

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ELISA MOREIRA BONAFÉ

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES EM
GRUPOS HETEROGÊNEOS NA ESCOLA: AS AÇÕES DE FORMAÇÃO E SUAS
IMPLICAÇÕES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2015

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ELISA MOREIRA BONAFÉ

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE
PROFESSORES EM GRUPOS HETEROGÊNEOS NA ESCOLA: AS
AÇÕES DE FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida.

São Paulo

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ELISA MOREIRA BONAFÉ

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES EM GRUPOS HETEROGÊNEOS NA ESCOLA: AS AÇÕES DE FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida.

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a DEUS, que deu condições para realizar esta pesquisa, mesmo diante de tantos imprevistos.

Ao Pedro, meu marido, que me incentivou na busca por este curso e nas condições para realizá-lo. E que do seu jeito, provocador, sempre apostou em mim.

A Andreia, minha amiga, por me ajudar com a revisão do Abstract.

A Cristina e a Leila que gentilmente aceitaram fazer uma leitura com seus olhares experientes.

Aos meus pais, irmãs, sogros e sogras, cunhados, cunhadas, sobrinhas e os dois sobrinhos a caminho, pelos momentos de conversas despreziosas e distração, fundamentais para que eu tivesse outros momentos de concentração.

A Cida, minha grande ajudante. Sem sua presença na minha casa, cuidando do meu Guilherme, seria impossível concluir este trabalho.

A prof. Laurinda Ramalho, minha orientadora, por suas palavras de incentivo sempre, por seu apoio na qualificação, paciência com os envios de partes do trabalho até que ele se configurasse no que se tornou hoje, e por seu olhar atencioso.

As professoras Vera Placco e Eliane Bruno, por aceitarem participar da Banca Examinadora e contribuírem com valiosas observações.

Ao prof. Fernando Almeida, que favoreceu as condições para que eu continuasse com o curso, com as aulas, e foi tão compreensivo nas demandas de trabalho. Seu apoio foi fundamental.

A Vivian, minha parceira de Mestrado, que ao final tanto me ajudou com dicas valiosas.

E, por fim, ao Gui: meu pacotinho-surpresa que chegou no meio do caminho, deu novos rumos ao trabalho e sabor a minha vida.

“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.”

Fernando Sabino

RESUMO

BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações.** 2015. 180f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

O presente estudo objetiva identificar as estratégias utilizadas na formação de professores em contexto escolar, que mobilizam os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas com os alunos. A partir de entrevistas com quatro coordenadoras pedagógicas de escola pública da Cidade de São Paulo, foi possível observar a diversidade de desafios que se refletem no planejamento e na execução da formação continuada de docentes. Foi também identificado que falta clareza aos coordenadores sobre as ações com potencial formativo na escola e como realizá-las, principalmente no que diz respeito à condução das ações de formação e às estratégias formativas. Utilizando como base os escritos de Imbernón, foram produzidas algumas reflexões na defesa da formação em contexto de trabalho, por considerar as situações reais que se colocam na rotina escolar. Placco, Almeida e Souza colaboraram com estudos e contribuições sobre a rotina dos coordenadores pedagógicos (CPs), as necessidades e as possibilidades de mudança para atender à função formadora. Ao final é apresentada uma proposta de formação para coordenadores pedagógicos com o objetivo de favorecer o aprofundamento teórico nas questões de formação continuada de professores e, conjuntamente, proporcionar experiências práticas que possam significar mudança na atuação profissional dos próprios CPs. Espera-se que, a partir da formação continuada, os CPs profissionalizem sua atuação nas escolas no que diz respeito à formação e acompanhamento docente e, conseqüentemente, elaborem propostas coerentes com a realidade escolar e desenvolvam ações que favoreçam a mudança nas práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Estratégias de formação. Formação continuada. Formação em contexto escolar.

ABSTRACT

BONAFÉ, Elisa Moreira. **The pedagogical coordinator a teacher trainer in heterogeneous groups at school: the training actions and their implications.** 2015. 180f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

This study aims to identify the strategies used in teacher training in schools that make teachers improve their classroom practices with students. From interviews with four pedagogical coordinators of public schools from São Paulo city, it was possible to observe the diversity of challenges that are reflected in the planning and the implementing of continuous learning of teachers. It was also identified that there is a lack of clarity for coordinators about the potential actions they can perform with teachers at school and how these actions can be performed, especially regarding to the conduction of the actions of training and their strategies. Using as reference the studies of Imbernón, it was produced some reflections in favor of training in the work context due to the fact that it considers the real situations that arise in the school routine. Placco, Almeida and Souza collaborated with studies and contributions to the routine of the pedagogical coordinators, the needs and the possibilities of change in their formative function. At the end, it is presented a proposal for pedagogical coordinators that suggest the theoretical study in the continuing training of teachers and, moreover, it is suggested practical experience that can also motivate change in professional performance of the pedagogical coordinators themselves. It is expected that, with continuous teacher training, the pedagogical coordinators professionalize their activities in the schools concerning the learning and the observation of teachers and consequently, they can propose consistent and efficient solutions for the school difficulties and develop actions to encourage change in the pedagogical practices of teachers.

Keywords: Training Strategies. Continuous teachers learning. Training in schools.

SIGLAS E ABREVIACÕES

AD: Assistente de Diretor de Escola

AC: Atividade Complementar

CAPS: Centro de Apoio Psicossocial

CEFAI: Centro Especial de Formação e Acompanhamento à Inclusão

CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEU-FOR: Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Instituído em 2014.

CJ: Complementação de Jornada.

CPs: Coordenadores Pedagógicos

DOT-P: Diretoria de Orientação Técnica – Pedagógica

EFII: Ensino Fundamental II

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental.

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

FFLCH: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP)

Fund. I: Ensino Fundamental I (abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)

Fund. II: Ensino Fundamental II (abrange do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)

HA: Hora Atividade

Inter: Interdisciplinaridade

JBD: Jornada Básica Docente

JEIF: Jornada Especial Integral de Formação

PEA: Projeto Especial de Ação

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP: Projeto Político Pedagógico

SGP: Sistema de Gestão Pedagógica.

SME: Secretaria Municipal de Educação

SME-SP: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TCA: Trabalho Colaborativo de Autoria

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O problema de pesquisa	11
1. ESTUDOS CORRELACIONADOS	14
1.1 Formação Continuada	15
1.2 Contradições na formação continuada na escola	18
1.3 Estratégias de formação.....	21
1.4 O papel formador do CP	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 Perspectivas da formação continuada docente	30
2.2 A participação do professor na formação continuada em contexto escolar	31
2.3 O coordenador pedagógico no papel de formador de professores	36
2.4 Estratégias de formação continuada	39
2.4.1 A Tematização da prática e as situações de Dupla Conceitualização	41
2.4.2 O acompanhamento das aulas dos professores	45
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4. ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1 Considerações sobre a indicação das profissionais para entrevista.....	52
4.2 A identificação do CP com o papel de formador.....	55
4.3 Formação continuada: concepções e práticas.....	61
4.4 Os temas de formação.....	65
4.4.1 A abordagem da formação em grupos heterogêneos	65
4.4.2 A escolha dos temas para os encontros de formação: demandas dos professores X demandas eleitas pelos CPs	70
4.5 Lidando com a chegada de um novo instrumento de registro pedagógico	76
4.6 O planejamento das formações.....	79

4.6.1 A escolha das estratégias de formação.....	82
4.6.2 O vídeo como recurso para a formação	84
4.6.3 A participação docente na formação	88
4.6.4 Alguns caminhos começam a ser trilhados.....	95
4.7 Como fica a formação dos docentes que não participam do horário coletivo.....	101
4.8. O acompanhamento do professor e dos reflexos da formação	104
4.9 Quando a formação não atinge o efeito desejado.....	111
5. PROPOSTA DE UM NOVO FORMATO PARA AS FORMAÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DIRIGIDAS PELOS FORMADORES DAS DOT-P	115
5.1 Objetivo Geral.....	117
5.2 Conteúdos.....	118
5.3 Carga horária.....	118
5.5 Temas e sugestão de bibliografia de apoio para o processo de formação	119
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
7. REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA ENTREVISTA	131
APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TRÊS ÚLTIMAS ENTREVISTAS	132
APÊNDICE III – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA SILVANA	134
ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA RENATA	146
ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA FATIMA	155
ANEXO IV - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA JULIANA	170

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa

É cena comum, a quem trabalha com educação, ouvir Coordenadores Pedagógicos (neste texto também tratados como CPs) comentando em tom de desabafo que, ao iniciar na nova função, se perceberam tendo dormido professores e acordado coordenadores. Essa fala retrata o sentimento de despreparo para a nova função, envolvendo a construção da nova identidade profissional e o desenvolvimento de estratégias de trabalho no enfrentamento dos desafios cotidianos que a escola impõe.

A formação mínima exigida para exercer a coordenação pedagógica no Município de São Paulo é o curso de Pedagogia e, no mínimo três anos de experiência no magistério. Após ingressar no novo cargo, o coordenador participa de encontros organizados por formadores que o repertoriam nos temas prioritários definidos pela gestão política em vigência. Em alguns casos, dependendo da iniciativa da Diretoria Regional de Educação em que atua, ou da oferta da Secretaria da Educação, são organizados cursos que tratam da função do coordenador pedagógico, destacando as atividades próprias da função e a importância do papel do coordenador pedagógico (CP) como formador de professores.

No entanto, coordenadores pedagógicos iniciantes na função e outros com certo tempo de experiência relatam viver angústias parecidas no que diz respeito à função de formação de professores. Mesmo tendo diferentes nuances, é possível observar em reuniões de CPs discursos sobre a dificuldade em comandar o horário de formação de modo a não permitir que se torne “um muro de lamentações”, com o tempo tomado por queixas dos docentes. Há também o sentimento de impotência ao lidar com professores que insistem em manter sua concepção de ensino contraditória com a exposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A tarefa de formação continuada de professores na escola se coloca como um grande desafio ao coordenador pedagógico por diversos fatores relacionados ao cotidiano escolar. A partir da pesquisa realizada no ano de 2010/2011 pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), constata-se que, além da formação de professores, os CPs realizam atividades que, por sua urgência ou grau de importância, se sobrepõem ao acompanhamento dos docentes, planejamento e execução da formação continuada. Entre essas atividades destacam-se: atendimento aos pais, ocorrências disciplinares com alunos, demandas do diretor ou dos órgãos centrais do município, atividades administrativas e organização de eventos.

Desconsiderando todas as variáveis que se sobrepõem à organização do tempo dedicado a formação continuada no contexto escolar (interrupções frequentes por parte de pais, problemas com alunos e demandas dos diretores, além da desvalorização do tempo destinado ao estudo pelo CP para preparação das pautas de formação), há ainda desafios próprios da formação em serviço que dificultam, em alguns casos, seu sucesso no desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Alguns desses desafios foram observados por mim durante a trajetória profissional como de professora e coordenadora pedagógica. Após vivenciadas diversas situações formativas, observei que não são raros os casos em que os temas e desenvolvimento da ação formativa são interessantes, promovem discussões e reflexões acerca da prática profissional e envolvem todos nos debates acerca de temas da educação, manifestando posicionamentos críticos em relação à rotina ou estrutura escolar e curricular, porém, retornando às suas atividades, tais reflexões poucas vezes se refletem em mudanças reais na prática dos professores, que se configurariam em melhoria das propostas de atividades e intervenções com os alunos. Essa percepção mostra que, mesmo diante de questionamentos e argumentos do formador ou de colegas participantes nos horários de formação, parte dos professores não se utiliza do que foi discutido para repensar e replanejar sua atuação real com os alunos. A reflexão termina sem a ação.

A partir desta observação, e com a perspectiva de não apenas culpabilizar os docentes por suas práticas, me fiz o questionamento: quais ações o coordenador pedagógico (ou quem se coloque como formador de docentes) pode desenvolver para concretizar sua intencionalidade formativa de forma a promover melhorias nas aulas dos professores e nas aprendizagens dos alunos? Como o coordenador pedagógico pode se preparar de modo a atender às demandas de formação continuada?

Afetada por estes questionamentos, resolvi torná-los como problema da pesquisa. Defini, então, como objetivos:

- Identificar e analisar estratégias utilizadas pelos CPs que se mostram promissoras para mudanças na qualidade da prática profissional docente;
- Identificar dificuldades vivenciadas pelos CPs para realizar sua função formativa;
- Elaborar uma proposta de formação para CPs.

Por considerar que a realidade da formação em contexto escolar com turmas heterogêneas de docentes se configura em mais um desafio ao CP, pela necessidade em adequar os conteúdos da formação com as diferentes demandas trazidas pelas especificidades ao longo das etapas do Ensino Fundamental, optei por tomar como sujeitos da pesquisa coordenadores pedagógicos atuantes em escolas que oferecem atendimento a alunos de todos os anos do Ensino Fundamental.

1. ESTUDOS CORRELACIONADOS

O levantamento dos estudos correlacionados foi realizado por meio de pesquisas buscas no site Google Acadêmico, na Biblioteca da PUC-SP, Biblioteca da USP e no Banco de Teses da CAPES. Apesar da compreensão de que as teses e dissertações produzidas na PUC-SP e USP estavam cadastradas no Banco de Teses da CAPES, talvez por diferença no uso das ferramentas, a busca direcionada nas bibliotecas online das universidades indicaram bibliografias mais próximas do desejado para esta pesquisa.

Inicialmente foram utilizadas as palavras-chave: estratégias formativas, estratégias de formação, formação continuada, tematização da prática e, em alguns casos, o acréscimo das palavras professor ou docente com uma das expressões. Percebendo a necessidade em ampliar os resultados da pesquisa, também foi utilizada a expressão coordenador pedagógico juntamente com a palavra formador. Tratando especificamente de estratégias formativas, as buscas retornaram resultados de pesquisas com docentes, em sua maioria, nas áreas específicas do conhecimento (educação física, alfabetização, leitura e escrita, gramática, ciências naturais, matemática, geografia, educação inclusiva etc.), reduzindo as possibilidades da multiplicação ou adaptação dos resultados destas pesquisas na formação continuada em contexto escolar, já que esta pode se compor de um ou mais grupos formados por professores de diferentes áreas, além de pedagogos em alguns casos. Foram encontradas, também, pesquisas que tratam de estratégias formativas específicas, como as contribuições do jogo na formação continuada, a leitura e produção de narrativas, o registro do professor, a investigação ou a educação a distância como estratégia formativa. Estas, igualmente, não colaboram com o objetivo deste estudo, por limitar a atuação do formador no que diz respeito às possibilidades de discussões acerca dos problemas e desafios que se estabelecem no interior das escolas.

Ao ampliar as pesquisas correlacionadas com a combinação das palavras-chave coordenador pedagógico e formador, foram obtidos resultados semelhantes ao que aconteceu naquela sobre estratégias formativas. As pesquisas tratavam

da formação continuada na escola com temas específicos como o ensino da matemática, ciências, educação infantil, educação inclusiva, avaliação etc. No entanto, alguns estudos contribuíram para esta pesquisa e serão apresentados mais adiante.

Ao mudar as palavras-chave para “formação continuada do professor”, observou-se grande quantidade de pesquisas, porém com focos diferentes do desejado para este estudo, que é a formação continuada planejada e conduzida pelo CP, em grupo heterogêneo. Foram encontradas pesquisas que debatem os sentimentos envolvidos na formação, a importância da participação do professor, o uso das tecnologias na formação continuada, os investimentos na formação continuada, os significados desta para os docentes, e ainda a formação continuada pesquisada a partir da perspectiva do professor de uma área específica do conhecimento, ou um ano do ensino específico. Sendo assim, a expressão “formação continuada do professor” não foi considerada como colaboração para os estudos correlacionados.

O foco foi direcionado então para artigos encontrados nas bibliotecas online das universidades.

1.1 Formação Continuada

Do material selecionado para este trabalho, um aspecto comum nas pesquisas e artigos encontrados é que eles concordam que a formação continuada do docente se faz necessária não como complementação da formação inicial, mas para atender às diferentes demandas que a atuação profissional exige.

Cunha e Prado (2010) discutem a formação continuada na tentativa de romper com “o modelo prescritivo e escolarizado”, valorizando as experiências dos educadores, partindo da prática como referência para a análise, tendo a pesquisa como estratégia formativa no interior da escola. O artigo apresenta

crítica às ações de formação que não favorecem a apropriação e reinvenção do conhecimento pelos docentes.

O referencial teórico não prevê modelos de formação a serem aplicados nas escolas, mas tem o objetivo de inspirar professores e formadores de professores dispostos a assumir a formação em contexto escolar como momento de formação compartilhada e de formalização da experiência. Com isso, os autores apresentam suas críticas aos modelos existentes e apontam reflexões, cabendo ao formador encontrar e descobrir os caminhos para modificar as práticas de formação prescritivas e escolarizadas e encontrar os meios para valorizar a experiência do docente não permitindo que o encontro de formação seja uma troca de experiências sem direção definida, pelo prazer da socialização e do compartilhamento.

Nunes e Nunes (2013) defendem repensar e investir na formação adequada do formador dos professores. Os autores apontam críticas ao formador que se coloca como especialista ou transmissor de conhecimentos, que pauta a formações em temas específicos do ensino e preza pela apresentação de soluções, tornando o professor dependente do formador e criando uma situação de conformismo, acomodação e falta de questionamento sobre a prática docente. Defendem também a perspectiva de formação crítica, onde o professor é protagonista de sua própria formação e colaborador com os colegas. O formador tem como ponto de partida a prática docente e utiliza diferentes estratégias citando: visitas, estudos de casos, análise de materiais didáticos, gravações etc. Neste processo, a reflexão teórica é utilizada para oferecer fundamentação científica e proporcionar maior coerência à atuação do professor. Como proposta que colabora com esta pesquisa, destaca-se a colocação dos autores para que o enfoque didático da formação seja o mesmo que se pretende trabalhar com os alunos e para a tentativa de evitar que a formação termine a cada encontro, o que dificultaria a reflexão desta nas ações e propostas pedagógicas dos professores aos alunos.

Do mesmo modo que o artigo de Cunha e Prado (2010), o objetivo do último tipo de formador apresentado é desenvolver nos professores a capacidade

de questionar permanentemente a própria prática, problematizando e comprovando a teoria na prática, a partir da investigação nas aulas. Sem desconsiderar a necessidade de garantia das condições adequadas e de tempo para participação dos professores na formação continuada, que não é o foco deste estudo, os autores concluem ressaltando a importância em desenvolver programas formativos aos formadores, abordando o conhecimento das novas estratégias e modalidades formativas e potencializando a reflexão na e sobre a prática, além da pesquisa-ação, favorecendo o envolvimento dos docentes e permitindo-os relacionar os estudos com a prática.

André (2009) apresenta um estudo comparativo das teses e dissertações defendidas entre os anos 1990 e 2003, sobre formação de professores. A autora observa que houve crescimento do interesse pelo tema nos anos 2000, e o foco das pesquisas que, na década de 1990 estava na formação inicial, na década seguinte passou a ser a profissionalização e identidade docente. Na categoria “formação continuada” a autora considerou os programas de formação que favorecem a atualização dos conhecimentos dos professores, incluindo cursos, seminários, estudos individuais, congressos, orientações técnicas e horário de trabalho coletivo (formação em contexto). Foram 21% das pesquisas classificadas nesta categoria, e percebe-se um aumento, a partir dos anos 2000 nas propostas de formação em informática e uso de tecnologias digitais.

O estudo de André (2009) revela maior interesse por informática e matemática, além de programas de formação pedagógica. Nos estudos sobre as práticas de formação continuada, “os trabalhos se concentraram em questões como o uso da informática, a qualidade docente, a educação infantil, a interdisciplinaridade, a avaliação de aprendizagem, a educação inclusiva e a educação especial” (ANDRÉ, 2000), reforçando o interesse por temáticas específicas ou áreas do conhecimento e não apontando estudos sobre a formação em contexto e os resultados destas nas práticas dos docentes, indicando caminhos ou possibilidades. Isso não significa que eles não existiram, mas que talvez estivessem voltados para temas, não atendendo às diferentes necessidades dos docentes na realidade escolar e, talvez não considerando o

agrupamento de professores de diferentes áreas do conhecimento em um único grupo na escola.

1.2 *Contradições na formação continuada na escola*

Zechner (2008) apresenta uma crítica sobre até que ponto a formação reflexiva do professor se reflete no desenvolvimento real dos docentes, considerando a tendência atual dos processos formativos voltados para o desenvolvimento reflexivo docente. Seu artigo colabora com o problema desta pesquisa, que teve como ponto de partida a angústia sobre as formações realizadas em contexto escolar, que provocavam reflexões nos docentes, incitava questionamentos sobre as práticas, mas por fim, não culminavam em mudança nas práticas.

Baseado em sua experiência na formação de professores e de pesquisador sobre a prática reflexiva na formação docente desde 1981, Zechner (2008) demonstra a prevalência da racionalidade técnica encoberta pelo discurso do ensino reflexivo, citando como exemplo o ensino por meio do desenvolvimento de estratégias e habilidades nos alunos, situação em que é permitido ao docente apenas que se ajuste os meios para atingir os objetivos colocados por outra pessoa, sem questionar, no entanto, os aspectos morais e/ou éticos, e a “serviço de quem” estão colocados tais objetivos. Seria o ensino tornando-se uma atividade técnica. Outro aspecto questionado sobre a maioria dos trabalhos sobre o ensino reflexivo está na questão da reflexão individual do professor. O autor aponta que há poucos estudos sobre a reflexão como prática social, em que os professores são desafiados e, ao mesmo tempo, apoiados, por meio da interação, ganhando confiança e coragem para persistir em suas crenças. Como consequência da falta de atenção às influências do contexto social do ensino e do foco na reflexão individual dos educadores, os professores passaram a considerar os problemas educacionais como exclusivamente seus, desconsiderando o coletivo dos docentes e a estrutura escolar. Atualmente existem pesquisas a respeito de comunidades de aprendizagem, que podem se mostrar como resposta

às últimas questões citadas por Zechner, porém, a fim de manter o olhar no objetivo e problema de pesquisa, essa discussão não será aprofundada.

Voltando a repensar as propostas de formação para professores reflexivos, Zechner contribui com um pensamento:

Mesmo quando a “reflexão” é utilizada como um veículo para o desenvolvimento real dos professores, ela é vista como um fim em si mesmo, desconectado de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas. Geralmente, afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais. (2008, p. 545)

Davini (2011), colabora ao apresentar as forças em jogo nas práticas de formadores de professores da Prefeitura de São Paulo que, em função da mudança de gestão política, saíram do papel de formadoras de órgãos centrais e regionais e passaram a serem orientadas por formadores da outra gestão.

A fim de contextualizar, Davini lembra que no Brasil, a cada quatro anos, em função do ciclo político das eleições, a área da educação é atravessada por diretrizes, materiais didáticos e objetivos novos, o que reflete diretamente nas práticas das escolas. As novas equipes tem sua própria leitura dos problemas e encontra os caminhos que acredita serem os mais adequados para a superação dos mesmos, elegendo prioridades, mobilizando recursos, profissionais e também divulgando seus próprios saberes. Ainda contextualizando, a autora relaciona a formação continuada com a formação inicial, justificando que as duas nascem em meio ao percurso histórico, com a finalidade de organizar as competências consideradas fundamentais para o professor, diante dos desafios da realidade presente, como aumento do número de alunos atendidos pela escola e da sua diversidade, mudanças nos currículos escolares, enfrentamento da reprovação dos alunos, evasão, indisciplina e não-aprendizagem. "A formação continuada nasce em meio a um campo tenso, pois está atrelada aos problemas concretos vividos nas redes, constatados através de pesquisas, avaliações, concursos e assim por diante." (DAVINI, 2011, p. 36). Por meio do estudo de bibliografias, identifica que há poucas políticas voltadas para a formação dos formadores de professores, o que é preocupante, considerando que o formador é o mediador das aprendizagens dos professores e um dos responsáveis por favorecer o

estabelecimento de relação dos conceitos que fundamentam as práticas, além de propor parcerias e intervenções.

Tratando das práticas de formação e utilizando Guirado (2009) como referencial teórico, a pesquisadora afirma que, nas ações de formação continuada da prefeitura de São Paulo existe uma tensão provocada pela disputa de forças que acontece na definição dos temas e assuntos de formação: de um lado os formadores com o intuito de influenciar e promover mudanças, enquanto que, de outro lado há os que aderem ou os que oferecem resistência. Davini afirma que, a fim de desenvolver professores reflexivos, críticos, conscientes, compromissados e participantes do processo formativo, os formadores precisam ter domínio sobre o que vão ensinar e terem o compromisso com a formação, assumindo-se como um profissional formador. Ela desvaloriza, também, o formador eventual, aquele que promove uma formação fragmentada por desconhecimento do conteúdo específico.

A pesquisadora observa que existem forças de oposição nas cenas de formação relatadas em seu grupo de pesquisa: o grupo em formação pode ser composto por pessoas que resistem à formação (com reclamações e descomprometimento) e outras que aceitam a formação (descritas como profissionais que produzem, são comprometidos e se posicionam). Outro conflito identificado está nas expectativas dos educadores que, apesar da concepção de trabalho declarada pelos formadores, ainda esperam ações incoerentes com tais concepções, esperando receber planejamentos prontos, solicitando a utilização do momento de formação para outros fins etc.

As conclusões de seu estudo parecem concordar com as preocupações apontadas por Zechner. Segundo a autora,

Os resultados das análises dos textos teóricos mostraram um discurso hegemônico a favor do educador pesquisador e reflexivo, do 'formador profissional' (que toma a tarefa como o seu compromisso e a sua identidade) e da formação participativa, crítica e transformadora de si e da escola. Em contrapartida, os discursos das formadoras não caracterizaram tais lugares para si e para o trabalho, o que evidenciou um mal-estar e um choque de expectativas entre os lugares e perfis prescritos e desejados para

fazer face aos problemas educacionais no país e os vivenciados por elas no espaço profissional municipal, caracterizado com o um espaço do "entre" - em meio a políticas educacionais que se alternam. (DAVINI, 2011, p. 165)

1.3 Estratégias de formação

Em sua dissertação de mestrado, Pimenta (2007) se propôs a identificar as necessidades formativas e estratégias de formação. Ela apresenta uma definição de estratégia de formação que, partindo da origem grega, utilizada para definir táticas e ações militares, a pesquisadora define “estratégia como um conjunto de ações, objetivos, finalidades e planos para atingir determinadas metas e diretrizes”, indicando que é mais do que um conjunto de “ações ou táticas isoladas. É parte integrante do processo, como elemento de organização, ‘exploração de condições favoráveis.’” (p. 99-100).

Apesar de sua pesquisa não ter sido realizada em contexto escolar e priorizar professores alfabetizadores, ela se mostra importante para este estudo ao apresentar as diferentes estratégias utilizadas e também relatar os temas que os próprios professores identificam como necessidade de formação. São eles: metodologia e estratégias para alfabetizar; intervenção pedagógica; desenvolvimento da criança; organização de agrupamentos; organização de conteúdos; indisciplina; projetos educativos; transposição didática e manejo de classe. Pimenta defende a importância dos professores participarem da elaboração do programa de formação continuada, considerando que ele é o responsável pelas mudanças de prática e pela transposição do que foi aprendido na formação para a sala de aula. Porém, em sua análise, observou que as necessidades formativas apresentadas pelos docentes passaram por transformações recorrentes: nos momentos de enfrentamento, as necessidades sofriam modificações, antes de serem totalmente exploradas. A pesquisadora atribui esse fato a uma possível falta de clareza do professor sobre as próprias necessidades de formação.

Na situação estudada por Pimenta, havia a presença de professores alfabetizadores tanto do último ano da Educação Infantil quanto do primeiro ano do Ensino Fundamental. Um indicador que a pesquisadora identifica como positivo e que apareceu com bastante frequência, foram a expectativa e a satisfação com a troca de experiências e a continuidade dos encontros entre os docentes dessas diferentes etapas da Educação Básica. Isso pode significar que, quando bem direcionados os encontros formativos, um grupo heterogêneo de professores tende a se beneficiar das trocas de conhecimentos e experiências. É o que se espera nos grupos de professores em contexto escolar no Ensino Fundamental: que docentes dos anos iniciais e dos anos finais compartilhem propostas, reflexões e práticas e contribuam com o desenvolvimento coletivo dos profissionais da escola.

Tratando de estratégias formativas, Pimenta (2007) identificou diferentes possibilidades:

- Desenvolvimento de projetos de trabalho – projeto este que foi organizado e elaborado pelos participantes do grupo e aplicado aos alunos. Depois, o professor retornou com os resultados observados para discussão, tendo o acompanhamento e intervenção do formador;
- Desenvolvimento de habilidade comunicativa e pessoal - por meio de registros, favoreceu a comunicação dos professores sobre suas ações, dificuldade e necessidades, abrindo possibilidades para interlocução e superando a solidão profissional. Segundo a pesquisadora, foi a estratégia mais utilizada e de maior produtividade;
- Análise teórica e de situações práticas – estratégia em que a teoria serve de subsídio para a prática. Houve primeiro o trabalho com textos, para fundamentação teórica, e análise da prática, por meio de atividades, registros dos professores e filmagens;

- Supervisão da prática - No sentido de parceria e troca, não de investigação. Aconteceu pela análise dos registros dos professores, observação em sala de aula e análise conjunta de atividades;
- Produção de documentação de caráter formativo - a partir dos registros, e materiais desenvolvidos nas reuniões;
- Fruição cultural - Discussão sobre livros e publicações teóricas, literárias e artísticas que despertaram a curiosidade e possibilitaram o acesso a redes de informação e cultura disponíveis;
- Incentivo a mudança na organização - Propostas de atividades individuais, coletivas, em grupos menores ou maiores;
- Aplicação de avaliações - utilizada como recurso pela formadora para direcionar o processo de formação.

Pimenta observa que houve resistência, por parte dos docentes, à proposta de leitura de textos nos encontros, sob os argumentos de que era cansativo e tomava tempo da reunião. Foi feita a contraproposta de entregar os textos para leitura antecipada e discussão no encontro seguinte. Essa estratégia, inicialmente, não teve bons resultados, pois os professores se esqueciam de ler. As formadoras insistiram nessa estratégia e, só então, os professores passaram a participar mais ativamente.

É possível destacar que as estratégias formativas citadas por Pimenta não se restringem ao horário coletivo ou a um espaço determinado, mas amplia-se para diferentes espaços da escola e, conseqüentemente, exige do coordenador pedagógico o olhar de formador para as diversas situações e materiais produzidos na escola e que têm potencial para o estudo coletivo. A estratégia de análise teórica das situações práticas pode ser uma maneira de superar a formação transmissiva ou ainda aquela que discute as situações problemáticas mas não encontra meios para superá-la, ficando no senso comum, ou não ultrapassando a reflexão, como criticado por Zechner (2008). No entanto Pimenta faz um apontamento: "o que observamos na prática é que os docentes não estão

preparados para teorizar suas experiências e também apresentam certa resistência para se desenvolver experiências novas" (2007, p. 42).

1.4 O papel formador do CP

Difícil falar de estratégias para a formação do professor em contexto escolar sem considerar o papel do CP como formador. Não é objetivo deste estudo apresentar um perfil de coordenador pedagógico considerado ideal para ser formador na escola, tampouco tratar de todas as atribuições vinculadas a seu cargo, porém não é possível se furtar de debater o papel de formador e o que isso implica na prática do profissional CP.

Entendendo que a escolha pelas estratégias formativas podem significar a diferença entre provocar ou não mudanças na prática docente, se faz necessário discutir o perfil de CP que coordenará as ações e planejará as melhores situações que estimulem a reflexão do professor. Nesse sentido, a dissertação de Beatriz Bontempi Gouveia (2012) contribui com uma experiência exitosa encontrada em Boa Vista do Tupim/BA. Ela se propôs a analisar os processos formativos dos coordenadores pedagógicos. Enquanto que, a dissertação de Debora Rana de Camargo (2013), contribui com o debate sobre as condições necessárias para que os CPs, que atuam nas escolas municipais de São Paulo, possam se tornar formadores de professores.

Gouveia (2012) e Camargo (2013), partindo de realidades diferentes, identificam em seus estudos a diferença significativa que faz quando o Sistema de Ensino reconhece e apoia a ação formadora do coordenador e, para tanto, investe na formação continuada do próprio CP. Camargo observa que não basta oferecer material didático e garantir um CP por escola, pois se não forem garantidas as condições básicas (formativas, estruturais, conjunturais e políticas), o processo de formação contínua em serviço não terá o efeito desejado. Enquanto que, observando o exemplo de Boa Vista do Tupim, a Secretaria Municipal de Educação se corresponsabiliza pela formação continuada, oferecendo apoio

técnico e formativo. "A rede colaborativa é concebida como baliza para as ações formativas e como espaço de participação democrática, de relações horizontais e muita parceria." (GOUVEIA, 2012, p. 88).

A fim de subsidiar a análise dos dados de sua pesquisa, Camargo (2013) apresenta duas modalidades de formação e suas concepções. A primeira, formação transmissiva, acredita na transmissão do ensino de quem sabe para quem não sabe.

Apoiados numa visão técnica racionalista, os que praticam a formação de professores com referência numa concepção transmissiva trabalham com o conhecimento de uma forma autoritária, dividindo os docentes entre os que sabem, têm o poder, ditam as regras; e os que não sabem, pois estes devem escutar e se submeter.[...] É também importante observar o papel do modelo, pois, uma vez formado nessa perspectiva, a tendência do professor é a de realizar esse mesmo procedimento com os seus alunos. O modelo transmissivo ainda carrega a desvantagem de propiciar uma mudança maior no discurso, pois em geral se realiza pela repetição, ao invés de se orientar pela efetiva mudança na prática, a qual raríssimas vezes é considerada. (p. 55)

A outra modalidade é a formação reflexiva, com a proposta de ajudar o professor a refletir sobre sua prática, compreendê-la para que, a partir dessa reflexão, possa reformulá-la. Neste caso, a teoria é utilizada para explicar e sustentar a reflexão e a prática. Para tanto, é necessária a ajuda de um formador, que provoque o professor a olhar sua atuação por outras perspectivas, a partir de novos problemas. A pesquisadora esclarece que não defende a inexistência das ações de formação transmissiva, mas que se opõe que este seja o eixo predominante de formação. Camargo (2013) aborda ainda a ausência de formação contínua em serviço, pela ideia equivocada de que a permanência dos docentes na mesma série e a repetição dos conteúdos e metodologias de ensino sustentam a prática consolidada.

Uma questão que sobressai na proposta de formação reflexiva deposita-se sobre a formação do próprio formador (CP, neste caso), para que saiba fazer as intervenções e planejamentos que atendam ao objetivo de provocar o docente a analisar sua própria prática e ainda reformulá-la. Camargo lembra que não há,

nos cursos de pedagogia, uma formação específica para a coordenação pedagógica e, portanto, esta acontece no contexto do trabalho, portanto, do mesmo modo que Gouveia, defende que a Secretaria de Educação organize a formação dos CPs para que estes se tornem realmente formadores de professores.

Gouveia destaca, em sua pesquisa, algumas atividades consideradas formativas, e que, por seu potencial e importância, merecem a devida atenção do CP. São elas:

- Organizar a rotina, priorizando as atividades de encontros coletivos com os professores;
- Realizar o acompanhamento das aulas, considerado como momento essencial na formação;
- Planejar os momentos de orientação aos docentes;
- Analisar, em conjunto com os professores, as produções dos alunos;
- Priorizar o momento de estudo e formação do CP, para aprofundamento conceitual.

Pode-se observar, na relação citada, que a formação continuada não acontece somente nos horários de reuniões coletivas, mas envolve uma série de ações por parte do coordenador pedagógico que são potencialmente formativas. Tais atividades fornecem elementos para as intervenções do CP junto ao professor, a partir das próprias práticas na escola, com o destaque para o aprofundamento teórico do CP que subsidiará os debates nos horários coletivos. Camargo ressalta que, para estabelecer essa rotina de formação, a escola e a comunidade precisam respeitar e valorizar a formação dos professores como um momento privilegiado, que não pode ser interrompido. Afirma ainda que isso só acontecerá no momento em que o próprio CP reconhecer seu papel formador e o significado de suas ações formativas para o melhor desenvolvimento dos alunos.

A respeito das condições de atuação do coordenador pedagógico, a pesquisadora ainda observa:

A boa formação universitária contínua, somada com a garantia de algumas condições de trabalho, faz muita diferença na atuação do coordenador pedagógico como formador dos professores, uma vez que a seleção do que será focado no trabalho e como este será encaminhado passa pela sua decisão e, embora não seja em todos os casos, na maioria das vezes, solitariamente. Escolhas não são neutras e por isso quem escolhe precisa ter, o mais claro possível, todos os aspectos envolvidos que as determinam. Só assim é possível minimizar o efeito de ser induzido pela cultura hegemônica pré-definida pela relação de poder. Sem essa clareza, suas escolhas correm o risco de serem mais aleatórias e as intervenções dirigidas mais para as necessidades emergenciais do que para as planejadas e organizadas, pois são estas que podem gerar uma real transformação na prática dos professores e a consequente reflexão de poder que se travam dentro da escola. (2013, p. 86).

Nas dissertações de Gouveia e de Camargo há também a concordância de duas estratégias de formação como possibilidade de ultrapassar o ensino exclusivamente transmissivo: propostas de tematização da prática e situações de dupla conceitualização. Gouveia (2012) defende a tematização da prática como estratégia que mais elementos traz para favorecer a reflexão, desde que se utilize a teoria para conceituar e embasar as discussões. Já as situações de dupla conceitualização são utilizadas quando um grupo de professores precisa ampliar seus conhecimentos sobre determinado conteúdo, para ensiná-lo aos alunos e, ao mesmo tempo, aprender as melhores condições didáticas para fazê-lo.

Apesar da concordância teórica e conceitual sobre formação continuada e o papel do CP como formador, uma diferença nas pesquisas realizadas por Camargo e por Gouveia é que a segunda apresentou uma situação formativa baseada em rede colaborativa de aprendizagem, enquanto que Camargo (2013) partiu do contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, identificando que os CPs afirmam se reconhecerem como formadores, mas não se efetivam como tal. Com isso, a pesquisadora direcionou o foco de seu estudo nas condições necessárias para que o CP seja formador, analisando as contradições entre os documentos orientadores da SME-SP e as informações coletadas, destacando que “uma política de formação não se encerra na definição

do que será encaminhado ou do que será proposto e produzido. É preciso que ela também se responsabilize pela garantia da realização das práticas de formação nas escolas” (CAMARGO, 2013, p. 142)

No caso de Boa Vista do Tupim, um dado destacado pelos entrevistados como sendo de grande relevância, foi que a permanência do partido político no poder municipal garantiu a continuidade dos formadores e, conseqüentemente, das ações formativas. Os CPs também observaram que, com o processo de formação, os professores passaram a realizar planejamentos mais adequados à realidade e necessidade dos alunos, desenvolveram mais autonomia na análise das aprendizagens dos alunos, além de reconhecerem que eles próprios estão em processo de aprendizagem. Como estratégia fundamental para o sucesso na formação dos professores, a pesquisadora aponta a rede colaborativa de aprendizagem que envolve professores, CPs e equipes técnicas da Secretaria da Educação, que oferece o suporte necessário para que o projeto aconteça.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Alunos podem aprender em diferentes locais (na escola, na casa de amigo ou parente, em parque ou praça, no cinema ou em um museu, na rua etc.) e mediado por qualquer pessoa, desde um idoso, um adulto ou um adolescente até mesmo uma criança pequena, quando considerada um par avançado por obter, em um determinado assunto, conhecimento maior e disponibilidade em compartilhá-lo, mesmo que sem intenção consciente de fazê-lo, o que ocorre muitas vezes pela interação lúdica. Contudo, o espaço escolar existe com a finalidade de oferecer maiores condições para que ocorram aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento, considerando o ensino formal. Os professores, polivalentes ou especialistas, aprofundam seus conhecimentos em algumas áreas e trabalham com o objetivo de que seus alunos se apropriem da maior parte destes conhecimentos. O ensino passa a ser o foco desses docentes, que procuram leituras ou cursos para aprofundar seus conhecimentos em uma ou outra área do conhecimento.

Como observado por André (2009) e na pesquisa de assuntos correlacionados à formação continuada de docentes (capítulo 1), a maior parte das formações oferecidas aos professores acontecem por meio de temas específicos, geralmente relacionados às áreas do conhecimento. Nestes casos são desconsiderados os assuntos e necessidades próprios da realidade local e contextual de cada unidade de ensino, partindo de situações gerais que se entendem como sendo comum a todas as escolas. Com isso, reflexões acerca de outras situações que não sejam diretamente relacionadas aos conteúdos de aprendizagem podem ser desconsideradas, principalmente no que diz respeito aos desafios na sala de aula que vão além do ensino da didática, ou seja, relações pessoais entre os alunos e alunos com seus professores, interesse e desinteresse pela aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, gestão da sala de aula etc. Tais formações promovem a aprendizagem do docente (por certo, como qualquer situação formativa), porém nem sempre efetivas, por não atender às dificuldades próprias de alguns locais de ensino, das comunidades atendidas

ou do perfil dos docentes, o que pode provocar o desinteresse por algumas propostas de formação de professores e o discurso tanto replicado nas escolas: “O curso foi muito bom, mas não dá pra aplicar aqui nesta escola, com estes alunos”.

Neste capítulo, acreditando em uma formação continuada que realmente atenda às necessidades dos docentes e culmine na melhoria das propostas de ensino, serão defendidas a formação continuada docente contextualizada com a realidade escolar e, também a formação voltada para a melhoria das praticas pedagógicas. Uma não exclui a outra, mas, nos autores que defendem cada modalidade, dificilmente elas estão entrelaçadas. O texto que segue tentará identificar as possibilidades reais de formação nas escolas e que realmente cumpram seu papel de contribuir na formação docente.

2.1 Perspectivas da formação continuada docente

No estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), Davis et al. (2011) identificaram dois grandes grupos de formação continuada docente: o primeiro grupo traz uma perspectiva individualista, que centra a atenção no professor e se baseia:

- na ideia de que a qualificação do docente no sentido ético e político leva-o a atribuir novos sentidos a sua profissão;
- na percepção da formação inicial precária e que é necessário preparar os docentes para enfrentar os desafios da sala de aula e complementar conhecimentos científicos essenciais;
- na necessidade de se considerar os ciclos de vida profissional e a experiência adquirida.

