, desde o início eu já entrei com essa expectativa de auxiliar esse coordenador a sua atuação na escola.

Eu vejo coordenadores não tão participativos na formação, coordenadores que ouvem, ouvem, ouvem, você acha que eles estão entendendo, mas no fundo, quando você vai à escola você não vê o resultado. Então são coordenadores que a palavra usual é que “eu estou de acordo”. Eles esperam coisas para reproduzir. E mesmo quando tem coisas que é para reproduzir, não são feitas de acordo com o que foi acordado ali no grupo. No encontro de formação com os coordenadores, fizemos a pauta juntos, parte por parte. Esta pauta não foi reproduzida como foi discutida. Então não sei o que falta. Eu vivo refletindo, mas eu não sei.

Eu acho que também tem muito de cada pessoa, das pessoas que estão assumindo coordenação. Então não sei se é falta de experiência. Não gosto de usar isso, que tem pessoas que não tem perfil. Mas eu vejo que a não valorização

também desse profissional, interfere muito, muitos que estão, e aqueles que já chegaram num patamar financeiro mesmo não se interessam mais por isso. São aqueles que têm mais experiência, às vezes anos de coordenação, é difícil de ver uma pessoa 10 anos na coordenação. Muitos já saíram.

Em cada uma das falas, podemos perceber fatores que se interpõem ao sucesso do exercício da função e alguns aspectos nos quais residem fragilidades desta ação. Assim recorremos à Imbernón (2009) para analisá-las. Começamos pela preocupação em desenvolver o protagonismo do coordenador em sua unidade escolar, nesse sentido o autor dispõe sobre um conjunto de características relacionadas à formação permanente, das quais destacamos a importância de estabelecer um clima de colaboração, apoio real e efetivo e, sobretudo, a participação dos professores, que suas opiniões sejam consideradas no planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação.

Deprendemos que a formação deve extrapolar o limite das orientações a serem reproduzidas e, ainda que sejam solicitações dos coordenadores, considerar a diversidade e a contextualização:

O fator da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação (a preocupação pela cidadania, pelo meio ambiente, pela diversidade, pela tolerância etc.) e que o desenvolvimento e a diferença entre as pessoas sempre têm lugar num contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso desencadeará um questionamento de práticas uniformizantes e potencializaria a *formação a partir de dentro*, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 22).

Nesta perspectiva, a formação implica e desencadeia reflexões sobre o que fazer nas políticas e práticas desenvolvidas junto aos coordenadores pedagógicos para o seu desenvolvimento profissional e como articuladores em suas respectivas unidades escolares.

Explicitamos ainda o fator da desvalorização financeira da função de PCP em relação ao professor da rede, provocada pela fragilidade e/ou limitação da legislação municipal engendrando a instabilidade e sucessivas trocas de profissionais, prejudicando a continuidade dos processos de formação na secretaria e, conseqüentemente, na escola.

5.2.2 Concepção de formação continuada e seus encaminhamentos

A reflexão em conjunto possibilitada pelo percurso formativo, com o objetivo de investigar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos ao mesmo tempo em que buscou índices para compreender suas concepções sobre a formação, uma vez que tais concepções subsidiam as escolhas das estratégias e decisões formativas destes profissionais junto às suas respectivas equipes.

Na entrevista, as formadoras afirmam que formação continuada é:

Estar sempre buscando assuntos pertinentes à prática devido à uma busca constante de um saber que nunca estará concluído (PCP 1).

Ter uma sequência de formações de acordo com as dificuldades percebidas. O professor e o coordenador nunca podem ficar sem formação. Estamos em constantes mudanças (PCP 2).

É a oportunidade de repensar sua prática e estar sempre aprendendo (Formadora 1).

É a continuidade dos estudos, uma continuidade na formação dos docentes, um engajamento de profissionais em busca de trocas de experiências, teorias, inovações e reflexões sobre práticas educacionais (Formadora 2).

Destarte, todas concordam no processo permanente de busca e aprendizagem contínua, consoante ao princípio disposto por Garcia (2013, p. 27) que a formação é um processo que “deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores”, assim o desenvolvimento profissional é um percurso ao longo da carreira docente, em diferentes formatos e em função do contexto de trabalho.

Consideramos que o coordenador é o responsável por favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola, nas palavras de Pereira e Placco (2018, p.88):

[...] ser um formador de professores significa ser um articulador dos processos de seleção de práticas de ensino ocorridas nos espaços-lugares de cada escola e seu tratamento em diferentes tempos do cotidiano profissional desse contexto. Além disso, significa ser também um facilitador das reflexões sobre as práticas e os jogos de simulação que tomam o ensinar e o aprender como objeto.

O ensinar e o aprender, nessa perspectiva, só fazem sentido quando articulados ao projeto político pedagógico de cada escola (que é uma expressão de um determinado currículo). Esse movimento é que poderia promover *transformações*. A ideia de transformação aqui empregada é daquilo que está “além da formação”, bem como a de profusão de ideias que atravessam a/uma forma, dando

movimento/produzindo/gerando/provocando novos jeitos de pensar, agir, ensinar, aprender.

Para exercer sua função formadora o CP precisa assumir uma postura democrática, pesquisadora, estudiosa, disposta, ética, engajada e neste processo de liderança e aceitação pelos professores, estabelecer um clima de colaboração, conforme expressa a formadora:

O coordenador tem um papel fundamental na escola, ora ensina, ora aprende. Há necessidade de estudo, busca, aprendizado no âmbito conceitual, de estudo, de teorias, conceitos, técnicas, métodos. Mas também há necessidade de aprender com as vivências, trocas com a realidade em que atua, através de reflexões, reuniões e análises do dia-a-dia do coordenador. E em ambos há necessidade de trabalhar em conjunto, buscando sempre significado para todos os envolvidos (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 2, 2019).

Entender o processo de formação é mais do que planejar, executar e refletir sobre. É tornar este processo significativo para todos os envolvidos. Entender o que as partes esperam, suas expectativas, torna este momento significativo. Ter objetivos claros, conhecer o grupo, pensar no grupo e buscar a parceria, são caminhos que norteiam esse processo – aprender e ensinar – coletivo é a palavra (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 2, 2019)

A formadora apresenta em seus registros um aspecto muito importante para o sucesso na ação formativa, o significado para todos, é fundamental conhecer o grupo, suas necessidades e expectativas, levando em conta a subjetividade como fator preponderante, afinal, cada professor dará o sentido próprio à formação (PLACCO e SOUZA, 2006).

A reflexão da formadora aponta um aspecto essencial ao formador: possibilitar, articular, desenvolver o trabalho colaborativo em um processo coletivo que considere o sujeito e sua individualidade.

Ao considerarmos as afirmações da formadora podemos concluir que definir o trabalho a ser desenvolvido na formação de professores, não é tarefa simples e requer do formador buscar diferentes intervenções, de forma a contemplar aspectos relacionados à prática, mas que possibilite aprofundamento teórico e transformação da ação do profissional junto aos seus grupos, estudantes no caso do professor, professores no caso do coordenador, coordenadores no caso dos formadores da secretaria, para tanto, considerar o ponto de partida para o desenvolvimento da formação é característica determinante para alcançar e atender ao grupo.

Com a finalidade de subsidiar aos formadores a compreender as modalidades de formação empregadas e as demandas formativas nas escolas e na rede municipal, bem como desenvolver o olhar para o levantamento das necessidades dos grupos

com os quais trabalham, estudamos as abordagens da formação continuada relatadas pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”.

Sobre as abordagens utilizadas em Jandira as formadoras analisaram:

Eu consigo observar uma mescla de abordagens do que é trabalhado aqui, às vezes a gente pensa lá no professor, nas dificuldades em sua prática na sala de aula, às vezes a gente também entra aqui nessa última, fortalecer e criar um clima de colaboração nos professores. Tudo isso a gente já vai mesclando, principalmente no que diz respeito ao foco na escola (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Eu penso também que a gente foca na escola e a principal abordagem aqui é o coordenador como a pessoa que vai fazer acontecer lá. A gente tem a preocupação com o professor quando pensa na formação inicial dele, que é uma coisa que a gente vem discutindo bastante, inclusive agora com os professores das áreas que ingressaram na Casa do Professor: de Geografia, de Ciências, de História. Porque a gente percebe que o professor não dá conta de ensinar essas disciplinas. E já há uma preocupação, aqui, de pensar em complementar essa formação inicial, discutir metodologia, por exemplo, para o ensino de Geografia, para o ensino de História, que a gente sabe que tem na faculdade de Pedagogia, mas quando chega na sala de aula ele não está dando conta (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Esse déficit dos estudantes na matemática, mas quando você vai investigar, o professor não conhece, ele também tem dificuldades com a disciplina (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

A abordagem de Jandira, como já colocado aqui, é centrada na formação do coordenador, porque ele atua lá na escola, nessa troca de experiências, esse olhar para direcionar, os feedbacks, trabalhar várias situações e perceber “Como eu posso fazer para que a minha escola avance?” “Olho, quais são as metas da minha escola, o que eu preciso desenvolver?”. Então eu vejo, a formação continuada em Jandira, na maior parte, porque tem algumas ações que são voltadas para o professor, centra no coordenador, nesse papel atuante dentro da escola. É ele quem vai mediar, chegar aos professores. Quando é com o professor, mesmo assim, a gente tem o cuidado de trabalhar temas de demanda da rede, necessária, atua diretamente com professor, mas pensando como vai chegar em cada unidade e essa rede vai caminhar (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

E essa abordagem de fazer da escola um lócus de formação, apesar de a gente não ir lá, o tempo todo a gente está incentivando isso, que se troque experiência lá dentro, que o professor tenha a oportunidade de falar as boas práticas, que o professor tenha a oportunidade até de assumir um HTPC, se ele tem condições para desenvolver uma formação que para ele está muito claro e para os outros ainda não, a gente ‘tá’ o todo tempo dizendo, por exemplo, nos conselhos, discutam sobre a aprendizagem dos estudantes, falem dos estudantes, não use o conselho só para preencher papel, mas para discutir a aprendizagem dos estudantes, se está avançando se não está avançando (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Na rede, a gente foca no coordenador, para ele fazer esse trabalho lá e quando a gente tem acesso a esse professor aqui, a gente pensa também no que foi visto. Para complementar o trabalho dele lá também. Auxiliar, dar continuidade, ou fortalecer esse trabalho do coordenador lá na unidade [...] na atuação, cada unidade é única, tem singularidades, apesar de ser uma rede. Então a atuação desse coordenador depende muito do grupo que ele está atuando. A nossa preocupação também, de ter uma formação que mostra ao coordenador, que tem que olhar para o que ele está vivendo e que saber ali, no diário, o que é necessário. Então eu vejo nas escolas a intenção de fazer essa comunidade de formação (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

Segundo a visão das formadoras a rede municipal confia e aposta no coordenador pedagógico, como a figura que articula, orienta, planeja e executa a formação continuada, há mecanismos legais que favorecem tal processo, pois a jornada de trabalho do professor contempla horas de trabalho coletivo e horários individuais de aperfeiçoamento, nesse sentido a presença do coordenador é relevante para o acompanhamento e apoio.

Para os formadores da Casa do Professor não há como estabelecer o contato direto com os professores e conduzirem a formação continuada em cada unidade escolar, mas as falas expressam que a equipe investe no desenvolvimento do coordenador pedagógico, sustentam que buscam subsidiar sua ação, como mediador e articulador do PPP. Entendem que o PCP é o responsável na construção de uma comunidade de aprendizagem e figura essencial para o trabalho de formação centrado na escola. Relatam que esperam do PCP um olhar atento, com intervenções pontuais e para isto propõem na formação com os PCP estratégias para atuarem nas dificuldades individuais dos professores, demonstradas em suas práticas, de forma que seja desenvolvido no coletivo, sem a intenção de homogeneizar e cada um seja contemplado, sem perder de vista a aprendizagem dos estudantes.

O que elas dizem sobre o déficit:

É algo que, no nosso município, pelo menos aqui na formação da Secretaria, nós estamos olhando para isso, pelas conversas, análises, a gente percebe que a formação inicial, também precisa de abordagem, que ao formar profissionais polivalentes, deixa a desejar (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

[...] esse déficit do professor de buscar conhecimento, buscar outras formas de levar até o estudante, traz também a dificuldade na sala de aula. Que a gente observa nitidamente quando faz observação na sala de aula. Que eles sempre pensam aula, com livro, caderno, a lousa, não buscam estratégias diferentes para trazer outros conhecimentos. Ou o conhecimento posto ali no livro trazer de forma diferente, para que aquela criança que tem alguma dificuldade, que já vem com um déficit, consiga acompanhar. E você vê que o professor não está a trazer coisas diferentes para sala de aula (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

E por conta desse déficit na formação inicial, a gente não pode jogar a culpa toda na formação inicial, mas tentar suprir isso. O professor, às vezes, chegou, começou a trabalhar e se achou lá na prática dele, se achando ele se recusa a largar aquilo que ele sentiu um pouco de segurança, para inovar, “eu vou tentar fazer isso para ver se vai dar certo”. Eu vejo assim, nós estamos em um período por causa da BNCC, muito assim de insegurança. Não sei se é porque eu estou no Infantil, ‘tá’ todo mundo, muito se questionando: “Assim ‘tá’ bom?” “Mas é desse jeito?” “Será que dá para melhorar?” Sabe, numa zona de insegurança. Eu não sei o quanto isso é bom ou ruim, mas eu percebo que a gente precisa trabalhar em cima disso (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Nestes pronunciamentos observamos: o déficit da formação inicial com relação aos conhecimentos curriculares, a dificuldade dos professores em desenvolver estratégias diferenciadas para alcançar a todos os estudantes e a dificuldade/resistência dos professores em se apropriar de nova proposta curricular.

Assim temos a expressão de necessidades diferentes, que segundo as formadoras devem ser trabalhadas, indicando um processo de corresponsabilização pela aprendizagem dos estudantes, uma postura que favorece a ampliação do nível de comprometimento dos docentes com a aprendizagem de todos, que pode ser desencadeada pela proposta de ações de formação. Mediante a provocação de refletirem sobre o ponto de partida para elaborar as reuniões de HTPC, de maneira a atender a tão variadas necessidades, as formadoras argumentaram:

Eu vejo a necessidade de pensar e direcionar essa professora e já usa o assunto, porque é um assunto que grita né? O assunto do estudante ser atuante. Usar o assunto para mediar as outras, porque é para trabalhar dessa forma, eu não posso dizer para ela: “Fia, não trabalha o teatro não”. Porque ela iniciou e não foi desse jeito, eu tenho que falar uma coisa que incentive, para trabalhar e ainda direcionar de uma maneira que ela consiga chegar a um momento em que o estudante, realmente, se desenvolva, participe e a coisa flua. Então eu posso usar esse assunto, eu pensei isso, direcionar e direcionar muito, quais as antecipações? Quais os campos que a gente pode trabalhar? Quais os direitos que eu estou trabalhando? Porque a gente tem a preocupação de usar as nomenclaturas da BNCC (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019).

[...] por mais que a gente faça observação, da questão do professor que está com aquela dificuldade, a gente transforma cada dificuldade do professor como um espelho para todos e faz abordagem no HTPC, para que todos possam ter uma experiência de que aquilo pode dar certo com todos. E também porque no HTPC a gente tem uma mistura muito grande de professores, professor de 5º ano, professor de área, professor de 1º e 2º, então não tem como a gente dar um direcionamento individual, que normalmente a gente faz isso no feedback, num HAP – que é especificamente com um professor. O HTPC a gente pega a unidade, então a gente acaba focando realmente o que é necessário para a escola, não para o professor especificamente (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Suas argumentações revelam estratégias semelhantes, pois inicialmente, todas indicam que aproveitam o assunto da dificuldade de um professor para o estudo em grupo, mas cada uma tem um motivo diferente: a primeira já percebeu que aquela é uma situação problemática da escola, pois se trata da implantação do currículo; a segunda diz que transforma a situação de um professor em espelho para os outros e ainda que “no HTPC a gente tem uma mistura muito grande de professores”, esta é uma questão muito comum, pois estes momentos reúnem professores de todas as turmas e de áreas específicas (Língua Inglesa, Arte e Educação Física), logo a reflexão proposta está ligada às necessidades da escola e não às dos professores. Como já citado anteriormente a jornada docente tem horas individuais reservadas ao estudo, planejamento e aperfeiçoamento, que a coordenadora afirma aproveitar para fazer o acompanhamento e devolutivas sobre questões específicas.

O trabalho de formação com grupo heterogêneo e numeroso, pode representar alguns desafios para o CP: planejar as pautas, priorizar temas, definir estratégias, desenvolver um processo que considere a pluralidade de vozes, promover o entrosamento dos docentes com diferentes níveis de experiência.

Fullan e Hargreaves (2001) evidenciam que o isolamento profissional é uma característica da cultura docente, geralmente, favorecida pela arquitetura das escolas, a sobrecarga de trabalho dos professores, segmentação de horários e a própria organização curricular por disciplinas, neste caso, o HTPC configura-se espaço privilegiado para escapar do individualismo na direção do comprometimento coletivo com o ensino e aprendizagem dos estudantes. Entendemos que uma proposta colaborativa de formação seja o caminho para a construção de um ambiente de comunicação e interação, em que se compartilhem problemas, dificuldades, sucessos e ainda proporcionar a elaboração de projetos de trabalho conjunto (IMBERNÓN, 2009). Assim, em uma proposta colaborativa será considerada:

[...] a complexidade do contexto escolar como foco da formação, sempre respeitando e reconhecendo os saberes dos professores e suas experiências, que podem auxiliar na reflexão e resolução de problemas concretos de um contexto conhecido por todos.

Nessa perspectiva, o coordenador passa a ser aquele que envolve ativamente os componentes do grupo na formação. Os professores participam do planejamento, seja demandando temas e casos para debate, seja solicitando maior aprofundamento teórico em questões que se colocam como prioritárias (BONAFÉ, 2016, p. 170).

O CP, ao conceber a formação em termos coletivos, deve propor atividades colaborativas ao grupo, nas quais a equipe se reúne para estudar, analisar currículos, definir planos, reorientar a prática, quando sentirem a necessidade, desenvolver pesquisas, em um processo de questionamento constante, pela equipe de professores, de sua prática, sempre considerando a aprendizagem dos estudantes. Neste processo de diálogo, reflexão coletiva e colaboração o CP terá outros benefícios no que diz respeito à sua atuação, maior aproximação dos professores, envolvimento de todos, aos poucos, diminuindo os medos e as inseguranças de pensar junto, de deixar mostrar suas práticas e permitir ser observado para a tematização.