O segundo grupo apresenta abordagens colaborativas e prioriza as equipes pedagógicas das escolas e a formação no contexto escolar. Nesse grupo

há ainda uma divisão: aqueles que defendem o CP como o principal responsável pela formação do docente na escola, capaz de intermediar a formação a partir das demandas reais da escola, e aqueles que defendem a escola como o espaço de formação contínua e que permite o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa de aprendizagem a partir da interação entre os profissionais, partindo do princípio de que os docentes são questionadores da própria prática e que uma rica discussão pode incentivar a experimentação de novas práticas.

A pesquisa de Davis et al. (2011) apresenta a perspectiva de uma formação continuada colaborativa a partir da atuação do coordenador pedagógico, porém também visa considerar os saberes dos docentes como essenciais para a consolidação de uma formação na escola, além de entender que os conhecimentos adquiridos pela experiência podem colaborar (ou até mesmo dificultar) a formação e, portanto, merecem um olhar atento do CP quando se constituem como demanda de formação na própria escola.

2.2 A participação do professor na formação continuada em contexto escolar

A fim de aprofundar os estudos na formação continuada em contexto escolar, Imbernón (2009) oferece subsídios para incluir as demandas próprias de cada escola no planejamento da formação docente. Ele justifica que o conhecimento do docente não se esgota no aprofundamento do conhecimento específico, tampouco em didáticas e técnicas para ensinar cada disciplina e, por isso, a formação permanente precisa encontrar caminhos que potencializem “uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...], de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.” (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Planejar e conduzir as pautas de formação continuada de forma que auxiliem o professor a identificar as concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam sua prática pedagógica e confrontá-la com o que se deseja

alcançar, ou seja, com que tipo de aluno se quer formar, é um dos principais desafios colocados ao coordenador pedagógico que assume seu papel de formador. A partir dessa identificação e da reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem e suas teorias, a formação pode conduzir para a revisão das concepções e para a reconstrução ou reformulação de sua atuação, em um processo de decisão do docente.

A formação profissional do professor em contexto escolar também é claramente defendida por Canário (1998), que considera a necessidade em valorizar a experiência e o contexto de trabalho dos docentes. O autor destaca que, valorizando a experiência profissional, atribui-se o papel central ao professor, não ao formador, por considerar a aprendizagem como um processo interno do sujeito, a partir da reflexão crítica simultaneamente à reflexão.

Canário (1998) e Imbernón (2010) concordam que é o momento de abandonar a “capacitação” individual para dar lugar ao trabalho colaborativo, pois consideram que as situações profissionais são complexas e exigem romper com o isolamento e a autonomia exagerada, partindo do respeito e do reconhecimento dos saberes dos professores, adquiridos pela experiência profissional e que podem auxiliar na reflexão e resolução de problemas concretos de um contexto conhecido por todos.

A diversidade de professores, no que diz respeito às práticas educativas e as características específicas das turmas e faixas etárias dos alunos com que atuam, se configuram em elementos que podem ser facilitadores na formação ou em obstáculos para ela. Imbernón (2010) sugere uma substituição progressiva da

formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos, [...] dirigidas por especialistas acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudanças no contexto em que se produz a educação. (2010, p. 55).

Canário e Imbernón consideram o professor como um profissional capaz de solucionar problemas além das respostas comuns a situações previsíveis, inclusive questionando criticamente processos de formação baseados nesta concepção de ensino, que se atém apenas a situações específicas que se supõem comuns aos professores. Sendo assim, a formação baseada em situações problemáticas na própria escola parte do pressuposto de que a escola é o sujeito e o objeto da mudança. A partir das necessidades reais que Canário chama de “centrada na escola”, a formação passa a proporcionar a participação ativa dos docentes, implicando em questões éticas, de valores, ideologias e concepções que permitirão compreender os outros, analisar suas posições e suas visões de mundo.

Ao contrário do modelo onde é o formador quem elabora sozinho o projeto e as pautas de formação, elencando as atividades consideradas ideais que podem ajudar os professores a alcançar os resultados esperados, como leituras, simulações e explicações, Imbernón (2009) sugere a reconstrução da cultura de formação docente que contemple a participação das pessoas envolvidas, para que estas se corresponsabilizem no processo de formação e na tomada de decisões. Assim, é fundamental que o CP ofereça os recursos necessários para adaptar a formação às necessidades e aspirações dos docentes. Isso comporta um papel mais ativo dos docentes, que passam a envolver-se no “planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas pesquisadores de intervenção educativa” (2009, p.56).

Compreender que a formação baseada em situações problemáticas responde às necessidades do contexto escolar e assumir um papel de formador que provoque a reflexão a partir da participação ativa dos docentes pressupõe, segundo Imbernón (2009), uma metodologia baseada no estudo de casos que promova debates, leituras, trabalhos em grupo, intercâmbio etc. Isso exige uma postura profissional e analítica do formador, que discute e provoca reflexões a partir das concepções e teorias que estão na base de cada ação, de cada discurso pedagógico dos profissionais da escola. Para tanto, o coordenador

pedagógico precisa assumir seu papel de formador de professores. Esse assunto será melhor explorado adiante.

Imbernón (2009) defende alguns pilares que devem embasar uma metodologia formativa que considera os problemas reais da escola. Para este autor, o formador deve proporcionar o aprendizado colaborativo, estimulando o diálogo e a participação do grupo ao analisar casos reais e problemas da prática, estudar, testar e avaliar suas ações e reações. Criar no grupo um ambiente de comunicação, colaboração e interação onde se compartilham problemas, fracassos e êxitos, além de proporcionar a elaboração de projetos de trabalho conjunto, o que é diferente de “realizar certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas sem o necessário processo de colaboração” (2009, p. 61).

É válido ressaltar que, assumir um plano de formação que tenha como ponto de partida a prática pedagógica e as necessidades identificadas no contexto onde a escola e aquele grupo de professores estão inseridos, exige o envolvimento do coordenador pedagógico no sentido de organizar sua rotina de atividades diárias a fim de encontrar e priorizar momentos de estudo e replanejamento nos intervalos entre os encontros de formações. Tais momentos se fazem necessário considerando que as práticas e os problemas que emergem durante as discussões podem levar a novos caminhos, a novos temas e a novos problemas, e o formador precisa de fundamentação teórica para encaminhar os processos de discussão de modo a favorecer a reflexão dos docentes.

Para promover a formação em contexto escolar, o coordenador pedagógico se torna figura central e vital neste processo. Cabe a ele “enfrentar o desafio de conhecer as melhores estratégias que favoreçam a participação e o comprometimento dos professores em seu processo formativo” (BONAFÉ; ALMEIDA, 2014, p. 1386). Este é um caminho que, para ser trilhado, demanda um olhar cuidadoso do formador, pois apresenta inúmeros desafios. Corroborando o relato de observações da minha experiência, descrito na Introdução deste estudo, em que observo docentes que participam e se envolvem de maneira crítica nos debates promovidos no horário coletivo, mas que retornam para suas salas de aula com as mesmas propostas e ações, não parecendo

transpor as reflexões para a prática, Imbernón afirma que “a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-lo e não quando o(a) formador(a) diz ou apregoa” (2009, p. 105). Essa fala se contrapõe, também, a alguns discursos de formadores, que insistem em afirmar e reafirmar algumas concepções e se incomodam ao perceber que as práticas dos docentes não são impactadas.

Ao participar de uma formação, o docente geralmente está em busca de respostas a angústias, ou movido pelo desejo em ampliar seu conhecimento um determinado assunto. Durante o processo, ao estabelecer relações entre o tema abordado e sua prática pedagógica, surgem dúvidas e questionamentos insistentes sobre como relacionar o estudo teórico com as situações vividas em sua escola. Para tanto, o coordenador pedagógico deve assumir um papel de colaborador reflexivo, cuja função como formador é:

ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. (IMBERNÓN, 2009, p. 105)

Ele ainda explica que, “a formação, quanto ao processo de mudança, sempre gerará resistência, mas estas terão um caráter mais radical se a formação se vive como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil” (2009, p. 55).

O planejamento envolve a escolha das melhores estratégias a fim de atender aos objetivos do projeto de formação. Em muitos casos, faz parte da realidade das escolas a leitura coletiva de textos seguida de discussões amplas com a finalidade de relacionar o texto com a prática, ou de questionar criticamente algumas concepções. O resultado esperado com esta prática nem sempre é alcançado. O pensamento crítico que se espera desenvolver, por vezes termina em si mesmo, no exercício da reflexão, mas não da ação crítica, como observado anteriormente no artigo de Zechner (2008). A seguir serão apresentadas possibilidades e estratégias de formação docente, que realmente tenham o potencial de colaborar com as práticas pedagógicas.

2.3 O coordenador pedagógico no papel de formador de professores

Atualmente é grande a quantidade de discussões e estudos em torno da função formadora do coordenador pedagógico, porém há alguns entraves para que os CPs realizem essa tarefa na escola de modo satisfatório. O artigo resultante de pesquisa desenvolvida em 2010/2011 aponta que, nas cinco regiões brasileiras, apesar do CP considerar a formação de professores como parte de suas atribuições, a maioria não prioriza a formação em seu trabalho de coordenação. É possível pensar em algumas possibilidades que justifiquem tais resultados:

- O primeiro empecilho recai sobre o excesso de atividades atribuídas ao coordenador pedagógico no dia a dia da escola, que muitas vezes não fazem parte de sua função, mas, por falta de quem o faça, ou pela proximidade de relacionamento com os docentes, pais e alunos, o CP acaba por assumir. Placco, Almeida e Souza (2011) identificam que existe uma tensão, para a maioria dos CPs, entre o que é desejado para a função e o que realmente é realizado. O que se observa é um deslocamento do trabalho dos coordenadores pedagógicos de sua real função. Os desvios de função ou excesso de atividades, por não serem objeto desta pesquisa, não serão aqui aprofundados, porém é importante constar que são uma preocupação à rotina dos CPs para que se constituam como formadores na escola.
- Outro empecilho é a compreensão do que seja formação continuada e no que ela implica na prática do CP. Placco, Almeida e Souza (2011) identificaram que os CPs entrevistados em todo o Brasil não têm total compreensão do que seja formação continuada. Os coordenadores descrevem diferentes atividades e ações realizadas com professores e alunos como sendo formação, entre elas: apoio ao professor diante de pedidos de ajuda, orientações nos casos de problemas com alunos, organização de conteúdo curricular, organização de grupos de discussão e reuniões para estudo. Essa variedade de atividades, sendo consideradas

como formação continuada, podem justificar o excesso de tempo destinado à elas e, conseqüentemente, a falta de tempo para ações que realmente têm potencial formativo e que serão tratadas ao final deste capítulo.

No material produzido pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, denominado Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática, os autores afirmam que, para organizar seu tempo conforme suas atribuições, o CP precisa ter clareza de sua função. “Reconhecer-se, antes de tudo, na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é fundamental para o seu exercício profissional.” (MONTEIRO et al., 2012 p. 85).

No que diz respeito à função formadora do CP, algumas atividades são inerentes a essa função. Tais atividades vão além daqueles momentos já destinados pela Secretaria de Educação para o estudo coletivo e priorizados pelos coordenadores. Dentre essas atividades, Gouveia e Placco (2013) citam o uso das reuniões coletivas para reconceitualizar ou aprofundar o conhecimento sobre os objetos de ensino, o acompanhamento das aulas do professor, a realização de encontros para orientação individual ao professor ou por ciclos e a organização de horários para próprio estudo do CP.

Seguindo o exposto por Imbernón, o CP precisa desenvolver uma visão diferente de formação, compreender a necessidade em desenvolver uma nova metodologia de trabalho com os professores, o que traz a compreensão de que

Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. (2009, p. 106).

O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (2012) apresenta uma lista das ações consideradas fundamentais na gestão da formação de professores:

- Reuniões de formação com os professores, com foco na reflexão sobre as práticas de sala de aula e as aprendizagem dos alunos. É o momento para a discussão sobre os problemas da realidade escolar e a busca coletiva por alternativas para o enfrentamento. Ela pode acontecer em outros

horários além daqueles destinados ao coletivo da escola, principalmente quando os estudos envolvem o CP e um professor apenas. Sugere-se que o CP tenha como ponto de partida atividades consideradas bons modelos e que proponha reflexões sobre seus impactos nas aulas além de oportunizar a realização do planejamento coletivo;

- Observação e acompanhamento do trabalho docente, a partir do planejamento conjunto entre CP e professor e também da devolutiva individual e do replanejamento. “O conteúdo da observação pode também ser usado na formação coletiva a fim de tratar com todo o grupo os pontos evidenciados.” (MONTEIRO et al., 2012, p. 87)
- Acompanhamento e orientação individual aos docentes por meio da análise de planos de aula, observação de atividades e produções dos alunos, avaliações, diários de classe e outros registros. Para esta ação é fundamental que o CP disponibilize um dia da semana para receber tais materiais e, depois oferecer o *feedback*.
- Planejamento do projeto, pautas de formação e das práticas educativas. Essa atividade exige momentos de estudo e pesquisa pelo próprio coordenador pedagógico, aprofundamento de seus conhecimentos sobre o conhecimento didático e a estratégia que será utilizada.
- Organização dos registros pedagógicos, que se configuram como material de trabalho do CP: planejamentos anuais, semestrais ou bimestrais, portfólios, projetos, avaliações etc.
- Produção de registros das formações realizadas, das observações de sala de aula, dos materiais analisados e das devolutivas dadas aos docentes. Tais registros ajudam no planejamento da formação continuada.
- Reunião com alunos e professores. Por meio de parcerias com os docentes, planejar os apoios pedagógicos ou dar devolutivas aos próprios estudantes do que precisam melhorar.

Além desses momentos garantidos na rotina, é necessário assegurar um momento de formação para o CP, que pode ser organizado e encaminhado pela Secretaria de Educação local ou realizada por um colega ou supervisor mais experiente. Afinal, o CP também faz parte de um coletivo que estará constantemente refletindo sobre o conhecimento didático e o da formação, Um espaço em que ele também possa discutir dúvidas e ter a prática analisada. Para tanto, urge instaurar um trabalho colaborativo para: planejar em conjunto, refletir sobre a prática, analisar coletivamente as produções dos professores e dos alunos para identificar as demandas formativas e reorganizar o planejamento, num processo de formação similar ao que acontece com os professores. É assim que os CPs aprendem a elaborar os próprios projetos e sequências formativas e a tematizar a prática. Os CPs também são sujeitos em formação. (MONTEIRO et al., 2012, p. 90)

Placco, Almeida e Souza (2011) também sugerem, com urgência, o investimento em uma formação específica para o coordenador pedagógico, que tenha o aprofundamento teórico necessário para fundamentar as concepções educacionais e as práticas do CP e dos professores. Para tanto, sugerem um currículo de formação que contemple:

habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a *formação continuada* de seus professores na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 283, grifo das autoras).

Portanto, além das atividades formativas na escola, e que ultrapassam muitas vezes aquelas realizadas atualmente, os CPs precisam encontrar em sua rotina os momentos para seu próprio estudo e formação continuada, na escola e fora dela.

2.4 Estratégias de formação continuada

Para que o coordenador pedagógico tenha condições de oferecer aos professores uma formação que faça sentido à realidade destes na escola e, ao

mesmo tempo, que a discussão ultrapasse as paredes da sala dos professores, culminando no planejamento e condução das aulas e na melhoria das aprendizagens dos alunos, é fundamental, como já foi afirmado anteriormente, o tempo dedicado pelo formador às atividades de estudo. É possível compreender que o estudo do CP, em seu local de trabalho, envolve pesquisas e leituras para aprofundamento teórico, análise dos registros dos acompanhamentos realizados (das aulas, de orientações aos alunos e aos docentes) para direcionamento das reflexões no planejamento das pautas de formação.

Gouveia e Placco (2013) apontam alguns caminhos que podem ajudar na construção do coordenador pedagógico como formador de professores, com destaque para que este papel seja realizado com profissionalismo, isto é, seriedade e consistência.

Considerar a homologia dos processos como premissa teórica, ou seja, contemplar os mesmos princípios do trabalho que o professor em formação utilizará mais tarde com seus próprios alunos. Quer dizer, do ponto de vista do funcionamento, considerar que a formação não pode ser transmissiva. Compreender que o tempo do aprender implica acionar representações, reflexões, relações das situações práticas com a teoria e aproximações sucessivas com o conteúdo proposto. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 74)

As autoras também indicam a importância em priorizar as ações voltadas ao conhecimento didático, o que significa “ajudar os professores a compreender melhor as interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino” (GOUVEIA; PLACCO, 2013) e, a partir disso, observar e discutir as possibilidades de melhorar as condições de ensino para que reflitam em uma melhor qualidade de aprendizagem dos alunos. Tal abordagem envolve discutir, nos horários coletivos, os problemas relacionados ao ensino ou à aprendizagem de determinados conteúdos escolares.

Quando se considera a formação no contexto de trabalho do professor, é esse contexto e as questões que dele emergem que precisam ser priorizados. É importante que o trabalho pedagógico seja, portanto, o eixo central das discussões. Ainda segundo as autoras, promover a reflexão do professor sobre sua prática na sala de aula, discutir as concepções envolvidas e encontrar,

coletivamente, novas estratégias de ação, contribui para o fortalecimento do professor e pode permitir que ele compreenda e, enfim, reconstrua sua prática. Nesse sentido, Imbernón concorda que “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (2009, p. 106).

Por fim, este mesmo autor destaca a necessidade em

mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais para abrir passagem de forma mais intensa a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assuma o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 107)

No capítulo Estudos Correlacionados, os trabalhos encontrados colaboraram com algumas estratégias de formação de professores que se mostram produtivas. No entanto, tanto os estudos selecionados para colaborar com esta pesquisa, quanto a CP entrevistada Juliana (que será apresentada em momento oportuno), trazem a tona duas estratégias como fundamentais para auxiliar o professor a praticar os estudos e as reflexões realizadas nos horários coletivos: tematização da prática e situações de dupla conceitualização. De forma alguma estas estratégias se sobrepõem às outras citadas: desenvolvimento de projetos de trabalho, utilização dos registros como material formativo e supervisão da prática, entre outras, e por suas especificidades, serão melhor exploradas neste capítulo.

2.4.1 A Tematização da prática e as situações de Dupla Conceitualização

A formação de professores em contexto escolar, como proposta por Canário e Imbernón, considera os problemas reais vivenciados na escola. Na pesquisa coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011), já referida, os CPs responderam que o foco da formação de professores está 71% sobre problemas de aprendizagem e desempenho dos alunos e 63% sobre conhecimentos

didáticos, enquanto que 58% do foco das formações é destinado para teorias e fundamentos e 43% para problemas de disciplina. Temas motivacionais ocupam 34% do foco das formações e 6% para outros temas. Considerando que a maior demanda é sobre problemas de aprendizagem e conhecimentos didáticos, é possível concluir que tais assuntos possam estar interligados, exigindo portanto a reflexão do grupo de profissionais da escola na busca de alternativas válidas para cada realidade, mas também de discutir e aprofundar os conhecimentos didáticos dos professores sobre as disciplinas ou sobre as concepções que norteiam suas práticas de ensino.

Utilizando a definição apresentada por Lerner, Torres e Cuter (2007), as situações de Dupla Conceitualização consistem em criar o contexto de modo que os professores vivenciem os comportamentos e situações didáticas que se deseja desenvolver com os alunos para depois “conceitualizar tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram” (2007, p. 71). Tais situações permitem que, durante o processo de formação, por meio da intervenção do formador e pelas vivências propostas, o docente questione-se sobre a finalidade do ensino de certos conteúdos, permitindo que repense o trabalho cotidiano realizado que, em alguns casos, acontecem por meio de um movimento rotineiro e impensado. Dessa forma, o professor se percebe analisando a consistência ou inconsistência das atividades propostas em suas aulas a partir dos objetivos que deseja alcançar. Tais reflexões permitem que o próprio professor, sujeito de seu processo formativo, problematize algumas práticas tão naturalizadas na escola, que muitas vezes nem se pensa sobre elas.

O papel do coordenador-formador é de promover a reflexão sobre os encaminhamentos da situação de aprendizagem vivenciada, direcionar a conceitualização de questões didáticas fundamentais e confrontar os docentes de modo a permitir que, ao refletirem e se questionarem, estabeleçam relações entre as diferentes situações vividas e compreendam as intervenções realizadas, aprofundando desta forma o conhecimento em parceria com seus colegas.

Lerner, Torres e Cuter (2007) afirmam que, no processo de formação docente, a conceitualização didática coloca-se como prioridade por referir-se

“tanto ao objeto de ensino quanto às condições de sua realização em sala de aula – e sua vinculação ao planejamento de atividades similares que se realizarão com os alunos” (2007, p. 73).

No processo de formação, os professores vivenciam intervenções do formador que o levam a identificar diferentes condições didáticas e familiarizar-se com os recursos utilizados no suporte utilizado (livro, vídeo, questionário, experimento etc.). É por meio das intervenções que os docentes se aprofundam nos temas propostos e confrontam sua própria prática com a dos colegas formandos. A vivência em situações de dupla conceitualização favorecem a aproximação do professor com as condições didáticas e as intervenções necessárias para o ensino de conteúdos e, conseqüentemente, permitem que sejam mais facilmente desenvolvidos nas aulas com os alunos.

Outra estratégia de formação identificada nas pesquisas correlacionadas e na entrevista com a CP Juliana foi a Tematização da Prática. Essa proposta é também defendida por Lerner, Torres e Cuter a partir da observação das aulas dos professores pelo coordenador, que registra e utiliza recortes para conduzir o olhar dos docentes e promover a reflexão na formação.

Um dos desafios que se colocam ao formador na proposta de tematização da prática é identificar os aspectos relevantes dentro de uma situação contextualizada, destacá-la e isolá-la, transformando-a em objeto de estudo. Esta ação potencializa a construção do conhecimento didático pelos professores que, levantando questões e avançando na reflexão, possam reutilizar esse conhecimento em outras situações durante sua experiência profissional, desenvolvendo a possibilidade de questionar a própria prática nas situações onde elas acontecem, com autonomia para refletir e melhorar as propostas pedagógicas, se necessário.

Ainda se tratando da importante ação do coordenador pedagógico a fim de atingir os objetivos da tematização da prática, a condução da formação e as estratégias utilizadas são fundamentais no objetivo de evitar que o horário de estudo pedagógico seja um momento de leitura de texto ou visualização de vídeo

seguido de discussão generalizada com pouco aprofundamento e redirecionamento de questões, mas se constitua em um momento de estudo e aprofundamento, com reflexão sobre as próprias propostas pedagógicas e permita que tal formação se reflita na sala de aula. Para isso, conforme sugerem Lerner, Torres e Cuter (2007), o CP deve planejar sua pauta de formação e, a partir do registro de aula:

- pensar em boas questões que possibilitem captar os aspectos centrais e dirija o olhar do grupo para a análise do conteúdo que se deseja, de modo a desencadear uma importante discussão que faça circular os conhecimentos construídos. Podem ser questões sobre como o conteúdo foi apresentado na aula, como os alunos interagiram com este conteúdo, quais foram as intervenções do professor e que avanços puderam ser observados nas aprendizagens dos alunos;
- propor situações em que os professores realizem planejamento ou replanejamento de suas aulas e observar se estão presentes os conhecimentos, condições didáticas e intervenções docentes estudados;
- Revisitar em diferentes registros de aulas os conhecimentos previstos para o processo de formação. A partir de diversas observações de atividades, é possível aos docentes utilizar a reflexão crítica desenvolvida ao longo dos encontros e, progressivamente, afinar o olhar para as práticas.

À medida que os professores avançam na construção de conhecimentos didáticos, passa a ser possível tematizar com maior frequência suas próprias aulas. A finalidade da análise de situações de sala de aula sempre é a aprendizagem e não a avaliação do que o professor fez ou deixou de fazer na aula registrada. (LERNER; TORRES; CUTER, 2007, p.107)

2.4.2 O acompanhamento das aulas dos professores

A proposta de Tematização da Prática traz embutida outra estratégia de formação que conduz o CP a ampliar a formação continuada além do horário de estudos coletivos. A observação das aulas dos professores, que pode oferecer elementos para a análise e o debate nos horários coletivos, é defendida por Giovani e Tamassia (2013) como mais uma estratégia de formação continuada, colocando assim o CP no papel de acompanhar os docentes, compreendendo essa prática como formadora.

Não é tarefa fácil convencer os professores de que o CP acompanha as aulas para colaborar na formação dos próprios professores. As recusas, fugas, desculpas e incômodos dos docentes podem retratar o sentimento histórico de ser fiscalizado ou supervisionado, mesmo que se diga o contrário. As ferramentas para criar o vínculo de parceria e respeito com os docentes recaem principalmente na definição do foco de observação e na devolutiva ao professor, momento em que o formador contribui com a reflexão do docente sobre sua prática. Giovani e Tamassia (2013) explicam que, o ponto inicial dessa prática é aprender a “olhar”, pois uma mesma prática pode ter diferentes interpretações. Depende de quem olha, como olha e para onde dirige o foco de sua atenção. Para tanto, o CP precisa identificar o foco de seu olhar e tomar o cuidado de não deixar-se influenciar por inferências ou antecipações. O registro deve ser fiel à cena observada, e a discussão recair sobre a prática, não sobre o professor.

O planejamento para assistir as aulas deve ser compartilhado com o docente, definindo coletivamente o foco de observação e seus objetivos. A premissa do que será observado é compreender o que está implícito nas ações do professor. As autoras sugerem a elaboração de um roteiro de observação, para direcionar o olhar do CP, que contenha:

- Observação do local onde ocorrerá a ação pedagógica;
- Apresentação da aula para os alunos, de modo a despertar o interesse;

- A reação dos alunos diante da proposta de aula;
- As atividades desenvolvidas, tempo destinado a elas e o desenvolvimento dos alunos;
- O desfecho da aula.

Apesar de todo esse planejamento para que a observação aconteça, a parte mais importante ainda está por vir: o *feedback*. Essa é uma das etapas mais importantes nesse processo, pois é nesse momento que o formador/coordenador vai aproximar os conteúdos das formações com as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, cumprindo, ao lado dos professores, seu papel de parceiro mais experiente, que poderá contribuir para a reflexão da prática e as mudanças necessárias. (TAMASSIA, 2011 apud GIOVANI e TAMASSIA, 2013).

A devolutiva da observação ao professor, também chamada de feedback, pode ser feita oralmente e individualmente, permitindo que a interação entre professor e CP contribua com esclarecimentos e o crescimento profissional. Se possível, também fornecer a devolutiva escrita, mantendo um registro do que foi observado e discutido. A devolutiva no prazo de uma semana ajuda a não perder o impacto e a importância do momento observado. Guerra (2008) também defende o feedback, reforçando o que foi mais positivo como argumento no discurso.

Dar as devolutivas apontando os pontos positivos que o professor pode conservar em outras situações didáticas similares. Depois, apontar alternativas para a superação das dificuldades, sempre baseando a conversa em suportes teóricos. Afinal, analisar a prática pela prática não ajuda a avançar, é preciso teorizá-la. (MONTEIRO et al., 2012, p. 88-89)

Após a devolutiva, Monteiro et al. (2012, p. 89) sugerem planejar com o professor a aula seguinte, a fim de “ajudá-lo a antecipar possíveis intervenções de acordo com as alternativas encaminhadas”.

Guerra (2008) apresenta sugestões para o CP que vai iniciar nessa prática. Destacam-se:

- Explicar aos pais e aos alunos a importância do acompanhamento do ensino e da aprendizagem;

- Ao acompanhar uma aula, não levar consigo outras tarefas para fazer ao mesmo tempo. “O coordenador não deve se esquecer de que precisa ficar atento aos detalhes que ocorrem na sala de aula e de que está sendo privilegiado com um momento riquíssimo! Ele não pode desperdiçar essa oportunidade.” (2008, p. 42)
- Evitar fazer constantes anotações durante a aula, afim de não gerar ansiedade no professor;
- Avisar aos funcionários da escola sobre seu paradeiro, bem como da importância em não ser interrompido nessa tarefa.

Durante a devolutiva ao professor, nas situações de tematização da prática, ou na análise do registro reflexivo, o mais importante é que o CP saiba aproveitar o momento de interação para ajudar o docente a compreender sua prática e, a partir da reflexão conjunta, reconstruir suas ações. Para tanto, Guerra (2008) sugere que o CP procure, junto com o professor, identificar os princípios que embasaram suas ações na aula e propõe algumas questões que podem ajudar o coordenador nesse tarefa:

- Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
- Como foi a postura do professor?
- A que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula/essa atividade? Por quê?
- Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
- Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
- Qual foi o objetivo das interações?
- Como os processos foram trabalhados?

(LIBERALI, 2004, p.92, apud GUERRA, 2008, p. 46)

Seguindo com a ação formadora do CP, a partir da observação ou análise de registros de aulas, uma ação da qual o coordenador não pode se furtar, apontada por Guerra, é questionar as teorias que embasam as ações do docente “em relação ao contexto cultural, político e social, buscando compreender quais são os interesses que regem a prática educacional” (GUERRA, 2008, p. 47), propondo questões que identifiquem o que as práticas revelam sobre suas concepções de ensino e se o professor realmente acredita ou simplesmente

reproduz os valores que influenciam seu modo de agir e pensar. Algumas questões propostas pela autora e que podem ajudar nesse desafio, que ela denomina como uma ação de “confrontar” são, entre outras:

- Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno?
- Que visão de homem, sociedade etc. sua forma de trabalhar ajudou a construir?
- Para que serviu sua aula?
- Como a sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão?
- Qual é o papel social da sua aula?
- Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiam?

(LIBERALI, 2004, p. 93 apud GUERRA, 2008, p. 46)

O objetivo das questões propostas é que o professor perceba que não existe uma única forma de atuar, e que ele possa assumir um papel mais ativo sobre as decisões que norteiam suas práticas na sala de aula. Portanto, outras questões são naturalmente levantadas pelo CP para ajudar o docente neste caminho, questionando que outros modos de organização poderiam ser propostos para aquela aula, que outras formas de apresentação do conteúdo se aproximariam mais dos objetivos do professor etc.

Fica claro, portanto, que acompanhar as aulas dos professores é uma atividade potencialmente formativa, mas só se constitui como tal se o CP tiver clareza de suas ações e dos objetivos que pretende alcançar com ela e, ainda, depende do modo como conduz sua visita e, principalmente, de sua atuação após o acompanhamento, como oferece o feedback aos professores e se coloca como parceiro colaborador no processo de desenvolvimento profissional do docente.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A técnica utilizada para esta pesquisa, de cunho qualitativo, foi a entrevista semiestruturada. A proposta inicial era entrevistar uma coordenadora pedagógica reconhecida por sua atuação como formadora e, posteriormente, alguns professores que participam do Horário Coletivo de Formação, para assim identificar as possíveis estratégias utilizadas que favorecem mudanças e melhorias nas práticas docentes. Porém, após a primeira entrevista, ficou evidente a necessidade de coleta de dados com outras coordenadoras, considerando que as informações obtidas não foram satisfatórias para aprofundamento neste estudo. Sendo assim, foram entrevistadas quatro coordenadoras pedagógicas, todas de escolas municipais da cidade de São Paulo. Foi descartada a possibilidade de entrevista com os respectivos docentes das escolas considerando que possivelmente eles referendariam as falas das coordenadoras pedagógicas, e poderiam não trazer novas contribuições por desconhecimento de outras estratégias de formação. Além disso, foi reconhecida a possibilidade de identificar as estratégias utilizadas de modo planejado na formação por meio da fala das responsáveis por dirigir este horário, no caso, as coordenadoras pedagógicas.

Retomando as questões da pesquisa: “quais são as ações que o coordenador pedagógico pode desenvolver para concretizar sua intencionalidade formativa de forma a promover melhorias nas aulas dos professores e nas aprendizagens dos alunos, havia a preocupação de identificar situações de formação de professores, em contexto escolar, que se demonstrem efetivas em promover a reflexão dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, de modo que as discussões nos horários coletivos se refletissem na sala de aula e, conseqüentemente, promovessem a melhoria da aprendizagem dos alunos. Considerando que os grupos de formação em contexto escolar nem sempre são homogêneos nas EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), ou seja, com exceção daqueles formados exclusivamente por professores do Ensino Fundamental I – grupos que não são possíveis existir em todas as escolas por

diferentes motivos que não compete a esta pesquisa se aprofundar -, o foco deste estudo também está nos grupos mistos de formação, ou seja, que sejam compostos por professores de diferentes áreas do conhecimento que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental além de professores de Ensino Fundamental I. A fim de atender aos objetivos propostos, foram utilizados alguns critérios para escolha da escola.

O primeiro critério era que o grupo de formação fosse composto por professores de diferentes níveis e áreas do conhecimento, apresentando um desafio para o Coordenador Pedagógico desde o planejamento da pauta até os encaminhamentos da formação. É sabido que, mesmo se tratando de apenas uma modalidade de ensino, neste caso o Ensino Fundamental, as necessidades dos alunos e desafios vivenciados pelos professores são muito diferentes. Docentes que lecionam em turmas de alfabetização, debruçam-se sobre o ensino da língua portuguesa e matemática, além de lidarem diariamente com questões específicas da infância, ainda presentes em alunos de 6 a 8 anos de idade. Enquanto isso, professores dos anos finais do Ensino Fundamental enfrentam situações próprias da adolescência, como enfrentamento à autoridade do professor, desinteresse pelos estudos, brincadeiras relacionadas às descobertas da sexualidade, e também o desafio em trabalhar com conhecimentos específicos de diferentes áreas do conhecimento que exigem o domínio de habilidades e competências, trabalhados pelos professores dos anos anteriores, e o envolvimento para a resolução de situações problemas, leitura crítica da realidade ou da história e interpretação de textos. Reunir profissionais com estas diferentes realidades e necessidades no mesmo grupo de formação criam para o CP o desafio de comandar pautas que atendam à maioria, ou que pelo menos, não se tornem desinteressantes para uma parcela do grupo, correndo o risco de subdividir o que poderia ser um grupo único de professores da escola.

O segundo critério, não menos importante, estava em entrevistar coordenadores pedagógicos que fossem indicados por profissionais da Secretaria de Educação pelo reconhecimento de sua boa prática com a formação de professores. Este critério se justifica pelo interesse em identificar as estratégias

de formação que ao refletirem na prática do professor, promoveram a melhoria de suas propostas e atividades realizadas com os alunos. O ponto de partida foi a crença de que os CPs reconhecidos por boas práticas de formação de professores possam ampliar os estudos sobre as estratégias utilizadas que apresentam melhores resultados.

Para as entrevistas, foram utilizados roteiros (Apêndice I e II) em que foram investigados: a caracterização do grupo de formação, o planejamento e as prioridades de formação identificadas na escola pelo CP, os critérios para a escolha dos temas, como são encaminhados os encontros de formação, a participação dos docentes no processo formativo e as estratégias utilizadas ao atuar com grupo heterogêneo de docentes a fim de atender aos diferentes desafios por eles demandados, além da identificação do CP com o grupo de professores. O roteiro teve a serventia de direcionar as perguntas mas, por ser uma entrevista semiestruturada, outras questões que surgiram em função da fala das CPs e, as respostas que foram aparecendo no decorrer da entrevista, mesmo que diferente da ordem apontada no roteiro, foram consideradas e discutidas.

A primeira entrevista foi realizada na escola onde trabalha a entrevistada, durante o recesso escolar do mês de junho de 2014. As duas entrevistas que se seguiram aconteceram no mês de novembro de 2014 em uma sala de atendimento da Diretoria Regional de Ensino a qual estão vinculadas. A última entrevista foi realizada no mês de janeiro de 2015, por telefone, em função da necessidade de repouso da pesquisadora, por orientação médica. Todas as entrevistas tiveram o registro escrito e a gravação em áudio.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Considerações sobre a indicação das profissionais para entrevista

Como esclarecido no Capítulo dos Procedimentos Metodológicos, um dos critérios para escolha dos coordenadores pedagógicos entrevistados era que fossem indicados por profissionais dos órgãos centrais ou regionais da Secretaria de Educação, sendo reconhecidos por estes por sua prática como formadores de professores.

Após concluídas as entrevistas, evidenciou-se a importância em esclarecer também o que parece ter sido considerado como critério para a indicação por parte dos profissionais consultados, isto é, como foram indicadas as coordenadoras para esta entrevista. Isto se mostrou importante a fim de compreender algumas indicações, que talvez não tenham contribuído como desejado inicialmente para este estudo, que era obter relatos de boas experiências na formação em local de trabalho pelo coordenador pedagógico para, a partir das estratégias utilizadas, verificar as possibilidades de ampliar e socializar tais experiências.

A escolha pelas Diretorias Regionais de Educação (DRE) se deu em função de uma relação profissional estabelecida previamente entre a pesquisadora e um ou mais profissionais que trabalham na Diretoria de Orientação Técnica – Pedagógica (DOT-P), área responsável pela formação dos profissionais da educação da região em que atua. Foram entrevistadas uma profissional indicadas por uma DRE da Zona Oeste, duas profissionais indicadas por uma DRE da Zona Norte e uma profissional indicada por uma funcionária da Diretoria de orientação Técnica (DOT) da Secretaria de Educação do Município..

A primeira entrevistada (Silvana) foi indicada por um profissional da DRE da Zona Oeste, com a justificativa de ser uma ótima coordenadora pedagógica, com boas experiências em formação de professores, e que foi muito prestativa para uma entrevista de mestrado realizada por outra pessoa daquela DRE. Estes

foram os argumentos utilizados para indicar uma CP que atua em outra DRE, na região da Zona Leste, pois as profissionais consultadas afirmaram que não conheciam em sua região outro CP com os critérios solicitados.

As segunda e terceira entrevistadas (Renata e Fatima) foram indicadas por profissionais de uma DRE situada na Zona Norte. As profissionais da DRE se conversaram a fim de atender aos critérios desta pesquisa e de garantir indicações de CPs reconhecidas por boas práticas de formação. Para tanto, foram consultadas as formadoras dos coordenadores pedagógicos da DOT-P. Uma observação importante que cabe destaque, e foi obtida apenas durante a entrevista, é que Fatima é parceira de trabalho de uma das profissionais da DRE que a indicou.

Juliana, a quarta entrevistada, foi indicada por uma profissional na Secretaria de Educação, que trabalhou com ela há dois anos, ambas como formadoras de coordenadores pedagógicos. Esta CP atua em uma escola da Zona Oeste, pertencente à mesma Diretoria Regional daquela que indicou Silvana.

Após a análise das entrevistas, foram levantadas algumas hipóteses que podem justificar as indicações das CPs pelos profissionais das DREs:

- No ano de 2013 houve uma mudança de gestão das Diretorias de Educação em função da troca de partido político atuante na Prefeitura. Em alguns casos as equipes das DOT são compostas ao longo da gestão. Essa mudança recente (em relação ao início da pesquisa, que foi iniciada em junho de 2014) pode justificar o desconhecimento, por parte dos formadores, de outros Coordenadores Pedagógicos com boas práticas em formação de professores.
- Outra hipótese para a não indicação de Juliana pelos profissionais da DRE em que atua (Zona Oeste) pode ser o não reconhecimento de sua prática em formação por questões político-partidárias, que

talvez apresentem uma concepção de formação diferente da gestão anterior.

- Observa-se nas profissionais indicadas pela DRE da Zona Norte que ambas relatam a ênfase no desenvolvimento de projetos na escola, o que pode ser a concepção de ensino e aprendizagem defendida pelos profissionais atuantes naquela DRE. É importante destacar, porém, que existe diferença entre aprendizagem por projetos e projeto de formação de professores.

Quando se trata do ensino por projetos, a Secretaria Municipal de Educação, na gestão em vigência no período de realização desta pesquisa, compreende que a aprendizagem envolve a participação integrada de alunos e professores na construção e compartilhamento do conhecimento, por meio da contribuição de diferentes áreas do conhecimento, da participação ativa dos educandos e do compromisso com a intervenção social. (SME/DOT, 2014a).

Ao tratar de projeto de formação, conforme defendido por Imbernón (2009), a proposta é o desenvolvimento profissional dos docentes por meio de projetos conjuntos, que incentive uma cultura colaborativa e que tenha como ponto de partida o contexto escolar, de onde são feitas as análises, a definição das prioridades, o planejamento das práticas e a avaliação coletiva.

Considerando que o foco desta pesquisa está na formação docente, observa-se a possibilidade do projeto de formação envolver a escolha do grupo pela aprendizagem de projetos, porém isto não é suficiente se o formador desconsiderar seu papel fundamental de promover a análise e reflexão crítica sobre a prática, “mediante processos reais de pesquisa-ação, no sentido não de ortodoxia metodológica, mas na reflexão sobre o que se faz e a finalidade de mudança coletiva” (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

- Um critério que pareceu subjetivo nas indicações das CPs foi a afinidade com a CP indicada, por meio de contatos pessoal ou profissional que vão além dos encontros de formação. Isso ocorreu na indicação de Silvana, considerada prestativa ao participar de uma pesquisa de mestrado anterior a esta, de Fátima que tem, e de Juliana, que teve como parceira de trabalho uma das pessoas que a indicou.

Nesse sentido, Vieira (2010) cita Dantas para explicar que

à medida que o ser humano se desenvolve, suas emoções se desenvolvem, sua afetividade se torna cognitiva. Fica clara a relação entre emoção e inteligência: ambas se nutrem reciprocamente. (VIEIRA, 2010, p. 89).

Almeida (2012), apoiada em Wallon concorda, afirmando que o meio concreto, em que a pessoa vive, moldam a pessoa em proporção igual ao meio com que ela sonha. No caso das indicações das CPs, parece ter prevalecido a afetividade e o perfil desejado de coordenador em lugar do perfil solicitado pela pesquisadora.

4.2 A identificação do CP com o papel de formador

Almeida afirma que a atuação do outro é fundamental para que o CP construa seu campo de atuação, pois

as atividades que planeja, executa, nas quais comete acertos e erros sempre são atravessadas pela ações da direção, dos professores, dos alunos, da família, do sistema educacional (este representado pelas autoridades às quais a escola está jurisdicionada e pela legislação que prescreve suas atribuições). (ALMEIDA, 2012, p. 101).

Sendo assim, três ordens de determinação são fundamentais: a estrutura oficial, formada pelas atribuições propostas na legislação; a estrutura da escola e seu

funcionamento, bem como a colaboração (ou não) entre os funcionários; e, por fim, a maneira o próprio CP entende e aceita as atribuições legais, as demandas da escola e dos demais profissionais com que atua.

O Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial da Cidade, fixa as atribuições dos profissionais da educação que atuam nas unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo. Dentre as atribuições do coordenador pedagógico, é possível observar no artigo 11:

II- Elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora;

[...]

XV- promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

[...]

XIX- participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

Fica claro, no documento, que uma das funções do CP é atuar na formação dos professores. Para tanto, as Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas (DOT-P) das Diretorias Regionais de educação (DRE) realizam formações voltadas para os coordenadores no intuito de garantir seu aprimoramento e orientá-los nas ações formativas nas escolas. Porém, o que se observa nas entrevistas, é que os CPs parecem não ter se apropriado com segurança desta função.

Ah, não sei. (demonstra tensão na fala) Por que eu acho que eu não sei nem... eu não sou muito teórica, eu não sou muito de teoria, eu sou muito prática. E não sei, acho que ser formadora de professores é muita responsabilidade. [...] Eu não sei se é porque eu tive ótimos exemplos de coordenadores.[...] Eu tive uma coordenadora, tive duas, elas falavam assim “ah, segundo sei lá... segundo Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia, na página

tal, capítulo tal, ele falava isso, isso, isso e aquilo”. Eu não sou assim, eu não consigo gravar as coisas. Eu leio as coisas, mas eu não gravo pra depois falar “segundo fulano, segundo ciclano...” eu não tenho essa fala bonita. Então eu me vejo mais como aquela pessoa que vai ajudar, vai mediar, que vai colaborar com os professores, mas não tanto como formadora, eu acho que ainda não cheguei nesse estágio... de ser uma formadora. Eu acho isso tudo muito, muito chique ainda pra mim (risos). (Renata)

Renata afirma que não consegue se perceber como formadora de professores. Para ela, ser formador é ter amplo conhecimento teórico e dissertar sobre esses conteúdos com base em citações. A fundamentação teórica toma o espaço principal em um modelo de formação baseado no treinamento, onde o coordenador é o detentor do saber que deverá ser transmitido aos professores. Essa concepção, explicada por suas experiências com coordenadores enquanto era professora, pode ser compreendida com base em Wallon (1986, apud GROPPPO e ALMEIDA, 2013, p. 101), que argumenta que, na imitação, a criança escolhe pessoas que, por algum motivo, se sobrepõem a ela. Groppo e Almeida explicam que, do mesmo modo, o adulto CP passa a imitar outros coordenadores que compreende como possuidores de conhecimento e experiência que sirvam como referência para sua atuação. A posição de Fátima em relação à função de formadora é diferente:

Então essa questão também de o coordenador ser o único formador da escola, eu não concordo. Porque o coordenador vem de áreas específicas, e muitas vezes eu tenho um pedagogo de formação que vai trabalhar com o Ciclo II. Meu Deus, história, geografia, ciências, quanta coisa, né. Por onde eu começo? O que eu faço? Então eu acho que a formação continuada passa por todos na escola, não só pelo CP. Eu acho que o CP não tem que ser o principal responsável. É obvio que, por causa do organograma da escola, o CP que está diretamente ligado a esta temática, ele que organiza o PEA, ele que organiza os horários, é uma questão de responsabilização do cargo. Mas ele não pode ser o único. E também não pode se isentar disso, né: “Ah, não concordo, então não sou eu quem faço...” Não é assim.

Fatima parece negar a função de formadora, apesar de aceitar que está entre suas atribuições, por isso usa como artifício atuar como articuladora da formação. Ao longo de sua entrevista, ela cita que prefere dar voz aos professores, para aproveitar seus conhecimentos e experiências. Porém, o que parece não notar é que, para atuar como formadora em contexto escolar, não é

preciso ter total domínio de todas as áreas do conhecimento, tampouco significa apenas organizar horário e projeto de formação. Imbernón (2009, p. 105) defende que o formador assuma um papel de colaborador em um modelo reflexivo, com uma postura que ajude os docentes a analisarem os obstáculos a fim de encontrar soluções para as situações reais da escola. Portanto, ajudar os professores a identificarem as concepções implícitas em suas ações, promover a reflexão crítica e reconstruir sua prática é o que verdadeiramente identifica o formador.

Fatima traz também outra questão: como um CP com formação inicial em uma determinada área do conhecimento pode atuar na formação continuada de professores de outras áreas? Essa fala parece representar o pensamento de que, para ser um bom coordenador é necessário conhecimento (ou mais ainda, domínio) de todas as áreas do conhecimento.

No material elaborado por Monteiro et al. (2012), os autores explicam que um bom professor não é, necessariamente, bom formador. Algumas aprendizagens da coordenação pedagógica conquistam-se somente na prática e esta exige uma postura de profissional mais experiente dos docentes. O foco do coordenador pedagógico, no papel de formador, se deposita em como ensinar aos professores o conhecimento didático e as melhores estratégias para desenvolver com os alunos um determinado conteúdo. Para tanto, é preciso ter conhecimentos sobre o objeto a ser ensinado, os processos de aprendizagem e as estratégias ou intervenções existentes. Os autores destacam a importância em considerar a dimensão subjetiva da formação e se colocar no lugar de parceiro dos professores para, assim, ter a confiança em discutir abertamente os assuntos referentes à sala de aula. Concordando com essa afirmação, Placco, Almeida e Souza (2011) defendem que, sendo formador, o CP deve oferecer condições para que o professor seja capaz de transformar seu conhecimento sobre um determinado conteúdo em ensino.

Geglio explica bem a responsabilidade do CP com a formação do professor:

A condição do coordenador pedagógico de um agente da formação continuada do professor em serviço lhe é conferida pelo cargo que ocupa. Por outro lado, colocá-lo nessa condição de formador é decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, de elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. (GEGLIO, 2010, p. 116).

Observando as falas de Fatima e Renata, é possível identificar o que Groppo e Almeida (2013, p. 104) chamam de “sentimento de indiferença pela função”, que acontece no caso de professores que não almejam se tornar coordenadores, mas foram impulsionados pela influência do grupo ou da família. Em sua trajetória profissional, Fatima relata que se envolveu e gostou de atuar na educação física escolar, mas devido a uma cirurgia no joelho, uma coordenadora a estimulou a cursar Complementação Pedagógica para acessar um cargo de gestão, afirmando que Fatima tinha esse perfil. “E aí eu fui fazer. E prestei o concurso, e eu passei no concurso, e eu falei: e agora, né! (risos).” Renata traz a influência do grupo de modo ainda mais evidente na sua escolha:

Olha, eu não sei se é porque eu tive ótimos exemplos de coordenadores, eu nunca pensei em ser coordenadora, eu nunca quis. Prestei o concurso porque minhas colegas iam prestar e: “Ai, vamos prestar também, vamos prestar...” então tá bom, vou prestar também. E passei. Mas eu nunca me vi como coordenadora, talvez porque eu tive ótimos exemplos de coordenador.

Essa observação, da escolha da profissão não por identificação, mas pela influência do grupo, pode ajudar na compreensão dos motivos pelos quais essas CPs não se assumem como formadoras de professores.

Juliana, que não foi questionada diretamente se consegue se perceber como formadora de professores, trouxe uma contribuição espontânea ao final da entrevista:

Eu falo que a Diretoria é uma escola pra gente. A gente acaba aprendendo muita coisa e favoreceu muito meu trabalho. Até pelo fato, assim, praticamente os professores que eu trabalho, eu sou a

peessoa mais nova do grupo, então eu acho que até o fato do respeito, do pertencimento, da conquista, se deve a isso também. O fato da resistência: “Ah, não, no PEA vocês não vão fazer o SGP!” Porque eu tive essa experiência, porque senão eu acho que eu também teria cedido em outras ocasiões, não é? Então foi uma experiência bem bacana. [...] Porque enfrentar é muito difícil: causa constrangimento, no momento tem professor que fica fazendo bico, vai sair lá falando de você... mas se você não tiver preparado pra isso, eles tomam conta. E aí você não faz o seu trabalho, você acaba deixando só eles fazerem da forma como eles querem.

A fala de Juliana contrapõe o que era, inicialmente, um dos critérios para escolha dos entrevistados para esta pesquisa: o tempo de experiência na coordenação (mais de quatro anos). Havia a expectativa de que as experiências na função permitiriam ao CP ter mais segurança em sua prática. No entanto, o que Juliana sugere, e no comparativo com as outras entrevistadas (Silvana com 18 anos de experiência na coordenação, Renata com dois anos, Fatima com cinco anos e Juliana com um ano e meio) é que são válidas não apenas as experiências na coordenação pedagógica, mas a identificação com a formação de professores e as situações de aprendizado que o CP se propõe a ao longo de sua trajetória.

Placco, Almeida e Souza, (2011) explicam que duas forças atuam na construção da identidade do CP: a trajetória da experiência na sua constituição como profissional, e as ideias e concepções construídas a partir dos campos político-ideológico e acadêmico-teórico. Segundo as autoras, essas duas forças podem ser muito diferentes, gerando tensão, contribuindo para a predominância de uma sobre a outra, prevalecendo a representação daquela que tem mais poder.

O CP tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola e pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas, ou às trajetórias de experiência profissional, mas, também, às questões teóricas atuais sobre o que a escola tem de ser e fazer. Contraditoriamente, se exige dele que atue segundo o modelo antigo, remanescente da função de orientação educacional, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e do bom comportamento dos alunos. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 278)

4.3 Formação continuada: concepções e práticas

Pode parecer contraditório quando três das CPs entrevistadas reconhecem que todo momento de coletivo na escola é potencialmente formativo e, no entanto, não demonstram fazer um planejamento para uso destes espaços com ação de formação, deixando-os muitas vezes acontecer espontaneamente. Podemos observar os relatos:

Claro que aqui na Prefeitura você tem uma organização de tempo para que isso [*formação continuada*] aconteça, tá. Mas ela pode acontecer até no corredor, não é? Quando você troca uma ideia com um colega, troca uma experiência: “Olha você assistiu tal filme? Você leu tal livro? Olha fiz isso e deu certo. Olha, eu fiz isso e não deu certo, não faça não.” Não é? Então, é isso que eu entendo por formação continuada. (Silvana)

Observa-se que Silvana afirma compreender formação continuada como diferentes tipos de interação, desde que haja a troca de experiências.

Geglio (2010) explica que a atuação formadora acontece em diferentes atividades na escola, que são realizadas tanto coletivamente quanto do CP com apenas um professor. Para este autor, a formação continuada do professor ocorre em qualquer momento em que um grupo da escola se reúne para tratar de questões pedagógicas, sejam elas relacionadas ao desempenho dos alunos, ao conteúdo, ao relacionamento com os educandos e/ou outras questões da sala de aula.

Chama a atenção, no entanto quando, ao ser questionada sobre os tipos de formação continuada que acontecem na escola, Silvana parece desconsiderar os momentos de reunião espontâneas dos professores, como horário de café, intervalo e conversas de corredor:

Aqui é o horário da JEIF, né. [...] É sempre na JEIF ou numa Reunião Pedagógica. [...] Eu fico com eles de quarta e quinta, e terça-feira também. Porque assim: na terça eu fico numa coisa mais informal, conversando sobre alunos, junto com eles fazendo os planos: “O que você está fazendo? O que você não está fazendo?” Então fica assim uma coisa mais light. Se eles estão muito atarefados, querendo corrigir prova, planejar prova, fazer essas coisas, aí eu fico mais quietinha. Eu falo assim: “Eu não vou falar nada” (rindo), mas eu sento junto. Mas aí a gente acaba

falando, acaba saindo assunto de aluno, não tem jeito! Na quarta e quinta-feira, a gente já procura montar uma pauta mais direcionada pra alguma coisa, dependendo do que foi elencado ali.

É interessante observar o tom de conversa amigável que Silvana prioriza em seu contato com os professores. Inclusive quando se propõe a não interromper o trabalho deles, assume que há uma tendência a se conversar sobre os alunos. O que se observa aqui é que não há um planejamento ou uma intenção clara da CP nestes momentos com os professores. Tal intenção só se manifesta nos outros dois dias da semana, que são destinados à formação com pauta elaborada, com o destaque de que são considerados, neste planejamento, os assuntos ou temas surgidos nos momentos coletivos.

Fátima também explica o que entende por formação continuada:

Então ela é continuada mesmo, ela é diária, ela não é só do PEA, e não sou eu, só eu como coordenadora que tenho que fazê-lo, entendeu? Que nem, eu trabalho muito com troca de experiências. Eu tenho entre os professores da minha escola, eu tenho três que já são mestres, três mestrandos e um doutorando. Quer dizer, eles têm uma contribuição muito forte nessa questão acadêmica, de pesquisa, da investigação, de como se organizam os conteúdos que, de repente, um professor, por exemplo de 20 anos, que tem uma formação deficitária na Rede e a gente sabe disso, que eu não tenho a formação adequada na rede também, nem em serviço, nem fora. [...] Então eu acho que a formação continuada passa por todos na escola, não só pelo CP. [...] Eu acho que você pode articular para abrir espaço para o seu vice-diretor, que de repente também tem um acúmulo e é um professor, pra ele trazer algo diferente sobre avaliação, sobre currículo. Ou sua própria diretora, e de repente seu professor que está na Rede Estadual. Eu tenho professores que estão na Rede particular, que tem outro funcionamento e também trabalham por projetos e trazem a sua experiência. Então eu acho que fazer com que a formação continuada na escola seja um momento de troca, e não um momento de monólogo, que eu brinco: que o CP vai lá, pega o texto, lê o texto e acabou, e aí? Aí o CP não acompanha o que acontece na sala de aula, o que esse professor realmente precisa. Porque eu acho que a teoria deve embasar a prática, sim. Eu acho que não pode nem um nem outro isolado. [...] O desafio é encontrar esse equilíbrio.

Fátima considera a troca de experiências uma boa situação de formação continuada. Reconhece e valoriza o conhecimento e experiências dos docentes e ressalta que o grande desafio é articular a teoria com a prática nos momentos de

formação, citando que o estudo teórico é a leitura de textos com finalidade em si mesma. Já ao ceder espaço para outros profissionais do grupo conduzirem a formação, seu relato transparece que o momento privilegia o compartilhamento de experiências pessoais e profissionais em outros locais de trabalho, consideradas interessantes, mas não fica claro se há vínculo com o Projeto Pedagógico da escola. Este é um dos obstáculos à formação citado por Imbernón, onde prevalece a improvisação nas modalidades de formação, pois se dirigem ao aprendizado de questões concretas mas distantes das preocupações reais da prática. “Por essa razão, não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional” (2009, p. 32).

A CP Renata, quando questionada sobre os tipos de formação continuada que acontecem em sua escola apresenta uma visão com uma tonalidade diferente: apesar de também considerar formação continuada momentos de interação e troca de experiências informais entre os docentes, ela observa que existem discussões que revelam as concepções dos professores e participa da conversa com intenção e postura clara de formadora.

A gente tem o PEA, Reuniões Pedagógicas que a gente usa como momento de formação, horários coletivos... até às vezes bate-papo de professor se torna momento de formação continuada porque eles discutem muito concepções, algumas coisinhas... no horário de café eles estão sempre discutindo e a gente entra na discussão. Eu acho que todo momento serve de alguma maneira a gente fazer formação. Mas as pontuais é PEA, horário coletivo, Reunião Pedagógica... (Renata)

E, quando questionada sobre o horário coletivo, a CP apresenta a seguinte resposta:

É assim: o PEA é só duas vezes por semana. Nos outros dois dias é o horário coletivo, que a gente usa pra fazer planejamento, que é aquele horário que não tem o PEA que pontua, e usa pra fazer planejamento.

[...]

Pesquisadora: Eles planejam individualmente ou...

RENATA: Coletivamente, eles ficam no coletivo.

Pesquisadora: Você dirige este horário ou não?

RENATA: Algumas vezes, quando eu consigo, eu dirijo. Normalmente eu pergunto pra eles como estão os projetos: o que já foi feito, o que não foi feito, quais são os próximos passos, se vai precisar de algum material, o que cada um está vendo, quais são as dificuldades que eles estão encontrando... as coisas nesse sentido.

Esta CP também cede um espaço do horário coletivo para os registros dos professores. Nota-se que Renata não conduz a formação nestes dias de modo planejado, ela acompanha oralmente os relatos das ações e procura se informar sobre os acontecimentos e necessidades dos professores.

Quando defende uma formação que provoque reflexão a partir da participação ativa dos professores e baseada em casos, por meio de contribuições pessoais, intercâmbio e debates de incidentes críticos ou problemáticos, Imbernón (2009, p. 61-62) afirma que essa orientação exige uma postura “crítica e não doméstica da formação”, que deve promover a aprendizagem num ambiente de diálogo profissional sobre problemas e êxitos, em um “clima de escuta ativa e de comunicação”. Sobretudo, para permitir mais aprendizagem do que ensino na formação, com a análise das situações problemáticas sentidas pelo coletivo para possibilitar os projetos de mudança, é fundamental que o CP, na condução do horário coletivo, tenha a compreensão de seu potencial como momento de formação. Os objetivos ou princípios de procedimentos formativos precisam estar claros ao coordenador, para que não se coloque numa posição receptiva apenas, mas que conduza as discussões para a reflexão e o crescimento profissional docente.

Juliana contribui com sua opinião sobre o que é formação continuada, ao não considerar que ela acontece em todos os momentos de reuniões e conversas espontâneas entre os docentes na escola, mas sim a partir de situações de discussões em que há questões sobre a Educação relacionadas com a prática.

Bom, acho que quando a gente fala em formação continuada, é eu estar em estudo, pesquisa e discussão referente a questões da educação continuamente. Ou seja... ela não se dá só no estudo, porque ela precisa da prática, mas ela também não se dá só lá na sala de aula, ela precisa do embasamento teórico, tem que estar junto, concomitante. (Juliana)

Concordando com Juliana, é possível pensar que nem toda reunião de professores – planejada e dirigida, ou espontânea, como momentos de café, por exemplo – podem ser compreendidos como situações de formação continuada, mesmo ocorrendo alguns relatos de experiências dos professores. É importante que haja situações em que o docente possa fazer reflexões sobre a sua atuação. Reflexões estas que são possíveis de serem provocadas por um colega de profissão mais experiente ou com uma visão diferenciada sobre determinado assunto, mas parece ser fundamental que haja a “mudança de olhar”, como diz a Silvana: “Se o teu olhar mudou, então houve o processo de formação. [...] Formação pra mim é isso: é aquilo que muda o meu olhar, muda a minha prática”.

No entanto, lembrando Zeichner (2008), a reflexão e a mudança de olhar necessitam culminar em propostas de mudança nas práticas.

4.4 Os temas de formação

4.4.1 A abordagem da formação em grupos heterogêneos

Os grupos de formação das CPs entrevistadas são compostos por docentes de diferentes áreas do conhecimento e anos do Ensino Fundamental, abrangendo professores de crianças de seis anos a adolescentes de 14 anos ou até mais. Sendo assim, compreende-se que existam diferentes interesses de estudo entre os participantes.

Almeida explica que “um grupo tem objetivos determinados, dos quais dependem sua composição e a divisão de tarefas” (2012, p. 86) e que são os objetivos do grupo que regulam as relações que se estabelecem entre os componentes.

Considerando que um dos critérios para escolha dos sujeitos foi que coordenassem um grupo heterogêneo de professores, é possível observar nos relatos a grande dificuldade que esta caracterização de grupo impõe ao CP, embora com diferentes nuances:

Olha, atender a todos eu não vou falar pra você que eu consigo não porque é mentira. Mas é como eu te falei: eu tento trazer alguma coisa que possa interessar, em algum momento, como a cultura afro, interessar a todo mundo. Elaboração de questões para prova... mas eu não vou falar que encantei todo mundo, não.[...] A gente procura dar uma equilibrada. Mas é difícil, é difícil interessar. Se você trazer uma pauta que só vai dizer respeito... o brincar por exemplo: interessa a quem? Aos pequenos, aos primeiros anos, aí você faz o que gosta, né. Então você contemplou um pouquinho... Aqueles professores de Ciclo II, na hora, no primeiro momento, eles se encantam, dizem: “Olha que legal”. Depois você já tem que mudar o assunto porque aquilo já não está interessando. Não é a realidade deles, então é difícil. Se você vai trazer um assunto que é focado no Ciclo II, o professor de Ciclo I fica olhando... elas também não querem. Elas fazem assim: “Posso fazer alguma outra coisa? Posso preparar aula? Ai, tenho que fazer uns originais, posso?”. Aí você sabe que não está agradando. Quando elas começam “posso fazer isso, posso fazer aquilo?” é que a coisa não está bem (risos). Aí você dá aquele sorrisinho amarelo e diz: “Vai lá fazer enquanto eu termino aqui com eles...”. Porque eu reconheço que, dependendo do assunto, não tem nada a ver mesmo. Mas a gente procura buscar isso. (Silvana)

É possível perceber neste relato que a estratégia utilizada por Silvana para atender as diferentes demandas e interesses dos professores é alternando os temas que, ora contemplam docentes dos anos iniciais, ora contemplam dos anos finais do Ensino Fundamental. Esta CP caracteriza a heterogeneidade em função das etapas de desenvolvimento dos alunos e entende que cada professor pensa e se interessa apenas pelos assuntos relacionados à sua vivência e a faixa etária do seu público. Ela considera um desafio encontrar algo de interesse do coletivo e utiliza, como argumento para o grupo, que em algum momento aquela discussão pode ser útil, mesmo que não seja em breve. É possível perceber que essa oscilação de temas acarreta numa desvalorização da formação pelos docentes.

Citando Wallon, Almeida explica que o grupo possui alternância entre a tendência ao individualismo e a defesa ao interesse coletivo. Isso se dá por forças “opostas e complementares: o desejo de pertencer, identificando-se com os objetivos propostos pelo coletivo, e o desejo de diferenciar-se entre os elementos do grupo.” (2012, p. 86). A autora conclui lembrando que o CP precisa permitir a expressão das subjetividades sem que esta se sobreponham ao objetivo coletivo,

pois “quanto mais os projetos individuais estão representados no coletivo, maior a coesão do grupo”. (2012, p. 86).

Com um olhar diferente, Renata considera que o trabalho por projetos contempla temas que atendem a todos os professores. Mas isso se restringe aos estudos teóricos. Ela ressalta que, nas discussões sobre a prática pedagógica, o foco prevalece nos anos finais do Ensino Fundamental, em função do maior número de docentes que compõem o grupo. Assumindo, portanto, a dificuldade em incluir a única professora-alfabetizadora, que vivencia uma realidade diferente da maioria. É interessante observar que a CP aponta uma grande distância entre o estudo por textos e a discussão da prática, que por sua fala, parecem não estarem relacionados na condução da formação.

Os textos que a gente trabalha normalmente servem pra todos, quando a gente fala de projetos, atende a todos. As discussões que às vezes, quando traz para a prática, é que a gente acaba focando mais no Fund. II, que é quando vai para a discussão de casos, ou alguma coisa mais específica, ela fica um pouco afastada, mas não é que ela não participa, ela participa. Mas aí não está dentro da realidade... (Renata)

A CP Fatima admite claramente que a articulação necessária para atender aos diferentes interesses dos componentes do grupo é, de certa forma, insensata. Nota-se que a CP aborda os temas escolhidos, e justifica ao grupo que, mesmo que pareçam atender prioritariamente aos professores de um determinado segmento, de algum modo eles se relacionam com todos os anos do Ensino Fundamental.

Olha, loucamente, menina. [Referindo-se a como articular a demanda discrepante dentro do horário de formação]. É uma loucura. Como a gente consegue organizar isso, é o que eu te disse: eu tento fazer com que eles entendam que, não é porque estou falando do TCA que é especificamente do Ciclo Autoral, sétimo, oitavo e nono ano, que ele não diz respeito ao Ciclo I. E a mesma questão com relação à alfabetização. (Fatima)

Ela parece procurar justificativas para manter o interesse de todos, mas sua fala “é uma loucura” expõe a falta de controle sobre algo que atenda a todos.

Bonafé e Almeida (2014) observam que em grupos heterogêneos de formação de professores nem sempre é possível desenvolver uma proposta que

atenda a todos no mesmo momento, no entanto, o repertório construído e bem fundamentado pode fazer sentido a um docente ou ao grupo em momentos futuros.

Em uma composição de professores alfabetizadores, polivalentes e especialistas, um desafio inicial que se observa, a partir dos relatos das CPs, é a escolha da temática a ser desenvolvida nos encontros de formação. Podemos considerar que os desafios são diferentes para docentes que lecionam para crianças e outros que lecionam para adolescentes ou adultos, tanto do ponto de vista de comportamento e interesse pelas aulas, como do aspecto didático e das práticas de ensino, que podem ter diferentes abordagens, quando se considera as áreas das ciências exatas, humanas e biológicas.

A coordenadora pedagógica Juliana aponta uma estratégia de subdivisão em grupos que parece atender às necessidades dos diferentes participantes do grupo. Há a manutenção do grupo único e heterogêneo para discussões a respeito de temas comuns de formação, e a divisão por etapa do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano, e sexto ao nono ano) a fim de tratar das demandas específicas dos alunos que são por estes docentes atendidos. Para tanto, as duas coordenadoras pedagógicas da escola trabalham em parceria.

No PEA a gente tem a temática específica. No ano passado, por exemplo, de 2014, a gente discutiu a respeito da implementação do Programa, uma vez que estava na mudança de gestão. A gente focou no estudo sobre os três ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. E no horário coletivo, como a gente tem um PEA junto, Ciclo I e Ciclo II, no horário coletivo a gente separava. Porque somos duas coordenadoras, né. Então a gente separava o grupo e ela ficava com os professores de Ciclo I, a minha parceira, e eu com os professores de Ciclo II. (Juliana)

A estratégia de subdividir um grupo em dois dias da semana só é possível quando há mais de um coordenador pedagógico no mesmo horário presente na escola, o que não acontece em todas as escolas da Prefeitura de São Paulo. Já a manutenção de um grupo único, com a presença das duas CPs e de todos os docentes que participam do horário de formação, se mostra uma decisão coerente quando são promovidas discussões que envolvem toda a escola, e quando se

busca a unidade e colaboração na formação e na definição das concepções e teorias que servem de base para as práticas pedagógicas.

Ainda observando a escolha de temas para a formação, é possível perceber a oscilação das CPs entrevistadas entre a escolha daqueles que atendem com maior ênfase algum Ciclo de Aprendizagem ou ano específico, ou a opção por temas genéricos que, de algum modo, estão (ou deveriam estar) presentes na rotina ou na prática pedagógica em todos os anos escolares.

Dos temas específicos, foram citados: direitos de aprendizagem do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa), estudos de casos de alunos, trabalho colaborativo de autoria, alfabetização.

Dos temas genéricos, surgiu a avaliação com ênfase na elaboração de questões de prova e no desenvolvimento de habilidades nos alunos, análise dos resultados do IDEB, avaliação formativa, cultura afro-brasileira, interdisciplinaridade, projetos, assembleias, ciclos de aprendizagem.

Um trecho do relato de Silvana deixa claro que, ao escolher um tema de formação genérico, como a interdisciplinaridade, todos os professores se interessam mais pelo assunto, talvez por sentirem-se envolvidos na questão.

A gente trabalhava muito aqui, eu gostava de fazer esse trabalho com a prova São Paulo e com a Prova da Cidade que, infelizmente não temos mais. E isso os professores gostavam, era uma coisa que trazia todo o grupo. [...] Agora, eu vou começar a trabalhar a inter. A inter é pra todos. Ótimo. (Silvana)

Fatima encontrou outra alternativa: ao desenvolver formações com assuntos específicos, ou seja, mais voltados para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, argumenta com a necessidade dos docentes saberem de todos os assuntos e temas relativos aos diferentes anos do ensino. Porém, fica claro em seu discurso que os demais professores não se sentem contemplados e demonstram desinteresse:

“Vamos supor, no caso eu tenho, no horário de almoço, Fund. I com Fund. II. E a gente tem também agora a organização do TCA, que é o Trabalho Colaborativo de Autoria. E eu tenho, no Fund. I, o 5º e o 4º ano. Então o Fund. I fica: “O que é isso? De onde veio

isso? Eu não quero saber disso. Porque eu tenho aluno que ainda não foi alfabetizado”. Então o que acontece: a gente conseguiu trabalhar temáticas que envolva todo mundo. Porque esse aluno que está no 4º e 5º ano vai chegar lá no Ciclo Autoral pra ficar no Ciclo II. E a gente frisa muito [...] que o aluno é da escola, que o aluno está no 4º ano e um dia vai chegar até o 9º, entendeu?

Gouveia e Placco (2013), ao proporem alguns caminhos para a construção do papel do coordenador como formador e, citando Imbernón, defendem a formação no interior da escola sem a utilização de problemas genéricos e a busca por soluções comuns a todos. As autoras afirmam que cada contexto tem situações problemáticas e reais, e são estas que precisam ser trabalhadas como tema de formação.

Imbernón (2009), citando Torres, sugere abandonar a formação complementar àquela especificamente disciplinar ou de questões genéricas, justificando que esta política de atualização dos professores raras vezes repercute na qualidade dos projetos educativos. Ele propõe como alternativa partir de situações problemáticas que emergem da análise do coletivo, pois estas são únicas e reais. Este autor ainda sugere a união da formação a projetos de inovação e mudança do coletivo e conclui destacando a importância da participação docente:

Isso exige que a formação esteja a serviço do projeto elaborado por um grupo. Quando se propõe um projeto, o professorado pode escolher que teoria auxiliará a leva-lo à prática. Parece ser que a relação de inovação-formação não é tanto o binômio teoria-prática como o de prática-teórica. (Imbernón, 2009, p. 41)

4.4.2 A escolha dos temas para os encontros de formação: demandas dos professores X demandas eleitas pelos CPs

Quando questionado aos Coordenadores Pedagógicos quais os temas e assuntos que mais provocam angústias nos docentes, foi possível notar a consistência das demandas nas diferentes escolas pesquisadas. São elas: questões relacionadas à avaliação, alfabetização e ludicidade, leitura e escrita, baixa frequência dos alunos na escola, aproveitamento escolar insuficiente e

angústias relacionadas a não aprendizagem dos alunos ou dificuldades de aprendizagens, indisciplina, ética e valores, desinteresse das famílias pela escola. “Mas a maior queixa desses professores é o que fazer com esses alunos que não querem fazer nada, que não abrem o caderno dentro da sala de aula. Então é a maior questão que eles trazem pro grupo.” (Juliana). Essa queixa dos professores, de algum modo é reconhecida pelos CPs, como ilustra a fala de Silvana ao responder quais dos problemas trazidos pelos professores que ela considera mais sérios:

A não aprendizagem. Porque aí tem casos e casos que a gente não consegue dar conta disso mesmo. É o que mais angustia a eles e a mim também, porque a função da escola é ensinar: se o aluno não está aprendendo é porque a escola não está ensinando. E às vezes a gente não dá conta de ensinar.

Apesar de não tratar diretamente da questão da indisciplina ao citar os problemas de aprendizagem, as falas de Juliana, com a queixa dos professores, e de Silvana, com o que considera mais problemático, trazem a dificuldade em desenvolver ou manter, nos alunos, o interesse pela aprendizagem ou pelas propostas das aulas. Seriam estas, então, as questões mais problemáticas das escolas.

Quando o foco do estudo se volta para a escolha dos temas de formação, as quatro coordenadoras pedagógicas entrevistadas relataram que depende das necessidades do momento. Observa-se, então, duas demandas distintas: aquelas trazidas pela Secretaria da Educação, como foi o caso de discussões sobre a Reforma Curricular, os Ciclos de Aprendizagem, a Interdisciplinaridade, entre outras, e as demandas trazidas pelos professores, como as citadas nos parágrafos anteriores.

É possível perceber que os temas sugeridos pela Secretaria da Educação estão vinculados ao Programa de Reorganização Curricular e Administrativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, iniciado em 2013 que, no Ensino Fundamental, é focado nos três ciclos de aprendizagem: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, com ênfase na aprendizagem por projetos e na avaliação formativa. Compreende-se a necessidade em discutir amplamente as

questões referentes à Reforma Curricular que interfere diretamente no Projeto Político Pedagógico da escola e, portanto, justificam-se como demanda de formação de professores, porém cabe a observação de que as queixas dos docentes relacionadas ao aproveitamento escolar, dificuldades de aprendizagem, desinteresse, indisciplina, entre outros, não parecem ter sido contempladas como objeto de estudo. A escolha por temas de formação feita por terceiros, isto é, definida sem a participação ativa dos docentes, tende a tratar de questões estritamente conceituais, didáticas e procedimentais ou de assuntos genéricos com ênfase em questões sóciopedagógicas ou em temas transversais. Imbernón afirma que este tratamento pode levar “à ausência, ao abandono, à desmoralização, à rotinização de tomar a formação como algo alheio e ao cansaço da formação permanente” (2009, p. 36), enfatizando que esta política de atualização raras vezes repercute sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Imbernón (2009) apresenta como alternativa oferecer uma formação baseada não somente em noções ou áreas do conhecimento, mas na ampliação do que chama de “conhecimento subjetivo”, ou seja, no conhecimento de si mesmo, no conflito, na comunicação, nos processos de decisões coletivas. Para ele, a reflexão na formação sobre os aspectos éticos, relações, e conteúdos atitudinais ultrapassam os aspectos considerados técnicos e objetivos.

Articular as demandas externas e internas no projeto de formação de professores parece ter se tornado um desafio aos CPs.

[...] Eu não posso [...] engessar tanto essa questão da formação, porque o PEA tem uma burocratização também. Então no ano que vem a gente vai abrir mão para que nas quartas e quintas a gente possa priorizar o horário coletivo, pra gente discutir as coisas da escola mesmo (Fatima).

A fala desta coordenadora ilustra a dificuldade para utilizar as demandas da escola como material para formação. O projeto de formação da escola é considerado, por ela, burocrático, pois apresenta uma estrutura formal e é objeto de análise e acompanhamento da supervisão escolar. Já o horário coletivo parece ser o momento possível para o tratamento dos assuntos que surgem do próprio

contexto escolar. Porém, não fica claro, em seu relato, que haja uma ação reflexiva e formativa planejada. É possível, até mesmo que este momento seja utilizado para a tomada de decisões, como citado abaixo por Renata, mas ainda assim, não transparece a intenção de reflexão sobre as práticas pedagógicas que poderiam auxiliar os docentes a lidar com tais questões na sala de aula.

Acho que prevalece a questão da indisciplina (*ao ser questionada sobre os assuntos que mais angustiam os professores*), e alguns casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, mas que a gente faz encaminhamento. [...] E encaminha pra um lugar, encaminha pra outro, e a gente não consegue descobrir qual é a dificuldade dele. Eu acho que é mais isso mesmo. (Renata)

Placco, Almeida e Souza (2011), em pesquisa realizada sob encomenda da Fundação Victor Civita nos anos de 2010/2011, identificaram que os CPs também reconhecem como parte de sua função o acompanhamento do desempenho dos alunos, as intervenções disciplinares e até mesmo o encaminhamento de educandos para setores de atendimento específico. Entretanto, o excessivo tempo destinado a essas tarefas faz sobrar pouco para realizar o acompanhamento dos professores. Dessa forma, observam as autoras o predomínio da atuação do CP como articulador e o esvaziamento da função formadora. Além disso, pela fala de Renata, parece que as análises dos casos de dificuldades de aprendizagem culminam em encaminhamentos para especialistas, na intenção de que estes possam identificar as causas da não aprendizagem, talvez por considerarem esgotados os recursos da escola.

Um caminho para utilização das demandas do contexto escolar como material formativo pode ser percebida na atuação de Juliana:

Eu procuro primeiro fazer uma observação: qual é a necessidade desse grupo de professores que eu estou atendendo? Então a partir dessa observação, que geralmente se dá nas nossas discussões iniciais. [...] Mas eu fazia muito acompanhamento na sala de aula pra perceber onde estava a dificuldade deles. Então primeiro eu faço essa observação, aí eu levanto os pontos que eu acho que são os mais gritantes, e aí eu coloco pro grupo que eu observei essas coisas e que é do interesse deles também discutir isso. E aí a gente acaba chegando num consenso. Às vezes eles trazem também algumas coisas que eles acham que é importante a gente discutir, e aí eu vou buscar o estudo a partir do que eles me trazem como interesse deles.

Esta CP evidencia seu papel de formadora pela clareza do que fazer com e após o acompanhamento das aulas dos professores e em considerar os problemas da escola como demanda de formação. Juliana utiliza a observação de sala de aula para guiar seu planejamento e respeita o conhecimento e experiência dos docentes ao apresentar suas observações ao grupo para que, em conjunto, definam se é um assunto que deve ser tratado na formação. Há ainda, em sua entrevista, a proposta de utilização do horário coletivo para reflexões acerca das situações da sala de aula, pautada em leituras ou propostas de estudos.

Eu procurava trazer discussões ou leituras e estudos de alguma coisa que atendessem a necessidade deles naquele momento, que eu observava, porque geralmente eu acompanho as salas, então eu ia e assistia aula e observava alguma coisa e procurava alguma questão referente àquilo que eu observava. Geralmente é de gestão de sala de aula ou alguma coisa assim. (Juliana)

Definir em conjunto as demandas de formação, planejar as pautas com a participação dos docentes e priorizar temas advindos da realidade escolar são ações formativas que promovem a autonomia do professor e se relacionam mais com a prática vivida. Imbernón sugere essa atuação do CP no lugar do tratamento de temas genéricos, distanciados da prática docente, que utilizam “modelos transmissivos, de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático” (Imbernón, 2009, p. 47-48)

Ainda tratando da solicitação dos professores por discutir e tratar de questões relacionadas à indisciplina, principalmente por parte dos docentes que atuam com alunos de 6º ao 9º ano, é possível notar que esse assunto não é citado pelas CPs entre os temas desenvolvidos na formação ao longo do ano de 2014. Renata e Fatima trazem uma informação que ilustra o que parece ser uma estratégia alternativa para não discutir a indisciplina diretamente. O trabalho com projetos temáticos é apresentado como promessa indireta para lidar com problemas de disciplina dos alunos.

Ficou muito forte na avaliação deles a questão da ética, o problema da indisciplina... ficou muito forte essa questão, então a gente pensou em trabalhar isso atrelado à essa mudança. De repente o trabalho com projetos vai favorecer essa questão da indisciplina? Como trabalhar a ética dentro... na verdade a ética é mais nessa questão de indisciplina que eles focaram bastante que

o aluno não tem a ética, não tem o compromisso, então como a gente pode trabalhar com isso? (Renata)

Renata substitui, na formação, a discussão das questões disciplinares pela abordagem da ética atrelada ao desenvolvimento de projetos didáticos. Sua fala denota que aposta no trabalho por projetos como possibilidade para desenvolver noções de responsabilidade nos alunos, por meio do compromisso e, conseqüentemente, melhorar os casos de indisciplina. Fatima também demonstra que as discussões em torno da indisciplina culminam no encaminhamento para projetos desenvolvidos na própria escola, acreditando que podem despertar o interesse e melhorar o envolvimento na aprendizagem.

Só que o que a gente tem discutido é isso: o que causa a indisciplina? Que nem, esse aluno está com dificuldades e problemas de aprendizagem? Beleza. Detectamos? Detectamos. O que eu posso oferecer como escola pra ele? A recuperação paralela. De repente ele pode entrar no projeto de xadrez. E a gente estuda junto os encaminhamentos, também. Mas a grande demanda é a indisciplina, a questão do desinteresse dos alunos. Porque eu tenho um aluno que eu posso encaminhar para o teatro, que eu posso encaminhar para o grupo de Imprensa Jovem, que eu posso encaminhar para o esporte... (Fatima)

Aqui se percebe o envolvimento dos professores nas discussões e participação na tomada de decisões no que diz respeito ao encaminhamento de alunos para projetos, além da criação de um projeto coletivo da escola que debate as situações ocorridas, pois nesta escola existe um projeto de formação sobre Assembleias. Esse projeto parece ser também outra alternativa encontrada pelos profissionais para abordar as questões que envolvem a indisciplina: “A gente estava trabalhando com as Assembleias, da questão da moral, da autonomia, dos valores, dos deveres, dos direitos, e ela traz esse viés da sociologia, da filosofia” (Fatima).

Fica, portanto, evidente a dicotomia entre o projeto de formação e a necessidade dos docentes em discutir e trabalhar a indisciplina, como aponta Fatima: “A questão da indisciplina, que vai entrar aqui, que é a maior dificuldade. Mas isso aí, se eu deixar o PEA escapar só para a questão da indisciplina, a questão da indisciplina vai ser um ponto permanente das discussões”.

Isso pode remeter à questão: até que ponto a indisciplina, um tema solicitado constantemente pelos professores, é discutida de modo aprofundado na escola e com o apoio da coordenação? De que maneira seria possível tratar desta questão como um tema formativo? Como o debate sobre as questões de dificuldades de aprendizagem e indisciplina podem ajudar o professor a melhorar sua prática pedagógica? Tal reflexão coletiva poderia colaborar com a melhoria das aprendizagens dos alunos, por favorecer um ambiente mais respeitoso às necessidades dos alunos e dos professores? Este não é o tema desta pesquisa e, por este motivo, não será aprofundado, mas cabe a reflexão sobre até que ponto as necessidades e demandas apontadas pelos docentes são, realmente, consideradas na formação no contexto da escola.

4.5 Lidando com a chegada de um novo instrumento de registro pedagógico

Em todas as entrevistas surgiu a discussão sobre o SGP¹ (Sistema de Gestão Pedagógica), implantado no ano de 2014 em todas as escolas de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo. Porém as falas das CPs revelam que os horários coletivos não foram utilizados para discussões conceituais do Sistema, mas para a realização de registros, com intenção de atender as exigências burocráticas:

Em um dia eu deixo para eles fazerem o raio do SGP, fazer as coisas do SGP, e no outro é pra planejamento semanal, pra fazer a rotina da semana, a gente vê os projetos, como estão, como não estão... (Renata).