Para considerar o que os professores já sabem e desejam é preciso desenvolver sensibilidade e estratégias para realizar a leitura da realidade em diferentes situações do cotidiano da escola:

O coordenador tem que persistir, tem que acreditar. Por exemplo, essa semana, fomos dar uma olhada na institucional, eu preparei a produção e no verso eu fiz as linhas para o estudante escrever, mas eu achei que uma página ia ser pouco, então eu preparei outra, ninguém usou a outra. Se a produção está limitada em uma página, nenhum estudante nas seis turmas de 5º anos? Precisamos trabalhar mais produção, na semana passada foi tópico que a gente já abordou no HTPC, produção, pontuação, como trabalhar pontuação. Diante da institucional, diante das visitas que a gente faz, ou mesmo no desespero de um professor que às vezes procura a gente, você vai vendo o que é mais emergente e vai elaborando as formações, [...] mas são coisas que você tem que estar atento, vão surgindo e o professor espera (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

A coordenadora traz os indicadores da avaliação institucional que apresentam o desempenho dos estudantes e carrega características das práticas desenvolvidas em sala de aula e diz sobre o trabalho a ser desenvolvido na formação, conforme dispõe Gatti (2003, p.111):

A avaliação daqueles a quem se propõe a ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor. Então, o melhor indicador da realização de uma atividade de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo etc.

O coordenador é o interlocutor no processo em que avaliar torna-se uma prática refletida, que depreende a avaliação como parte constituinte do trabalho pedagógico, possibilitando ao professor a atribuição de novos significados a avaliação da aprendizagem. Neste sentido, a avaliação, passa a ser um dos temas de fundamental importância na formação continuada, com a utilização de diferentes linguagens e instrumentos.

A coordenadora ressalta que é preciso estar atento às emergências, observar as aulas, ouvir o “desespero do professor”, o que requer uma postura investigativa, de parceria e dispor de conhecimentos para lidar com o grupo, ler e interpretar seus movimentos.

Todo o processo de conhecer o grupo, levantar seus conhecimentos prévios, necessidades, desejos e expectativas é o primeiro passo para o desenvolvimento de um plano de formação, com foco na instituição, de forma a articular um conjunto coerente de modalidades de ações marcadas pela sua diversidade. Conforme Canário (1995, p. 14) “as decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas sim constituir uma antecipação das mudanças”.

Na concepção de uma das formadoras:

[...] a formação tem que ser uma coisa pensada que é uma coisa que a gente fala para o coordenador. Não precisa ser corrido e precisa ser pensado do início ao fim. Mesmo que os sistemas mudem, aconteça alguma coisa, você precisa pensar ali num modo que, “não, isso aqui vai dar conta disso”. E não é assim que está acontecendo (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019)

Ressaltamos que a não existência de plano de formação impede o desenvolvimento da emancipação do formador, bem como sua implicação com a formação do outro (professor ou coordenador), interfere na continuidade do trabalho, no aprofundamento da reflexão sobre o cotidiano, ainda que não será contemplado na proposta pedagógica da escola, não constituirá objetivo e compromisso coletivo dos envolvidos.

5.2.3 Formação continuada do coordenador pedagógico

Está claro que há necessidade dos coordenadores aprofundarem e estudarem para desenvolverem um trabalho consciente e responsável, sua formação continuada não pode depender somente de uma mobilização pessoal, nesse caso a rede municipal demonstra preocupação com o processo contínuo de formação dos coordenadores e entende que esta iniciativa contribui para a melhoria da qualidade da formação dos profissionais que atuam na escola, docentes ou não.

A legitimação de seu papel passa também por um processo de desenvolvimento profissional, uma postura de investigação e descobertas, um espaço privilegiado de estudos, troca de experiências, diálogo sobre seu cotidiano e questões que realmente os incomodem como formadores, por meio da interlocução de parceiros

formadores que possibilitam a reflexão sobre os saberes e fazeres pedagógicos em um dado contexto.

Não existem modelos de estrutura ou de atuação ideais, mas há possibilidade de busca, de escolha que envolva as crenças e os ritmos pessoais de cada coordenador e das instituições em que trabalham. Redimensionar seus objetivos em função dessas características poderia trazer satisfação aos profissionais, além de possibilitar maiores momentos de reflexão e menores momentos de correria e emergências. No entanto, se os coordenadores apenas se detêm na queixa ou na constatação das dificuldades encontradas, fica estabelecida a distância entre o que cada um quer e o que cada um consegue fazer; e essa distância não se altera, bem como não se alteram os sentimentos e insatisfações dela decorrentes (CLEMENTI, 2010, p.64).

Partimos do princípio de que a formação do coordenador, tal qual a formação de professores, é um processo que se dá a longo prazo, continuamente, em que se integram oportunidades e experiências de diferentes tipos, constituindo um exercício da reflexão crítica sobre o seu próprio fazer, em seu contexto de atuação, considerando suas necessidades e expectativas.

A atividade da coordenação pedagógica, conforme já discorrido ao longo do texto, é marcada pela complexidade a que a escola está submersa, exige multitarefas deste profissional: articulador do PPP da escola, formador de professores e transformador no sentido de ajudar o professor a ser reflexivo em sua prática.

Assim:

Realizar o trabalho de formação na escola de forma crítica e reflexiva exige do coordenador a consciência dos inúmeros fatores determinantes desse trabalho e a assunção de uma posição de liderança, aspecto esse destacado como atributo da coordenação, o que implica o desafio de construir uma formação sólida, afinada com a complexidade e a diversidade das situações pedagógicas na escola. Para tanto, as formações inicial e continuada não podem estar alicerçadas numa perspectiva instrucional, baseada em prescrições e orientações, e precisam estar organizadas para ampliar as expectativas e concepções desse profissional, para que atue em qualquer situação (DOMINGUES, 2014, p.160).

Existe espaço para a formação continuada de coordenadores pedagógicos na rede municipal, universo desta pesquisa, no entanto, observamos que o processo demonstra fragilidades, fato que impulsionou este trabalho e os seguintes questionamentos: Em que medida o trabalho desenvolvido na formação realizada na Casa do Professor chega aos docentes? Como a secretaria acompanha e monitora a atuação do coordenador?

Nesse sentido, o percurso desta pesquisa-formação buscou investigar aspectos da formação desenvolvida pela Casa do Professor aos PCP, bem como a formação desenvolvida pelos PCP aos professores, para tal investigação desenvolvemos algumas estratégias nos encontros, para pensarmos juntos como cada um se envolve e participa nesse processo, no diálogo entre os formadores partimos das questões: Quais as expectativas do coordenador pedagógico ao participar das formações na secretaria da educação desenvolvidas pela Casa do Professor? Quais as expectativas dos formadores com relação à aplicação dos aspectos desenvolvidos na formação pelos coordenadores na escola? Qual o ponto de partida ao planejar essas formações?

Estas perguntas foram abordadas de duas formas distintas, inicialmente as participantes dialogaram no encontro, expondo suas expectativas, suas dificuldades e impressões acerca da formação, no segundo momento as participantes receberam a tarefa de escrever uma carta, sendo que o CP deveria escrever aos formadores contando suas expectativas sobre a formação e como utiliza o que aprendeu na escola em que atua e o formador escreveria ao CP contando suas intenções ao desenvolver a formação.

A partir da análise das reflexões depreendemos três categorias: Objetivos e expectativas da formação; autoformação e relações interpessoais no processo formativo.

5.2.3.1 Objetivos e expectativas da formação

Um projeto de formação com base nas necessidades dos participantes, tem grande chance de sucesso, dada a sua construção coletiva e colaborativa, possibilitando o comprometimento de todos e motivando ao engajamento nele. O termo necessidade remete a algo que falta ao docente, mas também representa seus desejos e expectativas em relação à sua formação pedagógica, potencializando a formação centrada no contexto de trabalho dos envolvidos.

Da mesma maneira o formador, precisa ter clareza dos seus objetivos no desenvolvimento da ação formativa e compartilhar tais objetivos leva o processo a um novo patamar e traz nova perspectiva a todos envolvidos. Conforme o diálogo estabelecido entre as coordenadoras e suas formadoras destacamos enunciados a seguir:

Eu gosto muito das formações aqui. Inclusive, como eu já estou há 10 anos, vai completar esse ano, tem momentos às vezes que elas falam para mim: “se você não quiser, você está dispensada”. Mas, mesmo assim, quando eu tenho um tempinho, eu venho e eu aprendo. Em todos os momentos que eu vim, eu nunca posso falar que eu não aprendi. Mas essa semana eu ainda conversava com a diretora, que a gente compara, coordenadora às vezes do estado, às vezes da prefeitura. E parece assim que tem coordenador que está perdido, não caiu a ficha para ele qual é a função dele enquanto coordenador. Isso é triste. Porque eu me deparei assim em alguns momentos, coordenador que vai... um exemplo, “agora é folclore”. Então ele pega um monte de atividade do folclore e vem, “olha, professor, aqui está uma ‘apostilinha’ para você trabalhar folclore, aqui está uma ‘apostilinha’ para você trabalhar tal coisa”. E não é esse o papel, trazer atividade pronta. Às vezes o professor fala: “ai, que bom, esse coordenador é excelente”. Mas eu acho que ainda falta talvez até isso, que elas façam formação e chega lá, não acontecer. [...] Às vezes o coordenador liga para mim: “você tem alguma coisa aí? O que eu posso trabalhar? Eu estou desesperada”. Eu acho que é como professor, ele espera uma receita pronta do coordenador. E o coordenador vem aqui esperando uma receita (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Eu acho que isso tem muito a ver com alguns comportamentos que a gente vê. Porque desenvolve a formação aqui e depois a pessoa pergunta, “e agora, o que eu faço no HTPC?”. Eu não tenho assunto para trabalhar HTPC, então parece que aquela formação foi, sei lá, talvez um aprofundamento, “eles estão trazendo coisas para a gente aprender, mas isso não se aplica”. Não sei (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

É, às vezes eu me faço esse mesmo questionamento em relação aos professores, que você dá uma formação em HTPC e você vai no quinto ano, por exemplo, está a mesma coisa. [...] E você se sente frustrado, “será que nós não atingimos?”. Mas eu acho que é isso a comodidade (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Eu vivi duas realidades como coordenadora, participei da formação. Passei a ser formadora aqui na casa. Quando era coordenadora a postura era de aprender. Então tudo o que era passado, faltava uma coisa, eu tenho que tirar para minha atuação como coordenadora. Então eu tirei isso. Eu não vinha esperando receita pronta. Como formadora, penso em exemplos para ajudar esse coordenador a atuar na escola. [...] Eu não vou dar coisas prontas, ele precisa atuar lá. Então a formação, a forma que é feita aqui, desde o início eu já entrei com essa expectativa de auxiliar esse coordenador a sua atuação na escola. Mas da mesma postura que eu vinha como coordenadora, é da mesma forma que eu penso formando esse coordenador. Vou auxiliar, trazer, vou discutir, eu vou refletir com ele, mas ele vai ter que atuar e progredindo dentro da sua profissão, do que ele faz na escola. [...] A expectativa é essa, mas eu não vejo isso (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

A expectativa é que, por exemplo, nós já passamos por vários modelos de formações aqui. Inclusive a questão para fazer lá, chegamos à conclusão que não dava certo. Então do jeito que nós avaliamos hoje, a expectativa é de que o conhecimento adquirido aqui nas formações fosse transposto para outras situações. Então quando a gente fala assim, “do coordenador observador” é essa questão de ele ser observador deveria servir, por exemplo, para ele escolher o tema e desenvolver uma formação de acordo com a escola dele. Mas não

consegue transpor o conhecimento. Isso eu acho muito estranho (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Evidenciamos alguns aspectos em cada um dos enunciados que analisaremos à luz do referencial sobre formação continuada que dissertamos na subseção 3.4, assim relacionamos os seguintes aspectos: a postura de aprendiz da coordenadora; dificuldade de compreender e assumir o papel de coordenador pedagógico; formação prescritiva; transposição dos conhecimentos.

Inicialmente, explicitamos a importância da formação em qualquer etapa da vida profissional, assim como postula Garcia (2013) que a formação é um processo contínuo, constituído por fases e que ocorre ao longo da carreira. Reforça esta afirmação a postura de aprendiz da PCP 2, que embora tenha dez anos na função, não deixa de participar da formação, demonstrando disposição para aprender, bem como para ajudar os colegas.

Neste trabalho elucidamos sobre a formação identitária, sobretudo para a aprendizagem do adulto professor, os atos constantes de atribuição e pertença dispostos por Dubar (1997). Nesse sentido:

É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo (PLACCO e SOUZA, 2006, p.21).

A tensão vivida pelos coordenadores, na indefinição ou incompreensão de sua função, assumem a postura de entregar “apostilinhas” para a utilização dos professores em sala de aula, uma vez que entendem que precisam subsidiar as práticas pedagógicas e atender às necessidades dos docentes e, segundo a PCP 2, os professores elogiam esta postura, de certa forma validando a estratégia do CP.

Este diálogo entre coordenadoras e formadoras, possibilitou a visão de que mesmo trabalhando em instâncias diferentes neste processo, compartilham de angústias e até frustrações muito semelhantes, da mesma maneira que na Casa do Professor as formadoras esperam alcançar resultados e provocar mudanças nas práticas das coordenadoras, as últimas esperam, na escola, provocar mudanças nas práticas dos professores.

Neste cenário, evocamos Garcia (2013) e os princípios da formação continuada para a reflexão sobre a formação prescritiva e o processo de transposição dos conhecimentos; o autor afirma que é necessário pensar a formação e a mudança em conjunto, de maneira a orientar os sujeitos a desenvolver na prática as reformas, adotando como problema e referência o contexto próximo dos professores. E ainda que “é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (GARCIA, 2013, p. 29).

Podemos inferir que a formação dos coordenadores precisa garantir aspectos que possibilite a constituição identitária dos participantes, ao mesmo tempo em que o processo conduza ao planejamento da ação formativa, o desenvolvimento curricular, as mudanças que esperam alcançar, considerando conhecimento didático e pedagógico, nesse sentido as estratégias formativas também são conteúdos de formação, a postura do formador também ensina, ainda que, indiretamente, as estratégias utilizadas na formação serão aprendidas, uma vez que a vivência de dada situação pode favorecer a aprendizagem e a mudança (PLACCO e SOUZA, 2015).

A ideia de pensar sobre as expectativas e objetivos está relacionada à identificar as necessidades formativas, importa dizer que tais necessidades podem emergir de diferentes situações do cotidiano escolar, mas o CP precisa analisar criticamente o que os professores alegam ser fundamental para suas práticas, articulando ao que depreendem da ação destes docentes e os desafios que enfrentam. Assim, ao CP, no exercício da função formadora é relevante ter a confiança do grupo, para poder discutir suas práticas, criar estratégias para abordar os conteúdos priorizados e planejar ações que melhor atendam aos professores e os ajude a enfrentar seus desafios profissionais.

A estratégia de propor atividades que os coordenadores realizem com seus professores e na formação com seus pares, possa compartilhar suas impressões, dificuldades, sucessos e ainda dialogar sobre a realidade e as práticas cotidianas de cada um, promovendo momentos de identificação, diferenciação e de humanização do seu trabalho.

As formações precisam nos orientar a identificar prioridades e nos capacitar para atuar sobre essas prioridades de forma a conseguir resultados positivos na prática do professor. Mais que isso ainda, é propor uma forma de trabalho eficaz onde o professor ouse sair de sua zona de conforto de ensinar e se aventure em algo que ainda não domina, mas que na tentativa perceba a necessidade da mudança (Trecho de portfólio reflexivo da PCP 1, 2019).

Encerramos esta seção com as palavras da PCP 1 registradas em seu portfólio que explicam e podem até responder as questões das formadoras sobre a leitura da realidade e o cuidado com a intervenção adequada para possibilitar um percurso formativo aos coordenadores pedagógicos.

5.2.3.2 Autoformação

A formação envolve vários processos e modalidades, seja individual e interno, autoformação, seja em situações organizadas e desenvolvidas pelo outro, denominada por Garcia (2013) de heteroformação. Nesta pesquisa investigamos a formação desenvolvida por uma equipe de formadores aos coordenadores pedagógicos, mas entendemos que a formação é um esforço pessoal, principalmente quando se trata do adulto professor, sabemos que o desejo, o interesse mobiliza a reflexão, o autoconceito, a participação ativa em seu processo de aprendizagem, conferindo autonomia e autorregulação.

Segundo Garcia (2013, p. 19) a “autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. O autor ainda salienta que é uma modalidade simples, uma vez que os professores decidem aprender por si mesmos o que consideram necessário para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal, mas adverte que há diferentes estilos de aprendizagem, o que leva alguns a preferir o autocontrole sobre seus próprios processos de formação.

Assim, no percurso formativo, as formadoras discorreram sobre questões que identificamos característico da autoformação:

Eu sempre fui uma pessoa curiosa e como professora eu não ficava só na formação do coordenador. Como coordenadora não ficava só na formação da Secretaria e aqui a gente conversa muito, você sabe. E vou, ouço, e não vejo ninguém... parece que não está interessado. São temas, demandas que vêm da nossa realidade, não estamos falando coisas tão longe, mas não desperta interesse, então não sei se estamos errando, porque não tem esse interesse. Pelo menos eu não vejo. Sempre são os mesmos, aqueles que têm postura de refletir junto, de caminhar junto, de estudar, de ir atrás, de tentar colocar, eles permanecem tendo. E aqueles que não têm, não estamos conseguindo fazer com que eles passem a ver isso, que é necessário. Então como fazer isso? Não sei (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

Uma coisa que deixa assim angustiada, mas eu acho que é de cada pessoa. Uma postura de estudo. Além do que já é proposto aqui, as formações, eu acho que é o início daquele tema. Não finaliza em um encontro... (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

É importante considerar que o processo de autoformação é individual, subjetivo e cada um dará seu próprio sentido às experiências vivenciadas na formação, quanto ao interesse pela formação, por parte dos coordenadores, apontado pela formadora no primeiro excerto, Garcia (2013) dispõe sobre a participação nessa problemática, o que podemos inferir que embora os temas sejam pautados na realidade, tratam-se de encontros com coordenadores de diferentes escolas, microuniversos, contextos, realidades próprias e problemáticas específicas, dessa forma, concerne ao formador, como sugere Imbernón (2009, p.107), ajudar:

a meditar sobre situações práticas, pensar sobre o que se faz durante sua execução, incluindo-se nesse processo a deliberação acerca do sentido (e da construção deste analisando e submetendo à revisão crítica o sentido da educação) e o valor ético das atuações.

Colocamos em relevo a autorreflexão da Formadora 2, suas perguntas, preocupação em chegar aos coordenadores, interesse, partir da realidade e criar situações que os impulsionem ao processo de autoaprendizagem.

O desenvolvimento pessoal-profissional é tanto maior quanto maior for essa capacidade de fazer boas perguntas e de saber em que portas bater para encontrar respostas, algumas que sejam. E mais: depende de saber que as respostas às vezes virão de onde não se imagina. Na verdade, quando a pessoa em formação toma para si a condição de aprendiz – curiosa, ‘antenada’ e perspicaz – qualquer fragmento de informação, aparentemente insignificante, pode ser um indício, um sinal, uma resposta. Ou uma nova pergunta, uma nova plataforma de lançamento a outras aprendizagens (SOLIGO e PRADO, 2008, p.10).

Nessa perspectiva, os autores, apontam o caráter subjetivo da autoformação além de depreendermos também que este processo é gradual e progressivo, que a postura investigativa, curiosa, de aprendiz, pode ser desenvolvida, à medida em que o sujeito toma consciência de como sua própria aprendizagem se processa.

Na subseção 3.4.1 A questão dos saberes na formação do coordenador pedagógico, discorreremos sobre os saberes necessários e relacionamos conhecimentos sobre a aprendizagem do adulto professor relevantes ao exercício do formador, evidenciamos a metacognição para analisar os excertos a seguir:

Outra coisa que eu acho muito estranho é o comportamento aqui. Tem coordenador que chega e encosta, como se estivesse na praia. Não anota nada... Eu vou para uma formação, eu escrevo muito. Tudo o que a pessoa falou além daquilo que já estava internalizado aqui em mim, que eu conheço, que eu sei, eu vou anotar a fala. Eu anoto muito, muito. Eu vejo pessoas que vêm na formação, não trouxe caneta, não traz caderno, não anota nada. Fica sempre no superficial, nunca aprofunda, nunca quer transpor aquela barreira de conhecimento que tem ali, aquela margem de conhecimento. Não vai além, fica sempre no raso. Eu acho

muito estranho (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Eu vou nos lugares, as coisas me inquietam, me calam, eu vou procurar um livro que é dito, sugerido, em vídeo, alguma coisa. Eu vou olhar para ver se é isso mesmo, e aprofundo e busco outras coisas. Então aquilo que a gente procura tentar fazer com nossos alunos que é esse aprender a aprender, que ele procure, que ele continue estudando, essa busca, não vejo dos coordenadores. Eu acho que ele é uma peça tão central da escola. Se ele não tem isso, como a escola vai fluir? Porque se para nele, ele mesmo não tem esse espírito, “não, gente, não é só isso, vamos atrás?”. Não vejo (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Conforme Placco e Souza (2006, p. 59), “a metacognição mobiliza os recursos cognitivos responsáveis pela nossa aprendizagem, quanto mais conscientes estivermos de nossos processos de pensamento, mais aprendizagens significativas e autônomas poderão ocorrer”. Nas afirmações da formadora podemos observar a relevância de desenvolver atividades metacognitivas na formação dos coordenadores, pois a tomada de consciência sobre a própria reflexão incide na compreensão da atividade mental realizada e possibilita a regulação.

A regulação está relacionada à capacidade de gerenciar sua própria aprendizagem, planejar, registrar, estudar, investigar, aprofundar e avaliar. “Esse gerenciamento tem início com a orientação de pessoas mais experientes, e com o tempo e a experiência o sujeito é capaz de se autorregular” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 59).

Apoiamo-nos nas palavras de Placco e Souza (2006, p.58) para elucidar a importância do papel do formador neste processo:

O formador oferece e recebe oportunidades de refletir, como um espelho, as intenções e necessidades do outro. No entanto, quem decide o ângulo da imagem é o sujeito, pois o espelho pode instigar, confirmar, desconfirmar, revelar, desvelar, provocar, decepcionar, reforçar, enganar. Cabe a cada um a decisão do que quer ver e, ao olhar-se no espelho, uma nova significação torna-se possível.

A interação com o formador configura-se fundamental ao oportunizar situações nas quais o aprendiz pode se apropriar de suas maneiras de aprender, saber e fazer, sobretudo quando o formador reconhece seu papel nesta relação com o outro, suas atitudes de atenção e disponibilidade, bem como a intencionalidade de suas ações e da persistência.

5.2.3.3 Relações interpessoais no processo formativo

O percurso formativo desta pesquisa, buscou elucidar e responder questões referentes à formação do coordenador pedagógico, desenvolvida pela equipe da Casa do Professor, ao longo do caminho fomos estreitando os laços e trilhando por um processo reflexivo, mediado pelo diálogo e pelo registro, assim para compreender as necessidades do grupo de coordenadores e subsidiar o olhar dos formadores para o plano de formação, propusemos a escrita de cartas, por ser um texto privilegiado, pela preocupação com o interlocutor com quem se pretende dialogar, ajustando o que se quer dizer e como fazê-lo.

No encontro em que socializamos as cartas, estas foram entregues de forma que os coordenadores lessem a dos formadores e vice-versa. Inicialmente, tiveram um tempo para analisar a carta que produziram, suas expectativas, comparando com a que receberam.

Após esse primeiro momento o grupo foi provocado com os seguintes questionamentos: Como se sentiram ao escrever a carta? Com relação ao conteúdo, o interlocutor e, inclusive, com relação, a escolha do gênero textual.

Assim as formadoras argumentaram:

Então, a gente não escreve mais cartas, ainda mais agora com o uso da tecnologia, a gente manda mensagem, áudio... a primeira coisa que eu fiz foi procurar sobre o gênero, aí vem a dúvida, como eu posso escrever para as formadoras? Que palavras eu devo usar, para falar o que eu quero, mas sem parecer arrogante, sem ofender, não foi fácil (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019).

Eu tive também dúvida sobre o gênero, fui pesquisar as características do gênero, mas eu preferi escrever uma carta agradecendo pelas formações, agradecendo pelo que aprendi (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019)

Eu percebi que não tinha proximidade para me reportar a este coordenador, não sabia como iniciar, então minha carta foi pelo caminho dos documentos oficiais, escrevi do lugar em que eu estou: estou na secretaria da educação e formo coordenadores pedagógicos que estão na escola, escrevi desta forma, tanto que a minha carta começa "Olá coordenadores!" uma forma mais generalizada (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019)

Eu já me senti à vontade para falar de perto, me coloquei como uma parceira, não sei, acho que porque já fui coordenadora, quis falar como gostaria de ouvir, não sei, eu nunca tinha pensado nesta forma de escrever carta na formação, achei muito interessante (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

Estas afirmações justificam a importância de escrever cartas no processo formativo, ajudando a romper com "racionalidade técnica" criticada por Imbernón

(2009), oportunizando relações horizontais, a comunicação entre pares, troca de experiências, a observação mútua e considerar a subjetividade dos envolvidos.

Nesse sentido, vale refletir sobre a expressão das participantes com relação ao momento de escrever a carta e a escolha das palavras adequadas:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 96)

O diálogo no fazer pedagógico é permeado pela linguagem, o que significa compreender o outro, estabelecer relações e, principalmente, a interação humana presente no ato educativo. Para Bakhtin (2006) o enunciado, materializado nas situações de comunicação é uma produção social e histórica, portanto, ideológica.

A palavra configura-se ponte entre interlocutores:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p.115).

Neste território comum postulado por Bakhtin, encontram-se as relações entre os sujeitos, neste caso, presentes no exercício da formação continuada, os vínculos estabelecidos, parceria, confiança, desconfiança, respeito, admiração e corresponsabilização pela aprendizagem dos estudantes.

As cartas são gêneros textuais que apresentam uma estrutura que compreende: cabeçalho (data, lugar, vocativo); corpo (mensagem) e a despedida (saudação e assinatura). O grau de proximidade entre o emissor e o destinatário orienta o estilo informal ou formal.

Escolhemos a carta pessoal, pelas suas características específicas que remetem à proximidade dos interlocutores, ou seja:

[...] aqueles escritos através dos quais o autor conta, a um familiar ou amigo, eventos particulares de sua vida. Essas cartas contêm acontecimentos, sentimentos, emoções, experimentados por um emissor que percebe o receptor como 'cúmplice', ou seja, como um

destinatário comprometido afetivamente nessa situação de comunicação e, portanto, capaz de extrair a dimensão expressiva da mensagem.

Uma vez que se trata de um diálogo à distância com um receptor conhecido, opta-se por um estilo espontâneo e informal, que deixa transparecer marcas da oralidade: frases inconclusas, nas quais as reticências habilitam múltiplas interpretações do receptor na tentativa de concluí-las; perguntas que procuram suas respostas nos destinatários; perguntas que encerram em si suas próprias respostas (perguntas retóricas); pontos de exclamação que expressam a ênfase que o emissor dá a determinadas expressões que refletem suas alegrias, suas preocupações, suas dúvidas (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995 apud SOLIGO, 2007, p. 357).

Dada a dimensão relacional da profissão docente, Canário (1998, p.21) afirma que a relação com o educando confere totalidade ao ato educativo, que o fato de o professor investir toda sua personalidade no processo, indica que o exercício docente se caracteriza não só pelo que ele sabe, mas pelo que ele é. Ainda afirma que tal relação “não pode ser ensinada, mas apenas aprendida, e engloba de modo inextrincável as dimensões intelectual e afetiva”.

Concernente ao pressuposto de Canário, Bruno e Almeida (2012), discorrem sobre as relações interpessoais e dispõem sobre princípios que os formadores devem lançar mão no esforço de auxiliar o outro no movimento de mudança e transformação: a empatia, autenticidade, consideração positiva, dialogicidade.

Isto posto, destacamos excertos⁶ das cartas produzidas pelas formadoras, considerando cada parte:

Sei que o papel de vocês é duro, exige muito. Vocês precisam atuar em diversas vertentes, dar conta de muitas demandas, antecipar muitas coisas, mas minha intenção é realmente contribuir para que vocês possam alçar voo, e cada vez mais alto.

Às vezes penso se nossas escolhas estão favorecendo tal voo, mas logo me convenço que essa busca é incessante. Da mesma maneira que pedimos a vocês, aos professores, aos diretores que repensem a própria prática, sei que é preciso fazer o que oriento (Trecho da carta da Formadora 1, 2019).

Hoje queria falar um pouquinho mais de perto com vocês. Quando fui coordenadora descobri o quanto esta função na escola é difícil e desafiadora. Também percebi a importância e a necessidade de participar de formações que me ajudasse a desenvolver um bom trabalho na escola e principalmente com os professores. Por isso, preparar e mediar formações para vocês é para mim uma grande responsabilidade e confesso extremamente desafiador.

⁶ As cartas estão reproduzidas, na íntegra, nos anexos.

Eis o motivo pelo qual estou escrevendo esta carta, vi a oportunidade de propiciar uma aproximação de diálogo, amizade e entendimento, escrevendo o que espero quando planejo uma formação de coordenadores, talvez torne o processo de formação mais significativo para vocês (Trecho da carta da Formadora 2, 2019).

Inicialmente analisamos a abertura das cartas das formadoras às PCP, ambas seguem a mesma linha, uma vez que iniciam suas missivas demonstrando um comportamento empático, colocando-se em seu lugar, demonstrando que compreendem os desafios que vivenciam e as diferentes frentes nas quais precisam atuar. Em seguida, ambas apresentam expressões que evocam seus próprios sentimentos em relação ao trabalho que desenvolvem, “penso se nossas escolhas estão favorecendo tal voo” “confesso extremamente desafiador”, revelando sinceridade e autenticidade à relação, ou seja, que estão dispostas a um encontro direto, pessoal, com o outro, “chegando-se a ele numa base de pessoa-a-pessoa” (ROGERS e ROSENBERG, 1977).

Cabe ressaltar no excerto da carta da Formadora 1 a importância da coerência entre o que se discursa e se faz, o formador no desempenho de sua função, sua postura diante do outro, estratégias utilizadas e atitudes, demonstram o que ele é, assim como Canário (1998) alerta, não pode ser ensinado, é apenas aprendido.

A Formadora 2 traz à tona o diálogo que se quer estabelecer na formação, a preocupação com o significado que a atitude de expor suas expectativas pode produzir nos participantes da formação, portanto é importante considerar que tal atitude surtirá efeitos apenas se houver disponibilidade para falar com, na perspectiva de uma troca. Nesse sentido a formadora afirma:

mas a escuta é importante para a parceria. O significado para ambos, se eu sei que o outro espera de mim, e ele sabe o que eu espero daquilo que eu estou fazendo, torna o momento significativo (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

Sobre expor a expectativa, as cartas das formadoras trazem alguns aspectos que convergem e se complementam:

Mas sem sombra de dúvida, meu desejo é percebê-los empoderados no cargo que exercem. Prontos para resolver qualquer que seja a demanda, decidindo com autonomia, seguros com a bagagem teórica adquirida, livres de qualquer constrangimento no exercício da profissão.

Talvez pareça demais, mas tudo o que listei, no meu ponto de vista, conduz a um profissional realizado. E sem dúvidas, é o que todos nós almejamos. Realização! (Trecho da carta da Formadora 1, 2019)

Quando planejo formações procuro temas relevantes, que os ajudarão na atuação, mediação e articulação dos coordenadores nas escolas. Mas espero que

isto sirva como um norte e não como algo único e modelo a ser seguido. É um processo, que precisa ter continuidade na escola. Não acredito que consiga nas formações transmitir tudo, por isso penso em momentos de trocas e métodos mais ativos, e espero despertar em todos necessidade de dar continuidade nos estudos e nas pesquisas.

Tenho certeza de que juntos podemos construir uma educação melhor, transformadora, capaz de ampliar, ainda mais nossos horizontes, uma educação mais significativa, onde o conhecimento possa transformar o futuro de todos nós, formadores, coordenadores, professores e conseqüentemente nossos alunos.

Então, se aceitarem o desafio, estarei aqui para dialogarmos e trabalharmos por um mesmo ideal, a construção de uma educação de qualidade (Trecho da carta da Formadora 2, 2019)

A Formadora 2 traz considerações sobre o processo de planejamento da formação que conduza a autonomia do coordenador, citado pela Formadora 1 como “empoderado de sua função”, ainda cabe destacar a autoformação sugerida, bem como o protagonismo, que possibilita à segurança no exercício da função. Importa refletir sobre o aspecto da transformação, pois entendemos que todo processo educativo implica na mudança, neste caso as formadoras deixam claro que o trabalho desenvolvido tem o objetivo de alcançar a transformação e a realização.

Ao escrever a carta, as formadoras são impelidas a problematizar sua própria experiência, rever e questionar sua atuação, pois precisam revisitar sua memória e lembrar o que vem desenvolvendo na formação, refletir sobre seus objetivos, ao fazê-lo, se colocam na posição de analisar sua prática criticamente.

Passemos à análise das cartas das PCP, observamos que há diferenças no desenvolvimento textual escolhido pela PCP 1 em relação às cartas das formadoras:

Querido formador,

Espero que as formações nos capacitem no sentido de visualizar o global e identificar prioridades para direcionar o trabalho. Percebo que mais que isso, pois os professores precisam inovar a prática, mas sair da zona de conforto ainda é um desafio.

A BNCC propõe um ensino onde a criança participa ativamente da construção do conhecimento e nesse sentido precisamos direcionar esse trabalho (Carta da PCP 1, 2019).

A coordenadora, que atua na Educação Infantil, em vários momentos nos encontros demonstra a preocupação com a aplicação dos princípios da BNCC pelos professores, em sua carta expressa mais uma vez esta preocupação, reforça a ideia de que a formação precisa subsidiar sua ação e sua habilidade de identificar e definir prioridades.

Segundo Almeida (2010), o coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo e nos professores habilidades de relacionamento interpessoal: olhar atento, ouvir ativo e falar autêntico, importantes para desencadear ações formativas adequadas. Entendemos que constitui um exercício contínuo de convivência, comunicação e troca, num processo em que a “construção e a transformação do conhecimento ao mesmo tempo constroem e transformam os sujeitos da relação” (PLACCO, 2012, p. 65).

Sob a ótica das relações humanas estabelecidas no ato educativo, observamos a delicadeza e sensibilidade da PCP 2 ao escrever sua carta, que preferiu agradecer pelas formações recebidas, nesse sentido chamamos a atenção a um comportamento de apreço e respeito, com suficiente sutileza, inferimos para não causar constrangimentos às formadoras:

Escrevo esta carta para agradecer as formações que tenho recebido na Casa do Professor. Essas formações têm sido muito relevantes para meu crescimento profissional e minha atuação como coordenador pedagógico. Tenho refletido sobre a melhor maneira de ajudar os professores em sala e nas formações de HTPC.

A educação tem passado por muitas mudanças, e tanto o professor quanto o coordenador precisam estar constantemente em formação para atingirmos o nosso maior objetivo como educadores que é “Uma educação de qualidade” (Trecho da carta da PCP 1, 2019).

A coordenadora, que já está na função há mais de dez anos, sempre demonstra segurança em suas palavras e humildade, pois sempre acentua para a necessidade de formação e desenvolvimento profissional permanente.

Ao planejar a formação continuada do coordenador pedagógico é preciso pensar na formação pela totalidade deste profissional, não tratando de forma fragmentada ao estabelecer o programa a ser desenvolvido, assim é relevante ter clareza de que cada coordenador neste processo é constituído de pelo menos três contextos relevantes: o de sua vida pessoal (familiar, bairro, cidade); o de sua formação; e o de sua atuação profissional (a escola em que trabalha). Daí a relevância do aprendizado e do exercício da escuta ativa e do olhar sensível como habilidades que favorecem melhor compreensão e elaboração de suas leituras sobre estes contextos (pessoal, de formação e profissional) dos professores com os quais atuam.

Concordamos com Bruno e Almeida (2012, p.99):

As relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, já que estas se imbricam e se implicam mutuamente. É no bojo dessas relações que se travam os embates,

estabelecem-se os conflitos, lapidam-se os desejos, constroem-se os projetos, enfim, é nesse movimento – entre pessoas – que se dá, de fato, a ação educativa. Dessa forma os processos de formação podem ser favorecidos quando há disponibilidade e investimento dos atores envolvidos no sentido do refinamento das relações interpessoais entre eles construídas.