A fala desta CP denota mais do que antipatia pelo Sistema de Gestão Pedagógica. Apesar de permitir o uso do horário coletivo para efetuar os registros,

¹ O SGP é um sistema digital para registro do acompanhamento pedagógico dos alunos da Rede Municipal de Educação de São Paulo que “prevê o registro sistemático pelos professores do planejamento bimestral e anual; plano de aula; frequência; atividades desenvolvidas; notas/conceitos; anotações sobre os alunos; compensação de ausência, dentre outras possibilidades. Esse registro e sua recuperação podem ser realizados em computadores conectados à internet ou pelos tablets disponíveis nas escolas.” (SME/DOT, 2014b.)

a CP não se aprofunda na utilização do Sistema como uma ferramenta que ajude na análise pedagógica. Isso difere de sua postura ao acompanhar os projetos da escola ou permitir a elaboração da rotina semanal, em que foi possível perceber sua participação ativa e interesse nos encaminhamentos, como observado ao longo deste capítulo. Fátima também deixa claro que o uso do SGP no horário destinado ao trabalho coletivo não foi considerado momento formativo.

No segundo bimestre a minha formação já foi meio complicada porque a minha escola ficou um mês em greve. [...] Eu diria que no segundo bimestre a formação foi mínima pra apagar os incêndios e pra dar conta do SGP, porque o SGP veio no final de março e aí eles, nossa, se desesperaram. (Fatima)

Se desconsiderada a greve, o segundo bimestre, na escola de Fatima, teve seus momentos de formação redirecionados para atendimento a emergências e atendimento às angústias dos professores com o novo sistema. Placco, Almeida e Souza (2012), focando as práticas educativas e a formação de professores, identificaram, na pesquisa já referida, que os coordenadores pedagógicos das escolas públicas brasileiras se ocupam de atividades consideradas administrativas e burocráticas, que não são suas responsabilidades, priorizando-as frente às ações relacionadas à formação docente. As autoras atribuem esse afastamento do CP de suas funções como uma alienação de suas atribuições afirmando que, articulando as diferentes demandas em detrimento da formação, a transformação, que é o objetivo final da formação, não acontecerá.

Essa prática de atendimentos às demandas divergentes nos horários destinados ao trabalho e estudo coletivos desvaloriza os momentos de formação. Isso não significa que a introdução de uma ferramenta que provoca angústia nos professores não deva ser tratada, porém faz diferença a forma de abordagem do coordenador a essas angústias.

Este ano, especificamente de 2014, um dia ficou separado para atualização do SGP. Acho que foram todas as escolas. (risos). A gente só não abriu mão de outros horários, como o PEA. Eu falei que não ia abrir mão. Mas tiveram outros momentos que não teve jeito. Aí acabava dando uma vez por semana só para o SGP e no outro dia, fazia outras coisas. (Juliana)

Juliana reservou um espaço para os registros no SGP, também enfatizando que o uso dele foi unicamente para atualização do sistema. Apesar de dedicar um dia da semana para tal registro, esta CP, assim como Renata, ressalta que o outro dia é destinado a outras demandas. O que se destaca aqui é a prioridade que a coordenadora dá ao projeto de formação (PEA). Observa-se que, apesar da compreensão das angústias e demandas provocadas pelo SGP, ela não cede à pressão e faz valer o horário de formação continuada.

Os coordenadores pedagógicos são sujeitos a um excesso de atribuições demandadas por diferentes atores, entre eles diretores, professores e órgãos do sistema de ensino. Priorizar o tempo destinado ao estudo coletivo para tratar tais demandas em detrimento da ação formadora indica que, como afirmam Placco, Almeida e Souza (2011), os CPs compreendem seu papel mais como articuladores do que formadores, deixando esmaecer outras tantas diversas atuações potencialmente formativas na escola.

Este uso do horário coletivo para registro pedagógico, que também se observa além do SGP, pode se tornar um momento formativo em potencial, se realmente for realizado em conjunto e culminar em discussões e reflexões a partir desses registros. Porém, o que parece ocorrer na prática das escolas pesquisadas é a reunião dos professores no mesmo espaço físico, com ou sem a presença da coordenadora pedagógica, em que cada um realiza seus registros individualmente. É possível compreender este tipo de utilização do momento coletivo pela necessidade e solicitações dos docentes para a realização de tarefas, considerando o pouco tempo que se tem para efetuar planejamento, elaboração e correção de avaliações e atividades.

Em um estudo da Fundação Carlos Chagas, a partir da análise de microdados do Censo Escolar 2013, Moriconi et al. (2014) observaram que 1/3 dos docentes de Ensino Fundamental II (EFII) lecionam em duas ou mais escolas, sendo que os docentes que lecionam apenas para o EF II tem uma média de 167,2 alunos. Se consideradas as disciplinas em relação à carga horária na grade curricular, os professores de Língua Portuguesa e Matemática têm uma média de 173,3 e 164,8 alunos respectivamente, enquanto que docentes de Geografia,

História e Ciências da Natureza lecionam para uma média de 194,4 a 214,4 alunos. Sendo assim, é compreensível que haja uma grande demanda por tempo e espaço para lidar com a documentação pedagógica, porém talvez seja o momento de discutir quais serão estes espaços, e se cabe priorizá-los em detrimento da formação continuada.

Gouveia e Placco (2013, p. 77) afirmam que há ações na rotina do coordenador pedagógico que, quando articuladas de modo a ajudar os professores a qualificarem seu trabalho, evidenciam o papel formador do CP. Uma destas ações são as reuniões coletivas de docentes e CP para discutir questões que emergem das salas de aula. Esses encontros são oportunidades para que o CP promova “o estudo, as trocas de experiências, as análises das atividades realizadas em sala de aula”. Segundo as autoras, as reuniões coletivas configuram-se em espaço privilegiado para aprofundar o conhecimento didático e refletir sobre a prática pedagógica. É essa a utilização que se espera dos horários coletivos.

4.6 O planejamento das formações

Apesar das CPs entrevistadas afirmarem que consideram a demanda dos professores ao elaborarem as pautas de formação, há nos casos de Renata e Juliana a informação de que, no projeto de formação elaborado no início do ano, denominado PEA (Projeto Especial de Ação), a escolha dos temas e textos que serão trabalhados ao longo de todo o ano letivo é realizada em um único momento inicial. Esta situação de definição de temas e seleção de textos inclusive, no início do ano letivo, deixa de considerar as problemáticas reais surgidas no decorrer do ano letivo. Renata retrata essa problemática:

Outra dificuldade que eu tenho, que eu sinto bastante, é de você planejar o PEA no início do ano. Definir as leituras lá no início do ano e aquilo ser algo fechado, você não dar conta daquelas leituras e depois lá na avaliação a supervisora fala: “Ah, mas você não deu conta daquelas leituras, então como é que fica?” [...] Eu acho particularmente que fica muito fechado. Como este ano, teve

um monte de coisa que chegaram depois, um monte de propostas, de leitura do Mais Educação², então tem muita coisa que sai depois. E é importante trabalhar aquilo, mas aquilo não estava previsto, então como é que isso vai ser avaliado pelo supervisor?

No caso de Juliana, que também delimita no início do ano os temas que serão desenvolvidos na formação, essa dificuldade parece não se manifestar. O diferencial está nas estratégias dessa coordenadora pedagógica que, por ter uma proposta de formação definida, incorpora no projeto os momentos para estudo teórico e debate, planejamento, análise da prática e discussão dos resultados. Com isso, as reflexões acerca das problemáticas da escola, que possam surgir nas práticas na sala de aula, ou influenciar na rotina da escola, são tratadas como objeto de estudo, por terem um momento específico já destinado previamente.

No início do ano a gente elabora, de acordo com a proposta do PEA, e a gente faz um cronograma mensal. Naquele mês a gente já coloca as temáticas que a gente vai discutir, onde a gente vai buscar, que estratégia a gente vai utilizar. Geralmente a gente faz assim: conta quantos dias tem naquele mês, aí deixa uma parte para o estudo teórico, uma parte para a discussão junto com o estudo, uma parte para as possibilidades de planejamento de levar para a sala de aula, depois um retorno novamente para saber como foi: se deu certo, se não deu, qual foi a intenção que cada professor teve. (Juliana)

É interessante notar a rotina de trabalho que esta CP se impõe para a elaboração das pautas de formação. Ela e sua parceira de coordenação se encontram para realizar o planejamento conjunto e também conduzem a formação juntas, pois nesta escola há apenas um grupo de formação.

Eu tenho uma rotina, uma organização de rotina de trabalho. Então, lá nos meus dias de segunda a sexta eu tenho um horário comum com a minha parceira, onde a gente faz a discussão do que a gente vai levar para o grupo. A gente discute junto o que vai levar, aí a gente elabora a pauta junto. Geralmente isso acontece duas vezes na semana, sempre antes dos dias do PEA. Aí no restante dos outros dias eu organizo com outras atividades.

² A CP se refere ao Programa Mais Educação São Paulo. O caderno de subsídios para implantação deste programa, com os princípios, práticas e notas técnicas está disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf>. Acesso em 25/06/2015.

Esse planejamento antecipado, priorizado por Juliana e sua parceira, permite a organização da pauta de formação de modo a atender aos objetivos propostos no planejamento e evita a procura diária por textos para leitura coletiva, desvinculados de uma sequência de formação, em função da falta de tempo para organização da pauta. A reunião das CPs da mesma escola, mesmo quando atuam em grupos distintos de formação, também favorece a identificação das necessidades da escola que precisam ser abordadas e debatidas para que o coletivo avance e mantenha uma unidade, mesmo na diversidade de segmento em que os docentes atuam.

Renata também relata que o projeto de formação é feito em parceria com sua colega CP, mas que isso não garante que a formação dos professores seja a mesma:

A gente tem dois grupos de PEA, e o outro grupo é só de Fund. I, não tem professor de Fund. II. Aí a outra coordenadora faz o PEA dela as 18h30. É o mesmo PEA, com os mesmos textos. A gente planeja junto, então são os mesmos textos. Só que às vezes ela está trabalhando um texto e eu estou trabalhando outro... A gente não faz esse planejamento juntas. Eu também acho difícil. Por exemplo, a gente tem lá o PEA aprovado com o planejamento, mas eu posso estar trabalhando um texto que eu escolhi para aquele bimestre, e ela já está em outro. A gente não faz um planejamento semanal. É muito difícil assim “o que você está trabalhando essa semana?” A gente não tem essa discussão entre nós, do que foi trabalhado no grupo dela e o que eu trabalhei no meu grupo. A gente não se conversa nesse sentido, Eu acho que faz falta também: “Quais foram as suas necessidades que surgiram e quais foram as minhas?” A gente não tem.

A fala de Renata parece soar como desabafo. Apesar do planejamento conjunto inicial, os encontros de formação seguem o ritmo próprio de cada grupo. O que a CP identifica como ponto negativo desta prática, ao não conseguir se encontrar com sua parceira para discutirem e refletirem juntas, pode indicar a perda de oportunidades para identificar as necessidades e os problemas comuns nos grupos, que sejam uma demanda da escola, ou ainda, deixar de colaborar na atuação e na construção do papel de formadora uma da outra.

Ainda tratando do planejamento das formações, Renata manifesta, de modo sincero, as dificuldades que a rotina impõe para o planejamento diário ou semanal:

[...] porque eu fico sempre naquela correria, faz isso, faz aquilo, e já deu o horário do PEA. “Ai, meu Deus, já deu o horário do PEA! E cadê aquele texto que eu ia ler, eu não peguei antes pra ver então... gente, vamos ler juntos”.

A prática de conduzir os encontros de formação de modo espontâneo, sem planejamento e preparação prévios é uma grave consequência da grande parte do tempo ocupado por demandas administrativas, restando pouco para o acompanhamento de alunos e professores. Essa prática pode indicar o despreparo para conduzir a formação de professores e a falta de clareza das funções do coordenador pedagógico.

“Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição.” (GOUVEIA e PLACCO, 2013, p. 70)

4.6.1 A escolha das estratégias de formação

Uma das finalidades da formação continuada é oferecer subsídios aos docentes para que, diante das intervenções do formador, estes possam questionar, rever e replanejar suas próprias ações. Tal demanda se coloca também como um desafio ao coordenador, que precisa aprofundar-se mais nos temas que serão propostos nas situações formativas, não apenas conceitualmente, mas principalmente planejando situações que possibilitem ao docente relacionar os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica.

“Como veem, planejar e interferir no desenvolvimento profissional e na formação de professores deve incluir o estudo e a crítica das teorias, deve nos levar a aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, mas, nesses estudos e críticas, deve permitir – e incentivar – o aparecimento de contradições entre aquilo que é proposto como fundamento teórico e a prática cotidiana das escolas, deve gerar questionamentos nos valores e crenças dos

professores, em geral dados como definitivos, deve gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência.” (PLACCO, 2010, p. 59)

Lerner (2002) propõe, na formação continuada, o estudo sobre o saber didático. O que, a princípio, parece se distanciar da concepção defendida por Canário e Imbernón (de uma formação contextualizada para uma formação prática), na verdade se revela como uma alternativa concreta em atender às demandas dos professores sobre algumas dificuldades de aprendizagem ou baixo rendimento dos alunos, por exemplo. Da mesma forma que os dois autores anteriormente citados, Lerner defende que os problemas enfrentados pelos professores estão vinculados ao ensino ou a aprendizagem, portanto, este tema se coloca como prioridade e deve ser foco de discussão, reflexão e enfrentamento nos horários coletivos de formação. Essa proposta se depara, porém, no preparo do próprio CP para conduzir a formação.

Para que os coordenadores pedagógicos tornem-se formadores e ajam como formadores e, quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo não basta nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e uma lista de atribuições. É necessário propor caminhos para que a construção do papel formador do coordenador seja feita com a consistência e a seriedade necessárias (Gouveia e Placco, 2013, p. 73).

Quando se fala em formação de professores na escola, entende-se que um dos objetivos finais dos investimentos na formação, pelas Secretarias de Educação, é melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Portanto, cabe avaliar até que ponto as ações formativas nas escolas atingem esse propósito e quais caminhos os formadores podem percorrer a fim de que suas propostas culminem na mudança e melhoria da prática profissional do docente.

Nas entrevistas realizadas, ao serem questionadas sobre as estratégias utilizadas na formação dos professores, as respostas de três das quatro CPs, caminharam não por estratégias de formação, mas por ferramentas utilizadas como meio para tratar dos temas definidos. Foram citados:

- condução da formação por um professor ou outro profissional da escola para abordar um assunto de maior domínio;
- uso de vídeos de palestras, filmes de ficção ou filmagens de aulas;
- apresentações em slides;
- leituras interpretadas, para reflexão ou para aprofundamento teórico;
- entrega de apostilas com sugestões de atividades para o professor;
- formação de grupos de trabalho para leitura e apresentação aos colegas.

A escolha dessas ferramentas parece ter o propósito de dinamizar os encontros, torná-los menos cansativos, ou ainda referendar a fala da CP por meio da fala de outro, e não em função de um maior alcance no grupo ou da observação de que atingem o objetivo de melhorar as práticas dos professores. É possível observar isso no relato de Renata, quando questionada sobre como faz a escolha da estratégia de formação:

Na verdade vai dependendo daquilo que eu vou percebendo que é necessidade do grupo, né. [...] Eu vou tentando mesclar um pouco, pra não ficar só nos textos. Eu tento buscar vídeos, eu tento dinamizar da melhor maneira possível pra que chame um pouco a atenção deles também, né, pra não ficar tão cansativo pra eles. Eu vou testando as estratégias mesmo... na verdade eu não tenho uma teoria sobre isso não.

As práticas citadas pelas entrevistadas, que foram consideradas como mais promissoras, são destacadas a seguir.

4.6.2 O vídeo como recurso para a formação

Tratando do vídeo como material formativo, existem várias possibilidades de utilização. Ele pode ser um instrumento para apresentar ou contextualizar um conteúdo, o que o torna limitado sob o aspecto de estratégia de formação docente. Outra possibilidade é utilizá-lo para problematizar algumas situações que

podem representar a realidade escolar, promovendo situações de leitura crítica a partir de propostas que favoreçam a reflexão sobre a prática pedagógica.

Na proposta de tematização da prática, Lerner, Torres e Cuter (2007) defendem o registro das aulas, em vídeo ou por escrito, como ferramenta para a formação, justificando que permitem aprofundar a observação sobre o objeto que se deseja estudar, as interações que se estabelecem nas aulas e a concepção do ensino e da aprendizagem que balizam as atividades propostas pelo professor. O registro se configura como instrumento que permite o distanciamento da ação para observá-la melhor, favorece, por meio da ação do formador, intervenções e reflexões com os colegas, possibilitando a fundamentação do trabalho pedagógico e do compartilhamento de situações semelhantes, enriquecendo as discussões e trazendo as experiências da sala de aula para o primeiro plano da pauta de formação.

Os vídeos com registros de cenas de aula podem possibilitar, segundo as autoras, variadas experiências ao grupo de docente, podendo citar a importância em favorecer o acesso a registros de atividades de outros docentes que podem servir de inspiração e também objeto de estudo, criar condições para que os professores façam registros da própria prática e auxiliá-los nesse processo, incentivando-os, utilizar os registros de sala de aula relacionando-os aos textos estudados, às discussões realizadas, enfim, auxiliando na fundamentação teórica a ação docente e na reflexão dos objetivos propostos e atingidos.

Nas falas das CPs observamos diferentes usos do vídeo, priorizando, porém, seu uso como ferramenta para ilustração e dinamização dos encontros.

Eu gosto bastante também de trabalhar com vídeo. Este ano eu não trabalhei tanto como eu gostaria. Porque acho que o vídeo foge um pouco de ficar só na fala do coordenador, só o coordenador falando isso, então é uma fala diferente. [...] A gente usou bastante da UNIVESP, porque a outra coordenadora que trabalha comigo fez uma Pós na UNIVESP e tem uns vídeos bacanas. (Renata)

Renata assume que faz uso de vídeos como uma maneira de referendar suas falas perante os professores, por meio de uma instituição reconhecida por eles. Isso pode indicar a concepção de um modelo transmissivo de formação,

onde os docentes são espectadores ora da fala da coordenadora, ora do apresentador do vídeo.

Quando questionada sobre os tipos de vídeo que costuma usar com os professores, Renata afirma que, além de palestras também utiliza materiais de ficção, deixando transparente o objetivo de contextualizar e ilustrar uma determinada situação ou conteúdo. Ao utilizar a expressão “acho que não fica tão pesado” denuncia que, mesmo havendo alguma intenção de problematização ou leitura crítica (que não aparece espontaneamente em sua fala, mas não significa que não possa ter ocorrido), esta acontece de maneira tímida e não como objetivo principal.

Esses dias eu passei “Cinco vezes favela”, pra gente transportar pra realidade. Eu acho que não fica tão pesado. Porque eu acho o PEA bem pesado. Depois de um dia inteiro de trabalho, vem a coordenadora e fica bla-bla-bla, bla-bla-bla, bla-bla-bla. Às vezes *[o professor]* até dorme... (Renata)

Na escolha por trabalhar com vídeos, Silvana mostra a preocupação em encontrar materiais de profissionais reconhecidos por seus saberes ou por sua experiência, além de utilizar produções atualizadas.

É o referencial teórico. Depois,...] *[vou]* pegar alguma fala de professores universitários e palestras sobre inter. [...] Eu pego vídeo, eu trago, vejo se SME tem, se não tem. Geralmente não tem *[fala baixo]*. A gente tem um cacarecário aqui no pedagógico. *[retoma o tom normal]* Mas eu entro na UNESP, na USP, eu vou procurando os vídeos lá, se tem, se não tem. Até no YouTube, tanto faz. Sendo pessoas que estão credenciadas e são reconhecidas naquele assunto, eu trago e a gente assiste, entendeu? Eu trouxe um do Cortella. O Cortella encanta qualquer um, né. Nós assistimos e discutimos sobre a criança... nossa foi muito bom. Babamos. Até o Ciclo II gostou porque, embora eles não trabalhem com crianças, eles trabalham com pré-adolescentes, muitos tem filhos, sobrinhos...

Do mesmo modo que Renata, a intenção de Silvana, que fica clara na entrevista, é que o material sirva de apoio para o estudo ou aprofundamento teórico.

Juliana também faz uso de vídeos, mas com a proposta de problematizar a realidade e desenvolver nos docentes a leitura crítica das situações. Para tanto ela realiza, inclusive, filmagens na própria escola.

Geralmente, quando é de professor da escola, a gente combina o que vai fazer e faço a filmagem daquele professor. Aí filma, a gente assiste junto, conversa quais as coisas que a gente poderia levantar pra reflexão, discussão, e no momento da formação eu levo, a gente assiste, e eu levo com algumas perguntas norteadoras pra discutir. E a gente faz a discussão no coletivo. [...] Quando não é da escola não tem a parte do planejamento, porque eu não planejei com o professor o que eu ia levar, então eu trago já com as questões do que eu quero discutir levantadas, e a gente coloca em grupo pra eles refletirem e depois abrir, ou mesmo no coletivo, quando o grupo está num número menor de professores.

Em sua entrevista, esta CP anuncia que faz uso da Tematização da Prática como estratégia de formação, assunto que será tratado com a devida atenção mais adiante. Com isso, os vídeos são apresentados aos professores como ferramenta de trabalho, por meio de uma proposta clara para análise coletiva e reflexão a partir de uma pauta de perguntas que direcionam a observação. De acordo com Lerner, Torres e Cuter:

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua solução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo da bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação. (2007, p. 103)

Diferentemente das outras CPs, na busca por vídeos como material de formação, Juliana os produz na própria escola ou utiliza materiais oferecidos pela Diretoria de Ensino ou pela Secretaria de Educação. Essa coordenadora traz a informação de que, em sua experiência profissional na DRE, realizou algumas filmagens, por isso possui um acervo pessoal. Em seu relato é possível perceber a prioridade que a CP dá aos filmes que retratam situações reais de sala de aula, para que sirvam como objeto análise coletiva.

4.6.3 A participação docente na formação

Como visto no capítulo de referencial teórico, Imbernón (2009, p. 48) propõe o abandono das práticas tradicionais de formação que prezam pela atualização teórica sob o enfoque psicopedagógico, didático ou científico, por uma formação que ajude “o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo”. Estimular a participação dos professores na elaboração da pauta ou na condução da formação significa favorecer o protagonismo docente em um processo que promova a reflexão, no sentido de permitir a contribuição pessoal e o estabelecimento de metas comuns por meio de debates, intercâmbio, leituras e trabalhos em grupo, “exigindo uma proposição crítica e não doméstica da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base” (2009, p. 61).

Sob essa ótica, é possível observar algumas práticas de formação relatadas em que as coordenadoras pedagógicas acreditam estimular a participação docente.

Meu plano de formação, a gente está trabalhando por grupos de trabalho. [...] Então a gente elencou o próprio material da prefeitura, porque como ele é novo, todo mundo precisa ter acesso a ele, a questão das notas técnicas, e a gente fez grupo de trabalho. Eu subdividi os professores em grupos e eles fazem, faziam uma síntese das notas técnicas que cada grupo ficou. Apresentava. A gente ficou quase o primeiro bimestre inteiro nessa apresentação das notas técnicas e foi muito legal, porque todo mundo se apropria do documento, não só pela própria leitura, mas pela interpretação do outro. [...] E quando a gente trabalhou avaliação no terceiro bimestre, com o livro da Jussara Hoffmann, a avaliação mediadora, eu subdividi também alguns tópicos do livro, aí fizemos recortes dos trechos, também separamos por grupos e esses grupos também iniciaram a discussão. Alguns professores que a gente tem, na biblioteca tem bastante livro, né, tem professor que levou pra casa e quis ler o livro. Ele leu o livro... professor que não conhecia o livro.... (Fatima)

Observa-se que os grupos de trabalho propostos por Fátima têm a tarefa de estudar os recortes de textos pré-selecionados e depois apresentar para o coletivo. Apesar de utilizar a estratégia de subdividir os docentes em grupos,

estes não encontram um desafio, uma situação problemática para refletir e utilizar os pares na busca por soluções. Esta estratégia prioriza pautas de estudo teórico que envolve basicamente leituras e discussões. A CP parece apostar no aprendizado pela leitura e pela contribuição do outro na discussão.

Outro aspecto que se destaca na fala de Fatima ao explicar sobre a condução dos grupos de trabalho é que o planejamento da estratégia de formação parece considerar os docentes como alunos da CP.

[...] porque eu tenho o hábito de entregar o material antes. Não tipo: hoje é isso. Então ó: semana que vem nós vamos trabalhar com isso, então está aqui o material. Pra todo mundo ir se apropriando um pouquinho.[...] Eu deixo dois ou três encontros, uma semana pra eles... [...] Porque senão, se vai pra casa, aí a gente sabe, né. [...] E aí a gente já marca: tal data é tal grupo, coloca lá na sala dos professores quem vai apresentar o quê, e o negócio funciona. Igual aluno. “Ai, eu me esqueci... olha o outro que ia fazer...” Eu falo: “Tá vendo”. É até bom pra você também fazer algumas pontuações. Porque você fala: “Tá vendo como... você quer cobrar do aluno, e você aqui como aluno também esqueceu isso, esqueceu seu material.” Aí eu brinco: “Ah, esqueceu o material? Então vou te dar nota baixa! Vou mandar pra coordenadora!” E a gente acaba brincando, entendeu?

Um dos fundamentos do papel formador do CP é não tratar os docentes como seus alunos. “Eles já são profissionais, e essa premissa tem de ser considerada no planejamento da formação” (MONTEIRO et al., 2012, p. 32).

Ao apresentar obstáculos para a formação, Imbernón (2009, p. 32) destaca que “embora as modalidades formativas costumem ser de caráter grupal, na verdade se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas”, com isso o processo de formação desconsidera a realidade dos docentes e segue preocupado em melhorar a cultura do professor, mas incapaz de promover a mudança e a inovação.

E no outro PEA que é das Assembleias, a gente estudou um livro no ano passado que chama “Quando a escola é democrática”, que é do Vinha e do Tognetta, os autores. E ele ensina um tipo de técnica de assembleias de classe. Aí a gente estudou o livro e este ano a gente foi pontuando, em cima da técnica, o que estava dando certo e o que não estava dando certo na escola. Só que esse de Assembleia, infelizmente, por causa do SGP e por causa

de outras demandas, como ele já estava, entre aspas, encaminhado, a gente acabou deixando ele um pouquinho de lado. (Fatima)

Os exemplos citados por Fatima não escondem que seu objetivo é trabalhar com fundamentação teórica nos momentos de formação. No caso do projeto de formação denominado Assembleias, houve um ano de estudo teórico, que pode ter sido necessário para sustentar uma ação nova que estava se instalando na escola e, no ano seguinte, a proposta de observação e avaliação dos erros e acertos. Porém, no ano destinado ao monitoramento do projeto, à verificação da utilização da teoria na prática, essa ação foi enfraquecida e se deixou perder para outras demandas.

Em diferentes momentos da pauta de formação pode ser necessário fazer uso de materiais bibliográficos para aprofundamento teórico e conceitual que permitam ao professor obter maior conhecimento do objeto de estudo (e ensino), porém a escolha da bibliografia e sua estratégia de leitura deve possibilitar ao docente que estabeleça relação entre os textos lidos e os problemas que se apresentam nas aulas. Lerner, Torres e Cuter (2007) sugerem que seja feita a articulação das leituras profissionais com situações de dupla conceitualização, permitindo ao professor validar os conhecimentos adquiridos na situação proposta.

Silvana também relata a tentativa de propor a leitura de livros pelos professores, com a intenção de diversificar os encontros de formação:

Eu tentei fazer uma outra experiência, mas não deu certo. Eu levei todo mundo na sala de leitura, que tem aquele monte de livros de formação, espalhei todos aqueles livros e falei: "Nós vamos ler. Cada um vai pegar emprestado um livro, vai ler um livro e depois a gente vai socializar essas leituras, fazer uma formação diversificada". Aí não deu muito certo não. Eles pegaram o livro: alguns devolveram, outros não, mas ler, poucos leram. (Silvana)

A proposta da CP denuncia a ênfase mais no aprendizado do professor do que no seu ensino e, neste caso, o pouco envolvimento dos docentes pode indicar o desinteresse por uma proposta que lhes parece aleatória e pouco útil. Essa mesma estratégia de envolver os professores na escolha de livros e depois

compartilhar com o grupo foi utilizada por Renata, com resultado um pouco diferente:

Este ano a gente propôs que os professores buscassem algumas coisas, pegamos alguns livros do nosso acervo e levamos pra eles, para eles darem uma olhada no que interessava ou não interessava pra eles... e como o PEA focava nesse trabalho com projetos, por conta dessa mudança com a estrutura da escola, a gente pegou alguns autores que a gente já sabia que trabalhavam com isso, que trabalhava bem, né, como Ivani Fazenda, Ulisses Araújo... são alguns que a gente sabe que tem que trabalhar, e outros que a gente propôs que eles buscassem. Deu um pouquinho de trabalho porque é difícil, eles ficam la-la-la [*faz um som como se fossem reclamações dos professores*], eles ficam fugindo da responsabilidade, mas é bacana quando a gente propõe que eles tragam contribuições. [...] Então, indicaram algumas coisas pra ler, principalmente Fund. I, que indicou mais. Mas indicou coisas como Jussara Hoffmann, coisas que já são do conhecimento da gente. [...] Aqueles autores que eles sabem o que falam, o que fazem. Ninguém trouxe algo novo, algo de tal pessoa que a gente nunca ouviu falar, não conhece e vamos conhecer. Eles trouxeram quem já faz parte do nosso convívio, do que a gente já estuda. (Renata)

No grupo conduzido por Renata, houve a participação dos professores na seleção de materiais para aprofundamento teórico, porém a CP percebe que foram indicados autores conhecidos do grupo por terem sido objeto de estudos em outros momentos. A inovação esperada não surgiu, e a alternativa encontrada pelas CPs da escola foi, juntas, complementar a pesquisa na intenção de aprofundar o estudo no tema desejado.

Imbernón sugere uma mudança na concepção da formação de professores, para propostas que não atendam somente à necessidade de aprofundamento teórico, mas que possibilite ao docente compreender suas concepções de ensino, fundamentá-las e, a partir das intervenções do formador, reformular suas práticas nas salas de aula

“É o abandono do conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la.” (2009, p. 106-107)

Em grupos heterogêneos de professores, existem diferentes saberes referente às áreas específicas do conhecimento. O assunto que é de domínio de

alguns pode ser estranho a outros e, ainda assim, despertar ou não o interesse por seu estudo. Para abordar alguns temas que as CPs reconhecem como sendo de domínio maior por parte de um professor, algumas coordenadoras propõem a participação dos docentes na condução de encontros de formação. Os modos como são propostas essa participação tem diferentes enfoques:

Eu sempre deixo aberto pra que qualquer um possa montar a pauta e fazer. [*E, respondendo se já ocorreu essa situação*]: Não. Eu sempre deixo aberto, mas ninguém quer não. Às vezes eu cutuco o professor e falo: “Você foi fazer aquele curso não sei onde, então vai lá, monta um negocinho pra você passar para os colegas. Socializa”. Isso eu gosto de fazer, porque nem está tendo muito curso. (Silvana)

Silvana não consegue estimular a participação espontânea dos docentes no encaminhamento dos encontros de formação, tampouco há a socialização de cursos frequentados fora da escola, o que indica o predomínio do aproveitamento pessoal e individual nos eventos formativos fora do contexto escolar. Já quando a CP apresenta uma proposta com tema definido e identifica no grupo um profissional com conhecimento no assunto e que também é reconhecido pelos colegas, há o convite individual, obtendo resultado diferente.

O professor de matemática eu já explorei ele bastante também. Porque como eu não tenho, todo mundo gosta porque ele é de matemática. Ele tem um conhecimento na matemática muito mais aprofundado do que o meu, óbvio. A gente estava discutindo uma questão de numeração, de sistema, então eu falei: “É com você”. Aí ele ficou todo feliz, fez e fez com bom gosto. Foi muito legal.

E em outro exemplo, quando o assunto é formação com o tema da cultura afro:

Olha, eu não sei, tinha um professor aqui, o Cláudio, maravilhoso, professor de história, um negro. Ele está fazendo doutorado. Ele é bem respeitado pelos colegas. Uma graça de pessoa, formidável. Indico o Cláudio pra todo mundo que me pede: “Você conhece alguém que me fale sobre a cultura...”. “O Cláudio. Liga lá, fala com ele”. Então eu procurei trazer. Primeiro porque ele era uma pessoa carismática, todo mundo gostava dele, era um professor da casa, e também uso essa estratégia. E pedi para o Cláudio fazer várias falas, várias formações mesmo sobre a cultura afro. Ele já deve ter publicado um livro, ele estava pra publicar um livro. O cara é muito bacana. [...] Todo mundo ficava assim: Nossa, mas ele é demais, ele é bacana, quanta coisa ele sabe, como ele é gênio, ba-ba-ba-ba... (Silvana)

Ao convidar os docentes para conduzir a formação, Silvana mostra que reconhece os saberes e a experiência dos componentes do grupo. A CP encontra professores envolvidos que se corresponsabilizam na organização e no desenvolvimento dos encontros de formação. Imbernón (2009) sugere abrir passagem para um modelo de formação mais indagativo, onde os professores assumam o protagonismo, planejando, executando e avaliando sua formação. Para esse autor “o intercâmbio entre os pares, ouvir de outros boas práticas [...] comporta uma nova maneira de organizar a formação nas diversas regiões” (2009, p. 108).

Com exceção da tematização da prática utilizada por Juliana como estratégia formativa, as práticas anteriores, que inicialmente foram tratadas como ferramentas para a formação, tinham em comum o objetivo de realizar ou aprofundar os estudos teóricos a partir de vídeo, apresentação ou leitura. Esse enfoque teórico é observado, inclusive, na participação dos professores nos grupos de trabalho citados por Fatima e também na condução da formação dos professores da escola de Silvana, que se organizaram para desenvolver apresentações pautadas em conhecimentos específicos. É importante considerar o que afirma Imbernón (2009), quando reforça a ideia de que o processo de formação continuada do professor deve envolver criar situações que provoquem a autoavaliação a partir da prática do professor, analisando o que faz, como faz e o porquê faz.

Em sua prática, ainda incentivando a participação docente, Renata relatou que realiza, nos horários coletivos, estudo de casos a partir da fala dos professores ao apresentarem situações problemáticas que os angustia.

Esses dias teve uma professora preocupada com uma turma de sexto ano, que ela estava achando que são... na verdade, são crianças que estão vindo muito imaturas. Então ela foi falando quais eram as crianças, quais as dificuldades que elas apresentavam, e diante disso a gente ia pensando em possibilidades e estratégias, estratégias de atividades diferenciadas que a gente possa trabalhar com eles. Então todo mundo vai falando o que a gente acredita que possa ajudar a criança, o que a gente pode ajudar a criança. Então é isso mesmo. Acaba sendo as dificuldades de um grupo, na verdade, de uma sala, de um grupo, ou de uma criança específica. Aí

dentro do que a gente estuda, dentro daquilo que a gente acredita que seja possível, vê o que aquele professor pode fazer pra melhorar a sua prática, ou pra gente tentar fazer com que esses alunos superem. Eu acho que é mais isso.

A estratégia de Renata, ao discutir coletivamente as situações desafiadoras, está em acordo com o proposto por Imbernón (2009, p. 39) que é “estabelecer espaços de reflexão e participação para que ‘aprendam’ [...] com a reflexão e a análise das situações problemáticas”. Gouveia e Placco (2012, p. 76) completam: “o movimento das reflexões contribui para o professor, gradativamente, sentir-se mais fortalecido e, assim, utilizar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para a compreensão e a reconstrução da prática”.

Fatima também cita que trabalha a partir dos relatos dos professores e que prioriza o compartilhamento de experiências entre os docentes por reconhecer que o intercâmbio favorece a experimentação de novas práticas.

Eu procuro fazer com que os professores também façam seus relatos. Esses relatos de experiência, essas trocas também são importantes. [...] Eu tenho que dar voz para os professores fazerem a troca, até porque, como eu te disse, pelo grupo diverso que eu tenho. [...] E agora eles estão se interessando muito mais pela prática do outro. “Ah, no primeiro ano, então você faz assim. Nossa, que legal, né, eu nunca pensei nisso.” E: “Nossa, mas o Fund. II faz assado.” E sempre é muito legal, eu acho até que a troca é maior. [...] Que nem, tem um professor que gostaria de trabalhar, ele trabalha em grupo, e ele falava que trabalhar em grupo era um horror. Aí uma professora falou um dia: “Olha, olha, eu faço hora-atividade tal hora, se você estiver no seu CJ, vamos conversar: “Porque você não tenta fazer dupla produtiva quando você fizer um trabalho com mapa?” E isso sem a minha intervenção. Aí eles foram lá, eles combinaram, e eu passei lá e o professor de geografia estava com as duplas. Aí eu: “Ah, professor, deu certo as duplas?” “Ih, achei bem legal, deu certo as duplas. E agora, em algumas aulas eu trabalho a dupla com o livro didático.” Então uma coisa que é impensada, tipo, é bagunça “não, faz desse jeito”. [...] O professor de geografia inventou a roda. E realmente eu não teria conseguido atingir só com a minha fala. Se eu não propiciasse a troca, entendeu?

As contribuições dos professores que ocorrerão ao longo dos encontros não são possíveis de serem planejadas, tampouco as dificuldades que serão manifestadas por eles. Porém o CP que propõe algumas questões elaboradas

anteriormente, que conduz a formação a fim de alcançar o objetivo do dia, consegue ter maior controle não dos professores, mas de onde se deseja chegar. Ao admitir que os relatos dos docentes provocam trocas “impensadas” e “é uma bagunça”, a CP denuncia que, além dos relatos serem espontâneos, as colaborações dos colegas também o são, inclusive não são aproveitados pelo coletivo, já que os dois professores combinaram de se encontrar em um horário livre. A atuação da CP na condução das falas dos participantes, por meio de intervenções ou questionamentos, poderia dar a grupo toda a oportunidade de se beneficiar de um relato de prática para trabalho com duplas.

Imbernón propõe que as formações nas escolas se estruturam de modo a:

favorecer a comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.(2009, p. 40)

4.6.4 Alguns caminhos começam a ser trilhados

Como já citado no Referencial Teórico, Gouveia e Placco (2013) apresentam alguns caminhos para a construção do CP como formador de professores. Dentre as propostas das autoras, uma das que trata diretamente sobre a atuação do CP, como estratégia de formação é “considerar a homologia dos processos como premissa teórica, ou seja, contemplar os mesmos princípios do trabalho que o professor em formação utilizará mais tarde com seus alunos”. As autoras destacam a importância em compreender que aprender significa aproximar-se sucessivamente do conteúdo proposto, estabelecendo relações da teoria com as situações práticas e, portanto, “é preciso haver tempo e continuidade das discussões”. (GOUVEIA, PLACCO, 2013, p. 74).

Silvana, na formação realizada sobre avaliação, relata que seguia alguns passos com os professores para que estes, em outros momentos, utilizassem os mesmos caminhos no planejamento de atividades para os alunos e na elaboração de questões de provas.

Porque quando a gente trabalhava com avaliação, por exemplo com a prova da Cidade, os alunos faziam, a gente corrigia, depois a gente fazia toda a tabulação pra ver qual era a habilidade que o aluno da escola estava com maior dificuldade, aí a gente tentava com que todos os professores, das diferentes áreas, comessem a trabalhar aquela habilidade. O aluno não consegue inferir, por exemplo, então em primeiro lugar: o que é uma inferência? Então a gente via exemplos de inferência... como história pode trabalhar inferência, como geografia pode trabalhar, como ciências... a gente fazia meio que uma corrente ali. E era bacana porque quando chegava a próxima prova da Cidade, o que a gente via, aqueles itens: “Olha, subiu. Eles aprenderam. Os alunos melhoraram”. Então assim, era muito rico, muito bem feito. [...] No ano passado a gente trabalhou essa questão da elaboração dos itens, das questões, dos descritores... se eu quero ver se o aluno sabe o que é uma legenda, que tipo de questão eu faço pra eu perceber se ele sabe ou não o que é uma legenda? Se eu quero saber se um aluno sabe qual a finalidade desse texto, que tipo de questão? Eu gosto muito disso.

Nessa situação Silvana identifica com os professores quais habilidades precisam ser mais bem desenvolvidas com os alunos, depois aprendem sobre aquela habilidade, oferece exemplos de questões que trabalham com ela, discutem possibilidades para envolver diferentes áreas do conhecimento no trabalho e, ao final do processo, verificam os resultados alcançados por meio de avaliação dos alunos. No exemplo citado, as questões oferecidas para desenvolver as habilidades desejadas não têm fim em si mesmas, pois em outro momento é verificado o aprendizado dos alunos naquilo que foi objeto da formação.

Na “corrente” citada por Silvana, que são as situações de compreensão do que seja a habilidade desejada (inferência) seguida pela análise de propostas que trabalhem essa habilidade nas diferentes áreas do conhecimento, é possível observar o que Lerner, Torres e Cuter (2007) apregoam. No processo de conceitualização, é fundamental esclarecer que, ao aluno nem sempre é necessário tomar consciência de todas as ações envolvidas nas habilidades que

aprende, mas para o professor tal tomada de consciência é fundamental para o processo de ensino. Portanto, o processo de conceitualização visa permitir que o docente tenha clareza de qual é o objeto de ensino e quais são os conteúdos que devem ser envolvidos em suas propostas de aula.

A estratégia aqui apontada se reflete diretamente no planejamento das aulas. Os professores passam a problematizar suas propostas ao observar a importância do enfoque e do aprofundamento nos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e do cuidado na decisão de quais serão as atividades a serem apresentadas em suas aulas. Isso também se reflete em um desafio ao coordenador que, no planejamento das pautas de formação, deverá realizar uma análise cuidadosa dos encontros de modo a criar situações que permitam aos educadores participarem criticamente e avançarem em seus conhecimentos, estabelecendo ainda relação do conteúdo de formação com suas necessidades no contexto escolar. As autoras defendem que as situações de dupla conceitualização, além de gerarem reflexões relevantes sobre a prática profissional docente, aproximam o professor da perspectiva de seus alunos, por se perceberem na posição de sujeitos da aprendizagem, observando o efeito das intervenções e das formas de interação entre aluno, objeto de estudo e professor que se mostram mais efetivas para a aprendizagem.

Silvana também utiliza como prática na sua formação oferecer modelos prontos. Ela explica que é um material que o professor pode utilizar depois como apoio para suas aulas. Ela prefere demandar coisas que os professores possam aplicar nas aulas e argumenta que os docentes gostam e se atraem mais por formações com esta dinâmica.