As relações interpessoais constituem principais tensões e preocupações vivenciadas pelas PCP em seu cotidiano, a experiência desafiadora de estabelecer laços, confiança, diálogo, de serem aceitas pelo grupo, uma vez que apenas quando há vínculos construídos o processo de abordar o professor em sua prática é possível, ocorre de forma natural e possibilita mudanças significativas. A formação baseada neste trabalho é complexa, pois envolve as pessoas, suas individualidades, finalidades e formas de engajamento (GATTI, 2018).

O processo de escrever, registrar e trocar suas expectativas evidenciou a importância e necessidade de criar vínculos entre os envolvidos na ação formativa, como demonstra os depoimentos das participantes:

Na atividade de escrever uma carta para as formadoras da Casa do Professor, percebemos que precisa existir vínculo de confiança e empatia e que as formações nos capacitam para as situações que possam aparecer (Trecho de portfólio reflexivo da PCP 1, 2019)

A questão da carta foi quando a gente fez a análise posterior, pra mim foi chocante, porque escrever carta exige vínculo, o gênero foi escolhido de forma proposital para gente levar em consideração o fator humano, quando eu olhei para minha carta eu percebi que eu escrevi a carta não deixando este vínculo acontecer, escrevi do lugar em que eu estou: estou na secretaria da educação e formo coordenadores pedagógicos que estão na escola, escrevi desta forma, tanto que a minha carta começa “Olá coordenadores!” uma coisa muito assim distanciada, generalizada. Minha carta foi pelo caminho dos documentos oficiais (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019)

Durante a pesquisa, a formação mostrou-se um espaço em que as participantes tinham segurança para falarem, expor suas fragilidades e inclusive, apontar questões que precisavam rever em sua prática, no caso da Formadora 1 que afirma ter ficado chocada que sua comunicação com as PCP na carta não permitia estabelecer vínculos, reforçando o que Almeida (2017, p. 46) ao discorrer sobre as relações interpessoais no ambiente escolar dispõe: “aprender a ouvir e falar com o outro pode melhorar a relação entre as pessoas; relações interpessoais respeitadas entre alunos, professores e gestores favorecem seu desempenho e criam um clima escolar de melhor qualidade”.

5.2.4 Resistências

De acordo com Vasconcellos (2007) a ideia de um profissional na escola com o objetivo do acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido, por meio de especialistas da educação, surgiu na década de 60, com a criação do supervisor escolar, sua ação priorizava a fiscalização dos professores, cumprimento de normas e reprodução de planos pré-estabelecidos, sem sua participação no processo. Assim sendo, historicamente, a Coordenação Pedagógica nasce em um perfil de supervisão e controle do processo educativo, tendo em vista o cenário de autoritarismo militar em que estava inserido, servia aos interesses políticos e era preparado para atuar como operário desse sistema.

Dada essa origem autoritária e de controle, o papel do CP sofreu interferências dessas concepções, no que diz respeito às suas atribuições tradicionais, o que, de certa forma, causou entraves na constituição da natureza profissional dessa dimensão pedagógica na escola da atualidade. (PIRES e TACCA, 2015 p,127)

Ainda como reflexo desse passado autoritário de ausência de ação pedagógica, de parceria e função formativa na escola, não é incomum que os professores atribuam ao CP funções de fiscalização, uma vez que há casos em que estes, ao acompanharem a ação docente, o fazem na simples verificação e comparação entre diferentes registros, apenas para assegurar o cumprimento do planejado e das rotinas da escola, priorizando os registros como exigências burocráticas.

As vozes das formadoras revelam que ainda sofrem os efeitos desta visão fiscalizadora e são vistas como ameaça pelos professores:

[...] somos vistas como uma ameaça pelo professor resistente. Ele não quer mudar, e ele fala assim, “ah, eu já trabalho assim, eu me organizo muito bem dentro do que eu me proponho a fazer. E eu sei onde vai dar, eu já tenho experiência etc., enfim”. [...] você é visto como um tubarão branco que está rondando, toca até a musiquinha na minha cabeça (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019).

Uma pessoa que pode ser uma ameaça (Transcrição de fala em encontro de formação pela Formador 2, 2019).

É um relacionamento, às vezes é uma coisa que não é diretamente com a criança, com o ensino, mas às vezes é uma coisa de um desafeto, de uma aceitação, de uma resistência, uma coisa, até um conquistar mesmo, de início. A gente tem muito essa parte de fazer o outro olhar para você e te aceitar e falar, “não, o que ela está falando é legal, vamos fazer”, porque se não tem uma empatia já de início, já a pessoa fala assim, “metida, não faço. Não quero nem ouvir o que ela está falando, chata. Pensa que é quem?”, né. Então essa é uma das coisas. Sem falar nas outras, essa é uma coisa assim que eu acho que é bem no início quando a gente chega, quando a gente muda de escola, existe um período de conquista, de confiança, de um monte de coisa assim, de empatia. Mas depois disso é um

trabalho amplo, é um trabalho de identificar, ver onde que precisa ser acertado, interferido, articulado. (Transcrição de fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019).

As formadoras evidenciam um dos grandes desafios do coordenador ao iniciar em uma nova unidade escolar, estabelecer uma relação com o grupo de professores que lá está, geralmente é uma conquista, uma busca pela aceitação, pois caso não consiga se aproximar, será sempre visto como uma ameaça, um problema, um fiscal, até um juiz, que diz o que é certo e errado na prática dos docentes. Percebemos que este sentimento é forte e incomoda aos coordenadores, haja vista a comparação ao “tubarão branco” suscitada pela PCP 1; este comportamento, muitas vezes, é causado pela própria postura do coordenador, que pode agir em busca dos erros e das falhas cometidas pelo professor.

Neste sentido, podemos observar em seus discursos que, mesmo involuntariamente, observam a prática do professor do ponto de vista do que é certo ou errado:

Porque parece que não é para você ver aquilo tão errado que está sendo feito, que é tão errado e a pessoa sabe que é tão errado, mas ela está fazendo e quando você vê, você é o quê? Rejeitado. Não serve... põe na geladeira o coordenador. E para outros que topam essa mudança, que sabe que a educação não é uma coisa pronta e ela nunca vai ser, pode mudar, pode melhorar, mas aí depende da visão do profissional. Ele está disposto a essa mudança ou ele está confortável no que ele já se achou de fazer e sabe que dá um certo resultado? (Transcrição de fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019).

O processo de relações interpessoais na escola é intrínseco ao processo de formação, pois ao desenvolver propostas de refletir sobre a prática pedagógica com os professores, sugerir mudanças em seu fazer é preciso ter cuidado com uma fala que o atinja, pois uma fala inadequada ou em momento inoportuno pode levar à não aceitação da ideia apresentada, ou até a uma ruptura de relacionamento. Assim Almeida (2017) alerta para o ouvir ativo, sensível, pela expressão de um sentimento genuíno, autêntico e empático.

Na reflexão em conjunto, à luz do texto estudado sobre o papel do coordenador e estratégias para lidar com as resistências dos professores, as formadoras examinam suas práticas e postulam a respeito:

O coordenador também não pode ter essa resistência, de olhar as coisas, de aprender. Porque muitos, pelo menos na minha experiência: quando assumi como coordenador, você vê como o professor é, “eu que tenho que estar no papel de ensinar”, “eu que sou responsável por formar”. Sim, tem este papel, mas também não ser resistente com isso. Eu aprendo de alguma... e olhar, ter vários olhares. Eu acho que o que mais me trouxe esse texto é isso. O coordenador, ele tem que

também baixar a guarda (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2).

Muitas vezes o coordenador tem dificuldade de ouvir o professor sem fazer juízo prévio, gerando a insegurança no docente e interferindo na qualidade da relação que se estabelece. Assim, a postura da formadora em reconhecer que também precisa ter mente aberta neste processo, é um passo para desenvolver a atitude que Rogers e Rosenberg (1977) denominam aceitação, apreço ou confiança, ou seja, apreciar o outro, seus sentimentos, suas opiniões, aceitá-lo como uma pessoa digna de respeito e confiança.

A resistência dos professores pode estar relacionada a diferentes motivos, mas a questão da mudança de práticas e concepções é presença constante nos diálogos das formadoras:

[...] fica uma briga entre o tradicional e as novas práticas ... eu fico meio sem ação. Você percebe alguma coisinha tradicional, ele está se esforçando, mas não dá para largar o tradicional e pegar uma coisa sem ter o que colocar no lugar (Transcrição de fala em encontro de formação pela PCP 1, 2019).

A questão troca de experiências e a questão da atuação do professor que muitas vezes não quer mudar a prática, dificulta o trabalho, porque a gente leva noções de mudança o que eu posso fazer para melhorar? e a cabecinha não ajuda e eles não mudam (Transcrição de fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Uma professora no grupo de estudo falou assim: “Mas como que a gente muda?” “como o professor muda da concepção?” “É impossível!” “Qual que é o meio para mudar” E eu falei “eu penso que só tem um meio: é estudar”. Você precisa estudar, você é uma professora que pensa assim, isso é uma concepção, se ela estudar e conhecer outras e se dispor a fazer, pelo menos testar ou tentar, talvez ela se convença de que “nossa, dessa outra forma é melhor” agora se ela não tiver nenhum conhecimento disso. É difícil (Transcrição de fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019)

O processo de lidar com a resistência dos professores em mudar suas práticas exige do coordenador estratégias cuidadosas de empatia, respeito, não julgamentos, muitas vezes a postura de apontar erros distancia ainda mais da possibilidade de implementar novas estratégias sugeridas pelo coordenador, assim as formas de dizer são relevantes: O que as crianças aprendem com essa atividade? E se você também fizesse isso? Desenvolver passos para abordar os professores, requer que o formador conheça seu grupo, tenha muito respeito e ao mesmo tempo, persista em sua tarefa de acompanhar, provocar reflexões, buscar o sentido, tendo em vista que o processo é individual, mas caminha em um trabalho coletivo de práticas colaborativas na escola.

O que ocorre no decorrer do dia, as atitudes de cada um, o pensar de cada um e o bom é isso, que não pensam iguais. Porém temos que ter aquele jogo de cintura, porque dependendo do que ocorre, você tem que saber como chegar [...] até porque a resistência também pode ser uma reação a alguma coisa que ele não está conseguindo entender, compreender, desenvolver (Transcrição de fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

Eu acho que se você não tem conflito, é preocupante. Tem alguma coisa ali (Transcrição de fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

E humildade sempre. Porque às vezes a pessoa acha que sabe tudo, e não aceita ouvir, dependendo do que está sendo discutido, ouvir a opinião do outro (Transcrição de fala em encontro formativo pela PCP 2, 2019).

As formadoras demonstram visões diferentes sobre a resistência: a resistência pode ser reação ao que o professor não está conseguindo desenvolver; a aprendizagem também compreende desalojar práticas instaladas; para mudar o professor precisa de segurança ou “ter algo para colocar no lugar” ou até mesmo, não querer mudar. Entendemos que o processo de mudança é contínuo, requer estudo, olhar para a própria prática, criar possibilidades, depreender sentido ao que se faz, sentir segurança, assim como dispõe Nóvoa (1992, p. 28):

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

O coordenador tem o papel de organizar a formação de maneira que permita ao professor indagar, procurar, não saber responder, analisar o contexto, refletir sobre seus efeitos na aprendizagem dos estudantes, em um movimento que confere autoria ao professor (fazer, errar, rever, mudar e decidir) constantemente (CLEMENTI, 2010).

É um trabalho de formiguinha do coordenador, porque a gente vai mostrando outras formas, posso falar pela experiência que eu tive lá, de professores que é tudo muito organizado, é tudo colado, é tudo muito em folhinhas [...] e isso foi um processo muito lento, reduzindo a quantidade de folhas “não professor não tem folha, não tem como eu tirar tantas cópias, vamos diminuir”, “tenta colocar mais na lousa” “dá outra opção para ele” “tenta fazer um outro tipo de atividade”. E aí criando outras situações junto com o professor, hoje a gente tem o professor que já consegue ir por uma sequência, sem estar com um monte de atividades coladas. E a gente percebe, lá no primeiro ano a criança já começando a usar o caderno... é um processo de formiguinha (PCP 2).

De acordo com a coordenadora, a formação é um processo lento, que requer esforço constante de se colocar como parceiro, estabelecer vínculos afetivos com o grupo, para conquistar sua confiança, desenvolver uma escuta ativa, empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro, assim progressivamente, os professores

irão acrescentando mudanças às suas práticas, ousando, buscando novas estratégias.

5.2.5 Reflexão por meio do portfólio

Com base nas questões da pesquisa e conscientes da relevância do processo reflexivo para a formação, analisamos a contribuição do portfólio neste percurso formativo. Conforme embasamento teórico desta pesquisa, é necessário considerar a função da memória para a aprendizagem dos adultos.

Segundo Placco e Souza (2006, p. 27), “a memória é ponto de partida e de chegada”, pois traz sentido e contribuições significativas do legado de gerações com o olhar atual, permite retomada de situações passadas, nesse sentido ressaltamos a relação entre memória e escrita, logo a necessidade do registro vem à tona.

Pensar sobre a escrita no processo de formação continuada de coordenadores pedagógicos é fator-chave para o alcance da transformação desejada, ressignificação das práticas, reorientação do fazer, pois entendemos que a formação precisa abarcar alguns aspectos, sendo que destes a reflexão e o registro são contemplados na escrita, portanto se faz necessário desenvolver esta habilidade nos educadores.

A escrita é uma atividade de risco, conforme Soligo e Nogueira (2017), haja vista a postura de recusa a escrita pelos professores e gestores, em reuniões pedagógicas, oficinas e outras situações formativas. Mas também é um instrumento poderoso, tendo em vista que seu destino é a leitura, documenta, organiza, subverte, faz pensar, eterniza, traz de novo o que ficou esquecido em algum lugar da memória (PLACCO e SOUZA, 2006).

A relação interlocutiva que a escrita pressupõe, mobiliza o escritor às características do gênero, ao conteúdo, aspectos linguísticos, propósitos, a quem se destina, exigindo um movimento de revisão durante e após a produção. Assim, podemos dizer que quem escreve é ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor do seu próprio texto, o que requer um distanciamento o tempo todo do autor, nesta transição entre escritor e leitor (SOLIGO e PRADO, 2007).

O exercício de escrever simula o processo de reflexão a que o coordenador/formador se submete ao registrar seu processo de formação no portfólio reflexivo, tendo em vista que proporciona o distanciamento da ação desenvolvida ao registrá-la, a análise crítica, que conduz à revisão, tornando ao mesmo tempo leitor e autor de sua prática.

De acordo com Fujikawa (2012, p. 128), os registros realizados pelos professores e coordenadores em contextos variados:

consideram, expõem e abrangem diferentes aspectos do cotidiano escolar, além das “leituras” da realidade nas perspectivas de quem as produziu (considerando o contexto em que foram produzidas). Ao reconstruir e organizar os fatos, fenômenos, situações e sentimentos de sua prática para registrá-los por meio da escrita, professores e coordenadores lançam um novo olhar sobre sua ação pedagógica. Nesse processo, a narração pode desdobrar-se em reflexão.

Considerando este cenário, buscamos estudar com o grupo aspectos da reflexão na, pela e sobre a prática, com base em Fullan e Hargreaves (2001), que fundamentam que o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e a avaliação coletivos, na constituição do profissionalismo interativo.

Selecionamos alguns registros e discursos produzidos pelas participantes que denotam seu processo de reflexão:

Para tornar a procura deste professor reflexivo, pesquisador, o formador também precisa ser reflexivo, pensador, pesquisador, ajudar esse trabalho refletindo também sobre a atuação dele, é uma via de mão dupla, se eu não sou como eu espero que eles também sejam? Acredito que tanto eles como nós, nesse processo de formação continuada, cada um na sua atuação tem que ser reflexivo, pesquisador, estudante do que precisa atuar (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

A formadora apresenta em sua autorreflexão, a relevância da coerência de sua ação com a formação que desenvolve, Fullan e Hargreaves (2001) alertam para o perigo do discurso sobre a reflexão que se tornou uma retórica para revestir com uma nova linguagem aquilo que já se faz, de forma superficial, com poucos dados, geralmente, por impressões pessoais. Logo, a ideia é buscar formas aprofundadas de reflexão que conduzam a novos entendimentos e aperfeiçoamento das práticas.

Neste contexto, destacamos os processos evidenciados pelas formadoras, suas surpresas, constatações, questionamentos, dúvidas, preocupações, incômodos e impressões:

[...] gostei de saber que os conflitos não terminam e que as ansiedades e dificuldades são parte do nosso cotidiano, que mesmo assim é preciso ser capaz de pensar, criar e recriar nossas práticas sabendo o contexto e fazendo parte dele com principal agente de mudança (Trecho de portfólio reflexivo da PCP 1, 2019).

O texto “Profissionalismo interativo e orientações para a ação” me fez pensar que reforçar alicerces na educação é capacitar os professores, pois assim a mudança estaria nas mãos da maioria, sabendo que a reflexão é contínua para avaliar, quantificar e direcionar as ações [...] a reflexão deve ser algo voluntário e não

resultado de pressão, para ser eficaz precisa ser vista como ferramenta facilitadora e de uso frequente (Trecho de portfólio reflexivo da PCP 1, 2019).

Bem interessante, afirma que é preciso ficar com os momentos e pensar sobre eles daí eu me questionei aqui nas minhas anotações como é difícil pensar sobre os momentos, porque você vai vivendo, vai correndo, vai fazendo, e às vezes a gente não pensa sobre esses momentos, e também quando o texto diz que a gente sempre acha justificativa para permanecer nos lugares já conhecidos, porque é mais seguro, porque a gente sabe no que vai dar, entre aspas, a gente tem uma certa segurança, e a reflexão em cima do registro muitas vezes a gente passa despercebido ou deixa de fazer pela correria do dia a dia e não há possibilidade da reflexão para mudança, o que é tão importante (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 1, 2019).

Fiquei feliz por perceber na experiência relatada no texto, que importante é conseguir constatar a situação, para assim agir. Constatar constitui apenas o primeiro passo. Isso me fez perguntar: Em que passo estou??? (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 1, 2019)

Propiciar a percepção dos objetivos, finalidades, pessoas, suas motivações e as relações que se estabelecem. Conforme Alarcão (2010, p.25), diz respeito à compreensão que “assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também, na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão”.

A escolha do gênero carta sugere necessidade de vínculo. Isso foi uma dificuldade para eu escrever, pois comecei a escrever do lugar de onde estava, formadora na SMEJ. Ao escrever utilizei uma linguagem muito formal, mais ou menos como nos documentos oficiais (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 1, 2019).

Vou iniciar citando algo que não faz parte das orientações, porém me chamou muito a atenção. Na introdução do capítulo “Orientações para os sistemas escolares” o autor faz uma citação que se refere às trocas de diretores como se estivessem trocando cromos de jogadores e desenvolve essa ideia esclarecendo que apenas o discurso não basta. Se queremos gestores democráticos e cooperativos é preciso agir considerando tais princípios. Ainda nesta linha considero a orientação “A interação ao nível do sistema e a capacitação” pertinente. Estreitar os laços entre escola e secretaria é imprescindível para o alcance de resultados produtivos. Estabelecer a secretaria como suporte, apoio, parceiro real, que fomente a autonomia, é urgente (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 1, 2019).

É claro que as experiências contam para nossa prática a busca sempre de conhecer, buscar meios de atender aquele grupo aquela realidade, não dá para ter modelos então a experiência é necessária mas a busca de novas aprendizagem de novos meios de conhecer o grupo de estar aberta para inovação para entender a sua realidade, faz com que sempre evolua esse papel de coordenador, esse papel de formador, então para mim não dá para copiar modelos, ter um parâmetro para formação, a formação é uma constante busca de inovação (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 2, 2019).

[...] mas o que precisamos ver e foi justamente isso que nos fez refletir, que aprendemos com este fazer. Não precisamos só ensinar, ser aquele que tem respostas para tudo, que resolve, que traz soluções, o que tem o dever de dizer a todos o que fazer e como fazer. [...] o encontro me fez refletir com certeza, me despertou uma postura diferente, de sempre olhar e refletir. E, principalmente, buscar, estudar, ampliar (Trecho de portfólio reflexivo da Formadora 2, 2019).

A utilização do portfólio reflexivo possibilitou às formadoras a reflexão, percepção das suas dificuldades, a autoavaliação do seu desempenho, de suas posturas formativas e autorregulação da sua própria aprendizagem, evocando processos de metacognição. Conforme evidencia Sá-Chaves (2004, p. 15), este instrumento proporciona ao aprendiz:

Uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.

O instrumento cumpre um papel importante no contexto da formação, uma vez que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, evoca a memória, conduz à progressiva emancipação dos sujeitos:

O momento da carta, dizer a sua expectativa para o outro e também dar um jeito do outro dizer para você, cria um significado que eu não tinha antes, eu não via, eu escrevi assim, esse processo de formação você entra no planejar, executar, no refletir sobre, mas para tornar esse processo mais significativo para todos os envolvidos o saber, dar voz ao outro ver o que ele espera daquilo, faz com que esta parceria tenha um significado maior. Você tem os objetivos, conhecimentos do grupo, pensando da mesma maneira, olhando para o mesmo Norte, não que não se faça isso, mas a escuta é importante para a parceria. O significado para ambos, se eu sei que o outro espera de mim, e ele sabe o que eu espero daquilo que eu estou fazendo, torna o momento significativo (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

Podemos concluir que o portfólio na formação continuada contribui ao processo de constituição identitária do profissional, permite um olhar distanciado para sua prática, concordamos com Soligo e Nogueira (2017, p. 6), “que a experiência de escrever nos pode fazer melhores, muito melhores. E não há nada que possa substituir nossa própria experiência de escrita. Essa é uma experiência intransferível. Incomunicável. Pessoal”.

5.2.6 Acompanhamento da formação

A formação continuada, tal qual o processo educativo em sala de aula desenvolvido pelo professor, requer mecanismos de avaliação e acompanhamento dos participantes, pois toda ação educativa tem objetivos a serem alcançados, portanto estes norteiam o fazer pedagógico.

Com base nesta reflexão, à guisa de responder como ocorre o acompanhamento das formações desenvolvidas na rede municipal, estudamos com o grupo referência o relatório da Fundação Carlos Chagas, divulgado em 2017: “Formação continuada de professores: contribuição da literatura baseada em evidências”.

O relatório, “com objetivo de oferecer subsídios da literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professores, de modo a contribuir para o debate sobre a formulação e a implementação de iniciativas dessa natureza no país” (MORICONI, 2017, p. 5), movimentou a discussão em encontro formativo e tomamos como referência para analisar esta categoria.

A referida pesquisa mobilizou-se para responder à duas perguntas orientadoras: quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada? Como se entende que essas características contribuem para essa eficácia das iniciativas? Para responder a primeira pergunta o estudo realizou revisão de textos sobre a avaliação da eficácia de programas de formação continuada de professores realizados em vários países.

O levantamento realizado nas bases nacionais não encontrou trabalhos em que há foco na avaliação da eficácia das experiências de formação continuada, tampouco apresentam evidências adequadas para esse debate especificamente. Assim, o trabalho apenas analisou experiências internacionais. Nessa literatura, cinco características comuns foram identificadas: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência.

Sendo assim, colocamos em relevo as percepções sobre acompanhamento e monitoramento das formadoras junto aos seus grupos:

Olhando a rotina fazendo acompanhamento em sala, devolutiva tirando dúvidas no HAP, observando, sendo parceiros na educação de qualidade, acompanhando a evolução dos estudantes (Trecho da entrevista eletrônica, PCP 1, 2019).

Estou sempre ao lado dos professores dando apoio sempre que necessário e fazendo visitas em sala para auxiliá-los (Trecho da entrevista eletrônica, PCP 2, 2019).

Eu acompanho muito de perto. Você sabe que assistindo uma aula você pega muitas coisas, assim como quando você está passando no corredor e dá um recado, claro que é mais rápido, é um flash né, mas a gente percebe, até na sala dos professores, estes dias eu fui entregar uns papéis para uma professora, ela estava de HAP, ela me falou: "Menina, eu fiquei aqui imaginando como eu dava aula o ano passado e como eu estou dando aula agora. Eu mudei meu jeito de dar aula!" E eu falei para ela "Essa é a ideia, a ideia é essa! E aí é onde eu digo para vocês que é difícil trabalhar com a mão dos outros porque assim e um ano de muito trabalho, vai e volta, e a gente se preocupa, será que a criança está sendo participativa? (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019)

Infelizmente não pensamos ainda uma maneira eficaz de acompanhamento dos Coordenadores (Trecho da entrevista eletrônica, Formadora 1, 2019).

Durante as próprias formações, com as falas e participações dos coordenadores. E em visitas nas unidades escolares em conselhos de classes, planejamentos ou eventos (Trecho da entrevista eletrônica, Formadora 2, 2019).

Estes relatos apontam visões diferentes sobre o acompanhamento das formações, enquanto as coordenadoras afirmam que conseguem acompanhar os professores, as formadoras declaram ainda não haver forma eficaz do acompanhamento dos coordenadores.

Tendo em vista os argumentos apresentados pelas PCP sobre o acompanhamento que realizam, podemos inferir que não há mecanismos sistemáticos e que permitam o monitoramento formal das ações docentes e dos coordenadores, não há registro pontual de todos os professores/coordenadores, muitas vezes, atendem somente àqueles que demonstram dúvidas, que se manifestam. As formadoras apresentam boa intenção e buscam formas de estabelecer um diálogo entre os professores/coordenadores para que a ação formativa constitua prática que vá ao encontro das necessidades dos seus respectivos grupos, contudo o processo na rede municipal se assemelha aos resultados da pesquisa:

No Brasil, apesar do grande número de experiências de formação continuada, pouco se sabe sobre a sua eficácia. São raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, e como esse processo se daria (MORICONI, 2017, p. 10).

Nesse sentido, podemos inferir que a melhoria do desempenho dos estudantes constitui forte indicador para a avaliação dos resultados de implementação de

programas de formação continuada, bem como basear-se em informações de parte representativa dos professores participantes de tal proposta. As formadoras demonstram preocupação quanto à produção de registros que evidenciem os resultados das propostas de formações desenvolvidas na rede, bem como constituição da memória:

[...] veio uma frase que eu utilizei na formação, de Lóris Malaguzzi: “o que não se vê não se sabe” eu acho que com essa mudança com essas coisas se não tiver evidências e a reflexão sobre [...] Ter dados que façam perceber o que já foi feito o que tem que... criar um documento do que foi feito por ano né, porque não se perde por que vai para o próximo ano e às vezes esse trabalho fica perdido porque não se lembra não tem memória não tem onde buscar para relembrar certas coisas e avançando sobre o que já foi feito, então a gente age muito pelo momento [...] não dá mais para educação ficar sempre nessa constante, a gente quer coisas novas, mas não aprende com o que já fez, se não tem esta reflexão, esta busca, acaba fazendo as mesmas coisas e achando que está fazendo diferente. Essa reflexão também, essa memória, essa construção de evidências de conquistas é necessária, por isso que veio a frase, acho que a gente não vê, a gente não sabe nossa história (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

[...] o monitoramento, eu falo nós aqui da casa, da mesma forma que o professor tem que monitorar o trabalho dele na escola, acredito que por ser um departamento voltado para formação esse monitoramento também tem que vir, esses dados, essas evidências do que nós passamos aqui como está sendo aplicado lá é necessário não sei o meio, mas fomos em HTPC acompanhar, tem relatos, dá abertura de falas, mas ainda não são concretas estas evidências. São relatos, são falas, são percepções, mas não tem dados às vezes, não sei como... (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019)

A ação formativa deve compreender a três etapas: planejamento, desenvolvimento e avaliação. Este trabalho já abordou aspectos que o planejamento e o desenvolvimento devem contemplar, com base nas declarações da Formadora 2, sobre a construção de memória e de monitoramento, cabe discorrer sobre o papel da avaliação, neste sentido, Garcia (2013, p. 213) elucida a avaliação formativa:

que se efetua ao longo de um programa de formação de professores para proporcionar à equipe de coordenação uma informação avaliativa que seja útil para melhorar. Tal informação é obtida através de diferentes fontes e por diferentes meios, mas a característica comum é o fato de a avaliação servir os sujeitos diretamente implicados no processo de formação, e a sua finalidade é claramente formativa.

Diante deste contexto, de que a informação é obtida de diversas fontes, retomamos as falas das coordenadoras sobre suas atividades de acompanhamento: análise da rotina (planejamento semanal do professor), observação de aulas, devolutivas sobre as observações, evolução do desempenho dos estudantes, análise das práticas pedagógicas. Das formadoras de coordenadores: falas nos encontros de

formação, visitas às unidades escolares em conselhos de classe ou planejamento. Depreendemos que há um caminho iniciado e que assim que for possível registrar e ter conhecimento sobre a atuação e saberes de cada professor/coordenador, será possível realizar a intervenção adequada, intencional e com base nos objetivos previamente delineados. Quanto a isto, a formadora aponta que a rede já está fazendo algo a respeito:

[...] a gente está no caminho certo, tanto que a gente está fazendo a formação de formadores, aqui na Secretaria, e o próximo tema é justamente este, como avaliar as nossas formações, o formato delas, a eficiência delas, o formador que vem na próxima semana, vai discutir isto com a gente (Transcrição de fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Destacamos uma das características suscitadas no trabalho referência, relacionada à duração prolongada dos programas de formação, de maneira a oportunizar frequência e intensidade do contato dos participantes com os formadores, levando em conta que a intensidade também se relaciona à construção de vínculos entre participantes e formadores.

Colocamos em relevo a vantagem de já haver reuniões sistemáticas na rede municipal, sendo que os encontros, para os professores, ocorrem na escola, semanalmente, em HTPC e para os coordenadores, ocorrem na secretaria, quinzenalmente, possibilitando o desenvolvimento de proposta de formação, considerando as características em pauta aqui levantadas: estimular protagonismo dos docentes/PCP, por meio de estratégias que possibilitem a aprendizagem ativa, com base na construção coletiva, de forma a desenvolver o apoio, a reflexão, o diálogo constante, para retomada e revisão, em um processo que considere os conhecimentos pedagógicos das disciplinas e geral, dos conteúdos e como as crianças aprendem.

O grupo se sentiu incomodado ao perceber que há condições do sistema, da organização, da comunidade em que atua para desenvolver formação e acompanhamento eficaz, portanto, apresentam argumentos que denotam as fragilidades do processo:

outra característica que também foi apontada pelos estudos que me chamou atenção: os métodos ativos. Aqui tá dizendo que no Brasil tem uma certa dificuldade de identificação de uso desses métodos, eu fiquei pensando os métodos ativos que já usamos aqui e quais foram os resultados, então por exemplo, a gente usou aquela pirâmide da aprendizagem para justificar que o coordenador viesse fazer a formação, porque é diferente quando ele tem que explicar ao invés de ficar lá só ouvindo, e foi uma coisa que teve um efeito reverso, porque não entenderam a proposta, a grande maioria, se sentiram expostos,

muitos disseram que estavam fazendo o trabalho que a gente deveria fazer, tanto que a gente largou de mão, não deu continuidade e é um método ativo, aqui está mostrando que é interessante que a pessoa possa liderar, possa escrever, possa apresentar e a gente largou pelo primeiro resultado, deveria ter insistido um pouco mais (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

E a gente tem “N” HTPC, mas tem uma coisa muito péssima: você pega professor de dois períodos de aula, bem cansado! Eles estão com fome, cansados, querendo o quê? Descansar, ir para casa. É assim que a gente ‘pega eles’ para formar, tanto é que eu deixo um espacinho, faço um café, um chá, ou um pão com queijo, para eles pelo menos comer e não estar até com fome. Porque depois de um dia desse, dois períodos de aula, tudo isto fervendo na cabeça deles, ele estar fresquinho para aprender. Vamos combinar que não é, às vezes a diretora fala: “nossa, estas professoras são ótimas, vamos dar espaço para elas fazerem o HTPC”, o quê? Quem quer? Depois de dois períodos de aula? Fala sério (Transcrição da fala em encontro formativo da PCP 1, 2019).

Estes relatos apontam situações que interpõem ao sucesso das formações e à qualidade dos programas de formação, uma vez que é necessário ter clareza que é um caminho a percorrer, que não se pode desistir, por exemplo, na primeira experiência de metodologias ativas, que não vem ao encontro das expectativas, assim como a Formadora 1 reflete “deveria ter insistido um pouco mais”.

O trabalho coletivo que às vezes dá mais “trabalho” do que se espera, ouvir a todos, considerar diferentes opiniões, concepções, valores e atitudes. A questão é não desistir e entender que é um processo e que para o professor, inclusive a pesquisa aponta isto quando discorre sobre a duração prolongada, o processo da pessoa acreditar, entender que é real, confiar que aquela metodologia, prática, atividade, situação vai conduzir à aprendizagem dos estudantes, que isso realmente funciona, demanda um processo de tentativas, acertos, desacertos, buscas, perguntas e até revolta.

Isto posto, ressaltamos o papel do formador, tendo em vista que o processo de aprendizagem não é linear, sequencial e, sim, interativo e com devolutivas constantes, para que as novas aprendizagens possam ser reforçadas, para que haja maiores chances de discutir conceitos, habilidades e dificuldades que surgem durante sua formação continuada. Torna-se fundamental a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores, ou seja, a oportunidade de vivenciar a colaboração profissional.

Ainda há que se considerar as condições dos docentes, em suas rotinas de trabalho duplo, sobrecarregada, elucidada pela PCP 1, que ela, claramente, sofre as consequências na sua prática, na proposição de novas estratégias formativas.

Importa considerar aspectos da coerência explicitados:

Se o programa foi baseado no que os professores aprenderam anteriormente e se as atividades são acompanhadas posteriormente; se apoia os docentes para desenvolverem comunicação profissional com outros professores que tentam mudar seu ensino de modo parecido; e se o conteúdo e a pedagogia estão alinhados com os referenciais curriculares e avaliações nacionais, estaduais e locais (MORICONI, 2017, p. 40).

E ainda, há a necessidade de compreender a formação continuada de professores como uma política pública que, como tal, deve:

- estar alinhada, integrada e articulada às políticas públicas mais amplas (nos planos nacional, estadual e municipal), bem como ao projeto pedagógico da escola, orientando-se por seus objetivos;
- partir de um diagnóstico acurado acerca das questões a serem tratadas;
- considerar as condições para viabilizar a participação dos atores-chave;
- levar em conta as necessidades e interesses dos atores-chave para favorecer seu engajamento;
- ser planejada, acompanhada, avaliada e revisada (se assim for necessário), para assegurar que os objetivos pretendidos sejam alcançados (MORICONI, 2017, p. 55).

Sobre isto, destacamos as falas das participantes:

eu penso até no país, uma política pública no Brasil que pensa em educação, infelizmente, no Brasil a gente não tem. Começa, por exemplo, o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, começou, teve formação maciça de professores, teve o primeiro período de monitoramento, mas que não teve continuidade que a gente fez só um período de monitoramento, e aí as redes que conseguiram continuar monitorando, porque afinal de contas seus professores estavam formados, devem ter conseguido chegar a dados mais consistentes, o que não foi o nosso caso. Nós não avaliamos as crianças. A gente deveria ter avaliado as crianças que passaram pelos professores que passaram pela formação do PNAIC quando as crianças chegaram lá no quarto e quinto ano, pra ver de fato, se houve alguma transformação, mudança, não fez esse monitoramento, ficou perdido. Agora o governo federal vem com outro programa, que também não conversa com a concepção teórica que estava no programa anterior (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Se a gente for pensar na questão do tempo, por exemplo, em relação aos coordenadores pedagógicos, a gente tem uma continuidade na formação dos coordenadores pedagógicos, então a gente tá errando talvez no pensar no programa para esse profissional? ou também porque há mudanças, muitas mudanças, muita gente passa pelo cargo, fica algum tempo e sai e vem outro e a gente não consegue estabelecer um programa eficaz. Que foque na necessidade da pessoa que está iniciando, na pessoa que já tem uma determinada experiência, da pessoa que já tem muita experiência. Apesar de já ter discutido isso aqui dentro a gente ainda não conseguiu fazer (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

É uma coisa bem política, porque quando muda o governo, praticamente, muda todos os cargos. Vocês estão em um trabalho com um grupo, aí vem uma gestão diferente e troca as pessoas, começa tudo outra vez, rever, é difícil avançar, porque tem sempre que retomar, e o próprio coordenador também ele chega, como o relato que a gente leu, muda de escola, muda de realidade, muda o contexto (Transcrição da fala em encontro formativo pela PCP 1, 2019).

E aí como foco das formações, são os coordenadores para multiplicarem nas suas unidades com as suas realidades, tem dois impactos com esta mudança constante, que é lá na escola, mas aqui também tem que pensar por onde ir, esta renovação constante resultados da unidade. O que afeta na formação afeta nas unidades escolares, vai afetando a rede, é um efeito dominó (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 2, 2019).