Eu já dava todos os exemplos prontos. Essa habilidade com esse modelinho de questão, você vai seguindo mais ou menos esse pra você ter uma ideia, não adianta só falar. [...] [Essas apostilas] são de coisas pra aplicar, coisas práticas. Às vezes dou de texto também. Por exemplo, se nós vamos estudar um texto, todo mundo tem que ter o texto. Então eu tenho que dar o texto pra eles. Eu falo pra eles: “Não larguem aqui na escola, larguem na casa de vocês”.

Oferecer material preparado para os docentes utilizarem com os alunos, por si só não se configura em uma estratégia formativa, tampouco em propostas de dupla conceitualização. Lerner define o que nomeia como situação de dupla conceitualização:

Conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto. (LERNER, 2002, p. 107).

Sendo assim, a prática de oferecer atividades prontas para os professores aplicarem com os alunos indica a concepção de formação em um modelo transmissivo onde não há o reconhecimento dos saberes dos docentes. Uma alternativa a essa proposta poderia ser a elaboração conjunta com os docentes de atividades, a partir do que foi estudado no grupo e do que se espera alcançar com os alunos. Já para a leitura colaborativa, é realmente importante que os docentes tenham em mãos o material objeto de estudo, para que, inclusive, possam consultar em outros momentos.

Eu vou comprar um livro da Ivani Fazenda, que estou de olho nele, eu vou me basear nesse livro, vou me apoiar nele. [...] É o referencial teórico. Depois eu tenho exemplos de projetos de inter para que a gente possa sentar, ler, olhar, analisar, pegar alguma fala de professores universitários e palestras sobre inter...

Em sua prática, Silvana planeja uma sequência de atividades para cada tema de formação incluindo estudo teórico, análise de projetos ou atividades e estudo complementar por meio de vídeos ou palestras. O avanço está em não tratar um texto ou tema diferente a cada dia, o que não permite a continuidade no processo de formação. O que ainda não aparece, e parece ser possível de incluir em sua prática, é a autoria do professor por meio do planejamento, replanejamento, construção e reconstrução da prática.

As situações de dupla conceitualização são apresentadas por Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 71) pelo entendimento de que há, após a vivência pelos professores na formação, a conceitualização tanto dos comportamentos vividos

como da situação proposta. Compreende-se que, ao vivenciar as situações didáticas na formação, o professor pode, a partir das intervenções do formador, questionar algumas práticas e a finalidade de algumas propostas didáticas.

A CP Juliana observa que as estratégias formativas que favorecem a utilização na prática docente são aquelas baseadas em vivências no grupo de formação.

Uma coisa que a gente observou que ajudou bastante... a minha escola participa daquele programa “Tamo Junto”, né. O programa “Tamo Junto” ele traz uma proposta de trabalho de iniciar a aula interagindo um pouco. E a gente começou a trazer essa dinâmica de interação pra dentro do nosso grupo de formação. Então a gente acabava fazendo algumas dinâmicas pra formar o grupo pra discussão, ou mesmo pra que não fique só as mesmas pessoas naquele grupo na discussão, e isso eu acho que favoreceu bastante. Porque o que a gente tem observado diante dessa prática: que os professores têm tentado fazer isso também na sala de aula, no sentido de trazer o aluno mais pra próximo dele.[...] Uma outra questão também que eu considero como positivo, em relação a gente fazer lá e o professor levar pra sala de aula, é o fato do ouvir, da possibilidade de deixar o aluno falar. A gente discutiu muito isso, e fez isso nas nossas reuniões de PEA, de horário coletivo: dar a oportunidade do professor falar. E a gente trazia isso pra discussão: “Você falou. Como foi? Como você se sentiu? Mesmo não sendo a sua ideia a mesma daquela que a gente quis trazer. Como será que o aluno faz na sala de aula quando ele quer falar e não pode falar? Ou então se ele fala algo, mas é algo que você, professor, não estava esperando?” Então esse trabalho do ouvir, de escuta, eu acho que os professores conseguiram ampliar bastante na sala de aula.

Nas duas situações relatadas por Juliana, tanto naquela que estimula a interação entre professor e aluno, quanto na que estimular a escuta do outro, os professores vivenciaram as propostas, discutiram sobre as impressões e essas vivências culminaram no desenvolvimento das mesmas propostas com os alunos. Os comportamentos durante o processo de formação foram objeto de estudo e as situações didáticas propostas também, pois faziam parte de um programa que tinha essas situações como característica principal.

Citando Shulman (2005), outro caminho proposto por Gouveia e Placco (2012, p. 74) na construção do papel CP como formador é colocar o conhecimento didático como foco central da formação, ajudando os professores a

compreenderem as interações que ocorrem no processo de aprendizagem, discutindo os problemas vinculados ao ensino ou a aprendizagem e buscando as melhores condições didáticas que culminem em uma melhoria da aprendizagem dos alunos.

Como apresentado anteriormente, Juliana utiliza a tematização da prática como estratégia de formação. Nessa proposta, ela planeja a pauta de formação considerando os seguintes aspectos: realizar estudos que sirvam de referencial teórico para sustentar a prática; dirigir o olhar do grupo para a análise do conteúdo que deseja a partir da proposição de boas questões que desencadeiem discussões; propor o planejamento de aulas a partir dos conhecimentos e condições didáticas estudados; discutir os resultados alcançados e as dificuldades enfrentadas.

A gente faz muito um estudo teórico, tipo, fica lá vendo bibliografias... geralmente a gente faz Tematização de Prática, [...] não precisa ser necessariamente de professor da escola, mas a gente gosta de trazer uma prática de professor pra observar, pra discutir. [...] Geralmente, quando é de professor da escola, a gente combina o que vai fazer e faço a filmagem daquele professor. Aí filma, a gente assiste junto, conversa quais as coisas que a gente poderia levantar pra reflexão, discussão, e no momento da formação eu levo, a gente assiste, e eu levo com algumas perguntas norteadoras pra discutir. E a gente faz a discussão no coletivo. [...] Quando não é da escola não tem a parte do planejamento, porque eu não planejei com o professor o que eu ia levar, então eu trago já com as questões do que eu quero discutir levantadas, e a gente coloca em grupo pra eles refletirem e depois abrir, ou mesmo no coletivo, quando o grupo está num número menor de professores.

Os passos seguidos por Juliana ao tematizar a prática com seu grupo de professores, garante que o objeto de estudo seja a aula, e direciona o olhar dos docentes para a reflexão a partir das perguntas. Se o que se deseja é a melhoria das aulas dos professores, nada faz mais sentido do que estudar e refletir a partir das próprias propostas de aulas.

“A análise de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar

alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação.” (LERNER, TORRES e CUTER, 2007, p. 103).

Cabe aqui o lembrete de que o planejamento do CP não pode se encerrar nas reflexões acerca das práticas. É muito importante que as ações sejam seguidas pelo desenvolvimento coletivo ou individual de propostas que levem a formação para a sala de aula.

4.7 Como fica a formação dos docentes que não participam do horário coletivo

No tópico “Formação continuada: concepções e práticas” foram apresentadas as concepções das CPs entrevistadas sobre formação continuada e três delas consideram que os momentos de encontros assistemáticos de professores na escola também podem ser entendidos como momento de formação, a partir do intercâmbio de experiências e das discussões conceituais. No entanto, os horários legalmente definidos como sendo de formação é que têm a prioridade no planejamento.

A composição do grupo de participantes do PEA é feita prioritariamente por professores que optaram pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que contempla 11 horas para o estudo e trabalho coletivos, podendo ter também as participações do diretor, assistente de diretor e outros docentes, além do coordenador pedagógico. Com isso, não são 100% dos professores que estão presentes nas formações promovidas na escola. Isso cria outro desafio ao CP que busca o trabalho pedagógico integrado e, para tanto, necessita articular os estudos coletivos realizados com as práticas dos demais docentes da escola.

Gouveia e Placco sugerem que uma das atividades que deve fazer parte da rotina do CP como formador é planejar os momentos de orientação individual do professor como um espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica. Para as autoras:

Este é um momento em que os coordenadores analisam as produções de alunos junto com os professores, avaliam os saberes dos alunos, planejam atividades ajustadas às necessidades de aprendizagem do grupo e as melhores condições e intervenções didáticas. (GOUVEIA; PLACCO, 2012, p. 78),

Na prática das CPs entrevistadas, articular os encontros de orientação individual não é tarefa fácil de colocar na rotina.

Ah, é difícil. É difícil juntar todos os professores, porque tem alguns que não fazem o horário coletivo, não faz PEA, e fica muito no oral, as decisões, não existe uma sistematização. (Renata)

Renata enfatiza a dificuldade em organizar reuniões com os docentes que não participam do projeto de formação, reforçando que consegue manter a comunicação oral, mas não como uma ação permanente.

Algumas vezes eu pego, vou ser sincera que não é muitas vezes, alguns professores que estão em módulo³, CJ... Eu junto eles numa sala pra falar o que está acontecendo na Rede mais ou menos. Mais ou menos, porque não dá pra replicar a JEIF com eles, é impossível, não tem horário pra eles e eles não têm horário, nem eu, pra isso. Então, quando a gente se encontra e conversa mais mesmo, é na JEIF. (Silvana)

Em sua rotina, Silvana não consegue reservar um horário fixo para orientação aos professores que não participam da formação. Quando realiza um encontro, este momento é utilizado para transmitir orientações ou atualizar os docentes. Não há formação. Fatima também tenta se reunir com os docentes no horário reservado para atividade sem aluno, mas lembra que as diferentes demandas da escola atrapalham a manutenção desta rotina.

E aí a gente tem aquela questão de que não são todos os professores que estão na JEIF. [...] Mas tem professor que: “Ah, eu queria fazer aquilo e tal” mas você não tem um momento de sentar com ele. Tem vez que eu olho qual é o horário da HA dele, aí eu que vou atrás do professor. [...]Então, a gente tem um e-mail coletivo, de nós CPs para nos comunicarmos com os professores, mas acaba sendo mais informativo. Porque você perde a

³ O módulo é a composição na escola de uma determinada quantidade de professor regente e professor sem regência por nível de ensino e/ou área do conhecimento.

discussão, porque o e-mail é frio. Mas pelo menos as informações: “Olha, discuti tal texto. As datas das provas serão essas. A gente fez tal encaminhamento. Cursos...” Então assim, a gente consegue informar. A pessoa se sente, vamos dizer assim, menos perdida. E eu já tentei fazer todos num horário com horatividade juntos. Mas não deu muito certo porque a gente tem as demandas da escola: licença médica, falta, e tudo mais, e aí nunca dá. No ano que vem eles querem tentar de novo, mas de dois em dois. Tipo, na segunda eu tenho dois que fazem a mesma HA. [...] Então eles falaram que vão achar melhor. Quando você senta na HA e você dá aquela mínima atenção para o professor, nossa! Parece que o cara no outro dia muda. Porque eu acho que o Coordenador também tem que fazer esse movimento de escuta com o professor, tem que dar esse suporte para o professor. Você ouvir o professor, dar a devolutiva. (Fatima)

A estratégia utilizada por esta CP para garantir a comunicação com todos os professores é o e-mail, que ela bem lembra ser uma ferramenta impessoal. A visão de Fatima sobre a importância em ouvir e atender os docentes, com a observação de que com isso ela nota mudanças, possivelmente é o que a faz continuar procurando novas organizações de tempo para se reunir com os professores, apesar dos imprevistos. Juliana também se queixa da dificuldade em reunir-se com todos os professores.

Geralmente eu faço nas HAs dos professores. Eu marco a primeira HA do mês com cada professor para conversar, pra tratar de alguns assuntos, aí você marca uns acompanhamentos na sala de aula e pra ver o que a gente discutiu no PEA. Apesar da gente deixar sempre aberto que o registro do PEA está sempre disponível para todos e eles têm acesso pra saber o que a gente discutiu. E tem assim, cada grupo tem um representante de estar levando aquilo que a gente discutiu para o grupo na totalidade, porque senão a gente não tem pernas pra atender todos. Mas não é toda vez que dá pra atender na HA não. Tem as emergências da vida, e a gente acaba não conseguindo. Honestamente, eu coloco: HA uma vez por mês de cada um, mas não é sempre que eu consigo atender. (Juliana)

Juliana estabeleceu uma rotina de atendimento aos docentes, mesmo reconhecendo que há fatos impeditivos em alguns momentos. Porém, o horário combinado previamente entre CP e professor leva os dois profissionais a assumirem o compromisso pelo encontro, que ela cita como tendo pauta o acompanhamento do trabalho pedagógico e a interlocução com o projeto de formação. A comunicação de assuntos gerais é garantida pela mediação de um representante do grupo de formação.

Compreendendo que não é possível garantir a presença de todos os professores na formação e que as CPs se esforçam para, ao menos, manter a comunicação das ações e decisões relativas ao ambiente escolar, Placco (2010, p. 53) lembra que o coordenador pedagógico precisa equacionar os movimentos de formação mediante a construção do que a autora chama de “interlocução participada”. Ela considera que “comunicar aos professores ou alunos que determinadas ações devem ocorrer não significa que essas ações ocorrerão, pois as pessoas não se comprometem com comunicados, mas com ações decorrentes de objetivos comuns. E querem/precisam ser ouvidas sobre elas”.

Tanto na fala de Juliana quanto na de Fatima há a evidência das interrupções do trabalho de formação do CP pelas demandas consideradas urgentes. Essas demandas, que também são citadas por Renata, impedem, em alguns momentos, a continuidade de uma ação pedagógica ou o planejamento das formações. Almeida (2010, p. 37), em uma análise de depoimentos de dez coordenadores pedagógicos de escolas públicas da Grande São Paulo, observou que “é possível prever ações para dar conta de muitos dos problemas que surgem, contando com a parceria do grupo; portanto é possível pensar num planejamento próprio para o CP, apesar do reconhecimento de que as emergências podem ser atendidas”.

4.8. O acompanhamento do professor e dos reflexos da formação

Gouveia e Placco (2013, p. 77-78) afirmam que a observação e acompanhamento do trabalho do professor e da sala de aula é uma das atividades que potencializam o papel formador do CP dentro de sua rotina. Segundo as autoras, a “observação em sala de aula e atendimentos individuais, para atender às necessidades de aprendizagens individuais” é potencialmente formativa, pois “é na sala de aula que o trabalho da formação se materializa, pela reflexão do professor sobre a articulação dos aspectos didático-pedagógicos e relacionais”. As autoras ainda observam que, havendo parceria de trabalho entre professor e CP, “as observações em sala de aula podem ser muito formativas”. E,

a partir da observação, é fundamental que o CP priorize a devolutiva, para que o professor tenha a oportunidade de observar por outro ângulo a dinâmica de sua aula, refletir sobre sua prática e compartilhar responsabilidades com o CP.

Se a formação docente tem o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas dos professores na sala de aula e, por consequência, alcançar a melhoria nas aprendizagens dos alunos, parece que nada faz mais sentido do que utilizar a observação das aulas dos professores como ferramenta para levantar necessidades de formação além de verificar os reflexos das ações formativas nas práticas docentes. Esta, porém, não é uma prática instalada nas escolas municipais, apesar de ser citada por todas as CPs entrevistadas, com opiniões distintas. Placco, Almeida e Souza (2011) observam que, dentre os múltiplos afazeres do coordenador pedagógico, parece sobrar pouco tempo para acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos e, essa função reconhecida com potencial formativo, perde-se frente a outras atribuições.

O acompanhamento dos professores é feito pelas CPs entrevistadas por diferentes meios: visitas às salas de aula, observação de caderno dos alunos, dos diários de classe, relato dos professores e observação da rotina escolar.

Tratando das visitas às classes, para acompanhamento das aulas, há diferentes práticas: duas CPs afirmam que não sentem-se a vontade para observar as aulas dos professores e só o fazem quando são solicitadas por eles. A fala destas últimas será analisada mais adiante. As outras duas CPs utilizam essas observações como rotina, mesmo reconhecendo que a frequência destas visitas não é a desejada.

Geralmente eu monto um cronograma de quando eu vou observar. Eu confesso que o ano de 2014 foi bastante difícil de fazer observação na sala de aula porque teve muita mudança, teve uma série de coisas. Mas geralmente eu faço um cronograma. Eu procuro ir pelo menos a cada 15 dias na aula daquele professor. Aí, com alguns, como eu tenho mais... acho que afinidade... não sei qual é a melhor palavra. A gente acaba discutindo o que é que eu vou observar. Então eu já sei o que é que ele vai trabalhar a partir do planejamento dele, e aí às vezes a gente até planeja junto: "Então tal dia eu vou na sua sala". Alguns outros mais resistentes, eu tenho que: "Ó Fulano, tal dia eu vou na sua sala... a gente vai... eu vou fazer um acompanhamento e

depois a gente vai conversar”. Então eu vou, assisto a aula, tudo. Assisti a aula, eu volto pra minha sala, faço um registro de observação e, geralmente, depois desse registro de observação, eu chamo o professor na minha sala para dar uma devolutiva. Então aí eu coloco o que eu observei, quais foram as fragilidades, algumas sugestões, sabe que eu vi. Por exemplo, teve um professor uma vez que, a questão do trabalho em grupo era uma dificuldade grande pra ele, e aí eu vi que ele estava trabalhando um tema que dava pra trabalhar em grupo e provavelmente ele conseguiria um resultado mais positivo dessa forma, então aí eu dou a devolutiva geralmente oral pra esse professor. (Juliana)

Juliana se propõe a seguir uma rotina para acompanhamento das aulas. Além de manter um cronograma para visitas quinzenais, a CP realiza o planejamento conjunto da aula, faz o registro da observação e, depois, a devolutiva ao professor, com suas contribuições. No caso dos docentes citados como “mais resistentes”, isso não intimida a ação da CP. A diferença é que não acontece o planejamento conjunto. Lerner, Torres e Cuter (2012, p. 136) afirmam que “a reflexão compartilhada acerca da prática cotidiana é uma ferramenta valiosa para contribuir com a compreensão do sentido que sustenta as ações propostas”, isso coloca, portanto, a devolutiva do CP como principal ferramenta para promover a reflexão, a conscientização da própria prática e fomentar no docente a necessidade de mudança.

Fatima utiliza as visitas à sala de aula como estratégia para acompanhamento não dos professores, mas dos alunos. Dessa forma ela identifica dificuldades e discute com os professores outros encaminhamentos. É o que se pode perceber quando ela responde à pergunta sobre como observa se o que foi discutido na formação é utilizado pelos professores nas aulas.

A gente desenvolveu alguns mecanismos de acompanhamento. Não acompanhamento de fiscalização. Eu friso muito isso pra eles: se eu discutir lá embaixo que tal ano precisa fazer isso... sei lá, a gente discutiu um problema no 4º ano: a gente combinou que o 4º ano estava com problemas em matemática na resolução de problemas e a gente tinha que fazer intervenções em matemática. Pegamos o livro tal, o livro da recuperação tal e, olha, a gente vai fazer isso no terceiro bimestre. O que acontece? Fazia o acompanhamento na sala das professoras, os alunos que continuavam com dificuldade a gente encaminhava pra recuperação paralela, e quando você voltava pra fechar o bimestre, com as próprias planilhas que a gente tinha, as planilhas de acompanhamento, eu via o retorno. [...]Eu estou sempre

acompanhando as salas de aula. [...] Essas visitas são o seguinte: eu preciso organizá-las melhor, porque por enquanto eu acho que elas podem ser melhor organizadas, eu quero roteirizá-las. [...] As visitas são meio esporádicas, por exemplo, hoje como está meu dia? Ah, hoje eu consigo acompanhar as salas? Ah, eu vou acompanhar. “E aí, professora, aquilo que a gente combinou está dando certo”. Aí a professora mostra, você olha o caderno... Então ainda é uma coisa, na minha opinião, muito rústica, muito crua ainda. [...]Eu sento, assisto a aula, faço junto, olho caderno... os pequenininhos, eu entro na sala e eles já falam “Dona Fatima., olha os cadernos.” Então não é mais aquela coisa pra fiscalizar [...]Acho que a presença do coordenador nas salas de aula, por mais que sejam visitas esporádicas, de cinco ou dez minutos: “Como está a sala? E os alunos?” e você dá uma circulada, ou uma aula que você assiste os 40 minutos e acompanha, acho que para o professor faz uma diferença absurda.

Compreendendo melhor o objeto de análise de Fatima ao acompanhar as aulas, esta CP indica que há um objetivo não tão implícito em utilizar sua presença para melhorar a indisciplina:

Eu converso muito com a minha diretora, pra gente ir largando: CP larga isso, CP larga aquilo... e deixar a gente mais nessa questão do acompanhamento. Porque isso minimiza a questão da indisciplina. Porque [...] pelo menos na minha escola, o mínimo que a gente estudou dos casos de indisciplina estão ligados aos alunos que tem dificuldade no seu processo de aprendizagem. Ponto. [...]E a gente já viu lá, que a aula sendo atrativa, diferente, ou não, o comportamento do aluno não muda. Então como eu posso atingi-lo? Mandando esse aluno pra recuperação, se ele acha que a recuperação é um castigo? Então a nossa presença, pelo menos lá, eu tenho uma relação muito legal com os alunos, eu gosto muito disso, principalmente os adolescentes, eles não veem a minha entrada na sala de aula como uma coisa...

Do relato de Fátima, alguns pontos se destacam:

- A CP tem por prática acompanhar as aulas dos professores, mas com foco de intervenções nos alunos;
- Não manifesta relação entre o que é observado nas aulas e a formação do professor;
- Os resultados do trabalho de formação são verificados, por ela, por meio de planilhas de acompanhamento dos alunos;

- Não há uma rotina estabelecida: devido às múltiplas tarefas, as vistas às salas de aula não são planejadas e dependem da disponibilidade de tempo do dia;
- A CP percebe que esse acompanhamento é importante como apoio para os professores.

Pensando nos objetivos do CP ao acompanhar o trabalho dos professores nas aulas, que precisa estar voltado para a formação docente, Guerra (2008, p. 40) também defende que o CP vivencie as aulas dos professores, deixando claro que o objetivo da observação é o trabalho colaborativo como professor, evitando distorções como punir os alunos ou vigiar os docentes.

Tanto Juliana, quanto Fatima queixam-se da dificuldade em manter uma frequência que consideram adequada para o acompanhamento dos professores:

É, nesse ano eu praticamente, quase não consegui. Acho que se eu fui duas vezes na sala de cada. [...] Acho que eu fui duas vezes, só. Eu falo que isso não é acompanhar. A gente fez uma observação apenas, mas não consegui. (risos) Eu espero que esse ano seja mais tranquilo. (Juliana)

Eu acho que eu posso me organizar melhor e fazer com que as demandas da escola, os apagar os incêndios, possam também me deixar. [...] Então você acaba demandando coisas que não são suas e você acaba deixando a sua prática de lado. E é uma grande reclamação dos CPs e a gente sabe disso, né. E isso prejudica a questão do acompanhamento, de acompanhar o projeto. (Fatima)

Placco, Almeida e Souza (2011), identificaram que existe uma tensão entre o que os CPs desejam para sua prática pedagógica, que abrange o acompanhamento aos alunos e professores, e o que realmente vivenciam: atendimento prioritário às demandas administrativas e disciplinares. Dentre os caminhos necessários para a construção do papel formador do CP, Gouveia e Placco (2013) defendem a manutenção de uma rotina que assegure os momentos de formação, criando espaços para que ela aconteça e se concretize na escola.

Giovani e Tamassia (2013) reconhecem que, além da dificuldade em organizar sua rotina para acompanhar as aulas dos professores, os CPs ainda

utilizam pouco essa estratégia por terem dificuldades em compartilhar o espaço com o docente sem evitar que ele perceba essa ação como invasão ou intervenção. Um dos pressupostos é compreender que a observação das aulas permite uma orientação mais direcionada aos professores e, também, a possibilidade em identificar boas práticas para compartilhar com o grupo de docentes.

Tomar a prática existente para interpretá-la mostra-se um bom caminho para trazer o ensino como objeto de conhecimento. Nesse contexto, a observação de sala de aula, como uma estratégia de formação, pode ser uma das formas de levar o professor a uma reflexão de sua prática e a buscar novas possibilidades de intervenções para a melhoria do ensino. (GIOVANI e TAMASSIA, 2013, p. 150)

As outras duas coordenadoras entrevistadas, Renata e Silvana, relatam que não assistem às aulas dos professores, a não ser que sejam convidadas por eles. Silvana justifica essa posição por compreender o acompanhamento das aulas como “invasão”, “extremo” e por entender que os professores não se sentem a vontade com essa prática.

Ihhhh... Eu não vou em sala de aula, se é isso que você quer saber. Eu acompanho pelos cadernos que às vezes eu dou uma olhadinha, pelos diários, que esse ano não tem porque é o SGP, e pelas conversas que eu tenho com eles. É muito mais pela conversa que eu tenho com eles, porque conversando com o professor, você sabe o que ele está fazendo. Mas eu não gosto de ir na sala de aula. Acho uma invasão aquilo, acho extremo, não me sinto bem e sei que o professor também não gosta. Normalmente. A não ser quando eles me chamam, quando me chamam eu vou. [...]Mas do contrário, eu detesto ter aquele olhar supervisor. Não gosto. [...]. O professor de matemática me apresentou resultados muito ruins e eu vou ser obrigada a assistir aula dele. Ele não quer. Ele já falou que não quer, mas: “Os seus alunos não aprendem nada, então eu tenho que ir lá, te ajudar”.

O olhar supervisor que Silvana atribui para a prática de acompanhamento do professor na sala de aula é justificado por sua própria ação quando percebe a necessidade em verificar os resultados dos alunos em matemática. Ao afirmar que “o professor apresentou resultados muito ruins”, ela indica que ele deve ser objeto de intervenção da CP, mesmo contra sua vontade. Sem assistir as aulas, os meios que Silvana utiliza, portanto, para verificar o aproveitamento da

formação é pelos relatos dos professores, observação das propostas de atividades e da rotina escolar. A confiança e liberdade parecem ser o ponto chave para garantir a boa comunicação e o acompanhamento.

Eles relatam, e eles não precisam mentir pra mim, eles sabem. E muita coisa eles pedem pra eu multiplicar para os alunos. Como eu tenho impressora aqui embaixo, eu tenho uma grafiquinha aqui na minha sala, então eu vejo (com a voz bem animada): Isso aqui eu dei na JEIF e eles vão dar para os alunos! Eu vejo por aí, pelo plano, pela movimentação deles com os alunos, pelos cartazes que vão aparecendo... por exemplo, eu trabalhei Kiriku. A professora fez todo um trabalho com sexto e sétimos anos com Kiriku. Fez um painel enorme... olha lá o Kiriku, foi da JEIF, saiu da JEIF. Entendeu? Por aí eu vejo. É claro que muita coisa que eu dei na JEIF eu não vejo nunca mais, né. (Silvana)

O coordenador que não tem o hábito de assistir as aulas precisa encontrar outros caminhos para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, e verificar os efeitos ou necessidades da formação. Tomando o cuidado de não constranger o professor, Renata utiliza a afetividade para conquistar seu espaço, seja no modo como faz o pedido para assistir a aula, na prontidão para ajudar a refletir ou na “olhadinha” da aula ao fingir que precisa fazer outra coisa.

Eu não costumo entrar na sala de aula pra ficar observando o trabalho do professor. Só se ele pede. [...] Ou de repente eu entro na sala, por algum outro motivo, e o professor está dando uma aula interessante, então eu falo: “Ah, deixa eu assistir um pouquinho”. Mas eu não tenho o costume de entrar na sala para ficar observando o professor, eu acho que isso vai acabar constrangendo um pouco ele, e ele vai se sentir inibido, né. Então o que eu procuro é sempre conversar, perguntar, a gente acompanha o planejamento, o que está fazendo, através do planejamento. E isso através de perguntas, a gente não costuma observar dentro da sala de aula. Às vezes dá uma passadinha, finge que vai pegar alguma coisa ou que vou falar com alguém, pra olhar. Não que eles se sintam observados, pra sentar e observar, e fazer um relatório, eu não costumo. Eu acho que acaba inibindo um pouco eles. [...] Na verdade, eu acabo acompanhando através do diálogo com eles, que a gente acaba estabelecendo. [...] Então eu estou aqui a disposição pra ajudar a refletir: “Vamos dar uma aula diferente? Vamos passar algum vídeo, um power point?” E aí eu vou junto e a gente está lá junto pra ver se está dando certo ou não.

As estratégias utilizadas por Renata podem indicar insegurança na função da coordenação pedagógica. Outra perspectiva é entender que, mesmo indicando

insegurança, a afetividade tem um alcance considerável na coordenação. Vieira (2010, p. 88) explica que “um dos traços característicos da emoção é sua contagiosidade” e, neste caso, é pela emoção que a CP atinge o professor e também é atingida por ele. Nos casos de Renata e Silvana, a comunicação e a afetividade se tornam elementos fundamentais para garantir algum acompanhamento do trabalho do professor.

A aceitação da presença do CP nas aulas pelos professores pode acontecer a medida que os docentes percebem o foco do olhar para o acompanhamento e estabelecimento de parceria. O acompanhamento das aulas também pode se tornar uma fonte de demanda e material de formação. Ter clareza dos objetivos das ações e tarefas assumidas ou negadas pelo CP é fundamental para que se consolide como formador de professores.

“Um coordenador sem foco na formação é levado a não estudar, a não conversar com a sua equipe, a não planejar as suas reuniões, a não acompanhar o trabalho pedagógico e, assim, acaba tratando de outros assuntos que o levam a atender a outras demandas. Tal situação, ao que parece, acaba levando o professor a não referendar esse coordenador como formador, e as ações, ao contrário do que defendemos inicialmente, passam a ser isoladas, desarticuladas, como se o espaço escolar fosse um espaço de 'passar o tempo', e não de 'aproveitar o tempo'." (CAMARGO, 2013, p. 88 e 89).

4.9 Quando a formação não atinge o efeito desejado

Pensando sobre os efeitos da formação nos professores, Renata identifica: “tem coisa que a gente estuda e que ainda acabam voltando ao tradicional, ao jeito deles de dar aula. Eu acho que tem a característica do professor e a gente tem que considerar um pouco isso”. Esse fenômeno também é observado por Juliana quando afirma:

Eu tenho alguns [*professores*] que, no momento da discussão, ele participa, mas na hora de levar para a prática, ele não leva. O retorno é mais difícil. A gente tem que lidar com um convencimento muito maior, né. Então, eu acho que o nosso retorno às vezes é frustrante.

Fatima apresenta a mesma queixa:

Ele [*o docente do Ciclo II*] me indigna mais por essa inflexibilidade dos professores. Porque por mais que você converse, por mais que você discuta, por mais que você acompanhe, que você faça os combinados, eles são mais inflexíveis.

Renata entende que o professor tem o momento de mudança dele, e também que sua concepção deve ser respeitada. Juliana e Fatima se angustiam com a situação e não abandonam o papel de formadoras, na tentativa de promover mudanças na prática dos docentes.

Entendendo que o objetivo da formação em serviço é promover a reflexão que ajude a promover mudanças nas práticas pedagógicas e melhoria na aprendizagem dos alunos, o formador pode pensar em superar alguns obstáculos nas próprias propostas de formação:

- Reconhecer que qualquer mudança exige tempo. Gouveia e Placco (2013, p. 74) lembram que “para um aprofundamento do conteúdo e mudanças nas práticas, é preciso haver tempo e continuidade das discussões”, portanto o tempo destinado aos estudos de aprofundamento teórico, planejamento, análise e reflexão, influenciarão diretamente nos resultados alcançados;
- Entender que “apenas quando o professor encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 105), sendo assim, a formação deve sempre se relacionar com a prática, e torná-la objeto de estudo e replanejamento;
- Considerar os efeitos dos sentimentos negativos como medo, insegurança e frustração que podem surgir quando os professores se deparam com desafios que exigem uma mudança na sua prática pedagógica. (RIOS, 2001 apud VIEIRA, 2010);
- Observar e considerar as etapas de desenvolvimento das pessoas adultas, identificadas nos estudos de Garcia (1998) e que podem explicar algumas

resistências dos professores à formação. Citando Huberman (1989), ele apresenta as etapas:

- Entrada na carreira, quando o docente, entusiasmado pelo início na profissão, se depara com a realidade e pode interpretar essa experiência como fácil ou difícil;
- Estabilização, por volta de quatro a seis anos de experiência, quando há um sentimento de independência pelo repertório adquirido;
- Experimentação ou diversificação. Fase em que, ou o professor canaliza suas energias na experimentação de novas práticas pedagógicas e na busca de aprimoramento profissional, ou procura a promoção para funções mais administrativas relacionadas à educação, ou ainda reduz suas atividades docentes aos poucos, dedicando-se a outra tarefa paralelamente ou abandonando a sala de aula;
- Busca da estabilidade. Por volta dos 40 aos 55 anos, quando há um questionamento sobre a própria eficácia como professor, influenciada também pela convivência com profissionais e alunos mais jovens. Nesta fase o professor pode perceber-se com menos energia, mas sereno e, portanto, mais preocupado em ter prazer com a profissão de ensinar, ou então pode se amargar e imobilizar;
- Preparação para a aposentadoria, que pode manifestar por meio de três padrões de reações: interesse e dedicação ao trabalho, ou uma postura defensiva, não tão otimista com as experiências passadas, ou então cansado e desencantado com a profissão.

Fatima percebe outros motivos para o desinteresse de alguns professores na formação:

Eu tenho muitos professores que trabalham manhã, tarde e noite. E aí você vai sentar com ele pra conversar sobre prática, didática, aula diferente... o cara: "Meu, eu não como faz nove horas. Eu preciso comer hoje". Então isso influencia também né. São detalhezinhos, mas é um que acontece isso, o outro acontece a outra, e aí quando você vai ver são vinte, vinte e cinco por cento dos seus professores. Esses detalhezinhos que deixam o cara insatisfeito.

Sem desconsiderar as necessidades de alimentação e descanso do professor, que em geral, acumula cargos em escolas diferentes, a quantidade apontada por Fatima, de até 25% de docentes insatisfeitos no horário de formação é bastante alta. Uma hipótese é que, além das necessidades básicas de vida, as pautas das formações podem estar priorizando o estudo teórico desvinculado da prática, e desconsiderando as problemáticas próprias daquele contexto escolar, provocando tamanho desinteresse.

5. PROPOSTA DE UM NOVO FORMATO PARA AS FORMAÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DIRIGIDAS PELOS FORMADORES DAS DOT-P

Os dados coletados nesta pesquisa evidenciaram a necessidade da elaboração de uma proposta de formação continuada focada no desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos como formadores de professores nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo. Tal foco não desmerece as demais atividades do CP, e que, possivelmente, também demandam ações de formação continuada como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Porém, o objeto de estudo desta pesquisa está centrado nas ações de formação continuada docente e, por este motivo, esta será priorizada.

Outra justificativa para a proposta também decorre dos dados coletados nas entrevistas, que evidenciaram a falta de clareza das CPs sobre as ações que envolvem a formação continuada e o acompanhamento do trabalho do professor. Revelaram, também, a priorização de formação de professores com enfoque teórico desvinculado das necessidades das escolas em que atuam.

O que se procura apresentar aqui é uma proposta que considere o CP como protagonista na discussão e reconstrução de seu papel de formador. Portanto, o formato não será de um projeto pronto e acabado, com temas pré-definidos pelos formadores, mas uma proposta para ser discutida e ressignificada em função das demandas da escola e da subjetividade dos formandos.

5.1 Estrutura da formação

A proposta apresentada está na modalidade semipresencial. Esta escolha se justifica pela multiplicidade de tarefas realizadas pelos coordenadores

pedagógicos, o que inviabiliza sua saída constante da escola, além dos horários de reunião já previstas pelas Diretorias Regionais. Por outro lado, os fóruns virtuais se constituiriam em espaço de interlocução e intercâmbio de experiências entre os CPs, sempre com a mediação de um formador. A indicação de leitura de textos, visualização de vídeos e outros recursos para aprofundamento teórico também poderia ter seu tempo otimizado em horários flexíveis, não tomando horário dos encontros presenciais.

Nesta proposta, os profissionais das DOT-P seriam os formadores e tutores dos CPs nas suas Diretorias Regionais. Esta relação poderia aproximar ainda mais os profissionais envolvidos, favorecendo um diálogo aberto e o desenvolvimento profissional de todos os atores.

Os encontros presenciais que, atualmente, nas formações oferecidas pelas DOT-P são geralmente mensais, passariam a ser quinzenais, contando que a interação pessoal, o estímulo ao relato de experiências e as intervenções imediatas do formador em muitos casos poderiam contribuir de modo mais efetivo para a reflexão sobre as concepções e práticas dos CPs e para a possibilidade de sua reconstrução.

No ambiente virtual haveria um fórum destinado a conversas informais entre os participantes, trocas espontâneas de experiências, dúvidas, socialização de ações formativas etc. Seria a “Sala dos professores”. Neste fórum o mediador também participaria, observando nos tópicos quais demandas para a formação surgiram, quais seriam as maiores ansiedades e também trazendo contribuições. Por ser uma Sala de professores, o clima da conversa seria próximo ao informal e a participação facultativa. Outro fórum seria o de participações e debates a partir de tarefas solicitadas pelo formador. Com título de “Fórum de Debates”, teria questões propostas a partir das discussões nos encontros presenciais ou do estudo dos materiais sugeridos. Este último fórum ficaria disponível apenas nos intervalos dos encontros presenciais, modificando o tema ou questão disparadora a cada quinzena. A participação nele seria fundamental para o desenvolvimento de todo o grupo e considerada na avaliação.

Uma atividade fundamental nesta proposta é a intitulada “Formador em ação”. Ela se constituiria em tarefas propostas aos CPs para serem realizadas em suas escolas, a partir das discussões dos encontros ou fóruns e dos estudos realizados. Seriam atividades práticas ou registros reflexivos, com a proposta de desenvolver as ações de formadores nas escolas, além de trazer elementos para a reflexão com o coletivo.

Por fim, cabe ressaltar que as propostas apresentadas aos CPs, tanto nos encontros presenciais, quanto no ambiente virtual seguiriam o princípio de desenvolver com os coordenadores ações que se espera que eles também desenvolvam nas propostas de formações com os professores. Ou seja, os estudos partiriam das necessidades apontadas pelo grupo, ao longo dos encontros, e teriam propostas de estudos das práticas e discussões sobre elas para reflexão, conceitualização e redimensionamento do papel de formador do CP. A Tematização das práticas, neste caso, seria realizada a partir da apresentação de pautas de formação dos próprios CPs ou do relato da realização de um encontro ou processo, ou ainda da análise, em vídeo, de uma situação de formação dos participantes.

Essa proposta implica, para os formadores, uma atuação semelhante a que se espera dos coordenadores pedagógicos, ou seja, visita às escolas com observação das formações realizadas, devolutivas orais e escritas das observações, solicitação de registros reflexivos das práticas formadoras, postura colaborativa na construção de pautas de formação, acompanhamento dos reflexos da formação nas práticas nas escolas e utilização de fundamentação teórica voltada às necessidades da prática.

5.1 Objetivo Geral

Favorecer a formação continuada de coordenadores pedagógicos que contemple o papel de formador de professores e as ações relacionadas a esta

atribuição para que ela realmente aconteça na rotina das escolas municipais de São Paulo.

5.2 Conteúdos

- A identificação de atividades na rotina do coordenador pedagógico e aquelas com potencial formativo;
- O reconhecimento dos professores como sujeitos da própria formação;
- O papel do formador na reflexão e incentivo à transformação do docente em formação;
- A realização de ações de formação na escola.

5.3 Carga horária

A proposta do curso é para ser realizada ao longo de dez semanas, na modalidade semipresencial. Os encontros presenciais teriam cinco horas de duração, somando 25 horas e a carga horária a distância seria de seis horas a cada quinzena, somando 30 horas. A carga horária total do curso ficaria em 55 horas.

Os encontros presenciais se justificam pela necessidade de contemplar os participantes com a fala de um profissional experiente, acolher as dúvidas e angústias, promover o estudo de práticas e a reflexão coletiva, além de favorecer a interação pessoal entre os cursistas.

A carga horária a distância é necessária para os momentos de estudos individual, que contemplaria o aprofundamento teórico, as vivências e experiências práticas propostas nas atividades do curso e a realização dos registros reflexivos.

Em função do interesse ou demandas surgidas ao longo do processo de formação, a carga horária poderia ser ampliada ou reduzida.

5.4 Avaliação

A avaliação seria realizada a partir da participação nas atividades propostas. Sugere-se a atribuição de pontos de 0 a 5 para as participações nos fóruns de discussão considerando a adequação ao tema proposto e a contribuição com a discussão do grupo. A realização das atividades “Formador em ação” também receberia o mesmo critério de pontuação. Essas atividades ainda teriam uma devolutiva por escrito do formador, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional do CP em formação.

Receberia certificação o cursista com média igual ou superior a 7,0 e que comparecesse em, pelo menos, quatro encontros presenciais.

5.5 Temas e sugestão de bibliografia de apoio para o processo de formação

A bibliografia seria definida a partir do primeiro encontro presencial, momento em que seriam discutidas as expectativas dos CPs em relação ao curso, a compreensão do papel de formadores de professores, a discussão sobre a rotina e realização de ações de formação. Ao tratar das ações de formação, seriam levantados os temas de interesse dentro do que se entende por práticas de formação de professores nas escolas. Outros temas poderiam surgir a partir das discussões nos fóruns.

A sugestão de bibliografia apresentada abaixo foi definida a partir dos temas que se mostraram como demandas de formação pelos dados coletados na presente pesquisa. Nota-se que a quantidade de temas aqui apontados não tem relação com a quantidade de encontros presenciais ou participações a distância

na proposta de formação, pois um tema pode se estender por uma ou mais semanas, dependendo da necessidade de aprofundamento. Outro aspecto importante a destacar é que outros temas podem surgir enquanto que alguns aqui citados podem não se mostrar relevantes na realidade de cada DRE.

Tema	Bibliografia
Na rotina do CP, onde cabe a formação?	<p>PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S e ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010.</p> <p>MONTEIRO, E. et al. Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática. Palmeiras, BA : Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. p. 86-90.</p> <p>ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010.</p>
A formação continuada na escola	IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009, p. 49-56. Título original: Nuevas tendencias em la formación permanente del professorado.
A reflexão na formação de professores.	<p>LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e livraria Universitária, 2008, p. 29-42.</p> <p>LIBERALI, F. C. A linguagem da reflexão crítica. In: LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e livraria Universitária, 2008, p. 43-86.</p>
A formação continuada no acompanhamento das	GUERRA, M. G. G. Formação de Professores e Coordenadores: o conselho de classe na perspectiva crítica. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008. p.40-44.

aulas dos docentes.	
Tematização da Prática	<p>LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. A Tematização da prática na sala de aula. <i>In</i>: CARDOSO, Bia (org.). Ensinar: tarefa para profissionais, Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 103-147.</p> <p>LOPES, N. Passo a passo da tematização da prática. Gestao Escolar, Edição 013, Abril/Maio 2011. Título original: Guia da tematização. Disponível em http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/passopasso-tematizacao-pratica-750761.shtml?page=0 acesso em 03 jun. 2015.</p>
O uso dos registros na formação	FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. <i>In</i> : ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S., O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade . São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 127-142.
O formador e as perguntas como mediadoras.	LUCIOLI, R. M. As perguntas como mediadoras na construção do conhecimento . São Paulo: PUC-SP, 2003. Dissertação (Mestrado) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
Situações de Dupla Conceitualização	LERNER, D.; TORRES, M. CUTER, M. E. Situações de “dupla conceitualização” <i>In</i> : CARDOSO, Bia (org.). Ensinar: tarefa para profissionais , Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 71-102.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito anteriormente, essa pesquisa foi movida por angústias referentes às minhas experiências em formação continuada, tanto como participante quanto como formadora. Em vários casos observei que as formações promovem o pensamento crítico e reflexivo do professor ou do CP sobre as práticas pedagógicas, mas nem sempre conseguem atingir realmente as práticas. O que vivenciei são profissionais que utilizam textos para argumentar contra ou a favor de atuações em sala de aula, que questionam ações de colegas ou as suas próprias, mas não conseguem modificá-las, talvez por faltar outros recursos para fazê-lo ou por não se sentirem suficientemente provocados. Nesses casos, a formação termina nas discussões e reflexões.

No início a proposta era, por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos, identificar boas práticas de formação nas escolas e quais as estratégias utilizadas que ajudavam a promover mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes. Eu acreditava que as estratégias estariam ligadas especificamente ao planejamento do horário coletivo de formação. No entanto a análise dos dados, o referencial teórico e as pesquisas correlacionadas revelaram que as boas estratégias de formação não se resumem às dinâmicas propostas nos horários coletivos, mas, sem dúvida, são também aquelas que extrapolam os momentos de reunião e acontecem em diferentes momentos e locais da escola.

Nos horários coletivos, as estratégias apontadas pelos autores utilizados no Referencial Teórico e que se mostram promissoras para provocar mudança nas práticas docentes são: estimular a efetiva participação docente nas reuniões; priorizar na escolha de temas aqueles que se dirigem diretamente às situações problemáticas da própria escola e à busca de alternativas; realizar tematização das práticas; planejar situações de dupla conceitualização; utilizar leituras para aprofundamento teórico que subsidiem as discussões sobre a prática; identificar concepções e questioná-las; realizar intervenções que sirvam de apoio para propostas de experimentação e mudanças no planejamento e condução das aulas.

Outras estratégias, que se apresentam com potencial formativo e podem ser realizadas em pequenos grupos ou individualmente com o professor são: observação de sala de aula sempre seguidas por devolutivas ao docente; análise dos registros realizados pelos docentes; análise de produções dos alunos com foco no trabalho do professor; momentos de orientação individual também voltados para aqueles que não participam do horário coletivo.

As entrevistas revelaram que três das quatro CPs entrevistadas não têm uma concepção definida sobre as estratégias de formação, e planejam suas pautas baseadas nos temas sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo grupo de docentes, mas evitando atender às demandas por debates sobre indisciplina. O que ocorre, na maioria dos casos, são decisões por estudos teóricos sobre temas de interesse do grupo por meio de leituras, vídeos de palestras ou apresentações da CP com uso de slides. Foi observado que esse modelo de formação escolarizada traz poucas contribuições para as práticas reais nas salas de aula.

Outro dado que surgiu nas entrevistas é o pouco acompanhamento das coordenadoras ao trabalho desenvolvido pelos professores. As visitas às salas de aula são realizadas por duas CPs, sendo que uma delas tem a proposta de utilizar as observações para pautar as formações e outra as utiliza basicamente para observar e acompanhar os alunos. Outras duas CPs não acompanham os professores nas salas de aula por não se sentirem seguras com essa prática. Os acompanhamentos dos docentes, em geral, são feitos por meio de observações ocasionais e não planejadas e que não culminam em ações posteriores à observação.

Sabendo que o que se espera do coordenador pedagógico como formador é que desenvolva nos docentes a capacidade de questionar a própria prática além de comprovar a teoria na prática, é fundamental que ele realize o acompanhamento das aulas, do que é ensinado aos alunos e como isso é feito. Outra ação importante é priorizar os momentos de orientação e formação individuais, apesar de os dados coletados revelarem que essa atuação deixou a desejar por ser tomada por outras demandas da escola.

A análise dos dados revelou o que é praticado na formação continuada na escola. Com exceção de Juliana, que utiliza a Tematização das Práticas e a observação das aulas dos professores seguidas por devolutivas, os relatos de estratégias formativas nem sempre parecem ser um conjunto de ações com a finalidade de atingir uma meta a serviço de uma intencionalidade formativa, mas se mostram como meio para dinamização dos encontros, muitas vezes, com enfoque teórico e de ensino transmissivo.

A CP Juliana, dentre as entrevistadas, se destacou por sua prática de formadora na escola e atribui seus conhecimentos à experiência anterior como formadora de uma DRE. Isso pode indicar que os profissionais das DOT-P das DREs recebem uma formação diferenciada, o que provoca o profissional a atuar de modo diferente na prática. Porém, chama mais atenção o fato de que esses profissionais formados não conseguem os mesmos resultados com os CPs que eles formam, visto que a formação recebida modifica a própria prática do formador, mas nem sempre consegue mobilizar o CP para uma mudança.

Ainda tratando da formação recebida pelos CPs, essa parece não atingir o objetivo de formar coordenadores voltados também à formação de professores. Essa percepção pode indicar a necessidade de ações formativas mais direcionadas ao coordenadores pedagógicos, como a sugerida nesta pesquisa. Outra demanda que se destaca nessa lógica é investir na formação dos profissionais das DOT-P como formadores de formadores, considerando que a cada quatro anos pode haver mudança dos componentes da Diretoria de Orientação Técnica – Pedagógica, em função da gestão política em vigência. É interessante que os profissionais que assumem os cargos de formadores de CPs tenham fundamentação teórica e conhecimentos para realizar as intervenções necessárias a fim de formar e acompanhar as ações desse profissional nas escolas.

Cabe uma última consideração, e esta não decorre dos dados coletados na pesquisa, mas da minha experiência como pesquisadora. Ao procurar atender o terceiro objetivo proposto (elaborar uma proposta de formação para CPs), imediatamente desenvolvi uma proposta baseada nas formações das quais tenho

participado. Eu planejei, eu elaborei, eu escolhi o formato das atividades. Deixei de lado o *nós*. Não me atentei que isso contrariava o que assumi como referencial teórico. Ficou longe o trabalho colaborativo, o formando como partícipe dos objetivos da própria formação, a consideração das demandas reais do grupo... Minha orientadora foi a interlocutora mais experiente que me permitiu problematizar o que não estava tão claro para mim e, só assim, pude reconstruir a proposta de formação aqui apresentada. Ao socializar esta experiência, ela me lembrou de uma afirmação de Wallon, de que o hábito precede a escolha. As formações que recebi e aquelas que ajudei a elaborar, até então, estavam direcionando a escolha de tudo que planejei como sugestão, e não o conhecimento teórico no qual me aprofundei e as pesquisas sobre as quais refleti. Enfim, comprovei, também, por meio da minha própria experiência de pesquisadora, que o conhecimento teórico justifica e serve de base para a prática, porém a intervenção de um par mais experiente é fundamental para promover a mudança de prática.

7. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**. Belo Horizonte, vol.01, nº 01, ago-dez 2009.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: Placco, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BONAFÉ, E. M.; ALMEIDA, L. R. Estratégias de formação de professores no contexto de trabalho: o papel do Coordenador Pedagógico como formador. In: **IX Encontro Regional da Anpae Sudeste e XIII Encontro Estadual da Anpae – SP**, 2014. São Paulo. *Resumos...* São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2014. (p. 1383-1390)

CAMARGO, D. R. **O coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

CANARIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, São Paulo, 6, 1º sem. 1998, p. 9-27.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campina**. Campinas, nº 28, p. 101 a 111, jan/jun. 2010.

DAVINI, J. **As forças em jogo na prática de um grupo de formadores de educadores no município de São Paulo**: instituição, política e subjetividade. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAVIS, C. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144. São Paulo, set/dez 2011. P. 826-849.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S., **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 127-142.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista brasileira de educação**, 1998, nº 9, p. 51-75. Departamento de Didáctica, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. *Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira*

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GIOVANI, P.; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo, Loyola, 2013, p. 93-107.

GOUVEIA, B. B. **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 Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. A. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo, Loyola, 2013, p. 93-107.

GUERRA, M. G. G. **Formação de professores e coordenadores**: o conselho de classe na perspectiva crítica. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009. Título original: Nuevas tendencias em la formación permanente del professorado.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. A Tematização da prática na sala de aula. *In*: CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**, Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 103-146.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. Situações de “dupla conceitualização” *In*: CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**, Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 71-102

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e livraria Universitária, 2008.

LOPES, N. Passo a passo da tematização da prática. **Gestão Escolar**, edição 013, Abril/Maio 2011. Título original: Guia da tematização. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/passo-passo-tematizacao-pratica-750761.shtml?page=0>> acesso em 03 jun. 2015.

LUCIOLI, R. M. **As perguntas como mediadoras na construção do conhecimento**. São Paulo: PUC-SP, 2003. Dissertação (Mestrado) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, E. et al. **Coordenador Pedagógico**: função, rotina e prática. Palmeiras, BA : Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MORICONI, G.; GIMENES, N.; PRÍNCEPE, L. M. Organização e volume de trabalho de docentes dos anos finais do ensino fundamental no Brasil: evidências a partir do Censo da Educação Básica de 2013 *In*: **IX Encontro Regional da Anpae Sudeste e XIII Encontro Estadual da Anpae – SP**, 2014. São Paulo.

Resumos... São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2014. (p. 566-577)

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, João B.C. **Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente**. Série-Estudos. Campo Grande, nº 36. p. 91 -108, jul/dez. 2013.

PIMENTA, J. I. P. B. **Necessidades Formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2007.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação continuada: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, v. 1, nº 02. Novembro, 2011.

_____. **O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores** - XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SÃO PAULO. **Decreto n. 54.453**, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. DOC de 11/10/2013, páginas 1 e 3. <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7522&friurl=-Decreto-no-54453-DOC-de-11102013-paginas-01-e-03-#.VSku75NvSJ8> acesso em 11 abr. 2015.

SME/DOT. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. Nota Técnica nº 7 – Aprendizagem por Projetos no Ciclo Autoral. São Paulo: SME/DOT, 2014a. P. 81-85.

_____. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem. São Paulo: SME/DOT, 2014b.

VIEIRA, Marili M. S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. *In: PLACCO, V. M. N. S e ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.*** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente.** *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 29, nº 103, p. 535-554, maio/agosto. 2008.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA ENTREVISTA

1. Nome
2. Idade
3. Há quanto tempo exerce a função de Coordenador Pedagógico?
4. Há quanto tempo é CP nesta escola?
5. Quais cargos ou funções exerceu antes?
6. Qual sua formação inicial e complementar?
7. O que você entende por formação continuada?
8. Que tipos de formação acontecem em sua escola?
9. Com qual frequência você faz formação continuada com seus professores?
10. Com quais professores você se reúne mais? Por quê?
11. Você tem plano de formação? Qual é a proposta? Prioriza algum segmento?
12. Como você organiza e planeja a pauta de formação de professores?
13. Quais são seus critérios para selecionar os conteúdos e temas de formação?
14. Como você atende os professores de Ensino Fundamental II?
15. E os professores do outro Ciclo se interessam por isso?
16. Como você conduz suas reuniões de formações?(estratégias q utiliza, critérios para escolha das estratégias).
17. Que tipos de questões os professores geralmente trazem a você? (desafios)
18. Você considera que estes são os problemas mais sérios que eles enfrentam?
19. De que maneira você faz o acompanhamento do trabalho do professor? Como você faz para verificar se a formação continuada na escola traz reflexos na prática docente?
20. Com quais professores você se sente mais à vontade, do Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II?

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TRÊS ÚLTIMAS ENTREVISTAS

1. Nome
2. Idade
3. Há quanto tempo exerce a função de Coordenador Pedagógico?
4. Há quanto tempo é CP nesta escola?
5. Quais segmentos a escola oferece? Quantos professores mais ou menos em cada segmento?
6. Quais cargos ou funções exerceu antes?
7. Qual sua formação no Ensino Médio e na Graduação?
8. O que você entende por formação continuada?
9. Que tipos de formação acontecem em sua escola?
10. Com qual frequência você faz formação continuada com seus professores? De quais segmentos?
11. O que é feito nessas reuniões?
12. Com quais professores você se reúne mais? Por quê?
13. Você tem plano de formação para seus professores? Qual é a proposta para cada segmento?
14. Como você organiza e planeja a pauta de formação de professores?
15. Quais são seus critérios para selecionar os conteúdos e temas de formação?
16. Como você atende os professores de ... (que parecem não serem atendidos?)
17. E os professores do outro Ciclo se interessam por isso?
18. Como você conduz suas reuniões de formações? Que estratégias utiliza?
19. Que tipos de questões os professores geralmente trazem à você? (desafios)
20. Você considera que estes são os problemas mais sérios que eles enfrentam?
21. De que maneira você faz o acompanhamento do trabalho do professor? Como você faz para verificar se a formação que você promoveu na escola trouxe reflexos na prática docente?
22. Com quais professores você se sente mais à vontade, do Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II?

APÊNDICE III – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Mestrado em Educação – Formação de Formadores
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Formação continuada em contexto escolar: estudos sobre as estratégias formativas e a prática docente.

Pesquisador: Elisa Moreira Bonafé

Orientador: Laurinda Ramalho de Almeida

Os objetivos da presente pesquisa são identificar as estratégias formativas utilizadas pelo coordenador pedagógico na formação em contexto escolar que mobilizam o professor a mudar sua prática pedagógica com os alunos, além de verificar as possibilidades dos estudos atenderem aos desafios enfrentados pelos docentes em suas aulas.

Sua participação como Coordenador Pedagógico consistirá em submeter-se a uma entrevista que, para garantir precisão no registro das informações, será gravada em áudio. Qualquer elemento que permita sua identificação será omitido nos registros.

Dúvidas poderão ser sanadas a qualquer momento pessoalmente durante a entrevista, ou posteriormente, através do e-mail: _____.

Pesquisador: Elisa Moreira Bonafé

RG: _____

CPF: _____

Ass.:

Eu,

_____,
RG: _____ e CPF: _____ compreendo todos os aspectos envolvidos em minha participação e concordo em fazê-la de forma voluntária.

Ass.:

ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA SILVANA

A entrevista aconteceu no mês de junho de 2014, na sala da coordenadora pedagógica em uma escola municipal de São Paulo da Zona Leste. Inicialmente houve a apresentação do tema da pesquisa e do contexto. Após uma conversa informal de apresentação da pesquisadora e da entrevistada, segue transcrita abaixo, na íntegra, a entrevista conforme ocorreu.

PESQUISADOR: Você comentou comigo que está nesta escola há 17 anos, não é? Faz quanto tempo você é coordenadora?

SILVANA: 18 (risos)

P: Antes, você trabalhou onde?

SILVANA: Como coordenadora? No P.B.

P: Aqui na Penha também?

SILVANA: Não, ali na Barreira Grande... eu não sei... depois que eu passei por lá teve uma mudança grande das Diretorias (Regionais de Educação). É ali na Barreira Grande, perto do Jardim Sinhá. Não sei se você já ouviu falar, é perto da comunidade do jardim Sinhá. Eu... há...

P: É aqui na Zona Leste mesmo?

SILVANA: Zona Leste. Eu fiquei um ano lá. Antes de estar lá eu estava no M.R., que era ali perto, mas como professora.

P: Você trabalhou sempre em EMEF?

SILVANA: Sempre EMEF.

P: Professora do que?

SILVANA: Nível I.

P: Quantos anos você tem, S.?

SILVANA: 55.

P: Então, antes você era professora de Ensino Fundamental I, não é?

SILVANA: É. (pausa) Na prefeitura, como Fundamental I, mas eu trabalhei na Rede Estadual como Fundamental II.

P: Do quê?

SILVANA: Português.

P: Aí você se exonerou do Estado?

SILVANA: Exonerei. Até dá pra acumular, mas aqui eu tinha uma jornada de 44 horas e no Estado, tinha uma jornada de mais 20 horas. Meu horário do Estado “bateu” com o da Prefeitura e, na época eu tinha tido nenê, estava na licença gestante, então eu me afastei. Quando eu voltei, não tinha como conciliar, bateu o horário e não dava acúmulo (de cargo). Eu teria que me afastar da Prefeitura, então eu tive que optar: ou um ou outro.

P: Não se arrepende?

SILVANA: Eu me arrependo muito de ter saído de sala de aula, tá (e sorri).

P: Ah, tá (risos juntos). Mas trocar Estado por Prefeitura, o pessoal geralmente...

SILVANA: Eu tinha os dois juntos. Eu gostava do Estado.

P: Sua formação inicial foi Letras, magistério ou foi qual?

SILVANA: Olha, eu fiz o Normal (antigo magistério) – risos - e eu faço questão de falar porque eu acho que não deveria ter acabado o Normal. Eu fiz o normal, Letras e Pedagogia.

P: Ok. Agora, o que você entende por formação continuada?

SILVANA: É aquilo que você continua aprendendo sempre, todo dia, toda hora. Eu acho que você esta aprendendo sempre, sempre, sempre. Seja com um colega... você pode aprender com um colega. Às vezes aprende muito pois essa troca é muito importante. Seja com estudos novos que você tem acesso, que você entra em contato, leitura... Isso é formação continuada. Acho que existe sempre, não tem como não existir. Claro que aqui na Prefeitura você tem uma organização de tempo para que isso aconteça, tá. Mas ela pode acontecer até no corredor, não é? Quando você troca uma ideia com um colega, troca uma experiência: “Olha você assistiu tal filme? Você leu tal livro? Olha fiz isso e deu certo. Olha, eu fiz isso e não deu certo, não faça não.” Não é? Então, é isso que eu entendo por formação continuada.

P: Certo. E aqui na escola, que tipos de formação continuada acontecem?

SILVANA: Aqui é o horário da JEIF, né.

P: É sempre na JEIF?

SILVANA: É sempre na JEIF ou numa Reunião Pedagógica. Então a gente tenta trazer alguns assuntos de interesse dos professores e também tenta criar esse espaço de troca, que é importante. E quando o professor sai pra fazer um curso, a gente fica: “E aí, o que você viu no curso? Replica aqui pra gente alguma coisa”. Porque é esse o movimento: circular a informação, circular a experiência. Acho que ninguém sabe mais do que ninguém, acho que todo mundo sabe muito, então vamos trocar isso aí, coisas diferentes.

P: Seu grupo de JEIF é grande em relação ao grupo de professores da escola?

SILVANA: É um grupo de 17 pessoas, um grupo grande... quando estão todos presentes. É um grupo grande, um grupo heterogêneo. Eu tenho professor de Ciclo I: primeiro, segundo e terceiro ano; eu tenho professor de português, de educação física, de matemática, de história, de ciências... (risos).

P: É desafiador, né?

SILVANA: Bastante, bastante.

P: E qual a frequência que você faz formação continuada com os professores?

SILVANA: Ué, semanal. Tem que ser semanal.

P: Você consegue se reunir com eles os quatro dias, ou deixa algum dia para planejamento?

SILVANA: Não, eu deixo eles... eu não torturo tanto (risos), eu fico com eles de quarta e quinta, e terça-feira também. Porque assim: na terça eu fico numa coisa mais informal, conversando sobre alunos, junto com eles fazendo os planos: “O que você está fazendo? O que você não está fazendo?” Então fica assim uma coisa mais light. Se eles estão muito atarefados, querendo corrigir prova, planejar prova, fazer essas coisas, aí eu fico mais quietinha. Eu falo assim: “Eu não vou falar nada” (rindo), mas eu sento junto. Mas aí a gente acaba falando, acaba saindo assunto de aluno, não tem jeito! Na quarta e quinta-feira, a gente já procura montar uma pauta mais direcionada pra alguma coisa, dependendo do que foi elencado ali.

P: O que você costuma montar nas suas pautas?

SILVANA: É bem diversificada. Então depende do... este ano foi o SGP (risos). Beleza! Esse ano a gente tentou entender mais ou menos o que a Prefeitura está esperando: na escola nosso padrão é a prefeitura.

P: A questão de concepção mesmo?

SILVANA: Isso! A gente tentou. Aí de repente desabou o SGP, então aí a coisa ficou complicada. É... mas a gente ainda conseguiu ver alguma coisa dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa), algumas análises de avaliação, de sondagem, essas coisas de rotina a gente deu conta de fazer. Esse ano foi isso. No ano passado a gente trabalhou muito a questão das avaliações, das habilidades e dos descritores que são solicitados nas avaliações como Prova Brasil. A gente trabalhava muito aqui, eu gostava de fazer esse trabalho com a prova São Paulo e com a Prova da Cidade que, infelizmente não temos mais. E isso os professores gostavam, era uma coisa que trazia todo o grupo. Era legal, muito! Porque quando a gente trabalhava com avaliação, por exemplo com a prova da Cidade, os alunos faziam, a gente corrigia, depois a gente fazia toda a tabulação pra ver qual era a habilidade que o aluno da escola estava com maior dificuldade, aí a gente tentava com que todos os professores, das diferentes áreas, comesçassem a trabalhar aquela habilidade. O aluno não consegue inferir, por exemplo, então em primeiro lugar: o que é uma inferência? Então a gente via exemplos de inferência... como história pode trabalhar inferência, como geografia pode trabalhar, como ciências... a gente fazia meio que uma corrente ali. E era bacana porque quando chegava a próxima prova da Cidade, o que a gente via, aqueles itens: “Olha, subiu. Eles aprenderam. Os alunos melhoraram”. Então assim, era muito rico, muito bem feito, porque não é fácil elaborar uma prova. Não é fácil. No ano passado a gente trabalhou essa questão da elaboração dos itens, das questões, dos descritores... se eu quero ver se o aluno sabe o que é uma legenda, que tipo de questão eu faço pra eu perceber se ele sabe ou não o que é uma legenda? Se eu quero saber se um aluno sabe qual a finalidade desse texto, que tipo de questão? Eu gosto muito disso. Eu até fui fazer uma oficina de elaboração de itens e trouxe pra eles, mas é muito difícil elaborar questão, não é fácil. Quando vinham essas questões eu caía babando em cima delas porque já estão prontas, calibradas e tudo. No ano passado a gente trabalhou muito essa questão dos descritores, das habilidades... Mais de português, um pouco de matemática... Quando chegava a parte de matemática eu pedia apoio do professor de matemática do grupo, porque não é minha praia.

P: Mas você envolvia os professores de todas as áreas? Independente de não ser de português ou matemática?

SILVANA: Todas as áreas. Por exemplo, eu preparava o material... a inferência por exemplo, o aluno começa a ver desde o primeiro aninho. Então, vamos lá; uma questão do primeiro, segundo, terceiro até o nono ano, como os professores das diferentes áreas podem aplicar isso? Eles tentavam. Alguns tentavam, né. Você sabe que nunca é 100%. Mas tentavam. Então o que me deixava gratificada? Quando alguém vinha e me perguntava: “Olha, será que é isso? Ah, que legal! Vamos sentar juntos, vamos ver, vamos perguntar para o professor de português o que ele acha, se está bom, se não está”. Ou quando vinha a professora: “Olha, eu vou usar essas questões que você...”. Porque eu dava pronto. Eu já dava todos os exemplos prontos. Essa habilidade com esse modelinho de questão, você vai seguindo mais ou menos esse pra você ter uma idéia, não adianta só falar. Então assim, a gente trabalhou também muito a parte... Isso é difícil, é muito difícil envolver o professor: da lei, da cultura afro, que eu suei também pra fazer isso porque não é minha área. Então eu ia, eu estudava, eu lia, eu fazia aqueles Power Point, eu levava, passava filme... vixe Maria! Fazia de tudo! Então assim: As questões eram mais fáceis, os professores levam pra sala porque eles gostam. Essa questão da cultura afro já é um pouco mais difícil de ele levar. A gente consegue alguma coisa. Tem sempre uma professora que puxa a cordinha. Eu levava as coisas da JEIF e as mesmas coisas que eu levava, eles aproveitavam com os alunos. Então é legal. Com as professoras de nível I, algumas coisas elas aproveitavam pra levar pra sala de aula, as leituras, por exemplo, os contos africanos, alguma coisa assim. Do resto, aí já era meio complicado. Eu sempre dizia assim, sempre digo: “Como o grupo é heterogêneo, nem tudo o que a gente está discutindo agora vai servir pra vocês nesse momento, mas com certeza, como a gente está falando de escola e de educação, em algum momento vai servir, você vai puxar lá aquela ficha: Olha eu assisti um filme na JEIF e dá pra levar”. Então a gente procura contemplar tanto o Ciclo I quanto o Ciclo II naquilo que é possível, né. Porque às vezes a professora de Ciclo I diz: “Ai, S. mas o que eu vou fazer com isso?” Falei: “Calma, em algum momento da sua vida você vai usar, até pra você formar uma concepção, pra você formar uma opinião”. Isso é formação também. Não é só o que a gente discute aqui e você vai pra sala de aula, é aquilo que você está pensando. Se você deixou de ter uma visão X pra uma visão Y, de certa forma ela vai permear sua sala de aula e o seu aluno, não é? O preconceito, por exemplo, se aquela questão do preconceito foi discutida, foi debatida, você refletiu sobre aquilo, você não vai replicar essa mesma discussão na sala de aula, mas o teu olhar mudou. Se o teu olhar mudou, então houve o processo de formação. Eu estava falando pro F. (diretor) outro dia: eu fiz um curso de especialização na USP, faz uns cinco, seis anos, ou mais, nem lembro. E como aquele curso mudou o meu olhar.

P: Especialização do quê?

SILVANA: Escolarização e diversidade. Aquele curso eu fiz de bobeira, eu fiz porque eu fui lá fazer, entendeu? Ninguém mandou, não valia nada, mas eu fui lá fazer. É uma Pós, né. E o que eu aprendi lá, não é que eu cheguei aqui e dei na JEIF para os professores. Não, não dava. Era uma coisa que ia mexendo comigo. O meu olhar mudou, de fazer algumas interferências, algumas intervenções, de conseguir enxergar algumas coisas que eu não via no aluno, no professor, que não eram adequadas e eu achava que era... então isso também é formação. Pra mim foi assim, nossa... porque até veio o F (diretor), não sei se ele tinha que responder alguma coisa porque ele ia numa reunião aí, e ele me perguntou o que era formação pra mim. Formação pra mim é isso: é aquilo que muda o meu olhar, muda a minha prática. Não é pra eu chegar aqui e ficar “ba-ba-ba-ba-ba-ba”. Porque SME não te dá uma formação legal. SME te dá algumas palestrinhas, alguns

cursinhos, que são bons também, não é que eu vou te falar... são bons. Mas não muda... é como você falou: não muda tua prática. A partir do momento que mudou o meu olhar, que eu olho e penso assim: ou eu fazia por instinto aquilo e nem sabia que era daquele jeito que fazia, ou eu fazia errado! E você começa a pensar sobre aquilo, quando você muda o olhar, aí teve formação. Não quer dizer que eu cheguei aqui, peguei as professoras e falei: "Olha, eu aprendi isso, isso, isso". Não. Foi fazendo muita leitura, foi fazendo um estudo de caso muito aprofundado aqui dentro da escola, conversando com os alunos, na questão do fracasso, nessa sensação de não aprender... por que o aluno não é, não consegue... Então mudou, mudou bastante o meu olhar. Foi muito bacana. Acho que foi o melhor curso de todos que eu já fiz. Valeu super a pena.

P: E por que você percebe que os professores tiveram mais dificuldade com esse tema?

SILVANA: Olha, porque eu não consegui mudar o olhar deles. Eu não consegui. Por mais material...

P: De uma certa maneira, é por um preconceito já enraizado?

SILVANA: Eles não acham isso importante. Eles não acham que isso diz respeito à eles, eles acham que...Primeiro, nós não tivemos essa formação... eu fui fazer dois cursos na FFLCH dois cursos de história da África pra poder, sei lá, tentar mudar um pouco também o meu olhar. E era muito difícil, foi tanta informação ao mesmo tempo que eu falei: "F (diretor), não cabe na minha cabeça, é muita informação". Me contorcia, porque aquilo era muito. E não consegui passar essa necessidade dessa mudança de olhar, não consegui, não consegui, paciência, não consegui (voz baixa). Tentei. Aí sim, eu trazia algumas coisas de lá, porque lá é um curso num nível mais acadêmico, não dava pra replicar aqui. Então eu tentava trazer, eu trazia filmes, trazia histórias, trazia contos, algumas coisas eles se encantavam, outras não, fazia oficinas de jogos africanos, sabe essas coisinhas, pra tentar sensibilizar. Pegou? Não pegou. Por que não pegou? Se eu não chegasse: "Você está fazendo alguma coisa da África ou da cultura indígena?" Ele: "Ai, não tem tempo... não fiz... mas não é só em novembro?" "Não, não é só em novembro" (rindo). Entendeu? Não pegou. Olha, eu não sei, tinha um professor aqui, o Cláudio., maravilhoso, professor de história, um negro. Ele está fazendo doutorado. Ele é bem respeitado pelos colegas. Uma graça de pessoa, formidável. Indico o Cláudio. pra todo mundo que me pede: "Você conhece alguém que me fale sobre a cultura...". "O Cláudio. Liga lá, fala com ele". Então eu procurei trazer. Primeiro porque ele era uma pessoa carismática, todo mundo gostava dele, era um professor da casa, e também uso essa estratégia. E pedi para o Cláudio. fazer várias falas, várias formações mesmo sobre a cultura afro. Ele já deve ter publicado um livro, ele estava pra publicar um livro. O cara é muito bacana. Não pegou. Todo mundo ficava assim: Nossa, mas ele é demais, ele é bacana, quanta coisa ele sabe, como ele é gênio, ba-ba-ba-ba... mas... não pegou. Ai, não me pergunta porque eu não sei.

P: Eu entendo. Interessante. Quais professores você se reúne mais? Você percebe que se reúne com algum grupo, ou alguém individualmente mesmo, com mais frequência? Ou só nas JEIFs?

SILVANA: Ah, só nas JEIFs, a não ser que tenha algum caso muito pontual que não esteja na JEIF. Agora por exemplo eu estou tendo problema com um professor de matemática, então vou ter que me reunir com ele mais vezes, porque não faz JEIF. Mas que eu me reúna, só na JEIF mesmo. Algumas vezes eu pego, vou ser sincera que não é

muitas vezes, alguns professores que estão em módulo⁴, CJ... Eu junto eles numa sala pra falar o que está acontecendo na Rede mais ou menos. Mais ou menos, porque não dá pra replicar a JEIF com eles, é impossível, não tem horário pra eles e eles não têm horário, nem eu, pra isso. Então, quando a gente se encontra e conversa mais mesmo, é na JEIF.

P: Você percebe se sua JEIF “tende” mais para pautas voltadas para o Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II, ou você consegue atender a todos?

SILVANA: (risos) Olha, atender a todos eu não vou falar pra você que eu consigo não porque é mentira. Mas é como eu te falei: eu tento trazer alguma coisa que possa interessar, em algum momento, como a cultura afro, interessar a todo mundo. Elaboração de questões para prova... mas eu não vou falar que encantei todo mundo, não, é mentira também. Mas eu brinco com eles assim, porque eu entreguei uma apostila até grande pra eles. Aí eu falo assim: “Vocês querem me magoar? Larguem essa apostila em algum canto” (risadas).

P: Essa apostila foi das questões ou da cultura afro?

SILVANA: Das questões, da cultura afro... “Larga esse material da JEIF em qualquer canto. Eu ponho nome. Eu vou saber quem foi hein” (risadas). Eu brinco assim: “Guarda porque em algum momento vocês vão precisar, pode ser que precise de fato”. Então é isso. Se “pende” mais um assunto ou outro, depende do momento. A gente procura dar uma equilibrada. Mas é difícil, é difícil interessar. Se você trouxe uma pauta que só vai dizer respeito... o brincar por exemplo: interessa a quem? Aos pequenos, aos primeiros anos, aí você faz o que gosta, né. Então você contemplou um pouquinho... Aqueles professores de Ciclo II, na hora, no primeiro momento, eles se encantam, dizem: “Olha que legal”. Depois você já tem que mudar o assunto porque aquilo já não está interessando. Não é a realidade deles, então é difícil. Se você vai trazer um assunto que é focado no Ciclo II, o professor de Ciclo I fica olhando... elas também não querem. Elas fazem assim: “Posso fazer alguma outra coisa? Posso preparar aula? Ai, tenho que fazer uns originais, posso?”. Aí você sabe que não está agradando. Quando elas começam “posso fazer isso, posso fazer aquilo?” é que a coisa não está bem (risos). Aí você dá aquele sorrisinho amarelo e diz: “Vai lá fazer enquanto eu termino aqui com eles...”. Porque eu reconheço que, dependendo do assunto, não tem nada a ver mesmo. Mas a gente procura buscar isso.

P: Então quando você percebe que não está agradando, nas próximas...

SILVANA: Aí eu já vou mudando tudo, vou mudando o disco pra não perder o “ibope”. Como agora, eu vou começar a trabalhar a inter (interdisciplinaridade). A inter é pra todos. Ótimo. Eu vou pegar uns projetos de inter que dá para o Ciclo I, dá para o Ciclo II. (Desabafa): Eu ainda estou no Ciclo I e Ciclo II, né. É Autoral, Interdisciplinar... Então dá, a inter vai ser bom, vai ser tranquilo. Eu só estou procurando um material legal agora, montando...

P: Esse material que você monta é apoiado no que? Você vai pegar projetos da escola?

SILVANA: Eu vou comprar um livro da Ivani Fazenda, que estou de olho nele, eu vou me basear nesse livro, vou me apoiar nele...

⁴ Professores que completam o quadro de docentes em cada área do conhecimento e ficam à disposição da escola para substituição de faltas de outros professores.

P: Você teve acesso a ele como?

SILVANA: Em livraria. É o referencial teórico. Depois eu tenho exemplos de projetos de inter para que a gente possa sentar, ler, olhar, analisar, pegar alguma fala de professores universitários e palestras sobre inter...

P: Você pega na Internet ou você traz?

SILVANA: Eu pego vídeo, eu trago, vejo se SME tem, se não tem. Geralmente não tem (fala baixo). A gente tem um cacarecário aqui no pedagógico. (retoma o tom normal) Mas eu entro na UNESP, na USP, eu vou procurando os vídeos lá, se tem, se não tem. Até no You Tube, tanto faz. Sendo pessoas que estão credenciadas e são reconhecidas naquele assunto, eu trago e a gente assiste, entendeu? Eu trouxe um do Cortella. O Cortella encanta qualquer um, né. Nós assistimos e discutimos sobre a criança... nossa foi muito bom. Babamos. Até o Ciclo II gostou porque, embora eles não trabalhem com crianças, eles trabalham com pré-adolescentes, muitos tem filhos, sobrinhos...

P: E acho que é importante também eles conhecerem as fases, né. De onde veio o aluno dele.

SILVANA: Exatamente! Que o aluno dele não nasceu daquele jeito. (risos). Então a gente vai trabalhando assim. Agrada todo mundo? Não, claro que não. Paciência. Eu sempre deixo aberto pra que qualquer um possa montar a pauta e fazer.

P: Já teve essa situação?

SILVANA: Não. Eu sempre deixo aberto, mas ninguém quer não. Às vezes eu cutuco o professor e falo: "Você foi fazer aquele curso não sei onde, então vai lá, monta um negocinho pra você passar para os colegas. Socializa". Isso eu gosto de fazer, porque nem está tendo muito curso. O professor de matemática eu já explorei ele bastante também. Porque como eu não tenho, todo mundo gosta porque ele é de matemática, ele tem um conhecimento na matemática muito mais aprofundado do que o meu, óbvio. A gente estava discutindo uma questão de numeração, de sistema, então eu falei: "É com você". Aí ele ficou todo feliz, fez e fez com bom gosto. Foi muito legal. Eu tentei fazer uma outra experiência, mas não deu certo. Eu levei todo mundo na sala de leitura, que tem aquele monte de livros de formação, espalhei todos aqueles livros e falei: "Nós vamos ler. Cada um vai pegar emprestado um livro, vai ler um livro e depois a gente vai socializar essas leituras, fazer uma formação diversificada". Aí não deu muito certo não. Eles pegaram o livro: alguns devolveram, outros não, mas ler, poucos leram.

P: Bem, seus critérios pra selecionar os conteúdos e temas, acho que você deixou claro que vai dos momentos...

SILVANA: Vai sim, dos momentos que eu percebo que está precisando. Se tem um assunto que está incomodando o grupo naquele momento, eu vou buscar informação, buscar material. Tento trazer e tento fazer de uma forma que agrada tanto professor de nível I e nível II. A todos nunca vai agradar não, isso a gente entende. Eu tento não fazer daquilo uma coisa muito maçante, porque eles já saem cansados da sala de aula, se você massacrar eles, vão te odiar. Tento sempre desenvolver esse clima de amizade, de camaradagem, de liberdade de poder falar assim: "Posso fazer outra coisa?" (risos). É sinal de que aquilo não está bom pra eles, que tem que mudar.

P: De estratégias, você falou que traz professores da casa pra socializar. Geralmente, você falou que passa vídeos, o que mais você usa?

SILVANA: Não faço dinâmica, tá. Aquela coisa de dinâmica eu não faço: eu não gosto e eles também não gostam. Dependendo do momento, às vezes eu faço uma leitura interpretada, eles gostam. Eu vou lendo, vou interpretando a leitura, vou brincando com eles... pra dar uma sensibilizada. Eu uso vídeo, gosto de usar. Power Point, bastante. E texto, mas não trabalho só com textos não. Procuo levar algum material que depois eles possam usar como apoio. A gente senta, conversa...

P: Essas apostilas que você falou que dá pra eles, como são? São de textos ou não?

CP: São de coisas pra aplicar, coisas práticas. Às vezes dou de texto também. Por exemplo, se nós vamos estudar um texto, todo mundo tem que ter o texto. Então eu tenho que dar o texto pra eles. Eu falo pra eles: "Não larguem aqui na escola, larguem na casa de vocês" (risos). Agora a gente vai estudar inter. Em algum momento a gente vai trabalhar com texto teórico, então eles têm que ter o texto na mão pra ler, pra riscar, pra acompanhar.

P: E que tipo de questões os professores geralmente trazem à você? Como problemas, que angustia a eles. O que você percebe que angustia os professores?

SILVANA: Olha, eles trazem a questão da avaliação.

P: Eles mesmos questionam a avaliação?

SILVANA: Ah, porque assim... (pausa)

P: Ou foi construído por você?

SILVANA: Ah, (risos), acho que teve minha parte (risadas). Teve minha parte.

P: Mas eles trazem? Eles se angustiam?

SILVANA: Se angustiam sim. Eles se preocupam muito com a frequência dos alunos. Eles querem saber por que os alunos estão faltando. Então o aluno faltando, você tem que investigar por quê. Ele não está faltando por acaso. Ele está faltando porque alguma coisa está desinteressante pra ele, ou que ele está com um problema muito sério lá fora. Eu sei que essas coisas interferem muito: ou a escola está muito ruim, ou lá fora está muito ruim e ele não pode vir. Então eles (professores) se preocupam bastante com essa questão. Eu tenho um grupo de professores que se preocupam também com a questão do rendimento: o aluno não está aprendendo, o que eu faço pra esse aluno aprender? Como é que eu posso trabalhar isso aqui e esse aluno não aprende? Ele não consegue se alfabetizar... Então essas são algumas das questões. Claro que, no Ciclo II você sabe que... o professor se preocupa muito com essa questão da disciplina, a gente discute muito a questão da metodologia, da postura comum entre os docentes, isso é muito importante. Cada um tem a sua individualidade, mas tem o PPP (Projeto Político Pedagógico), não tem? Então tem que ter uma postura, uma concepção que passa também por essa questão.

P: Você falou da postura docente, então é o que você trabalha com eles (professores), ou da postura do aluno?

SILVANA: Dos dois. Dos dois. Quando você pega, por exemplo, o Mario Sergio Cortella, que ele vai refletindo sobre o comportamento, sobre a infância, sobre a criança, isso vai refletir lá no Ciclo II também. Também vai fazer o professor parar e pensar. Você já foi adolescente? Eu brinco com eles. Isso já faz até um tempinho, porque os professores se queixavam muito de uma sala, acho que uma oitava série: que eles eram terríveis, que

eles não prestavam, que eles isso, que eles aquilo... aí eu peguei um material na sala de leitura, e montei uma dinâmica com os adolescentes, e fui eu pra sala de aula, fazer um trabalho com eles. E surpreendeu a todos. Eu não, os adolescentes, com as respostas que eles davam pra determinadas questões, que eles não eram aquelas coisas horrorosas, que não sei o quê. Nada disso, eles tinham uma expectativa de futuro, de vida muito bacana, os professores é que não estavam enxergando isso. É um livro muito legal da UNESCO, tem aí na Sala de Leitura, tem várias dinâmicas pra aluno, pra você fazer com aluno. Aí eu escolhi uma e fui lá fazer com eles. Pus música e sentei junto, e nós conversamos e foi muito bacana, foi muito bacana. (Voz animada) Aí eu trouxe a resposta para o grupo. Falei: “Olha, eu não sei o que acontece lá. Pra mim, está aqui, no pá-pum”. E relatei aquela experiência, que foi legal pra mim e foi legal para os professores. Porque eles falavam assim: “Ah, eles não tem visão de futuro, eles não querem nada...” Eu falei: “Não é assim. Você acha!” (disse com a voz impositiva. Depois mudou a voz, sugerindo que seja fala dos professores): “Ah, porque a mãe não gosta, porque a mãe isso, porque aquilo...” (com a voz firme novamente, representando sua própria fala): “Não é assim, você acha que é assim. Será que é assim?” E não, o cara tinha uma perspectiva de futuro muito grande, querendo continuar. Foi bem bacana. Dependendo do momento eu posso ou não. É tudo momento, porque eles reclamavam muito daquela sala, eu também não sabia o que fazer com aquela sala. O que eu vou fazer com eles? Aí eu comecei a procurar num livro de convivência da UNESCO e surgiu essa ideia e eu não falei pra ninguém. Fui lá, porque se der errado também, eu não vou falar, né (risos). Não salvei o mundo, mas é um olhar. É o olhar. Eu falo para o professor: “Você tem que saber o que o seu aluno está olhando, o que ele está entendendo, o que ele está vendo. Você acha que ele está vendo isso, mas ele está vendo mesmo? Conversa com ele, pergunta pra ele, senta, dialoga: por que você escreveu isso, por que escreveu aquilo?” Às vezes a professora, um outro exemplo, a professora no primeiro semestre me trouxe uma produção de texto falando: “Ah, ele está tão assim... (solta uns sons estranhos como se fossem resmungos da professora e continua): Ele vai se mataaar!” Eu falei: “Me dá aqui. Você conversou com ele?” “Não.” “Então dá aqui que eu vou conversar com ele”. Aí eu chamei o menino: “Ah você escreveu, que bacana, gostei do seu texto”. E comecei a conversar sobre o texto e perguntar algumas coisas que ele tinha escrito naquele texto. Aí ele começou a dizer porque ele tinha escrito. Não era nada assim, que levaria o menino a... mas eram problemas que ele estava vivenciando e que não estava sabendo administrar, e aí a gente começou a conversar: (muda a entonação, sugerindo sua fala com os aluno): “E como você acha que dá pra resolver isso?” Então tem esse tipo de coisa.