E ainda tem um detalhezinho aí, que faz uma grande diferença, tem que ver se este coordenador, como a gente levantou aqui antes, tem muito rodízio, a gente muitas vezes não vai na necessidade daquele coordenador e daí o trabalho dele lá na escola acaba também tendo um problema, porque, se por exemplo, ele vem aqui não tem a necessidade dele aqui sanada, atendida, também ele vai fazer lá de uma maneira que não vai atender também (Transcrição da fala em encontro formativo pela Formadora 1, 2019).

Destacamos nestes excertos, alguns fatores, que afetam sobremaneira e, em diferentes instâncias, o desenvolvimento de programas de formação eficazes. A falta de continuidade das políticas de formação, devido às mudanças de governo após período eleitoral, incorrem em desequilíbrio nas ações, pela troca de profissionais, provocando o que a Formadora 2 chama de “efeito dominó”, uma vez que a formação continuada realizada na secretaria aos coordenadores ainda não desenvolveu estratégias para atender os profissionais em suas diferentes experiências, dificultando o seu engajamento, logo ao realizar a formação na escola com os docentes, também não terá repertório e condições para contemplar as necessidades do seu grupo.

Diante do exposto, justifica-se a relevância de instrumentos para avaliar, acompanhar e apoiar o processo da formação continuada, pautado em evidências, dados, registros e memoriais, possibilitando a continuidade e a manutenção de programas que demonstram sucesso e mudanças significativas nos resultados educacionais. Conforme constatação do relatório que baseou esta análise e o debate com o grupo referência, no Brasil há pouquíssimos trabalhos escritos que comprovem com evidências os resultados das formações, assim, o município de Jandira, dispõe de fatores que permitem construir um referencial para comprovar os resultados das formações, se estão, realmente, alcançando os objetivos. Na ocasião, implantando um novo currículo, elaborar programa de formação, estratégias de monitoramento, avaliação e registro. Escrevendo, um novo momento nessa história.

5.3 Plano de formação de formadores

A pesquisa realizada no contexto do mestrado profissional implica na apresentação de uma proposta de intervenção com base nos resultados e constatações. Sendo assim, este plano de formação destina-se aos formadores que compõe a Casa do Professor, com a finalidade de possibilitar reflexão sobre a ação formativa desenvolvida aos coordenadores pedagógicos da rede municipal.

O referencial teórico da pesquisa constitui aporte ao plano, nesse sentido, consideramos o princípio da formação identitária ao definir as unidades e seus encaminhamentos, logo o percurso formativo propõe os seguintes objetivos:

- Auxiliar os formadores na análise de sua prática e na elaboração de seu plano de formação;
- Considerar os envolvidos no processo, suas necessidades e conhecimentos prévios;
- Conhecer e desenvolver formas de abordagem aos professores individual e coletivamente;
- Analisar e debater estratégias formativas que possibilitem a reflexão crítica sobre a prática;
- Estudar as características de aprendizagem do adulto professor, as dimensões da formação e os saberes docentes;
- Elaborar, colaborativamente, estratégias de acompanhamento das ações desenvolvidas na formação com produção de evidências.

Nessa perspectiva, o plano deve ser concebido, assumido e vivenciado no contexto de atuação dos participantes, com vistas às suas aplicações em seus respectivos grupos (formador-coordenador, coordenador-professor, professor-estudante).

O percurso formativo precisa levar em conta aspectos de subjetividade, memória e metacognição, portanto os encontros serão registrados por meio de sínteses, atividades permanentes de troca de experiências, análises de encontros de formação e autoavaliação.

O programa será desenvolvido por meio de encontros presenciais ou virtuais e sistematizado em plataforma digital, que possibilitará criação de fóruns, e-portfólios e estratégias de trocas de textos e materiais variados.

A compilação dos registros e sistematização dos estudos desenvolvidos ao longo do percurso, instrumentalizará a construção colaborativa de um plano de formação para rede municipal, no qual serão descritas as bases epistemológicas, suporte teórico, estratégias formativas, formas de acompanhamento e avaliação.

Unidades formativas do percurso:

- Unidade 1 – Apresentação e perfil do grupo
 - Memorial de formação.
- Unidade 2 – Formação continuada – em busca de um conceito.
 - Conceito e princípios da formação continuada;
 - Processos de exclusão e individualização do professor;
 - Ciclo de vida profissional docente.
- Unidade 3 – Dimensões possíveis do formar
 - A multidimensionalidade na formação continuada;
 - Saberes docentes.
- Unidade 4 – A aprendizagem do adulto professor
 - Características e princípios;
 - Formação identitária.
- Unidade 5 – Subjetividade, memória e metacognição
 - Constituição de grupos heterogêneos;
 - Registros e memórias na formação continuada;
 - Autoformação.
- Unidade 6 – Relações interpessoais.
 - Atuação relacional na formação;
 - Resistências.
- Unidade 7 – Formação reflexiva.
 - Reflexão na, pela e sobre a prática.
- Unidade 8 – Estratégias de formação
 - Planejando as estratégias.
- Unidade 9 – Acompanhamento e monitoramento
 - Processo de acompanhamento das formações;
 - Produção de evidências.
- Unidade 10 – Avaliação do percurso formativo
 - Autoavaliação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-formação realizada com o objetivo de investigar a formação do coordenador pedagógico, bem como sua relação com a prática e sua atuação na unidade escolar. Permeada pelas inquietações acerca das concepções dos coordenadores sobre o seu próprio processo de formação e do seu papel de formador, a compreensão de como o trabalho desenvolvido na formação realizada pela Casa do Professor chega aos docentes e os processos de acompanhamento e monitoramento das formações realizadas.

O debate movimentado pelo grupo referência, formado por duas coordenadoras pedagógicas e duas formadoras da Casa do Professor, possibilitou reflexão sobre os desafios, transformações e os caminhos da formação continuada no município. A experiência do pesquisador coletivo, que valoriza a participação ao mesmo tempo em que revela o sentido conferido por cada um no portfólio reflexivo, tomado como mecanismo de coleta de dados e instrumento formativo.

A formação concebida como um processo contínuo de construção da identidade profissional, em seu contexto de atuação, imbricado em um coletivo que lhe dê sentido, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação é um projeto constituído ao longo da carreira, permeada pelas especificidades de cada sujeito, sua história de vida, suas experiências profissionais, as relações estabelecidas, seu percurso formativo e autoformação.

Nesse sentido, a formação é assumida na lógica do desenvolvimento profissional, dada sua caracterização pela evolução e continuidade, considerada na manutenção da qualidade dos professores e dos gestores escolares. No estabelecimento de um trabalho colaborativo e corresponsabilização de todos, na escola e na constituição de uma rede de ensino, pela qualidade da aprendizagem dos estudantes (DAY, 2001).

O coordenador pedagógico, interlocutor na unidade escolar, diante da complexidade deste contexto, assume tríplice função: articulador do Projeto Político Pedagógico, formador dos professores e transformador, no sentido de que a ação formativa conduz a mudanças de práticas docentes e melhoria dos processos educacionais.

Esta pesquisa centralizou o estudo na função formadora do coordenador pedagógico, como principal razão de ser do seu trabalho na unidade escolar, uma vez que sua ação intervém diretamente com as figuras centrais da instituição, os

professores e os estudantes. Assim, o desenvolvimento profissional deste sujeito constitui fundamental para que, à medida que vivencie um processo de formação identitária, de construção de conhecimentos sobre processos formativos, relações interpessoais e saberes da docência e da coordenação, possa também desenvolvê-los com sua equipe.

O objeto de estudo centrou-se no processo de formação continuada do coordenador pedagógico, os saberes necessários para o seu exercício como formador, dimensões da formação continuada, aspectos da aprendizagem do adulto professor, considerando a relação humana, refletindo sobre aspectos da subjetividade, memória e metacognição, de forma a incentivar e subsidiar a autoformação dos educadores.

Estes diferentes aspectos revelam a complexidade que envolve o trabalho do formador e remete à reflexão que esta pesquisa buscou elucidar, acerca dos conhecimentos profissionais que constituem a ação do formador, seus desafios, entraves e possibilidades.

A partir destes referenciais e das questões da pesquisa, o trabalho procedeu com a caracterização da rede municipal de Jandira e a Casa do Professor, estabeleceu os participantes do grupo referência, ponderou sobre o percurso formativo e os aspectos da coleta de dados, considerando a reflexão como fio condutor.

A rede municipal, universo da pesquisa, em sua legislação apresenta aspectos relevantes à garantia da formação, bem como a considera como fator de valorização profissional, haja vista a existência do departamento Casa do Professor, constituída por profissionais de provimento efetivo e responsáveis pela formação continuada de toda a rede de ensino.

Há sistemática de formação continuada nas unidades escolares, garantida pela jornada organizada de maneira a possibilitar o aprofundamento individual e coletivo; para os coordenadores, há formação desenvolvida pela Casa do Professor com periodicidade quinzenal.

O percurso permitiu constatar fragilidades que, de certa forma, respondem às questões da investigação e merecem atenção, pois impactam na qualidade da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, o que incide na formação dos professores e interfere na melhoria da qualidade de ensino desenvolvida nas salas de aula do município.

A legislação municipal mostra-se instrumento de valorização profissional e avanços na carreira, apresenta inúmeros benefícios, mas também imobiliza, uma vez que no módulo de escolas, dependendo da escola em que o PCP atua seu trabalho envolve acompanhar um número excessivo de professores.

As trocas constantes de PCP, devido à função de coordenador, no plano de carreira, estar condicionado à indicação, provoca periodicamente, por ocasião das eleições, mudança de praticamente todos os profissionais que não são de provimento efetivo.

No âmbito da formação realizada pela Casa do Professor, as constantes trocas de coordenadores interferem na possibilidade de um trabalho continuado e progressivo, pois sempre vai haver profissionais iniciantes e que estão há mais tempo. Nesse sentido, evidencia-se outra constatação do grupo: ainda não se estabeleceu formas de contemplar a todos os coordenadores em suas necessidades individuais, que os apoiem para a atuação nos seus contextos específicos e singulares.

É relevante considerar que não há sistemática de planejamento para o desenvolvimento de um programa de formação, na escola ou na Casa do Professor, os encontros de formação são organizados para atender demandas imediatas ou temas específicos. Da mesma forma, que não há instrumentos que evidenciem o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos coordenadores. Ainda assim, as formadoras apresentam boa intenção e buscam formas de estabelecer um diálogo entre os professores/coordenadores para que a ação formativa constitua prática que vá ao encontro das necessidades dos seus respectivos grupos,

Mediante tais constatações o processo impulsionou a novos encaminhamentos no início deste ano letivo, que já iniciou com o mapeamento das necessidades formativas para definição de um programa de formação aos coordenadores pedagógicos, bem como a organização de sistemas de tutoria, em que grupos menores de coordenadores e suas respectivas escolas serão acompanhados por formadores da Casa do Professor.

Neste sentido, foi apresentada a proposta de intervenção para o desenvolvimento de um plano de formação com os formadores da Casa do Professor, que contemple os resultados obtidos e considere as fragilidades e potencialidades constatadas, para a construção colaborativa de um plano de formação continuada da rede municipal.

A pesquisa identificou aspectos fundamentais para o desenvolvimento da formação, o coordenador pedagógico é participante, mas também formador, nesse sentido se faz necessário desenvolver uma proposta multidimensional para considerar os saberes dos participantes; mapear suas necessidades formativas; possibilitar a reflexão na, sobre e pela ação; possibilitar estudos e aprofundamentos teóricos que subsidiem ao fazer pedagógico; considerar as relações interpessoais; estabelecer vínculos entre formador e participantes, para permitir intervenções, diálogo e segurança para expor suas práticas, dificuldades e expectativas; favorecer a homologia de processos; incentivar práticas inovadoras; desenvolver a constituição identitária; fomentar o trabalho colaborativo; registrar o processo formativo; contribuir para a autoavaliação; desenvolver estratégias para avaliar e acompanhar os participantes da formação.

O processo de reflexão em grupo mobilizado pela pesquisa-formação, aliado à produção do portfólio reflexivo revelou parceria e confiança, permeado pelo diálogo, em que todos se implicaram, nas trocas de experiências, nas preocupações, medos, surpresas, nos momentos de silêncios que “gritavam” seus incômodos, dúvidas, inquietudes, em um movimento que materializou a aprendizagem do grupo, criando desajustes, no sentido de desalojar pensamentos e concepções arraigadas, para permitir novos olhares, expectativas e busca do sentido.

É possível afirmar que as transformações não ocorrem somente por parte dos coordenadores, mas também por parte dos formadores e pesquisadora que na dinâmica de relações estabelecidas no grupo referência, também refletem sobre suas ações e produzem continuamente novas formas de atuação.

O percurso acionou a preocupação com a formação dos professores, nos formadores (coordenadores e formadores da Casa do Professor), mesmo considerando as condições e complexidade do contexto em que atuam a possibilidade de vivenciá-lo, permite se apropriar e assim desenvolver também com os seus professores, pois acreditam, ou passaram a acreditar, na formação reflexiva e nos benefícios desta prática para a melhoria da qualidade do ensino.

É possível perceber o cuidado do município com a qualidade do ensino e com os processos de formação continuada em serviço, pela legislação vigente, profissionais e encaminhamentos, indicando que há um trabalho árduo, longo, contínuo e persistente pela frente, contudo, o engajamento destas profissionais que

participaram do grupo referência, seu compromisso e empenho revela que é possível e que a rede está no caminho para a construção de um magistério coletivo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, Vera M.; ALMEIDA, L.R. (Org.) **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua ação**. São Paulo: Loyola, 2017.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera M.; ALMEIDA, L.R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria de Souza Nigro (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria de Souza Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

BONAFÉ, Elisa Moreira. O coordenador pedagógico e a formação de grupos heterogêneos na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1-80, 17 jul. 2008.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7 ed. São Paulo: 2004.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda R. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera

M.; ALMEIDA, L.R. (Org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1º semestre. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em 14 out. 2019.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola**: Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf. Acesso em 14 out. 2019.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana A.; MATE, Cecília H., **O Coordenador Pedagógico e a educação Continuada**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

DAVIS, Claudia L. F. *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios de uma aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Como acolher a singularidade das escolas? Uma reflexão sobre o papel do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores por uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan/jun. 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2179>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIOVANI, Priscila de. Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. v. 2. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JANDIRA. **Lei Nº 1373, de 27 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a estrutura administrativa dos órgãos da administração pública do município de Jandira, reorganiza o quadro de pessoal da Prefeitura, regulamenta o plano de carreira dá outras providências. Jandira: Câmara Municipal, 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/j/jandira/lei-ordinaria/2002/137/1373/lei-ordinaria-n-1373-2002-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-dos-orgaos-da-administracao-publica-do-municipio-de-jandira-reorganiza-o-quadro-de-pessoal-da-prefeitura-regulamenta-o-plano-de-carreira-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 out 2019.

JANDIRA. **Lei Complementar nº 01, de 11 de abril de 2007**. Dá nova redação ao que dispõe a Lei Nº 1373, de 27 de dezembro de 2002 e dá outras providências. Jandira: Câmara Municipal, 2007. Disponível em: [https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-complementar-1-2007-Jandira-SP-compilada-\[25-10-2007\].pdf](https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-complementar-1-2007-Jandira-SP-compilada-[25-10-2007].pdf). Acesso em: 29 out 2019.

JANDIRA. **Lei Complementar Nº 59, de 24 de fevereiro de 2014**. Plano unificado de carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de Jandira. Jandira: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: [https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-complementar-59-2014-Jandira-SP-consolidada-\[01-04-2016\].pdf](https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-complementar-59-2014-Jandira-SP-consolidada-[01-04-2016].pdf). Acesso em: 13 out 2019.

JANDIRA. **Lei Nº 2106, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Jandira. Jandira: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-2106-2015-Jandira-SP.pdf>. Acesso em: 18 set 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v.3, ano 30, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 14 out 2019.

LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LIMA, Jorge Ávilla. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: Editora UFBA, 2004.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.). **Formação continuada de professores: contribuição da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez.2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/0> Acesso em: 13 out. 2019.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera M. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria de Souza Nigro (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PESSÔA, Lilian; ROLDÃO, Maria do Céu. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, Vera M.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria de Souza Nigro (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PIRES, Edi Silva; TACCA, Maria Carmen Vilella. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: Relações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU/USP, 1977.

SÁ-CHAVES, Idália. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v 7, n. 2, p. 9-17, 2004. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202> Acesso em: 21 set. 2019.

SÁ-CHAVES, Idália. (Org.) **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos: uma estratégia de formação e de supervisão**. 2 ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Roseli Ferreira da; SA-CHAVES, Idália. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-734, Dec. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13 out. 2019

SOLIGO, Rosaura. Venho por meio desta. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: Relações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SOLIGO, Rosaura; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço-tempo de formação. Rosaura Soligo Site Oficial, São Paulo, 04 abr. 2017. Disponível em <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2017/04/rosaura-s-e-eliane-n-a->

[experic3aancia-de-escrita-como-espac3a7o-tempo-de-formac3a7c3a3o.pdf](#) Acesso em: 02 mar. 2020.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, Adriana Alves et al. (Orgs.). **Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2008.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico e a Constituição do grupo de Professores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

TAHAN, Simone Pannocchia. Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALIANTE, Débora da Silva Melo. **Portfólios reflexivos na formação centrada na escola**. 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

ANEXO A – REPRODUÇÃO DE UM REGISTRO DO PORTFÓLIO REFLEXIVO

Relato do encontro : 19/06

Iniciamos o encontro com uma pergunta referente ao tema e a intencionalidade, qual é o papel do coordenador pedagógico? As respostas são variadas e surgem várias palavras, como orientador, articulador, pesquisador, observador, formador e muitas outras. São várias funções ditas, muitos relatos comentados, mas a última palavra, formador, é a que todos presentes acreditam ser o principal papel. Então, a importância e a responsabilidade de realizar formações aos professores não é algo fácil, mas que procuramos desempenhar com excelência. Até o momento, as falas eram tranquilas e firmes. A certeza de que estávamos dizendo não nos causava dúvidas. Até a nova leitura, compartilhada, um texto que não trouxe dúvidas e sim muitas reflexões, não era algo tão diferente do que tínhamos dito, eram relatos de uma coordenadora, experiências desitadas, parecidíssimas com as nossas. Tudo muito real e próximo. Porém, diferente, nos fez refletir. O coordenador realiza várias funções na escola, tem um papel fundamental, faz, faz, faz muitas coisas. Mas o que precisamos ver, e foi justamente isso, que nos fez refletir, que aprendemos com este fazer. Não precisamos só ensinar, ser aquele que tem respostas para tudo, que resolve, que traz soluções, o que tem o dever de dizer a todos o que fazer e como fazer. Orientamos sim, dizemos sim, mas aprendemos também, vendo, observando, registrando, ouvindo, trazendo, estudando e vivendo com o outro, e principalmente, refletindo sobre o que fazemos, refletindo sobre o que vivemos, refletindo sobre nossas

Figura 1 - Reprodução da página do Portfólio Reflexivo – Formadora 2

ações e práticas. É um aprender e um buscar constante. O encontro me fez refletir com certeza, me despertou um postura diferente, de sempre olhar e refletir. É principalmente buscar, estudar, ampliar.

→ Muitas impressões

O que fica, o coordenador tem um papel fundamental na escola, ora ensina, ora aprende. Há necessidade de estudo, busca, aprendizado no âmbito conceitual, de estudo de teorias, conceitos, técnicas, métodos. Mas também há necessidade de aprender com as vivências, trocas e com a realidade que atua, através de reflexões, reuniões e análises, do dia-a-dia do coordenador. E em ambos há necessidade de trabalhar em conjunto, buscando sempre significado para todos os envolvidos.

• Experiência é muito importante, nos ajuda na atuação, mas novas aprendizagens, descobertas, são mais. A troca, a reflexão, utilizar o que já sabe, fortalece, é a base, mas no papel de formadora, a atuação é no hoje, em parceria ^{agindo} com a realidade, e com muita aprendizagem, sempre em um processo.

Figura 2 - Reprodução da página do Portfólio Reflexivo - Formadora 2

ANEXO B – REPRODUÇÃO DE UMA PAUTA DE ENCONTRO



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
CASA DO PROFESSOR

Encontro – Coordenadores Pedagógicos

01/08/2019

Horário: 9h30

Assunto: Formação de coordenadores

Mediadora: Liliane

Intencionalidade Pedagógica

- Refletir sobre a formação do coordenador pedagógico

Contextualização

Reflexão entre os participantes:

Quais as expectativas do coordenador pedagógico ao participar das formações na secretaria da educação desenvolvidas pela Casa do Professor?

Quais as expectativas dos formadores com relação à aplicação dos aspectos desenvolvidos na formação pelos coordenadores na escola? Qual o ponto de partida ao planejar essas formações?

Atividade para o portfólio:

CP – Escrever uma carta ao formador da Casa do Professor contando suas expectativas sobre a formação e como utiliza o que aprendeu na escola em que atua.

Formador – Escrever uma carta ao coordenador pedagógico contando suas intenções ao desenvolver a formação.

Figura 3 - Pauta do terceiro encontro de formação

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DO QUARTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

LEGENDA

- ... → micropausa ou interrupção ou alongamento vocálico.
- (...) → demonstração de corte em trechos não relevantes.
- (inint) [00:00:00] → palavra ou trecho que não conseguimos entender.
- (palavra 1 / palavra 2) [00:00:00] → hipótese de palavra e/ou hipótese fonográfica.
- ((palavra)) → comentários da transcrição ou onomatopeias.

PARTICIPANTES

- P: Pesquisadora
- F1: Voz feminina (PCP 2)
- F2: Voz feminina (Formadora 1)
- F3: Voz feminina (Formadora 2)
- F4: Voz feminina (PCP 1)

TEMPO DE GRAVAÇÃO

55 minutos

INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

P: Meninas, hoje nós vamos fazer nosso quarto encontro... eu trouxe um resumo de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, solicitada pela Fundação Victor Civita, de analisar a formação continuada de vários estados e municípios, investigar as formas como esses municípios abordam a orientação aos professores e ao mesmo tempo quais são essas medidas ou estratégias que demonstram mais sucesso? Onde eles perceberam que obtiveram sucesso? Então para começar, eu vou fazer um breve resumo para vocês desse texto do trecho em que trata sobre as maneiras de formação continuada que existem, como elas são e quais são as concepções por trás delas. Depois nós vamos fazer análise em Jandira: Qual a abordagem de formação continuada que a gente utiliza? Qual é a reflexão que a gente faz ou qual a concepção de formação de professores que a gente faz? Às vezes a nossa formação está focada em alguma coisa e a gente nem tem noção de qual teoria ou de qual é o pensamento teórico que está por trás da formação que a gente desenvolve. A pesquisa traz essas possíveis abordagens e fala de iniciativas de vários países considerando a formação continuada como uma ferramenta muito importante para a melhoria da qualidade de ensino. É a ação do professor que vai gerar um impacto na qualidade da aprendizagem, não tem como fugir disso. Alguns países, por exemplo o Canadá, não tem a figura do Coordenador pedagógico como nós aqui no Brasil, mas ele tem a figura de um orientador que faz esse papel. Esse orientador, supervisor ou membro da secretaria ou da gestão escolar também precisa de formação e também faz parte dessa estratégia e dessa análise. Segundo esta pesquisa há duas abordagens para pensar a formação continuada que foram discutidas nesse texto. A primeira é a formação centrada no professor, ele é o sujeito e deve-se investir no professor individualmente e a segunda abordagem aquela que acredita que a formação deve ser centrada na escola e na ação coletiva do professor na escola. Na perspectiva em que o professor é o sujeito, que o professor é o centro, há uma concepção que é necessário desenvolver características éticas, políticas, que são essenciais para o exercício profissional e que a formação precisa inclusive proporcionar ao professor uma relação de prazer e de se sentir bem na sua profissão e valorizado. Tem um autor que se chama Hargreaves que acredita que quando o professor gosta do que faz, quando ele é tratado ou se sente de alguma forma, socialmente, bem colocado, bem posicionado, ele vai transpor para sua atuação e vai recuperar o prazer em ensinar e vai ver sentido a sua profissão. Tem uma relação muito mais intrapessoal do que com o grupo no qual está inserido. Nessa ótica, o professor é visto por quem desenvolve a formação como uma pessoa que precisa viver na sua profissão uma experiência valorizada, desenvolver novas formas de ser, de pensar, de sentir e de estar na construção de um projeto coletivo e ético no mundo em que ele vive.

Outro modelo entende que a formação continuada precisa suprir déficits da formação inicial, acredita-se que a formação inicial foi deficitária e o professor não recebeu o essencial para o exercício do magistério, então, geralmente, quem desenvolve formação pautado nessa concepção, faz um programa homogêneo, definido de cima pra baixo, sem levar em conta os envolvidos na formação, acreditando que todos precisam dos mesmos conteúdos, desenvolve um programa para ensinar: ensinar língua portuguesa, ensinar matemática, ensinar metodologias pedagógicas. Parte do princípio que esse sujeito professor tem falhas no seu desenvolvimento em na sala de aula porque foi mal formado. A rede de ensino, a secretaria municipal, estadual ou determinado órgão ou instituição que vai desenvolver a formação continuada define suas estruturas de formação baseada nisso, não se baseia em sujeito individual e sim em um sujeito coletivo, “tá todo mundo no mesmo barco”, vamos dizer assim, um processo homogêneo.

Outra abordagem entende que a formação continuada precisa ser pautada pelo ciclo de vida profissional, de acordo com o percurso profissional do docente, então o professor que está numa determinada fase da sua carreira vai precisar de alguns conhecimentos diferentes daqueles que estão no começo. É uma abordagem que acredita que para desenvolver a formação continuada é preciso conhecer os estágios da carreira docente. A partir do momento que eu conheço esses estágios, sei que o professor iniciante precisa de algumas coisas, aquele que já tem um certo tempo, mas ainda está no período probatório, dois três anos de profissão, precisa de outras, aquele que está há um bom tempo precisa de outras, enquanto que aquele que já está na etapa de maturidade é de outra formação que ele precisa. Esta concepção de formação continuada está baseada na experiência ou no tempo de ação do professor como talvez um norte para organização dessa formação.

F1: Eu, tem hora que eu gostaria de voltar, para poder corrigir algumas coisas, pois mesmo estando quase no tempo de aposentar, ainda vejo que tem muito o que aprender e o que fazer ((riso)).

É interessante quando a gente fala de analisar as etapas, talvez para pensar a formação continuada não seja o melhor caminho, porém se a gente pensar que isso também acontece na formação do coordenador na nossa atuação como formador, a gente também tem essas etapas. Tem momentos em que a gente está confiante, mais confortável e às vezes chega o momento, quando começa nada está bom. “Meu Deus, eu acho que eu não fiz a formação como deveria”, “eu podia ter falado isso deixado isso para trás, era o momento que eu podia ter feito tal intervenção e eu não fiz”. Então isso acontece em todas as dimensões do trabalho na escola e com esses profissionais não só professor. O que a gente percebe que nessas abordagens que foram apontadas até agora, centradas no professor, elas não são abordagens que devem ser descartadas, mas muitas vezes centram na figura do profissional, no avanço profissional, pessoal, mas não significa que vai incidir na aprendizagem. Não quer dizer que o profissional mais seguro, mais confiante, não vai ser melhor lá na escola, mas e enquanto grupo? Enquanto coletivo? É por isso que há as abordagens que acreditam na formação centrada nas equipes escolares. E a primeira é a que traz a figura do coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas. Vejam que a figura do coordenador é talvez decisiva para essa formação centrada na escola. Ele é visto como aquele que desenvolve a equipe, que de alguma forma articula essa coletividade, que orienta, que vai direcionar, por exemplo, o olhar dos professores para o PPP e trazer para as discussões pedagógicas, “olhem as nossas metas”, “observem aqui onde que nós estamos”, “vejam nosso projeto de escola, nós estamos agindo lá na sala de aula em consonância com o nosso projeto de escola?” A figura do Coordenador Pedagógico é central para esse desenvolvimento. No Canadá, por exemplo, existe uma pessoa que é chamado conselheiro pedagógico, é uma função muito parecida com o nosso coordenador, ele faz exatamente isso, ajuda os professores na definição dos objetivos pedagógicos, auxilia o corpo docente a pensar e gerenciar o tempo, suas rotinas para melhorar o planejamento, pensar no funcionamento do ciclo de aprendizagem, acompanhar o desenvolvimento e a implementação dos projetos escolares. Agora, por exemplo, na França não existe um coordenador pedagógico na escola, mas existe um suporte, semelhante a uma consultoria, que de acordo com as necessidades da escola são direcionados para aquele lugar, aí faz esse apoio, faz o suporte, auxilia na construção do projeto, ajuda a colocar as equipes trabalhando colaborativamente, então ela cria toda aquela atenção mas ele vai só na necessidade, não é parte da escola, é só um suporte. Então quando a gente fala que aqui no Brasil que tem uma figura importante que é o coordenador pedagógico. Essa figura é muito

importante e vários países já entenderam isso: que o professor, constantemente em sala de aula, precisa de alguém que possa ser seu auxílio fora, que dê suporte, que ajude, que dê apoio, inclusive para oferecer materiais pedagógicos, coordenador está ali e a tarefa dele é assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pela escola. E esse processo tem a ver com acompanhar o PPP, acompanhar a formação e desenvolvê-la. Porém aqui na pesquisa e na nossa realidade a gente sabe, que muitas vezes o processo de atuação do coordenador não é muito simples, porque ele faz muitas coisas, acaba sendo “o faz tudo” da escola, acaba saindo do foco pedagógico e sair do foco pedagógico gera outras problemáticas. Outra questão é que nem sempre esse coordenador tem um processo de liderança tranquilo, ao chegar a escola vai enfrentar os professores que são contrários a ele, a resistência, a questão “ah, ele estava ontem aqui na sala ao lado e agora ele quer ser coordenador” ou casos que a pesquisa traz de vários estados e municípios em que o ingresso se dá por uma eleição, logo o grupo que o elegeu, inicialmente, ampara, o grupo que não o elegeu...

F2: Massacra ((riso))

“Ah não é como nós” e não significa que isso não mude mais para frente. Porque depende da atuação da pessoa e como ela vai lidar com todas essas questões, ou seja, o profissional coordenador pedagógico precisa lidar também com mais do que questões profissionais pedagógicas ((riso)).

A outra abordagem é uma formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como lóco de formação continuada e permanente para todos nela presentes. Esses processos consideram outros aspectos, na verdade, não anula a função do coordenador, mas pensa em criar clima de colaboração entre professores, o que a gente sabe que é importante para um apoio pedagógico na escola, mas também necessita de apoios e formação externa, quando se fala de formação é a escola que decide qual sua temática ou como ela quer. E vão buscar essa formação de outras formas, não necessariamente o coordenador é o formador em abordagens assim. O coletivo decide, o coletivo questiona, traz suas concepções e depois volta para formações externas ou o foco da formação são as trocas de experiências. Ou o foco da formação é discutir questões pertinentes aos estudantes, a aprendizagem dos estudantes, “porque esse estudante não aprende?” Na verdade o processo, quando a formação olha para a escola como centro, nessa concepção, observa-se que é a tentativa de construir na escola o que chamamos de comunidade de aprendizagem, todos são partes importantes e que devem passar por uma formação continuada e esta formação está relacionada à própria ação da escola, à prática comum. Essa concepção também foca na questão do *feedback*, mudanças necessárias. Então, vamos discutir uma determinada concepção, a partir dessa discussão, vamos tentar implementar, depois de implementada volta a discutir: “o que erramos? O que podemos melhorar?” A constante ação-reflexão-ação e esses programas, geralmente, visam a como desencadear mudanças especificamente na escola, mesmo que que não sejam grandes, mas a escola mesmo quer mudar, é um movimento próprio do grupo. O que percebemos: Existe um imenso rol de tópicos a serem tratados em programas de formação docente, porém tem aqueles que começam no microuniverso da sala de aula, olhando para o estudante e suas aprendizagens, até questões que envolvem teorias educacionais e concepções de sociedade, de crítica, de cidadania, essa abordagem pensa em um processo de pluralidade de vozes: pensa, analisa, discute, ouve e dialoga em todas as dimensões do diálogo e suas ideologias, cada um na sua, mas isso não é, de forma nenhuma, excluído do debate da escola. Essas são as abordagens aqui apresentadas pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Vou disponibilizar a pesquisa no nosso grupo. Como nós pensamos e realizamos a nossa formação? Como a gente aborda a formação continuada aqui em Jandira?

F1: Eu consigo observar uma mescla de abordagens do que é trabalhado aqui, às vezes a gente pensa lá no professor, nas dificuldades em sua prática na sala de aula, às vezes a gente também entra aqui nessa última, fortalecer e criar um clima de colaboração nos professores. Tudo isso a gente já vai mesclando, principalmente no que diz respeito ao foco na escola.

F2: Eu penso também que a gente foca na escola e a principal abordagem aqui é o coordenador como a pessoa que vai fazer acontecer lá. E eu percebo assim também, a gente tem a preocupação com o professor quando pensamos na formação inicial dele, que é uma coisa que a gente vem

discutindo bastante, inclusive agora com os professores das áreas que ingressaram na Casa do Professor: de Geografia, de Ciências, de História. Porque a gente percebe que o professor não dá conta de ensinar essas disciplinas. E já há uma preocupação, aqui, de pensar em complementar essa formação inicial, aí a gente estaria migrando para outra vertente aqui, a abordagem com foco no professor, discutir metodologia, por exemplo, para o ensino de Geografia, para o ensino de História, que a gente sabe que tem na faculdade de Pedagogia, mas quando chega na sala de aula ele não está dando conta.

F1: A matemática também né? A matemática acho que é o mais grave.

F2: Esse déficit dos estudantes na matemática, mas quando você vai investigar o professor não conhece, ele também tem dificuldades com a disciplina.

F3: Dizer que a matemática é mais grave. As nossas avaliações externas focam apenas em Português e Matemática. Essas avaliações das disciplinas, de certa forma, só aparecem no final da Educação Básica, e aí aparece estatísticas e números que assustam. Não vem desde o início, então já essa preocupação, de valorização, de olhar somente para essas duas disciplinas, está causando no município uma angústia em relação às outras disciplinas.

F4: Mas eu creio que é porque pensam na de Português, como o foco é leitura, ela aborda tanto Geografia, História, Ciências, mesmo que não seja uma abordagem. Porque o foco de Português também é só leitura. Então não é um foco Língua Portuguesa é só na leitura. E Matemática você vê a parte de geometria, a parte de fração, tudo vai direcionando para Matemática, então você percebe o déficit maior de Matemática. A de Português, vai ficar tanto Língua Portuguesa para fora como Ciências, História e Geografia que não aborda porque é foco na leitura.

F3: Porque o foco de Geografia, Ciências e História não é leitura.

P: Para vocês terem uma ideia, nessa pesquisa, todas as redes analisadas as formações são direcionadas a Língua Portuguesa e Matemática. Todas.

F3: É algo que, no nosso município, pelo menos aqui na formação da Secretaria, nós estamos olhando para isso, pelas conversas, análises, a gente percebe que a formação inicial, também precisa de abordagem, que ao formar profissionais polivalentes, deixa a desejar.

P: E de alguma forma, quem pensa em formação continuada tem que lembrar disso, também ((riso))

Todas: Também.

F1: O próprio Estado agora mandou a apostila de recuperação, 15 dias, e as apostilas de Português e Matemática são 80 páginas. História e Geografia é pouquíssimo, tanto que os outros profissionais foram ajudar, porque tem que dentro aqueles 15 dias, dar conta de Português e Matemática. É uma apostila baseada nos descritores para cumprir o IDEB.

((sobreposição de vozes))

F1: Inclusive, a apostila que veio do 5º ano do Estado, para o reforço, não sei se vocês tiveram acesso, achei interessante. A apostila do 5º ano faz abordagem em vários gêneros e tudo em cima dos descritores e com sequência didática. O pessoal do Estado não está acostumado em falar a palavra sequência didática e isso foi um absurdo no dia da formação deles no replanejamento. “Como é que a gente vai trabalhar com a sequência didática?” “É um absurdo! Esse povo fica inventando as coisas e a gente tem que ficar cumprindo.” Então é uma fala do professor, esse déficit do professor de buscar conhecimento, buscar outras formas de levar até o estudante, traz também a dificuldade na sala de aula. Que a gente observa nitidamente quando faz observação na sala de aula. Que eles sempre pensam aula, com livro, caderno, a lousa, não buscam estratégias diferentes para trazer outros conhecimentos. Ou o conhecimento posto ali no livro trazer de forma diferente, para que aquela criança

que tem alguma dificuldade, que já vem com um déficit, consiga acompanhar. E você vê que o professor não está a trazer coisas diferentes para sala de aula.