P: E desses problemas que eles (professores) trazem, quais desses você considera mais sérios?

SILVANA: A não aprendizagem. Porque aí tem casos e casos que a gente não consegue dar conta disso mesmo. É o que mais angustia a eles e a mim também, porque a função da escola é ensinar: se o aluno não está aprendendo é porque a escola não está ensinando. E às vezes a gente não dá conta de ensinar.

P: Você tem muita “inclusão” (alunos com deficiência)?

SILVANA: Não. Tem pouca. Eu trabalho mais com primeiro e segundo ano e com oitavo e nono ano. No primeiro ano eu tenho uma inclusão, mas a menina entrou agora em maio/junho, nem frequentou. E tenho um menino com altas habilidades no segundo ano. Só tem isso. No nono ano eu tenho um menino de inclusão, mas ele não tem laudo então a gente não trata ele como inclusão...

P: Mas ele aparenta ter o que?

SILVANA: Deficiência intelectual. Então a gente não trata ele como inclusão não. Esse é um estudo de caso, por exemplo. A gente discute o caso do menino com os professores.

P: Mas você percebe que ele tem alguma...

SILVANA: Que faltam algumas habilidades pra ele, vamos dizer assim.

P: Certo. E você diz que não trata ele como inclusão, como vocês fazem?

SILVANA: Ele é tratado como aluno comum. Ele faz as lições normais, só que o olhar do professor pra ele é diferente porque ele não vai alcançar os mesmos resultados que outros alunos alcançam. Não vai. Então ele vai ser avaliado dentro do crescimento dele, dentro do potencial dele.

P: Mas isso não é tratar como inclusão?

SILVANA: Não, mas não tem RAADI (Referencial de Apoio ao aluno com Deficiência Intelectual), não tem carimbo, não tem certificado, não tem registro no EOL (Sistema de matrícula e dados dos alunos), não tem nada disso.

P: Ah, tudo bem. O que eu quis saber era se ele faz as mesmas coisas que todos e é exigido dele que alcance as mesmas coisas que todos, ou não, ou se é exigido dele algum crescimento dentro das possibilidades dele.

SILVANA: Isso. É porque não tem registro, não tem laudo, não tem CEFAL aqui... (para acompanhamento). Você sabe que, esse menino fazia acompanhamento no Hospital das Clínicas. O dia que nós pedimos pra médica um laudo, ela ficou tão brava, tão brava, que ela ligou aqui, só faltou subir e sapatear na minha cabeça. E nem era eu quem estava com o menino na época. Porque ela falou que ele não tinha nada, bi-bi-bi...

P: E o que ele fazia no Hospital das Clínicas?

SILVANA: Então, a gente sabe que ele tinha algum déficit. A gente queria documentar porque, você sabe que eles tem alguns benefícios, não é? Ela (médica) perguntou se a família estava de olho nos benefícios... que ela não ia dar laudo nenhum... mas a mulher estava tão brava que eu falei: "Tá bom".

P: Ela era psiquiatra, neurologista?

SILVANA: Nem lembro, mas acho que ela era psiquiatra. Ele tem um histórico familiar: a mãe tem problemas mentais, a tia, os primos... só que ele é uma gracinha, não surta... Nós tivemos aqui um autista. O autista ficou até o quarto ano, depois foi para uma escola especializada...

P: Esse deu bastante trabalho?

SILVANA: Quando ele chegou aqui, a gente não estava acostumada. Falei: "Eu não sei o que fazer". Porque ele arrancava a roupa, ficava pelado, corria, gritava, ninguém podia pôr a mão nele... era uma coisa muito estranha. Eu não sabia muito bem como lidar com aquilo, nem o professor. Aí pedi pra mãe ficar e a gente foi adaptando bem devagarzinho. Um dia ele ficava dez minutos, cinco... era o nível de tolerância dele. Até que ele conseguiu ficar o período todo. Então a gente não chegou e enfiou o J. aqui por quatro ou cinco horas, porque ele surtava e nós também. Ele foi se acostumando e adquirindo comportamentos escolares. Qual era o plano para o J.? Adquirir comportamentos escolares e se comportar: sentar quando a professora vai ler uma história, pedir para ir

ao banheiro, usar o banheiro. Porque ele tirava o pipi pra fora e fazia xixi onde ele quisesse ele fazia: em cima de você, na parede, qualquer coisa do gênero. Teve um avanço muito grande porque, no decorrer de um ano, ele passou a frequentar o período todo. Ao final do ano ele ficava o período todo e a gente não enlouquecia. Ele sentava e ouvia a professora na leitura inicial das histórias e pedia para ir ao banheiro. No ano seguinte ele já começou a focar o olhar na gente, aí veio uma estagiária do CEFAL pra ficar com ele e ela fazia uns trabalhos com ele... então esse foi o caso mais marcante de inclusão da minha vida. Quando ele passou para o terceiro ano, no outro turno, teve uma quebra de rotina, e você não pode quebrar a rotina de um autista. Mas não tinha como segurá-lo mais de manhã, porque já estava grande também, a gente segurou dois anos no primeiro ano, tudo conversado com a mãe e com a supervisão, mas não dava pra segurar mais pois ele estava entrando na pré-adolescência e já estava ficando com outros interesses. Aí não deu certo, ele não, não, não, não... foi muito ruim pra ele. Não tinha mais como trazê-lo para o primeiro turno porque ele estava com nove anos e não tinha mais como conviver com crianças de seis anos. Tinha que pôr ele pra frente. Por fim, o CAPS conseguiu uma escola especial pra ele, e ele foi. Quando tem um caso de inclusão, a gente tenta estudar um pouco sobre aquilo lá. Quando o J. veio pra cá, a gente começou a ler sobre o autismo. Teve um aluno que era esquizofrênico, então a gente tentou estudar um pouquinho... estudar não, conhecer um pouco, porque ninguém vai se meter, nós não estamos aqui pra isso. A gente tenta. Eu pedia para o CEFAL vir, fazer formação e conversar com os professores, eu procurava trazer filmes, vídeos, palestras, textos sobre aquilo...

P: De que maneira você consegue acompanhar o trabalho dos professores?

SILVANA: Ihhhh... Eu não vou em sala de aula, se é isso que você quer saber. Eu acompanho pelos cadernos que às vezes eu dou uma olhadinha, pelos diários, que esse ano não tem porque é o SGP, e pelas conversas que eu tenho com eles. É muito mais pela conversa que eu tenho com eles, porque conversando com o professor, você sabe o que ele está fazendo. Mas eu não gosto de ir na sala de aula. Acho uma invasão aquilo, acho extremo, não me sinto bem e sei que o professor também não gosta. Normalmente. A não ser quando eles me chamam, quando me chamam eu vou. (Simulando fala de prof.): “Ah, vamos fazer juntos isso?” Então tá. Mas do contrário, eu detesto ter aquele olhar supervisor. Não gosto. Eu costumo conversar com eles, a gente conversa bastante. E pelo que o professor fala você sabe o que está acontecendo, pelos resultados. O professor de matemática me apresentou resultados muito ruins e eu vou ser obrigada a assistir aula dele. Ele não quer. Ele já falou que não quer, mas: - Os seus alunos não aprendem nada, então eu tenho que ir lá, te ajudar.

P: Mas o que está te fazendo ir mesmo assim? São os resultados ou juntou com mais alguma coisa?

SILVANA: Os resultados, porque os alunos são bons. Então o que está acontecendo que só em matemática eles não... está acontecendo algum problema. São alunos normais. Todos eles são normais, entendeu? Estão indo bem nas outras matérias e o professor, no primeiro bimestre, “carcou”, no segundo “carcou”, então eu vou lá ajudar o professor. Ajudar não, ver o que eu posso fazer. Porque de repente está acontecendo algum problema porque, se você tem uma sala que está com 70% de retenção naquele componente algum problema está acontecendo. Mas do contrário, eu não vou. Só vou se sou chamada. Não gosto.

P: E como você faz pra saber se o que você está trabalhando na JEIF está sendo utilizado pelos professores ou não?

SILVANA: Eles relatam, e eles não precisam mentir pra mim, eles sabem. E muita coisa eles pedem pra eu multiplicar para os alunos. Como eu tenho impressora aqui embaixo, eu tenho uma grafiquinha aqui na minha sala, então eu vejo (com a voz bem animada): Isso aqui eu dei na JEIF e eles vão dar para os alunos! Eu vejo por aí, pelo plano, pela movimentação deles com os alunos, pelos cartazes que vão aparecendo... por exemplo, eu trabalhei Kiriku. A professora fez todo um trabalho com sexto e sétimos anos com Kiriku. Fez um painel enorme... olha lá o Kiriku, foi da JEIF, saiu da JEIF. Entendeu? Por aí eu vejo. É claro que muita coisa que eu dei na JEIF eu não vejo nunca mais, né (ri alto).

P: Mas pelo que você me falou, você tem sempre uma proposta de demandar alguma coisa para que eles façam na sala. Ou não é sempre?

SILVANA: Tento, tento porque eles gostam. Atrai. Não pode ser só, por exemplo, eu vou trabalhar a inter. Não adianta ficar só estudando, estudando, estudando. Eu também não sei nada de inter, não tem problema, vamos estudar juntos. Mas vamos trazer alguns exemplos viáveis, concretos. De repente vamos discutir: dá pra fazer isso? O que vocês acham? Ah, então a gente pode adaptar, fazer diferente, não precisa fazer igual.

P: E uma última pergunta, com qual grupo de professores você se sente mais à vontade pra trabalhar: Fundamental I ou Fundamental II?

SILVANA: Olha (pausa)... vou ser sincera, eu não separaria por segmento, eu separaria por pessoas. Tem professores do Ciclo II que eu me dou muito bem pra trabalhar com eles. Ciclo I é tranquilo, muito tranquilo. E tem outros que não, porque eles não gostam... eles não gostam da JEIF, eles não querem ficar na JEIF, eles querem ir embora, eles estão cansados... aí realmente me incomoda. Vamos ser sinceras? Eles não gostam de estar aqui, então não tem quem os faça feliz. Então, se você não quer estar aqui, você não vai ser feliz aqui. A primeira condição pra você ser feliz, pra você ter um bom trabalho é você querer estar aqui. (Muda a voz, como se fosse um prof. falando): “Eu não quero ser professor, porque professor é isso, porque eu detesto, porque eu odeio esses alunos!” Aí não tem como, né. Nada que você fizer. Eu, pelo menos não sou capaz. Pode ser que outra pessoa seja. Não duvido que exista uma pessoa que seja capaz. Eu não consigo encantar aquele professor, ele não gosta dos alunos... primeira coisa tem que gostar de aluno, tem que gostar de gente, tem que gostar de falar, tem que gostar de ler, de estudar, de se relacionar... pra ser professor você precisa gostar disso. Agora, se você não gosta de falar, não gosta de criança, não gosta de adolescente, é aquele médico que não gosta de doente. Então você vai fazer outra coisa na vida, vai vender pipoca... tem uns que eu até incentivo: “Você é novinho ainda, você pode fazer outra coisa, se você não gosta”. E deve! E tem aqueles que são resistentes: eles acham que o coordenador é aquele que inventa moda, que sabe tudo. Não é. Primeiro: o coordenador não inventa moda, segundo, o coordenador não sabe tudo. Pelo contrário. Mas eles acham. E qualquer coisa que você fala eles rebatem: “Ah, é fácil porque você não está lá”. Então eu procuro estar lá. Foi a situação da dinâmica que eu fiz. Mas do resto a gente se sente à vontade com eles. É isso.

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA RENATA

A entrevista aconteceu no mês de novembro 2014, em uma sala de atendimento da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) a qual a CP é vinculada. Inicialmente houve a apresentação do tema da pesquisa e do contexto. Após uma conversa informal de apresentação da pesquisadora e da entrevistada, segue transcrita abaixo, na íntegra, a entrevista conforme ocorreu.

P: Para informações iniciais, eu gostaria de saber sua idade.

RENATA: 33

P: Há quanto tempo você é CP?

RENATA: dois anos. Nessa escola eu entrei esse ano.

P: Quase 1 ano, então, né.

P: Quais segmentos a sua escola oferece e quantas salas têm em cada segmento?

RENATA: Ensino Fundamental II tem 10 salas e Ensino Fundamental I tem 16.

P: Que cargos você teve antes de se tornar coordenadora?

CP: Professora de Educação Infantil, sempre. Trabalhei em EMEI com crianças de três a cinco anos. Como professora eu sempre trabalhei com Educação Infantil. Eu tinha feito magistério e fui dar aula. Já entrei na Educação Infantil. Fiz Letras, mas não me identifiquei com os maiores, continuei na Educação Infantil e fui fazer Pedagogia. Então como professora, eu sempre trabalhei na Educação Infantil, mas como CP você vai para onde tem vaga, não é? E eu fui pra EMEF. Morrendo de medo de EMEF, por causa de tudo o que a gente ouve: “Se os pequenos estão tentados, imagina os maiores!” E quando eu fui para EMEF, eu amei e não quero sair tão cedo. Adorei principalmente o Fund. II (Ensino Fundamental II), eu me identifiquei bastante com eles, então agora eu quero ficar um bom tempo porque tem muita coisa diferente, são outras demandas, é tudo muito diferente. Mas o trabalho é muito bacana, você vê resultados muito rápido. Na educação infantil o resultado demora porque é tudo muito lento, muito devagar, e com os maiores não: você faz o projeto e vê o resultado ali, na hora. Então eu estou gostando bastante da EMEF.

P: Que notícia boa!

RENATA: (risos) Eu não quero mais voltar pra Educação Infantil não.

P: Você nunca havia trabalhado com adolescentes?

RENATA: Não.

P: Então você não gostava por quê?

RENATA: Por medo, né. Eu não conhecia a realidade. O pessoal fala um milhão de coisas que acontecem: de indisciplina, disso e daquilo...

P: O que não deixa de ser real, né.

RENATA: (Ponderando, não concordando totalmente com minha afirmação) É... mais ou menos. Porque o pessoal fala muito dessas coisas de que aluno joga a carteira pra fora da sala, coisas desse tipo, agride professor, esse tipo de coisa que a gente escuta. Então eu falava: Vou ficar com os pequenininhos porque os pequenininhos a gente controla, os maiores não dá pra controlar.

P: Mas nesse sentido você viu que não era aquilo tudo?

RENATA: Não (rindo). Dá pra controlar, dá pra conversar às vezes muito mais do que com o pequeno, porque o maior já tem um entendimento muito maior, então dá pra ter uma conversa mais igual.

P: Você fez magistério?

RENATA: Fiz: Magistério no CEFAM, da Vila Gustavo.

P: Sua formação você já me falou, né, que depois do Magistério foi Letras...

RENATA: E depois Pedagogia.

P: Complementação Pedagógica ou você fez o curso de Pedagogia?

RENATA: Não, eu fiz Pedagogia.

P: O que você entende por formação continuada?

RENATA: Pra mim toda formação é continuada, porque a formação não pode ser estanque, parada. Então formação continuada é aquela que você se forma um pouco todo dia, no sentido de continuidade mesmo. Principalmente para o professor, para a gente que trabalha com a educação não dá pra fazer a formação lá na Pedagogia e sair pensando "Pronto, já estou formada, e acabou". Porque na educação tem sempre coisas novas, autores novos, então formação pra mim é isso, você está sempre buscando um conhecimento novo.

P: E na sua escola, que tipo de formação continuada acontece?

RENATA: A gente tem o PEA, Reuniões Pedagógicas que a gente usa como momento de formação, horários coletivos... até às vezes bate-papo de professor se torna momento de formação continuada porque eles discutem muito concepções, algumas coisinhas... no horário de café eles estão sempre discutindo e a gente entra na discussão. Eu acho que todo momento serve de alguma maneira a gente fazer formação. Mas as pontuais é PEA, horário coletivo, Reunião Pedagógica...

P: O horário coletivo, o que é?

RENATA: É assim: o PEA é só duas vezes por semana, nos outros dois dias é o horário coletivo, que a gente usa pra fazer planejamento, que é aquele horário que não tem o PEA que pontua, e usa pra fazer planejamento.

P: Entendi. Como funciona na sua escola? Dois dias da semana tem o projeto e dois dias o horário coletivo?

RENATA: Isso. Então em um dia eu deixo para eles fazerem o raio do SGP, fazer as coisas do SGP, e no outro é pra planejamento semanal, pra fazer a rotina da semana, a gente vê os projetos, como estão, como não estão...

P: Eles planejam individualmente ou...

RENATA: Coletivamente, eles ficam no coletivo.

P: Você dirige este horário ou não?

RENATA: Algumas vezes, quando eu consigo, eu dirijo. Normalmente eu pergunto pra eles como estão os projetos: o que já foi feito, o que não foi feito, quais são os próximos passos, se vai precisar de algum material, o que cada um está vendo, quais são as dificuldades que eles estão encontrando... as coisas nesse sentido.

P: Vocês trabalham muito com projetos lá?

RENATA: A gente está tentando. Eu acho que está saindo.

P: Quantos tem?

RENATA: Então, as professoras que eu acompanho mais, professoras de 5º ano, trabalham “Estrada para a Cidadania”, que é um projeto da CCR – Nova Dutra, inclusive a gente teve formação aqui, elas estão aplicando e tem gostado muito do trabalho. Os professores do 6º ano, que também é do Ciclo Interdisciplinar, trabalharam Tarsila do Amaral este ano. Os sétimos e oitavos começaram um trabalho com a comunidade, um trabalho de conhecer a comunidade, caracterizar... e os oitavos, pra trabalhar com o Ciclo Autoral, eles estão trabalhando sexualidade, a gente está trabalhando sexualidade com eles, então a gente está tentando.

P: E a escola já tinha esse trabalho com projetos?

RENATA: Tinha como projetos isolados. Por exemplo, todo ano eles fazem o... perdi o nome: Não é Sarau de Leituras. É Sarau de Poesias? Acho que é Sarau de Poesias, alguma coisa assim, que a gente vai começar agora também, de poesia. Esse acontece todo ano. A professora da Sala de Leitura escolhe um autor, ou escolhe junto com os alunos. Este ano foi Chico Buarque. Aí trabalha poesias e os professores de outras áreas vão dando contribuições. Então esse é um projeto que já tinha o ano passado e a gente deu continuidade este ano. Agora, pelo que eu sinto, eles tinham projetos isolados de trabalho. Não juntava professores de todas as áreas. Então eu sou professor de história e vou desenvolver um projeto na minha área, sobre tal coisa, entendeu? Eles tentavam trabalhar assim. Eles tentam trabalhar. Talvez não tão estruturado como projeto, mas eles tentam.

P: Então agora você percebeu que está mais estruturado?

RENATA: Sim, a gente está tentando estruturar mais.

P: E como você está conseguindo fazer isso?

RENATA: Ah, é difícil (risos). É difícil juntar todos os professores, porque tem alguns que não fazem o horário coletivo, não faz PEA, e fica muito no oral, as decisões não existe uma sistematização. Então eles decidem: “Ah, a gente vai trabalhar Tarsila. Então eu na minha área vou trabalhar tal coisa. E eu vou trabalhar tal coisa...”. Mas não se estrutura num documento, então é isso o que a gente está tentando fazer. Eu digo: “É isso o que

vocês vão fazer?” Então eu estruturei num documento e levei para eles de volta. Vamos ver se é isso. (Imita voz de professor) “Ah, é isso mesmo!” Então tem uma justificativa, um objetivo, tentar estruturar mais, aí volta pra eles, e eles fazem as revisões que eles querem, fazem as correções... então a gente está tentando trabalhar pra tentar estruturar mais. Porque a gente fica muito nessa conversa, e cada um anota no seu caderno do seu jeito, e a gente percebe que se perde porque não tem uma estruturação na verdade, não tem um registro daquilo. Eu tentei fazer pastas de registro, mas este ano ainda não dei, não deu conta. Então pasta de 6º ano, como se fosse um portfólio e ir colocando as atividades que foram desenvolvidas. Porque tem muita coisa jogada no computador: fotos em um computador, fotos em outro computador, um registro de um professor aqui, outro ali, mas falta juntar. Este ano eu tentei começar, a gente começou, mas eu não consegui chegar aonde eu queria... Aos poucos, né... (risos) Mas para ter este documento, porque os professores falam: “a gente faz tanta coisa bacana e acaba por... Ah, onde está o registro? Está no computador de não sei quem. Aí vai procurar e não está mais, aí perdeu, aí pen drive...” Então tentar estruturar e deixar mais visível. E é bacana também porque aí eles veem e falam: “Nossa, a gente já fez tudo isso!” Sem falar “Ai, não está dando certo! Ai a gente está fazendo nada!” Aí quando a gente resgata eles falam: “Nossa, é verdade, a gente já fez bastante coisa” (sorri). Porque a preocupação deles é essa, eles acham que não dão conta... (imita voz de professor) “Ah, porque não está dando certo, porque a gente não vai dar conta...” (sugere sua própria fala) “Mas espera aí, vamos ver tudo o que vocês já fizeram”. “Ah, já fizemos isso, isso, isso”. Principalmente com o Ciclo Autoral, a preocupação deles com o Ciclo Autoral é enorme, de achar que não vai dar conta de fazer tudo. “Mas vamos pegar tudo o que vocês já fizeram neste ano. É bastante coisa, né” Aí eles percebem que é verdade, que já fizeram bastante coisa. É de ver esse processo, do que já foi feito, que acaba se perdendo um pouco.

P: Me fala um pouco da reunião de PEA. Como você estrutura?

RENATA: Olha, eu me cobro muito porque eu ainda não consegui me estruturar. A gente brinca aqui que coordenador não consegue ler na escola, não consegue estudar. Assim: se você está lá sentadinha lendo, você não está fazendo nada. Então vem alguém! Eu tenho essa dificuldade, muita dificuldade de planejar o PEA, de sentar e falar: “agora eu vou planejar o PEA”, de sentar e buscar... porque eu fico sempre naquela correria, faz isso, faz aquilo, e já deu o horário do PEA. “Ai, meu Deus, já deu o horário do PEA! E cadê aquele texto que eu ia ler, eu não peguei antes pra ver então... gente, vamos ler juntos”. Então eu tenho essa dificuldade, não consigo me organizar. No ano que vem eu quero me organizar mais, deixar tudo estruturadinho. Outra dificuldade que eu tenho, que eu sinto bastante, é de você planejar o PEA no início do ano, definir as leituras lá no início do ano e aquilo ser algo fechado, você não dar conta daquelas leituras e depois lá na avaliação a supervisora fala “Ah, mas você não deu conta daquelas leituras, então como é que fica?”

P: Por que? No início do ano você define o texto para cada encontro?

RENATA: É, depende do supervisor. No ano passado eu tinha uma supervisora que queria que eu colocasse dia por dia o que ia ser dado, então no início do ano você decidia dia por dia qual o tema que ia ser trabalhado. Esse ano não, a gente fez por bimestre. Cada bimestre a gente definiu as leituras e o que ia ser feito. Eu acho particularmente que fica muito fechado. Como este ano, teve um monte de coisa que chegaram depois, um monte de propostas, de leitura do Mais Educação, então tem muita coisa que sai depois. E é importante trabalhar aquilo, mas aquilo não estava previsto, então como é que isso vai ser avaliado pelo supervisor?

P: E vocês não conseguiram conversar sobre isso?

RENATA: Não, a gente não conversou sobre isso, mas eu acredito que planejamento é assim: a gente planeja e depois tem que replanejar. E eu gosto bastante também de trabalhar com vídeo. Este ano eu não trabalhei tanto como eu gostaria. Porque acho que o vídeo foge um pouco de ficar só na fala do coordenador, só o coordenador falando isso, então é uma fala diferente.

P: Que tipos de vídeo você costuma usar?

RENATA? Então, a gente usou bastante da UNIVESP, porque a outra coordenadora que trabalha comigo fez uma Pós na UNIVESP e tem uns vídeos bacanas.

P: É vídeo de cena de sala de aula? Vídeo de palestra?

RENATA: De palestra. E vídeos de ficção. Esses dias eu passei “Cinco vezes favela”, pra gente transportar pra realidade. Eu acho que não fica tão pesado. Porque eu acho o PEA bem pesado. Depois de um dia inteiro de trabalho, vem a coordenadora e fica bla-bla-bla, bla-bla-bla, bla-bla-bla. Às vezes (*o professor*) até dorme... e o meu PEA é no horário de almoço, é impossível não deixa-los comer porque eu sei que eles saem e vão pra outra escola, então eu, particularmente, não me incomodo de eu estar falando e ter alguém comendo, desde que esteja ali presente. Mas é difícil a gente tenta planejar algo que atraia o professor, e ter esse tempo também na nossa correria, né.

P: Então, na verdade, a pauta do seu PEA é feita no início do ano, dia por dia, ou bimestre por bimestre no caso deste ano...

RENATA: Isso, todos os textos que serão lidos.

P: E como você faz a escolha desses textos?

RENATA: Este ano a gente propôs que os professores buscassem algumas coisas, pegamos alguns livros do nosso acervo e levamos pra eles, para eles darem uma olhada no que interessava ou não interessava pra eles... e como o PEA focava nesse trabalho com projetos, por conta dessa mudança com a estrutura da escola, a gente pegou alguns autores que a gente já sabia que trabalhavam com isso, que trabalhava bem, né, como Ivani Fazenda, Ulisses Araújo... são alguns que a gente sabe que tem que trabalhar, e outros que a gente propôs que eles buscassem. Deu um pouquinho de trabalho porque é difícil, eles ficam la-la-la (faz um som como se fossem reclamações dos professores), eles ficam fugindo da responsabilidade, mas é bacana quando a gente propõe que eles tragam contribuições.

P: Mas aí eles trazem?

RENATA: Então, indicaram algumas coisas pra ler, principalmente Fund. I, que indicou mais. Mas indicou coisas como Jussara Hoffmann, coisas que já são do conhecimento da gente.

P: Que não aprofundou mais do que vocês já sabiam? É isso o que você quer me dizer?

RENATA: É. Aqueles autores que eles sabem o que falam, o que fazem. Ninguém trouxe algo novo, algo de tal pessoa que a gente nunca ouviu falar, não conhece e vamos conhecer. Eles trouxeram quem já faz parte do nosso convívio, do que a gente já estuda. E foi isso, a gente juntou, foi selecionando mais ou menos, foi pegando os vídeos que essa outra coordenadora trouxe, e a gente montou. Mais ou menos assim.

P: Seu grupo é formado por professores de Ensino Fundamental I e Fundamental II?

RENATA: É, tem mais de Fund. II. As meninas de Fund. I também participam. Tenho professores de 5º ano e tenho uma professora de primeiro ano e, tadinha, eu sinto que ela fica afastada das nossas discussões. Porque a gente acaba discutindo coisas ali do nosso... e ela é de outro turno também. Então exemplos ou estudo de caso de algum aluno, ela fica meio afastada. Mas, apesar de tudo, eu acho que funciona.

P: Essa era uma outra pergunta: como você consegue atender a todos os segmentos? Então não é possível em um grupo misto?

RENATA: É possível, é possível. Por exemplo, os textos que a gente trabalha normalmente servem pra todos, quando a gente fala de projetos, atende a todos. As discussões que às vezes, quando traz para a prática, é que a gente acaba focando mais no Fund. II, que é quando vai para a discussão de casos, ou alguma coisa mais específica, ela fica um pouco afastada, mas não é que ela não participa, ela participa. Mas aí não está dentro da realidade... por exemplo, a gente nunca fez um estudo de caso de aluno de Fund. I, de alfabetização. Talvez tenha sido um erro: por que não trazer também para os outros conhecerem, né. Por exemplo, tem um aluno do 9º ano que a gente está sentindo que ele está começando a se alfabetizar agora. E fica aquele dilema: a gente deixa ele ir para o Ensino Médio ou a gente tenta mais um ano? Já ficou nove e não foi alfabetizado, mas agora parece que começou... e aí ela traz a contribuição de primeiro ano dela, então de alguma maneira ela acaba contribuindo.

P: Que temas você já trabalhou com eles?

RENATA: A gente já trabalhou projetos, interdisciplinaridade, avaliação... acho que foi mais focado pra isso mesmo.

P: Quais os critérios que você usa para selecionar os conteúdos ou temas da formação? Por exemplo, esses temas que você trabalhou este ano. Você já tinha me falado que você focou a questão de projetos, e eu acredito que a interdisciplinaridade também, em função da Reforma Curricular.

RENATA: Isso! No final do ano passado eles fizeram uma avaliação do PEA deles e colocaram o que eles gostariam que continuasse. Ficou muito forte na avaliação deles a questão da ética, o problema da indisciplina... ficou muito forte essa questão, então a gente pensou em trabalhar isso atrelado à essa mudança. De repente o trabalho com projetos vai favorecer essa questão da indisciplina? Como trabalhar a ética dentro... na verdade a ética é mais nessa questão de indisciplina que eles focaram bastante que o aluno não tem a ética, não tem o compromisso, então como a gente pode trabalhar com isso? Então agora no final do ano eles vão fazer a avaliação e eles vão dizer quais os assuntos que eles gostariam de trabalhar no ano seguinte. Então a sugestão parte deles.

P: Você fala que tem uma só professora de Ensino Fundamental I no grupo. Mas e os outros professores de Ensino Fundamental I: você consegue atendê-los ou não consegue atendê-los?

RENATA: Eles fazem o PEA do outro turno, da tarde. Porque a gente só tem 5º ano de Fund. I de manhã, o resto é tudo Fund. II. E a gente tem dois grupos de PEA, e o outro grupo é só de Fund. I, não tem professor de Fund. II. Aí a outra coordenadora faz o PEA dela as 18h30. É o mesmo PEA, com os mesmos textos. A gente planeja junto, então são os mesmos textos. Só que às vezes ela está trabalhando um texto e eu estou trabalhando outro... A gente não faz esse planejamento juntas. Eu também acho difícil.

Por exemplo, a gente tem lá o PEA aprovado com o planejamento, mas eu posso estar trabalhando um texto que eu escolhi para aquele bimestre, e ela já está em outro. A gente não faz um planejamento semanal. É muito difícil assim “o que você está trabalhando essa semana?” A gente não tem essa discussão entre nós, do que foi trabalhado no grupo dela e o que eu trabalhei no meu grupo. A gente não se conversa nesse sentido, Eu acho que faz falta também: “Quais foram as suas necessidades que surgiram e quais foram as minhas?” A gente não tem.

P: Como você conduz as reuniões de formação? Que estratégias você utiliza?

RENATA: A gente usa alguns textos de formação, eu gosto de usar bastante vídeo, eu acho que é uma estratégia que ajuda, é diferente de quando a gente fala e eles escutam o vídeo de outra pessoa dizendo, então é algo que eu gosto de usar. A gente, às vezes, usa sensibilizações também, traz textos pra refletir, não tão teóricos, mais de reflexão, e discussões da prática mesmo. Eu acho importante, porque senão fica muito desconexo a teoria da prática. Então, estudo de caso a gente usa bastante também. Acho que é isso.

P: Como são estes estudos de caso?

RENATA: por exemplo, esses dias teve uma professora preocupada com uma turma de sexto ano, que ela estava achando que são... na verdade, são crianças que estão vindo muito imaturas. Então ela foi falando quais eram as crianças, quais as dificuldades que elas apresentavam, e diante disso a gente ia pensando em possibilidades e estratégias, estratégias de atividades diferenciadas que a gente possa trabalhar com eles. Então todo mundo vai falando o que a gente acredita que possa ajudar a criança, o que a gente pode ajudar a criança. Então é isso mesmo. Acaba sendo as dificuldades de um grupo, na verdade, de uma sala, de um grupo, ou de uma criança específica. Aí dentro do que a gente estuda, dentro daquilo que a gente acredita que seja possível, vê o que aquele professor pode fazer pra melhorar a sua prática, ou pra gente tentar fazer com que esses alunos superem. Eu acho que é mais isso.

P: Certo, então esse estudo de caso vem a partir da fala, de um relato oral de um professor?

RENATA: Isso.

P: A sua escolha da estratégia de formação, depende do que?

RENATA: Na verdade vai dependendo daquilo que eu vou percebendo que é necessidade do grupo, né. A gente faz o planejamento no começo do ano, de qual vai ser o tema da formação. Na verdade a bibliografia, os textos, as referências já são escolhidos no início do ano. E aí eu vou tentando mesclar um pouco, pra não ficar só nos textos. Eu tento buscar vídeos, eu tento dinamizar da melhor maneira possível pra que chame um pouco a atenção deles também, né, pra não ficar tão cansativo pra eles. Eu vou testando as estratégias mesmo... na verdade eu não tenho uma teoria sobre isso não. (risos).

P: Que tipo de questões ou desafios os professores geralmente trazem à você?

RENATA: Olha, a indisciplina, né. Normalmente a questão de indisciplina, de lidar com o desafio o tempo todo... acho que prevalece a questão da indisciplina, e alguns casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, mas que a gente faz encaminhamento, faz... que a gente brinca que são os não laudados, né. Aqueles que não tem laudo. A gente tem que ficar com aquela criança, mas é visível que ela tem uma dificuldade. E encaminha pra um lugar, encaminha pra outro, e a gente não consegue descobrir qual é a dificuldade dele. Eu acho que é mais isso mesmo.

P: E você considera que estes são os problemas mais sérios que eles enfrentam?

RENATA: Olha, eu acredito que sim. Eu acredito que nessa questão da dificuldade de aprendizagem... eu acho que da indisciplina nem tanto, mas na dificuldade de aprendizagem eu acho que sim. Chega uma hora que eles não sabem mais como lidar com aquela situação, né. Eles tentam outro tipo de estratégia, mas só entram, não têm uma formação pra coisas diferentes, em estratégias. Eles acabam entrando em conflito com eles mesmos, eu acredito. E falta talvez um repertório, alguma coisa... a gente, na verdade, vai tentando várias coisas. A gente faz um dia de um jeito, faz um dia de outro... como a gente pode fazer de outra maneira... eu acho que essa é uma dificuldade.

P: De que maneira você faz o acompanhamento do trabalho do professor?

RENATA: Eu não costumo entrar na sala de aula pra ficar observando o trabalho do professor. Só se ele pede. Então se ele pede: "Ai, eu vou dar uma aula, você quer participar?" Ou de repente eu entro na sala, por algum outro motivo, e o professor está dando uma aula interessante, então eu falo: "Ah, deixa eu assistir um pouquinho". Mas eu não tenho o costume de entrar na sala para ficar observando o professor, eu acho que isso vai acabar constrangendo um pouco ele, e ele vai se sentir inibido, né. Então o que eu procuro é sempre conversar, perguntar, a gente acompanha o planejamento, o que está fazendo, através do planejamento. E isso através de perguntar, a gente não costuma observar dentro da sala de aula. Às vezes dá uma passadinha, finge que vai pegar alguma coisa ou que vou falar com alguém, pra olhar. Não que eles se sintam observados, pra sentar e observar, e fazer um relatório, eu não costumo. Eu acho que acaba inibindo um pouco eles.

P: E como verifica se a formação que você promoveu trouxe reflexos na praticado professor?

RENATA: Às vezes eles vem com relatos: "Ah, eu fiz tal coisa que foi bacana". Trazem: "Amanhã eu vou trabalhar aquela atividade. Você quer ir lá dar uma olhada?" Eles vão contando. É mais ou menos assim. Na verdade, eu acabo acompanhando através do diálogo com eles, que a gente acaba estabelecendo, então às vezes eles falam: "Ah, eu vou dar aquela atividade que a gente pensou... vamos lá comigo." Então eu estou aqui à disposição pra ajudar a refletir: "Vamos dar uma aula diferente? Vamos passar algum vídeo, um power point?" E aí eu vou junto e a gente está lá junto pra ver se está dando certo ou não... e tem coisa que a gente estuda e que ainda acabam voltando ao tradicional, ao jeito deles de dar aula. Eu acho que tem a característica do professor e a gente tem que considerar um pouco isso.

P: Você, como coordenadora, consegue ver o coordenador como formador de professores?

RENATA: Ainda não.

P: Por que ainda não?

RENATA: Ah, não sei. (demonstra tensão na fala) Por que eu acho que eu não sei nem... eu não sou muito teórica, eu não sou muito de teoria, eu sou muito prática. E não sei, acho que ser formadora de professores é muita responsabilidade.

P: O que você entende por ser formador de professores?

RENATA: Olha, eu não sei se é porque eu tive ótimos exemplos de coordenadores, eu nunca pensei em ser coordenadora, eu nunca quis. Prestei o concurso porque minhas

colegas iam prestar e “Ai, vamos prestar também, vamos prestar...” então tá bom, vou prestar também. E passei. Mas eu nunca me vi como coordenadora, talvez porque eu tive ótimos exemplos de coordenador. Eu tive uma coordenadora, tive duas, elas falavam assim “ah, segundo sei lá... segundo Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia, na página tal, capítulo tal, ele falava isso, isso, isso e aquilo”. Eu não sou assim, eu não consigo gravar as coisas. Eu leio as coisas, mas eu não gravo pra depois falar “segundo fulano, segundo ciclano...” eu não tenho essa fala bonita. Então eu me vejo mais como aquela pessoa que vai ajudar, vai mediar, que vai colaborar com os professores, mas não tanto como formadora, eu acho que ainda não cheguei nesse estágio... de ser uma formadora. Eu acho isso tudo muito, muito chique ainda pra mim. (risos).

ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA FATIMA

A entrevista aconteceu no mês de novembro 2014, em uma sala de atendimento da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) a qual a CP é vinculada. Inicialmente houve a apresentação do tema da pesquisa e do contexto. Após uma conversa informal de apresentação da pesquisadora e da entrevistada, segue transcrita abaixo, na íntegra, a entrevista conforme ocorreu.

P: Para caracterizar, eu preciso de algumas informações. Quantos anos você tem?

FATIMA: Eu tenho 36.

P: Há quanto tempo você é CP?

FATIMA: Cinco.

P: Na mesma escola?

FATIMA: Essa escola eu estou há três anos. Estou indo para o quarto. E eu tenho uma história muito legal nessa escola porque eu ingressei lá como professora, e voltei como CP. Foi muito divertido.

P: Que legal. Quantos professores mais ou menos você tem lá na escola, de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II?

FATIMA: Olha, o meu grupo é de 46 a 50 professores, porque eu não estou com meu módulo completo.

P: Quantas salas você tem?

FATIMA: Fund. I eu tenho 14 salas. E oito de Fund. II. Porque com a nova dinâmica acabou o Fund. II. Meu déficit está no Fund. II.

P: Que cargos você exerceu antes?

FATIMA: Professora de Ed. Física.

P: E teve algum outro cargo?

FATIMA: Na Rede?

P: Na sua história de vida.

FATIMA: Não. Só trabalhei na minha área. E depois acessei como coordenadora. Sempre trabalhei na área de educação... mas Educação Física eu trabalhei em todas as áreas: eventos, esportes, natação... eu trabalhei, organizava muitos eventos esportivos. Trabalhei com aula de tênis...

P: Então fora da educação?

FATIMA: Isso, fora da educação. Fora da educação eu já fui coordenadora de eventos de uma empresa e coordenadora de tênis, de uma academia de tênis mesmo. Eu sempre

gostei dessa coisa de... isso é uma coisa que eu acho que tenho desde criança, minha mãe sempre diz, que é essa coisa de liderança. Eu sou uma pessoa muito hiperativa. Então minha mãe, em vez de me colocar na psicóloga ela me colocou no esporte. (risos). E é engraçado hoje falar que eu sou coordenadora, né. As pessoas que me conhecem da família, amigos: “Como hoje você pode ser coordenadora de uma escola?” Porque eu só dava problemas na escola. Eu era bagunceira. Mas no sentido antigo, sabe: aquela que não ficava sentada, não parava de falar... mas eu terminava todas as lições, ajudava todo mundo, entendeu? Então hoje eu vejo complicado, eu vejo: “Gente, gente. Olha eu - eu brinco – olha aqui, gente. Vamos olhar para o aluno também, que tipo de escola.” Porque eu vejo hoje um professor meu dando aula de história e dá aula de história igual ao meu professor. E isso me incomodava. Há 25 anos me incomodava. E essa prática ainda existe. Você fala: “Pô, então cópia, responde questionário? Então eu penso aonde? Aonde que eu penso?” Então é complicado.

P: Você fez Educação Física e depois fez Pedagogia?