F4: E por conta desse déficit na formação inicial, a gente não pode jogar a culpa toda na formação inicial, mas tentar suprir isso. O professor, às vezes, chegou, começou a trabalhar e se achou lá na prática dele, se achando ele se recusa a largar aquilo que ele sentiu um pouco de segurança, para inovar, “eu vou tentar fazer isso para ver se vai dar certo”. Eu vejo assim, nós estamos em um período por causa da BNCC, muito assim de insegurança. Não sei se é porque eu estou no Infantil, tá todo mundo, muito se questionando: “Assim tá bom?” “Mas é desse jeito?” “Será que dá para melhorar?” Sabe, numa zona de insegurança. Eu não sei o quanto isso é bom ou ruim, mas eu percebo que a gente precisa trabalhar em cima disso. Por exemplo, a professora tá pensando em mudar sua prática, mas não é só falar “Hoje eu vou trabalhar teatro” E chega na sala e diz para os estudantes “Gente, hoje a gente vai trabalhar o teatro da Branca de Neve” Como vai ser isso gente? Você tem que pensar mil coisas antes de chegar nisso. E fazer uma antecipação, não é? Porque você vai chegar lá e você vai perguntar: “Quem vai ser a Branca de Neve?” e o que vai acontecer? Todos vão querer ser. “Ah, quem quer ser o caçador?” Vai faltar papel, as crianças todas tem que participar. Eu vejo assim, um caminho bem escuro para a gente conseguir fazer um trabalho, uma sequência em que o estudante consiga realmente participar, ser ativo, ele esteja falando e se desenvolvendo, ou errando. E não é uma coisa de um dia não, você vai ensaiar uma peça, alguma coisa assim, quanto tempo leva? Eu levei dois meses quando estava em sala, ficou top, todo dia ensaiava, ‘tava’ ficando chato, eles já estavam jogando outras musiquinhas. Eles já estavam adaptando, porque já estava tão sabido... então eu vejo que é um trabalho, falando assim é bonito: “Ai, vamos colocar o estudante como ativo”. Mas o professor não está sabendo fazer.

P: E aí, pensando nessa fala de vocês aqui, eu estou analisando o nosso papel, nós, de todos nós, quando a gente fala de formação continuada, tem que partir de alguma coisa. De onde vocês partem, lá na escola? Por exemplo, você vai preparar o seu HTPC, o HTPC é a formação continuada na escola, não é? Você parte desta professora, que está com uma dificuldade ou você parte de uma necessidade global?

F4: Eu vejo a necessidade de pensar e direcionar essa professora e já usa o assunto, porque é um assunto que grita né? O assunto do estudante ser atuante. Usar o assunto para mediar as outras, porque é para trabalhar dessa forma, eu não posso dizer para ela: “Fia, não trabalha o teatro não”. Porque ela iniciou e não foi desse jeito, eu tenho que falar uma coisa que incentive, para trabalhar e ainda direcionar de uma maneira que ela consiga chegar a um momento em que o estudante, realmente, se desenvolva, participe e a coisa flua. Então eu posso usar esse assunto, eu pensei isso, direcionar e direcionar muito, quais as antecipações? Quais os campos que a gente pode trabalhar? Quais os direitos que eu estou trabalhando? Porque a gente tem a preocupação de usar as nomenclaturas da BNCC. É um momento bem...

F2: Ótimo

((risos))

F2: É no momento de dúvida que a gente cresce

F4: É um momento, bem de crescimento ((acha graça))

F3: Ouvindo a PCP 1 e pensando também, acho que a abordagem de Jandira, como já colocado aqui, é centrada na formação do coordenador, porque ele atua lá na escola, então essa troca de experiências, esse olhar para direcionar, os *feedbacks*, trabalhar várias situações e perceber “Como eu posso fazer para que a minha escola avance?” “Olho, quais são as metas da minha escola, o que eu preciso desenvolver?”. Então eu vejo, a formação continuada em Jandira, na maior parte, porque tem algumas ações que são voltadas para o professor, centra no coordenador, nesse papel atuante dentro da escola. É ele quem vai mediar, chegar nos professores. Quando é com o professor, mesmo assim, a gente tem o cuidado de trabalhar temas de demanda da rede, necessária, atua diretamente com professor, mas pensando como vai chegar em cada unidade e essa rede vai caminhar. Então, em Jandira, eu vejo o foco é no coordenador. E a ação na unidade escolar.

P: Eu também analisei assim, nossa rede foca, confia e aposta no coordenador pedagógico, como essa figura que articula, que orienta, que trabalha a formação continuada, até porque a gente tem as horas de trabalho coletivo e tem, inclusive, os horários individuais de aperfeiçoamento, para isso, precisa de uma figura lá. Nosso papel aqui na Secretaria, chegar em cada professor, nesses momentos, não teria condições, não teria pessoas, não teria como chegar e abordar cada professor, mas o coordenador pedagógico é a nossa aposta. Eu vejo isso. E também entendo que a gente acredita nessa comunidade de aprendizagem, a gente acredita no trabalho centrado na escola, quando a gente vê essas dificuldades que são pessoais, profissionais, individuais como o déficit, a gente traz, mas a gente quer trazer o déficit ((riso)) no coletivo, a gente não quer homogeneizar, a gente quer tratar de maneira que cada um seja contemplado, porque na verdade a gente tem foco, a aprendizagem dos estudantes.

F2: E essa abordagem de fazer da escola um lócus de formação, apesar e a gente não ir lá, o tempo todo a gente está incentivando isso, que se troque experiência lá dentro, que o professor tenha a oportunidade de falar as boas práticas, que o professor tenha a oportunidade até de assumir um HTPC, se ele tem condições para desenvolver uma formação que para ele está muito claro e para os outros ainda não, a gente 'tá' o todo tempo dizendo, por exemplo, nos conselhos, discutam sobre a aprendizagem dos estudantes, falem dos estudantes, não use o conselho só para preencher papel, mas para discutir a aprendizagem dos estudantes, se está avançando se não está avançando. A única coisa que fala nessa abordagem é que o coordenador não é figura central.

F1: Por isso que é uma mescla, porque dentro da escola, por mais que a gente faça observação, como a PCP 1 falou ali, da questão do professor que está com aquela dificuldade, a gente transforma cada dificuldade do professor como um espelho para todos e faz abordagem no HTPC, para que todos possam ter uma experiência de que aquilo pode dar certo com todos. E também porque no HTPC a gente tem uma mistura muito grande de professores, professor de 5º ano, professor de área, professor de 1º e 2º, então não tem como a gente dar um direcionamento individual, que normalmente a gente faz isso no *feedback*, num HAP – que é especificamente com um professor. O HTPC a gente pega a unidade, então a gente acaba focando realmente o que é necessário para a escola, não para o professor especificamente.

F3: Na rede, a gente foca no coordenador, para ele fazer esse trabalho lá e quando a gente tem acesso a esse professor aqui, a gente pensa também no que foi visto.

F2: Para complementar o trabalho dele lá também.

F3: Auxiliar, dar continuidade, ou fortalecer esse trabalho do coordenador lá na unidade... Eu vejo uma mescla, mas é porque na atuação, cada unidade é única, tem singularidades, apesar de ser uma rede. Então a atuação desse coordenador depende muito do grupo que ele está atuando. A nossa preocupação também, de ter uma formação que mostra ao coordenador, que tem que olhar para o que ele está vivendo e que saber ali, no diário, o que é necessário. Então eu vejo nas escolas a intenção de fazer essa comunidade de formação.

F4: E a gente sabe, só que assim, fica uma briga entre o tradicional e as novas práticas ... eu fico meio sem ação. Você percebe alguma coisinha tradicional, ele está se esforçando, mas não dá para largar o tradicional e pegar uma coisa sem ter o que colocar no lugar.

F2: Ontem uma professora no grupo de estudo falou assim: "Mas como a gente muda?" "como o professor muda a concepção?" "É impossível" "Qual o meio para mudar" E eu falei "eu penso que só tem um meio: é estudar". Você precisa estudar, você é uma professora que pensa assim, isso é uma concepção, se estudar e conhecer outras e se dispor a fazer, pelo menos testar ou tentar, talvez se convença de que "nossa, dessa outra forma é melhor" agora se não tiver nenhum conhecimento disso. É difícil.

F1: É um trabalho de formiguinha do coordenador, porque a gente vai mostrando outras formas, posso falar pela experiência que eu tive lá, de professores que é tudo muito organizado, é tudo colado, é tudo muito em folhinhas. No fundamental e gente precisa que a criança aprenda a escrever, a usar o caderno, a virar e entender as folhas, porque senão ele também não sabe usar um livro, não sabe fazer a leitura do livro, porque ele não sabe virar a folha. E isso foi um processo muito lento, reduzindo

a quantidade de folhas “não professor não tem folha, não tem como eu tirar tantas cópias, vamos diminuir”, “tenta colocar mais na lousa” “dá outra opção para ele” “tenta fazer um outro tipo de atividade”. E aí criando outras situações junto com o professor, hoje a gente tem o professor que já consegue ir por uma sequência, sem estar com um monte de atividades coladas. E a gente percebe, lá no primeiro ano a criança já começando a usar o caderno... é um processo de formiguinha.

F1: E persistir, ontem mesmo eu conversando com professores eu falei “tem coisas que a gente tenta mudar ainda hoje e que em 1930 já se falava na educação”. E ainda parece que é uma novidade. O coordenador tem que persistir, tem que acreditar. Por exemplo, essa semana, fomos dar uma olhada na institucional, eu preparei a produção e no verso eu fiz as linhas para o estudante escrever, mas eu achei que uma página ia ser pouco, então eu preparei outra, ninguém usou a outra. Se a produção está limitada em uma página, nenhum estudante nas seis turmas de 5º anos? Precisamos trabalhar mais produção, na semana passada foi tópico que a gente já abordou no HTPC, produção, pontuação, como trabalhar pontuação. Diante da institucional, diante das visitas que a gente faz, ou mesmo no desespero de um professor que às vezes procura a gente, você vai vendo o que é mais emergente e vai elaborando as formações. Você vai vendo que, ontem mesmo professora veio desesperada com problema de indisciplina, fiquei com dó, me pondo no lugar dela, aí você ouve a mãe, você fala “coitada dessa mãe”, você ouve a criança, você olha os três lados e tem que ser o mediador, aí eu dei uma sugestão para professora e ela ficou agradecida “o que você sugere?” “o que você espera que a gente faça?” e foi colocando e ela foi, ela saiu de lá tranquila, mas são coisas que você tem que estar atento, vão surgindo e o professor espera.

P: Está vencendo aqui o nosso horário, mas para que a gente não saia com essas angústias né? Resumindo as considerações do encontro, em linhas gerais aqui em Jandira, nós vivemos um momento em que estamos muito preocupados com a formação continuada, tanto na equipe da secretaria, quando eu digo equipe da secretaria, eu falo especificamente da Casa do Professor, que é a equipe de formação da rede e a equipe das escolas, no caso estou falando da gestão pedagógica, coordenadores. Vivemos um momento que estamos preocupados com a formação e entendemos, de alguma maneira, que essa formação precisa acontecer na escola, a escola é o centro da formação, ainda que seja desenvolvida na secretaria o que discutimos? A aprendizagem, como isso se processa lá naquele espaço, tão complexo, tão múltiplo, tão diferente, em cada uma das suas unidades. Para nós é um trabalho árduo, longo, contínuo e persistente. Todas as considerações de vocês aqui, só trazem essas respostas, o tempo todo, persistir, falar de novo, mudar o jeito, mudar a estratégia, pensar de novo. E olhar para esse profissional, eu gosto quando a PCP 1 sempre lembra: “olha, não tem como eu dizer para essa professora, mas eu não posso também não dizer”.

F4: Então, eu ‘tô’ pensando em uma maneira...

P: Como vou fazer isso né? Eu sempre tenho que começar, criar passos, não preciso dizer “essa estratégia não é boa”, mas eu posso dizer: “o que eles aprendem com isso?” “e se você também fizesse isso?”, porque, às vezes, o processo de mudança e formação, que requer estudo, ele não vai mudar porque não tem onde se apoiar. A segurança é importante. Lembrando daqueles estágios da carreira do profissional, quando ele está confiante, seguro, entende e conhece sua identidade profissional, você não vai chegar e falar para ele que ele tem que mudar. Por isso conhecer essas abordagens não é para fazer a formação focada em uma delas, mas para entender que o profissional na escola vai passar por tudo aquilo. Eles, professores e nós, formadores. Você teve seu momento ao iniciar na carreira de coordenador, mais tenso, pressionado, você está no momento mais confiante, segura, cada uma de nós aqui estamos em um estágio. Mas o fato de podermos refletir juntas, pensar esses caminhos, muda completamente a nossa ação.

F1: Mesmo eu, já no final, lá na escola, com uma rotatividade de coordenador, eu tenho aprendido muito e com a minha ‘colega’, eu aprendi uma coisa: às vezes o professor me devia a rotina e eu falava: “Você está me devendo” e o professor dizia “vou te entregar, vou te entregar”. E com a ‘colega’, quando eu me afastei por licença médica e eu retornei, ela tinha deixado as folhas em branco na pastinha deles, daí eu criei outra estratégia, eu peguei aquelas folhas em branco e falava com a pessoa “você já está com as suas rotinas prontas? você deixou no diário e eu não vi? E o professor: “não já vou fazer” “Eu não sei se você tem o formulário, ele tá aqui” A partir do momento que ele pegou

o formulário, rapidinho já fez a semana, e até semanas posteriores ele já entregou, e não me deve mais. Tanto tempo e eu não tinha essa visão.

P: No próximo encontro, vamos trazer as nossas expectativas nas cartas e vamos trabalhar “Por que é que vale a pena lutar?” Talvez aquelas angústias do encontro anterior e um pouco das de hoje, a gente vai caminhando pela teoria e a prática, chegando a algumas conclusões. Estou muito agradecida por vocês, mais uma vez, estarem aqui, as contribuições, com certeza, foram muito importantes e serão muito úteis na conclusão do trabalho.

((fim da transcrição))

ANEXO D – CARTA AOS COORDENADORES PRODUZIDA PELA FORMADORA 1

Jandira, 06 de agosto de 2019.

Olá coordenadores.

Decidi escrever essas palavras com a singela intenção de tornar mais claro meus objetivos ao desenvolver cada encontro de formação com vocês.

Sei que o papel de vocês é duro, exige muito. Vocês precisam atuar em diversas vertentes, dar conta de muitas demandas, antecipar muitas coisas, mas minha intenção é realmente contribuir para que vocês possam alçar voo, e cada vez mais alto.

Às vezes penso se nossas escolhas estão favorecendo tal voo, mas logo me convenço que essa busca é incessante. Da mesma maneira que pedimos a vocês, aos professores, aos diretores que repensem a própria prática, sei que é preciso fazer o que oriento.

Mas sem sombra de dúvida, meu desejo é percebê-los empoderados no cargo que exercem. Prontos para resolver qualquer que seja a demanda, decidindo com autonomia, seguros com a bagagem teórica adquirida, livres de qualquer constrangimento no exercício da profissão.

Talvez pareça demais, mas tudo o que listei, no meu ponto de vista, conduz a um profissional realizado. E sem dúvidas, é o que todos nós almejamos. Realização!

Forte abraço e até mais.

Figura 4 - Reprodução da Carta da Formadora 1

ANEXO E - CARTA AOS COORDENADORES PRODUZIDA PELA FORMADORA 2

Jandira, 09 de agosto de 2019.

Caros coordenadores,

Hoje queria falar um pouquinho mais de perto com vocês. Quando fui coordenadora descobri o quanto esta função na escola é difícil e desafiadora. Também percebi a importância e a necessidade de participar de formações que me ajudasse a desenvolver um bom trabalho na escola e principalmente com os professores. Por isso, preparar e mediar formações para vocês é para mim uma grande responsabilidade e confesso extremamente desafiador.

Eis o motivo pelo qual estou escrevendo esta carta, vi a oportunidade de propiciar uma aproximação de diálogo, amizade e entendimento, escrevendo o que espero quando planejo uma formação de coordenadores, talvez torne o processo de formação mais significativo para vocês.

Quando planejo formações procuro temas relevantes, que ajudarão na atuação, mediação e articulação dos coordenadores nas escolas. Mas espero que isto sirva como um norte e não como algo único e modelo a ser seguido. É um processo, que precisa ter continuidade na escola. Não acredito que consiga nas formações transmitir tudo, por isso penso em momentos de trocas e métodos mais ativos, e espero despertar em todos necessidade de dar continuidade nos estudos e nas pesquisas.

Tenho certeza de que juntos podemos construir uma educação melhor, transformadora, capaz de ampliar, ainda mais, nossos horizontes, uma educação mais significativa, onde o conhecimento possa transformar o futuro de todos nós, formadores, coordenadores, professores e conseqüentemente nossos alunos.

Então, se aceitarem o desafio, estarei aqui para dialogarmos e trabalharmos por um mesmo ideal, a construção de uma educação de qualidade.

Abraços,

Figura 5 - Reprodução da carta da Formadora 2.

ANEXO F - CARTA AOS FORMADORES PRODUZIDA PELA PCP 1

Gandino, 06 de agosto de 2019

Querido formador,

Espero que as formações nos capacitem no sentido de visualizar o global e identificar prioridades para direcionar o trabalho.

Percebo que mais que isso pois os professores precisam inovar a prática mas sair da zona de conforto ainda é um desafio.

A BNCC propõe um ensino onde a criança (seja) participa ativamente da construção do conhecimento e nesse sentido precisamos direcionar esse trabalho.

Figura 6 - Reprodução da carta da PCP 1

ANEXO G - CARTA AOS FORMADORES PRODUZIDA PELA PCP 2

.....
 Jandira, 9 de agosto de 2019

Bueno formador

Como vai? Tudo bem.

Escrevo esta carta para agradecer as formações que tenho recebido na Casa do Professor. Essas formações tem sido muito relevantes para meu crescimento profissional e minha atuação como coordenador pedagógico. Tenho refletido sobre a melhor maneira de ajudar os professores em sala, e nas formações de HTPC. A educação tem passado por muitas mudanças, e tanto o professor quanto o coordenador precisam estar constantemente em formação para atingirmos o nosso maior objetivo como educadores, que é "Uma educação de qualidade".

Nada mais havendo a falar encerro esta carta desejando um bom dia e agradecendo sua atenção

Atenciosamente

Figura 7 - Reprodução da carta do PCP 2