FATIMA: Fiz Educação Física e depois fiz duas pós: Educação Física escolar e depois eu fiz de Marketing Esportivo, porque eu estava bem na minha área. É que, quando eu entrei na prefeitura eu entrei com 24 anos, e eu me formei muito cedo. Me formei com 21 anos e nesses três anos eu fiz essas duas pós porque eu estava com força total na Educação Física. E eu nunca tinha trabalhado com Educação Física escolar até entrar no concurso. E quando entrei o concurso eu me apaixonei por Educação Física escolar, e aí não teve jeito. E acabei ficando, fui dar aula em escola particular também até acessar o outro cargo. E fiquei com os dois cargos e fiz uma cirurgia muito séria no joelho: eu tenho dois pinos no joelho, acho que pelas demandas de esportes da vida inteira, e aí acabei, foi uma coordenadora falou: “faz aí a complementação [pedagógica]. Eu não concordo com a complementação, mas faz. Você tem o perfil de gestão. Agora que você está só na Prefeitura, você pode ser diretora, coordenadora, investe na carreira”. E aí eu fui fazer. E prestei o concurso, e eu passei no concurso, e eu falei: e agora, né! (risos).

P: Na sua escola, como são distribuídas as turmas?

FATIMA: No período da manhã a gente tem 3º, 4º, 5º e 9º ano, e a tarde eu tenho 1º, 2º, 7º e 8º ano. E a gente não tem 6º ano porque a Rede tem aquele buraco no 6º ano.⁵

P: Você atende mais de manhã ou a tarde?

FATIMA: Os dois. Porque os horários são confusos. Por causa dos horários de acúmulo (*de cargo*) das pessoas, e eu não tenho acúmulo, entendeu? Eu estou fazendo atualmente três tardes e duas manhãs, e a outra CP inverte. Porque não tem como uma ser responsável pelo Ciclo I e outra pelo Ciclo II porque a Rede agora tem três ciclos, então teria que ter três CPs, né, não é possível. Então tudo é de todo mundo! E a formação também: tem vez que ela está na formação do almoço e eu estou na formação da noite. Nós temos dois grupos: do meio-dia às 13h30 e o das 18h30 às 20 horas. Nós temos dois grupos de PEA. E a gente tem dois PEAs, porque a gente é louca, né, lógico (risos). Mas para o ano que vem nós vamos voltar a ter um só, porque tem essa coisa do SGP, dessa nova organização, então eu não posso demandar toda essa... engessar

⁵ A CP se refere a mudança do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos que, do modo como ocorreu na cidade de São Paulo, em 2014 culminou em turmas de 4º ano que foram promovidas para o 5º ano, ainda pertencentes ao antigo Ciclo I do Ensino Fundamental. Dessa forma, a maioria das escolas não formaram turmas de alunos para o 1º ano do antigo Ciclo II do Ensino Fundamental (6º ano).

tanto essa questão da formação, porque o PEA tem uma burocratização também. Então no ano que vem a gente vai abrir mão para que nas quartas e quintas a gente possa priorizar o horário coletivo, pra gente discutir as coisas da escola mesmo, e nas segundas e nas terças... óbvio que sem engessar também, né. Se o dia que tiver que discutir o que tem que discutir e for dia de PEA, a gente tem essa flexibilidade. Então, ao mesmo tempo que é muito gratificante trabalhar com essa diversidade, é muito difícil fazer essa formação.

P: O que é difícil? Fala pra mim.

FATIMA: Vamos supor, no caso eu tenho, no horário de almoço, Fund. I com Fund. II. E a gente tem também agora a organização do TCA, que é o Trabalho Colaborativo de Autoria. E eu tenho no Fund. I o 5º e o 4º ano. Então o Fund. I fica: "O que é isso? De onde veio isso? Eu não quero saber disso. Porque eu tenho aluno que ainda não foi alfabetizado". Então o que acontece, a gente conseguiu trabalhar temáticas que envolva todo mundo. Porque esse aluno que está no 4º e 5º ano vai chegar lá no Ciclo Autoral pra ficar no Ciclo II. E a gente frisa muito - eu estou no quarto ano que estou nessa escola - que o aluno é da escola, que o aluno está no 4º ano e um dia vai chegar até o 9º, entendeu? E praticamente com os mesmos professores, porque a gente não tem o processo de remoção na minha escola, então a gente consegue manter o grupo. E isso é muito importante também. Por mais que as diferenças pedagógicas, didáticas e metodológicas, eu tenho o mesmo grupo e a gente vai discutindo no grupo as intervenções. E a gente está num caminhar muito legal. E a gente trabalha muito por projetos. E a minha escola trabalha muito com os projetos extracurriculares. A gente tem o Mais Educação Federal, agora tem o Mais Educação São Paulo, antigo "Ampliar", então a minha escola tem 15 projetos. A gente vem três anos nessa cultura de projetos. E agora a gente começou a se questionar: O que são esses projetos fora do turno? Eles tem um objetivo: ampliar o tempo de permanência, nã-nã-nã, nã-nã-nã. E dentro do horário regular? Onde eu encaixo o projeto como estratégia didática? Então a gente agora começou esse ano um processo inverso, que é um processo mais difícil e é de formação: como que eu trago um projeto pra dentro do horário regular, pro professor trabalhar a temática na questão interdisciplinar? Então o que é interdisciplinaridade? Não está claro isso para o professor nem do Ciclo II, nem do Ciclo I. Aí eu tenho que trabalhar o Ciclo I junto com o Ciclo II. Tem um projeto de história que a gente até apresentou hoje, sensacional: a professora de história junto com a professora do Fundamental I. Parece que elas são uma só. E eu tenho um outro projeto que... (sugerindo fala de professor): "Agora é aula dele. Ele dá." "Agora é a minha aula e o que eu faço com esse projeto? Porque esse projeto não é meu." Ah, espera aí, o projeto é da escola. Eu tenho dois professores trabalhando em conjunto. Então a gente sente essa dificuldade e ao mesmo tempo essa facilidade. Trabalhar com essa diversidade de professores na escola é complexo mas eu acho gratificante. No começo eu fiquei desesperada. Falei: "Meu Deus, eu quero voltar pra sala de aula, o que eu estou fazendo aqui?" Agora eu já acho que não, eu acho que o coordenador, não é uma questão de perfil, é uma questão de afinidade. Por exemplo, eu sou da área de Educação Física, sou educadora física e fiz a pedagogia, e agora sou coordenadora. Então essa questão também de o coordenador ser o único formador da escola, eu não concordo. Porque o coordenador vem de áreas específicas, e muitas vezes eu tenho um pedagogo de formação que vai trabalhar com o Ciclo II. Meu Deus, história, geografia, ciências, quanta coisa, né. Por onde eu começo? O que eu faço? O Ciclo II já tem essa coisa histórica de mais dificuldade que eu não vejo, porque eu sempre fui dos dois.

P: Dificuldade do que?

FATIMA: De trabalhar coletivamente. O Ciclo I é polivalente, né. Então ela acaba dando conta do conteúdo como um todo. Ela que antes dava aula de artes, antes que dava aula de educação física... então ela acaba tendo uma facilidade maior, eu acho que ela é mais dinâmica, mais proativa.

P: De caminhar entre as áreas?

FATIMA: Isso mesmo, de permear as áreas. O Ciclo II deixa isso muito estagnado: eu sou de ciências, eu sou de geografia, eu sou isso, eu sou aquilo... enquanto que não é assim que funciona. Como se eu sou de educação física não eu posso trabalhar um conteúdo de matemática com as linhas da quadra, vamos supor, entendeu? Então trazer isso para o professor, trazer essa discussão está sendo muito rico. E a gente começou esse movimento, pro ano que vem a gente começou a fazer os projetos dentro. E também tirar essa coisa do professor: “ai, Meio Ambiente, que legal! Eu sou de ciências, faço isso. Artes faz um cartaz...” Aí eu falo: Gente, gente, para tudo isso. Não é interdisciplinaridade nenhuma! Não é trabalhar com grandes eixos, grandes temas e cada um faz o que quer. Não. É o próprio professor fazer com que ele entenda que a área dele é interdisciplinar, que todas as áreas conversam. Então o projeto que ele está fazendo, vamos supor, a professora do projeto de história fez uma linha do tempo da vida da criança, depois ela fez histórico do bairro – eles estudaram o bairro -, aí a gente fez uma visita ao Pátio do Colégio e agora eles estão fazendo uma maquete. Você entendeu?

P: A professora de história?

FATIMA: Tudo a professora de história! Então ela não pode trabalhar artes porque ela está fazendo uma maquete? Ela não pode fazer uma visita? Você entendeu? E isso na escola foi muito legal, não só nesse projeto. Teve o projeto de Teatro, que envolveu também vários professores de: “nossa, eu não sabia que o projeto era assim!” E aí a gente tem aquela questão de que não são todos os professores que estão na JEIF, e isso é bom e ruim, porque não é eu estar na JEIF, ter garantia da JEIF, que eu participo efetivamente da formação e isso muda a minha prática. Eu tenho professores que tem 20 anos de Rede que tem a JEIF por uma questão de organização, de legislação e tudo mais, de ordem, de primeiro e segundo, e ele não tem uma participação efetiva: ele fica no celular, ele fala: “Ah, tá bom. Tudo o que você falar eu faço o que eu quiser na sala de aula”... esse é mais difícil. E aquele professor que chega babando com novas ideias, eu quero coisa diferente, ele não tem direito a JEIF, ou de participar dos PEAs. Agora, desde o ano passado eu posso participar por adesão. Na minha escola eu tenho seis professores que participam por adesão, pela questão da pontuação, então a gente minimiza um pouquinho. Mas tem professor que: “Ah, eu queria fazer aquilo e tal” mas você não tem um momento de sentar com ele. Tem vez que eu olho qual é o horário da HA dele, aí eu que vou atrás do professor...

P: Isso que eu ia te perguntar, como você lida com esses que não fazem a JEIF?

FATIMA: Então, a gente tem um e-mail coletivo, de nós CPs para nos comunicarmos com os professores, mas acaba sendo mais informativo. Porque você perde a discussão, porque o e-mail é frio. Mas pelo menos as informações: “Olha, discuti tal texto. As datas das provas serão essas. A gente fez tal encaminhamento. Cursos...” Então assim, a gente consegue informar. A pessoa se sente, vamos dizer assim, menos perdida. E eu já tentei fazer todos num horário com hora atividade juntos. Mas não deu muito certo porque a gente tem as demandas da escola: licença médica, falta, e tudo mais, e aí nunca dá. No ano que vem eles querem tentar de novo, mas de dois em dois. Tipo, na segunda eu tenho dois que fazem a mesma HA. Porque eu nunca tenho... A gente acaba tendo mas é bem menos, um dia com cinco ou seis faltas num mesmo dia, é uma coisa atípica. Pelo

menos na minha escola é. Tem uma coisa legal já de organização de faltas, o pessoal avisa, e como o grupo já é o mesmo há muito tempo, a gente consegue se organizar com essa questão das faltas. Não é uma coisa insana. Então eles falaram que vão achar melhor. Quando você senta na HA e você dá aquela mínima atenção para o professor, nossa! Parece que o cara no outro dia muda. Porque eu acho que o Coordenador também tem que fazer esse movimento de escuta com o professor, tem que dar esse suporte para o professor. Você ouvir o professor, dar a devolutiva. Óbvio que é normal porque você já tem a visão do todo e ele está ali na aula dele, né. E você dar esse suporte, não só na questão da disciplina. Porque tem muito professor que acha que o coordenador tem que fazer o aluno abrir o caderno, tem que chamar a mãe... então: “Espera aí, professor. Você está dando uma aula de cópia, uma aula conteudista, reproduzindo o conteúdo que já é estante no próprio livro. E aí eu que vou obrigar ele a abrir o caderno ou você que, de repente tem que dar uma mudada na sua prática? Vamos ver como eu posso te ajudar?” Então eu acho que a nossa abordagem para com o professor também tem que ser uma coisa mediadora. Porque a gente brinca que, se você for de voadora no professor, ele vai falar “agora que eu não faço mesmo”, e aí junta um com outro e com outro, e divide o grupo e aí você perde. Infelizmente porque, é assim: é bom e ruim. É público: todo mundo entra por seu mérito, só que nós coordenadores não formamos a nossa equipe. E isso pra mim é o grande divisor de águas, e é uma grande dificuldade, porque eu não formo a minha equipe. Como agora, eu vou receber, porque eu tenho três aposentadorias na minha escola e eu tinha cinco contratados. Eu vou receber de oito a dez professores na minha equipe. Eu não sei quem vem, com que proposta vem... então você tem que inserir ele na escola, alguns não tem o perfil da escola, porque a escola já tem uma identidade. Pode ser que ele: “Nossa, é aqui. Achei o meu lugar”. Alguns: “Nossa, será que é aqui?” E com o tempo ele vai. E outros: “Nossa, é aqui.” Então eu acho que essa dificuldade também é bem complicada. Não é que eu queria escolher, eu acho que a gente tinha que ter algum outro, não sei, algum outro subsídio pra conseguir minimizar isso. A questão da própria remoção mesmo. Ou mais próximo de casa. Eu tinha dois professores que faltavam muito, que chegavam super mal humorados, que não queriam dar aula... Os caras vinham lá da Zona Leste. Aí ficava duas, três horas pra chegar, duas três horas pra ir embora... pô. Aí o cara tem acúmulo. Eu tenho muitos professores que trabalham manhã, tarde e noite. E aí você vai sentar com ele pra conversar sobre prática, didática, aula diferente... o cara: “Meu, eu não como faz nove horas. Eu preciso comer hoje”. Então isso influencia também né. São detalhezinhos, mas é um que acontece isso, o outro acontece a outra, e aí quando você vai ver são vinte, vinte e cinco por cento dos seus professores. Esses detalhezinhos que deixam o cara insatisfeito.

P: O que é pra você formação continuada?

FATIMA: Formação continuada do professor? Eu acho que não é só a questão, vamos supor, do PEA. Vamos supor, o PEA, para nós CPs, é a formação continuada que nós temos dentro da escola. Ela não pode ser uma coisa só teórica. Ela tem que ter um equilíbrio entre a prática e a teoria. Que eu também formo esse meu professor, querendo ou não, de uma maneira humana. Porque, pensa: eu tenho um grupo no PEA que está se formando, fazendo uma formação continuada de quem já passou no concurso, de quem já se formou, pra quem, entre aspas, já tem alguma formação. Então eu estou agora no grupo escola, que já tem uma identidade, e agora eu tenho que formá-lo pra algo que a Rede também me propõe e algo que a escola, também como grupo, tem que ter como identidade própria. Então ela é continuada mesmo, ela é diária, ela não é só do PEA, e não sou eu, só eu como coordenadora que tenho que fazê-lo, entendeu? Que nem, eu trabalho muito com troca de experiências. Eu tenho entre os professores da minha escola, eu tenho três que já são mestres, três mestrandos e um doutorando. Quer dizer,

eles têm uma contribuição muito forte nessa questão acadêmica, de pesquisa, da investigação, de como se organizam os conteúdos que, de repente, um professor por exemplo de 20 anos, que tem uma formação deficitária na Rede e a gente sabe disso, que eu não tenho a formação adequada na rede também, nem em serviço, nem fora. Eu até brinco: eu tenho curso de papel marchê, eu tenho curso daquilo. O pessoal faz os cursos para pontuar. Não que isso seja ruim, mas eu estou querendo dizer da questão da formação mesmo na sala de aula, que mudanças eu vou ter na minha prática mesmo? Não só fazer cursos pra pontuação. Porque todo mundo faz até eu, porque isso a gente entra no jogo também. Então eu acho que a formação continuada passa por todos na escola, não só pelo CP. Eu acho que o CP não tem que ser o principal responsável. É obvio que, por causa do organograma da escola, o CP que está diretamente ligado a esta temática, ele que organiza o PEA, ele que organiza os horários, é uma questão de responsabilização do cargo. Mas ele não pode ser o único. E também não pode se isentar disso, né: “Ah, não concordo, então não sou eu quem faço...” Não é assim, mas eu acho que você pode articular para abrir espaço para o seu vice-diretor, que de repente também tem um acúmulo e é um professor, pra ele trazer algo diferente sobre avaliação, sobre currículo. Ou sua própria diretora, e de repente seu professor que está na Rede Estadual. Eu tenho professores que estão na Rede particular, que tem outro funcionamento e também trabalham por projetos e trazem a sua experiência. Então eu acho que fazer com que a formação continuada na escola seja um momento de troca, e não um momento de monólogo, que eu brinco: que o CP vai lá, pega o texto, lê o texto e acabou, e aí? Aí o CP não acompanha o que acontece na sala de aula, o que esse professor realmente precisa. Porque eu acho que a teoria deve embasar a prática, sim. Eu acho que não pode nem um nem outro isolado. E durante... o desafio é encontrar esse equilíbrio: qual é minha prática? A então beleza, é avaliação? A gente está com problema de avaliação? Então como a gente avalia? Que nem agora com a retenção. Vai reter todo mundo. Vai reter? Como você vai reter? Como é que você está avaliando? Então ele tirou zero na prova, dois na prova e dois é a nota dele? E oralmente, que competências e habilidades você está avaliando? Você está avaliando só a prova? Então a gente começou agora, retornou essa discussão sobre avaliação na escola. E a gente, no ano que vem, vai ter que trazer autores para esse suporte teórico. A Jussara Hoffmann fala de avaliação mediadora? Zabala fala do que? Vamos lá, vamos conversar. Entendeu? Então vamos trazer recortes, pra gente se embasar teoricamente e descobrir qual é o processo de avaliação da escola que vai no PPP. Porque na minha escola tem esse processo: eu tenho que trazer a teoria, não posso fazer a prática pela prática. Esse movimento eu acho que é bem legal.

P: Na verdade eu acho que você já respondeu uma outra questão que era que tipo de formação acontece na sua escola. Então você já me falou que é na JEIF, mas acontece nos outros espaços também.

FATIMA: Nos outros espaços também, porque a gente procura otimizar o horário pra conversar, a hora atividade do professor. Acaba sendo uma busca ou eu ou eles. A gente tem uma relação de proximidade muito legal com o grupo já. Não tem essa hierarquização. Eu procuro, eles procuram. Procura e acabou. Se precisar falar é agora: se for no corredor, se for na minha sala, se for na sala dos professores, em qualquer lugar a gente acaba conversando. E essa questão de ter os dois PEAs, a gente implantou Assembleias de Classe no início do ano, por essa questão da gestão democrática, e foi uma coisa ao mesmo tempo maravilhosa, você ver alunos de primeiro ano levantando a mão e dizendo “olha eu não gostei da comida... a escada estava suja... como é que isso faz?” Eles entenderem qual é esse processo de: quais são os meus direitos, quais são os meus deveres? Se eu não gosto de alguma coisa se eu posso encaminhar, e se eu não posso encaminhar, como é que eu encaminho? E aí você chega no quinto ano, os

professores achavam que a gente estava empoderando os alunos contra eles. E aí que a gente teve que colocar o dedo lá na ferida e: “E aí, professor. Até que ponto a gente está fazendo uma escola democrática se eu não posso ouvir que ele use celular na sala de aula e você pode? Porque você pode e ele não pode? Se a lei é municipal e é pra todos? A gente começou a entrar numa discussão que você acaba levando a formação de um lado lá pra própria sala de aula, entendeu? Porque eu estou dando voz pro meu aluno e ao mesmo tempo pro meu professor também. E eles estão discutindo regras de direitos e deveres de ambas as partes. Pra gente conseguir ter uma relação mais linear e entender o papel “você é o professor” e a diferença entre autoridade e autoritarismo, e isso foi bem difícil discutir com eles. Está difícil ainda: até que ponto eu sou uma autoridade na sala de aula e eu preciso agir tanto com autoritarismo: tipo eu sou o detentor do saber e ele é o coitadinho que está ali sentado e não sabe de nada. Então a gente acaba trazendo a discussão pra escola como um todo, com os alunos.

P: E como você vê que o que foi discutido em algum momento de formação (HA, PEA, em qualquer momento de formação)? Você consegue perceber que eles utilizam, que eles aplicam aquilo?

FATIMA: Então, o que acontece? Você consegue à medida que você acompanha. E a gente desenvolveu alguns mecanismos de acompanhamento. Não acompanhamento de fiscalização. Eu friso muito isso pra eles: se eu discutir lá embaixo que tal ano precisa fazer isso... sei lá, a gente discutiu um problema no 4º ano: a gente combinou que o 4º ano estava com problemas em matemática na resolução de problemas e a gente tinha que fazer intervenções em matemática. Pegamos o livro tal, o livro da recuperação tal e, olha, a gente vai fazer isso no terceiro bimestre. O que acontece? Fazia o acompanhamento na sala das professoras, os alunos que continuavam com dificuldade a gente encaminhava pra recuperação paralela, e quando você voltava pra fechar o bimestre, com as próprias planilhas que a gente tinha, as planilhas de acompanhamento, eu via o retorno. Então quer dizer que o que eu disse, o que a gente combinou... porque as vezes tem isso, né: você combina uma coisa... por isso que eu falo que a prática tem que estar alinhada à fala. E a do coordenador também. Eu não posso ir lá, só texto, discutir e estudar e eu não acompanhar o processo, porque senão eu não tenho como saber.

P: E como você acompanha?

FATIMA: Com as visitas periódicas à sala de aula. Eu estou sempre acompanhando as salas de aula. Na verdade eu sempre estou fora, não estou na minha sala, estou sempre numa sala de aula.

P: Como são essas visitas?

FATIMA: Essas visitas são o seguinte: eu preciso organizá-las melhor, porque por enquanto eu acho que elas podem ser melhor organizadas, eu quero roteirizá-las. Como eu troquei agora de companheira de CP, a gente está organizando de uma forma, tipo ou semanalmente, ou quinzenalmente, ir na mesma sala, ou na mesma sala em momentos que eu tenha professores diferentes, pra eu conseguir acompanhar todo mundo, senão eu vou só acompanhar por exemplo você, se eu marcar no mesmo dia, na mesma hora. As visitas são meio esporádicas, por exemplo, hoje como está meu dia? Ah, hoje eu consigo acompanhar as salas? Ah, eu vou acompanhar. “E aí, professora, aquilo que a gente combinou está dando certo”. Aí a professora mostra, você olha o caderno... Então ainda é uma coisa, na minha opinião, muito rústica, muito crua ainda. Eu acho que eu posso me organizar melhor e fazer com que as demandas da escola, os apagar os incêndios, possam também me deixar. Porque muitas vezes você se programa de uma

forma, e faltou professor, o AD saiu de licença, e aí o coordenador assume coisas que não são dele, mas que você precisa acabar ajudando para o funcionamento da escola. Ir lá ajudar na secretaria e tudo mais. Então você acaba demandando coisas que não são suas e você acaba deixando a sua prática de lado. E é uma grande reclamação dos CPs e a gente sabe disso, né. E isso prejudica a questão do acompanhamento, de acompanhar o projeto. Quantas vezes me frustra e acaba frustrando o professor: “Olha, lembra daquele seminário? Eu vou começar a fazer terça-feira a partir de tal aula.” “Pô, beleza, eu vou e acompanhar.” Aí no dia acontece alguma coisa, e aí o professor: “Olha, o professor está mandando você subir.” “Nossa, fala pro professor que ele [aluno] caiu... eu estou aqui atendendo a mãe...” Aí você acaba não acompanhando, entendeu? Então isso é ruim, eu acho. Eu acho que a coordenação, eu converso muito com a minha diretora, pra gente ir largando: CP larga isso, CP larga aquilo... e deixar a gente mais nessa questão do acompanhamento. Porque isso minimiza a questão da indisciplina. Porque geralmente, a gente já fez um estudo, pelo menos na minha escola, o mínimo que a gente estudou dos casos de indisciplina estão ligados aos alunos que tem dificuldade no seu processo de aprendizagem. Ponto. Então até que ponto isso... eu pego um aluno do nono ano que ele é um recém alfabetizado, o coitado, então até que ponto ele está entendendo o que a professora está falando das propriedades da água, da física e não sei o que que subiu... ele não sabe, ele está perdido lá. Então ele vai atacar bolinha no outro, ele faz não sei o que no outro. E a gente já viu lá, que a aula sendo atrativa, diferente, ou não, o comportamento do aluno não muda. Então como eu posso atingi-lo? Mandando esse aluno pra recuperação, se ele acha que a recuperação é um castigo? Então a nossa presença, pelo menos lá, eu tenho uma relação muito legal com os alunos, eu gosto muito disso, principalmente os adolescentes, eles não veem a minha entrada na sala de aula como uma coisa...

P: Você senta e assiste a aula mesmo?

FATIMA: Isso, eu sento, assisto a aula, faço junto, olho caderno... os pequenininhos, eu entro na sala e eles já falam “Dona F., olha os cadernos.” Então não é mais aquela coisa pra fiscalizar.

P: E os professores não se incomodam?

FATIMA: Super tranquilo. Não, mas isso foi uma construção, né. Eu estou indo pro quarto ano na mesma escola, então a gente construiu essa troca com o professor, então não tem uma fiscalização. Você vê uma coisa que você já discutiu, você já combinou... e aí o próprio professor “Então, hoje você me pegou no pulo. Desculpa.” E a gente conversa e acaba se resolvendo. E é legal porque o cara vai repensar mesmo. Ele fala: “Pô, eu acho legal isso, ela está combinando as coisas comigo mas ela também está me acompanhando.” Senão eu acho que a fala fica muito solta. Acho que a presença do coordenador nas salas de aula, por mais que sejam visitas esporádicas, de cinco ou dez minutos “Como está a sala? E os alunos?” e você dá uma circulada, ou uma aula que você assiste os 40 minutos e acompanha, acho que para o professor faz uma diferença absurda. Muito grande. E isso muda também. Então tem vez que o professor está na HA dele, tem professor que você passa a HA inteira ouvindo ele. E eu tenho que ouvir ele! O cara deu 12 aulas no dia. Você concorda? E aí ele se deparou com a mãe que brigou com o aluno, que mandou ele pra aquele lugar, e o cara quer falar... então vamos, vamos fazer a terapia.

P: Com professor de qual segmento você percebe que você se reúne mais?

FATIMA: Olha, como lá é tudo muito junto e misturado, mas os professores do Ciclo II acabam tendo uma procura maior pela questão do trabalho com projetos e pela questão

da indisciplina. O Ciclo II é assim: oito ou oitenta. Eu tenho professor que trabalha com projeto, que tem uma atividade diferenciada, que usa sala de vídeo, que trabalha com documentário, que usa o laboratório de ciências, que o professor de matemática usa a quadra, ou eu tenho aquele professor que é conteudista e ele acaba vindo: “Ele não copiou. Ele não sei o que lá. Ele não trouxe a pesquisa”. Então eu tenho dessas duas formas. E o Fund. I, eu brinco que elas são mais autossuficientes, eu diria. Quando elas te procuram, você consegue falar com elas no contexto global. Então elas te procuram e já falam assim: “Olha, eu estou com esse problema: este aqui está com falta, este aqui mesmo eu conversando não está fazendo a lição...” Elas te passam o todo. E o Ciclo II te procura para coisas pontuais, para caso pontual, ou do dia “ Isso aconteceu agora, eu quero uma solução agora” ou “Ele não vai entrar sem a mãe”... umas coisas loucas assim. E o Fund. I não, falam assim: “Ah, eu preciso conversar com você. Passa lá na sala”. E ela já te dá o panorama geral da criança. Porque eu acho que o acompanhamento do Fund. I é interessante porque a professora consegue ter uma visualização mais integral da criança. E o Ciclo II, eu não sei o por que, eu brinco que eu não entendo, eu falo “gente, você é professora de ciências, mas você olha pra ele e fala: eu sou ciências e só vou olhar pra ele como se ele fosse um ser biológico. Então eu acho que o Fund. II isso é muito... não foi rompido ainda, é muito separadinho demais, entendeu? São poucos os professores que conseguem, como se diz, transitar pelas outras disciplinas, e alguns, enquanto transitam, na minha escola eles são chamados de professor aparecido. Eles querem aparecer, eles querem fazer projeto, então eles são aparecidos, eles querem... entendeu? Aí acaba tendo ao contrário: o professor que não faz, fala que quem faz muito quer aparecer. É difícil. Hoje a gente discutiu: o Ciclo Interdisciplinar é uma coisa super rica, então como é que eu avalio no Ciclo Interdisciplinar? Como é que eu trabalho agora que o Fund. I vai trabalhar com o Fund. II? “Eu não gosto dele, não quero trabalhar com ele não. Ele entra com o projeto dele lá, eu dou a minha aula... eu fico lá sentada... eu não vou ajudar em nada, viu. Já tô avisando”. Aí você fala assim “Meu Deus, como é que eu falo com essa pessoa? Como é que eu vou intervir nessa situação?” Porque você tem que mediar, eu não posso ficar do lado de ninguém. E aí você tem que apresentar: “Olha gente, é para a escola”. E depois é o que você diz: como que isso se efetiva? Eu até posso acompanhar na sala de aula, ou até padronizar mais o meu acompanhamento, mas eu não vou acompanhar todas as aulas, em todos os momentos, claro. Então eu acho que estabelecer essa relação de confiança com o professor, de troca, que é mais interessante. Você entrar e ele vê assim “Ela não está aqui fiscalizando, ela está aqui para a gente trocar mesmo, para me ajudar”.

P: Como você faz sua pauta de formação, seu plano de formação?

FATIMA: Meu plano de formação, a gente está trabalhando por grupos de trabalho. Desde o ano passado que a gente começou a trabalhar com as assembleias. São dois projetos distintos que a gente tem: um ligado à interdisciplinaridade. Por causa dos Ciclos tem essa nova temática que é um bicho de sete cabeças pra todo mundo: interdisciplinaridade e multi, essas discussões. Então a gente elencou o próprio material da prefeitura, porque como ele é novo, todo mundo precisa ter acesso a ele, a questão das Notas Técnicas, e a gente fez grupo de trabalho. Eu subdividi os professores em grupos e eles fazem, faziam uma síntese das notas técnicas que cada grupo ficou. Apresentava. A gente ficou quase o primeiro bimestre inteiro nessa apresentação das Notas Técnicas e foi muito legal, porque todo mundo se apropria do documento, não só pela própria leitura, mas pela interpretação do outro. E como é um material em construção, foi bem interessante. No segundo bimestre a minha formação já foi meio complicada porque a minha escola ficou um mês em greve. Meus professores ficaram em greve mesmo então assim, eu diria que no segundo bimestre a formação foi mínima pra

apagar os incêndios e pra dar conta do SGP, porque o SGP veio no final de março e aí eles, nossa, se desesperaram.

P: Ele chegou no final de março, o SGP?

FATIMA: Final de março. Meio de março. Ele chegou em março, não chegou em fevereiro. Foi, foi no meio do processo. Igual a Nota Técnica de Avaliação, agora, chegou em outubro. O quinto conceito. Lá em outubro, a gente agora tem o quinto conceito. Entendeu? (risos). Aí a Nota Técnica agora a gente fez a mesma coisa: subdividiu quem vai falar o quê. Então a gente tem trabalhado por grupos de trabalho e tem dado muito certo. Porque não fica aquele monólogo meu, né. Então você organiza, subdivide os grupos, eles apresentam, você propicia muito mais as trocas...

P: Você fez o mesmo esquema agora para a Nota Técnica de Avaliação também em grupos de trabalho?

FATIMA: Também em grupos de trabalho. Subdividi a Nota Técnica também. E quando a gente trabalhou avaliação no terceiro bimestre, com o livro da Jussara Hoffmann, a avaliação mediadora, eu subdividi também alguns tópicos do livro, aí fizemos recortes dos trechos, também separamos por grupos e esses grupos também iniciaram a discussão. Alguns professores que a gente tem, na biblioteca tem bastante livro, né, tem professor que levou pra casa e quis ler o livro. Ele leu o livro... professor que não conhecia o livro... Então assim, eu tinha N situações, entendeu? Professores que são apegados ao material, porque eu tenho o hábito de entregar o material antes. Não tipo: hoje é isso. Então ó: semana que vem nós vamos trabalhar com isso, então está aqui o material. Pra todo mundo ir se apropriando um pouquinho.

P: Aí eles trazem pronto depois numa boa?

FATIMA: Sim, eu deixo, tipo, dois ou três encontros, uma semana pra eles...

P: Ah, tá. Pra eles se prepararem?

FATIMA: Isso. Porque senão, se vai pra casa, aí a gente sabe, né. Então assim, se eu vou fazer daqui uma semana: "Gente, então essa semana, segunda e terça vocês vão se reunir. Tá beleza. Muitas vezes sem a minha presença ou com a minha presença." Quando eu não estou rende mais. Quando eu estou, eles parecem aluno, eu brinco: "É isso? É aquilo?" Então eu falo: "Eu não vou ficar junto não". E aí a gente já marca: tal data é tal grupo, coloca lá na sala dos professores quem vai apresentar o quê, e o negócio funciona. Igual aluno. "Aí, eu me esqueci... olha o outro que ia fazer..." Eu falo: "Tá vendo". É até bom pra você também fazer algumas pontuações. Porque você fala: "tá vendo como... você quer cobrar do aluno, e você aqui como aluno também esqueceu isso, esqueceu seu material." Aí eu brinco: "ah, esqueceu o material? Então vou te dar nota baixa! Vou mandar pra coordenadora!" E a gente acaba brincando, entendeu? E no outro PEA que é das Assembleias, a gente estudou um livro no ano passado que chama "Quando a escola é democrática", que é do Vinha e do Tognetta, os autores. E ele ensina um tipo de técnica de Assembleias de Classe. Aí a gente estudou o livro e este ano a gente foi pontuando, em cima da técnica, o que estava dando certo e o que não estava dando certo na escola. Só que esse de Assembleia, infelizmente, por causa do SGP e por causa de outras demandas, como ele já estava, entre aspas, encaminhado, a gente acabou deixando ele um pouquinho de lado. Aí a gente estudou um texto também da Hannah Arendt, também da educação, que eu não lembro agora o nome exato, só que eles falaram que o texto era muito difícil porque ela era filósofa. E eu que tinha lido, e a outra coordenadora que está fazendo Mestrado também, ela que trouxe o texto. Aí ela

trouxe o texto e falou: “Lê esse texto”. Eu falei: “já ouvi falar dela, já vi um filme, um documentário, mas nunca estudei a fundo.” E aí eu trouxe, e eles acharam difícil.

P: Quem?

FATIMA: Hannah Arendt, é uma filósofa da educação. E aí, tipo, ela fala da relação que existe entre a política e a educação. A gente estava trabalhando com as Assembleias, da questão da moral, da autonomia, dos valores, dos deveres, dos direitos, e ela traz esse viés da sociologia, da filosofia. Nossa, eles falaram assim: “Vocês querem transformar a gente no que?” Eu falei: “Gente, calma, a gente só quer estudar, né. Se a gente achou legal estudar isso, e a gente está estudando algo que também está entrando pelo viés, querendo ou não, político, não é? Estou formando os alunos de alguma forma, vamos tentar estudar!” Aí infelizmente não deu muito certo não. Eles não gostaram muito, acharam: “É, porque isso é muito difícil. Eu não tenho tempo de ficar lendo isso”. Então assim, a gente tem essa dificuldade do que foge um pouquinho do senso comum da questão da formação, sabe? Que eu tenha que... que tenha mais, que tenha que estudar mesmo. Porque eles tiveram que levar pra casa, porque era um compilado maior, não dava tempo de ler só na escola. E aí assim: “Eu não li. Ah, eu não tive tempo de ler não. Ah não, eu li e achei legal. Ah, eu achei horroroso, não entendi uma palavra.” E a gente teve várias outras... E o de Assembleia acabou ficando mesmo no livro e alguns textos, porque a gente recebe aquela revista Carta Fundamental, Carta Capital, todas essas revistas tem algumas reportagens bem legais. E a gente trabalhou com algumas, tem aquele autor Hernandez, sabe, que fala dos projetos. Então a gente quer, no ano que vem trabalhar o livro dele no outro PEA. Porque aí como eu quero trazer o projeto pra dentro do currículo, a gente tem que fazer esse movimento. Mas eu já aprendi: eu vou trabalhar com um, no máximo dois livros. E aí a gente trabalha ou com textos, ou com reportagens, ou com algo que os professores também nos tragam.

P: Em 2015 você vai trazer o projeto pra dentro do currículo?

FATIMA: O projeto pra dentro do currículo. Isso mesmo.

P: Então agora você percebe que ele está fora do currículo?

FATIMA: Ele está fora porque são poucos os professores que trabalham com o projeto dentro do conteúdo. Porque o professor não consegue fazer essa diferenciação entre o currículo e o conteúdo. “Tá vendo, eu tenho que dar conta do conteúdo”. Como se eu desenvolver um projeto, eu não dê conta do conteúdo. Existe esse conflito didático mesmo, do professor, da formação dele, até. Porque tem N milhões de formações, de faculdades, de tempos... eu tenho gente que é formada há 20 anos, há 30 anos, que é formado há dois, três anos. E você vê como as formações recentes estão complicadas. Meu Deus. Está difícil. Alguns professores novos com uma vontade, com tudo, mas assim, embasamento teórico nenhum. Mas é mais fácil porque você começa a apresentar um horizonte, indicar leituras e aí a pessoa vai. E você sabe que com a prática e com essas indicações, com essa troca, a pessoa cresce. Alguns não querem mesmo. E alguns que são, também, mais velhos: “Ah, eu não tô... dois anos pra eu me aposentar... Frequenta um seminário aí pra mim...” Eles falam isso pra mim. “CP. Frequenta um seminário... não vou corrigir, não vou não sei o quê”. Então é difícil você mudar esse cara, entendeu. (risos).

P: Quais são seus critérios para selecionar os conteúdos e os temas da formação? Como você faz essa escolha?

FATIMA: Então, a gente faz a partir da demanda do próprio grupo. A gente faz esse movimento. Porque quando eu cheguei lá, tinha essa demanda: “Ah, eu queria organizar o Grêmio... Eu queria fazer um coletivo da escola... O trabalho pedagógico não está organizado...” Por quê? Porque a escola que eu venho, cada ano era uma coordenadora, durante uns dez anos antes de chegar eu e a outra CP. Então não tinha organização pedagógica nenhuma, não tinha nada, entendeu? Mas nem o mínimo, de organizar uma avaliação, nem PEA eles faziam. Porque a professora entrava de licença, isso eu escutando o relato deles, e “tá bom, o que a gente tem que começar a estudar? O que vocês acham que a gente tem que estudar? O que a gente tem que fazer?” Então nosso primeiro PEA quando eu entrei lá foi ligado à questão da leitura e escrita. Como está essa questão? Como eu faço essa primeira avaliação diagnóstica? Como grupo? O que eu tenho que esperar do meu aluno do sétimo, do oitavo, nono? Como eles estão, né? Porque você está chegando, o cara do oitavo está lá (risos). Aquilo que não deu conta dele pra trás, você vai ter que identificar e ver o que você pode minimizar, porque infelizmente, né. E como que está esse vício dessa formação que é o primeiro ano? Então você começa, como no meu caso que tenho que olhar a escola como um todo. Então você tem que olhar para o primeiro ano, que a gente começou a receber as crianças de seis anos, dentro da sala de aula. Seis horas ali sentadinha, como é que fica o brincar nisso? Até a questão do lúdico, que é a formação.

P: Como você articula essa demanda tão discrepante dentro do horário de formação?

FATIMA: Olha, loucamente, menina. É uma loucura. Como a gente consegue organizar isso, é o que eu te disse: eu tento fazer com que eles entendam que, não é porque estou falando do TCA que é especificamente do Ciclo Autoral, sétimo, oitavo e nono ano, que ele não diz respeito ao Ciclo I. E a mesma questão com relação à alfabetização, quando você fala lá das hipóteses de escrita, ou você está fazendo uma sondagem conversando com as professoras do Fund. I, trazendo alguma coisa, sei lá, de repente da Emília Ferreiro, que eles não queiram entender. Então eu acho que, como eles já fazem JEIF juntos há bastante tempo, os grupos diferenciados, porque a escola sempre foi misturada, ela nunca teve divisão, então o que acontece, eles já tinham esse hábito. Então agora não é mais uma coisa assim: “Nossa, mas tem TCA? Como é que faz? Nossa, que legal!” Já tem conhecimento. “Ah, então hoje eu vou falar sobre leitura e escrita, vou falar sobre as hipóteses de escrita”. Tanto que, no dia, quem falou, quem fez toda a formação sobre hipóteses de escrita, foi uma professora, não fui eu nem a outra CP. Então que se sente a vontade para falar com o grupo de Ciclo II, que não entende o que é o pré-silábico, o silábico-alfabético, a professora: “Ah, eu falo, eu gosto.” E aí, tipo: “Ah, mas é assim? Nossa, mas ele escreveu MACACO, ele pôs o A, o O”. Os professores: “Eu não acredito! Então aquele aluno, ele está pensando?” Então assim: “É, mas ele está escrevendo. Ah, esse menino é analfabeto.” Então a professora de português vinha, o cara lá, recém alfabético escreve frases: “Esse menino é analfabeto. O que eu faço com ele?” Entendeu? Esse movimento foi legal.

P: Você me falou que eles trouxeram a você demanda de ética... que outras questões eles trazem?

FATIMA: A questão de valores. Essa questão da leitura e escrita, que a gente vem trabalhando desde o primeiro ano, porque a gente tem sim um déficit muito grande dos alunos do Ciclo II, e agora que a gente teve toda uma movimentação do Ensino de nove anos, quando eu olho para o meu quinto ano, que é o quinto ano de nove anos, e olho para o meu sétimo ano, e até para o meu nono ano: a gente está anos-luz na questão da escrita, na questão do desenvolvimento das habilidades e competências. Então eu pego uma reescrita do nono ano e do quinto ano, e ponho um do lado do outro, você vai falar

que aquele é do nono e esse é do quinto. E é o contrário. E a gente leva isso para o grupo também, que é legal. Tipo assim: “Olha, gente, tá vendo. Olha como a gente agora, depois de quase quatro anos conseguiu organizar a escola, e o processo pedagógico da escola, e olha como esses alunos estão vindo.” Porque a gente consegue ter um acompanhamento maior. Eu tenho um acompanhamento por pastas, então eu tenho pastas por sala de aula, e dentro dessas pastas a gente tem quem está na recuperação, quem está no projeto, quem a mãe veio na reunião, quem a mãe não veio, tudo em planilhinhas. Então se você chegar lá pra mim e falar “Eu queria saber do fulano Joãozinho da 5ª A”. Eu pego a pasta da 5ª A, “O Joãozinho, ó: o Joãozinho está na recuperação, não está. O Joãozinho está com a nota baixa, não está. O Joãozinho a mãe veio, não veio. Encaminhou para o Conselho Tutelar...” Então assim, faz dois anos que a gente está com essa organização por pastas de cada aluno, então querendo ou não, a gente acaba tendo um acompanhamento individual de cada aluno. Eu consigo visualizar esse aluno: “Participa de projeto? Ah, tá no esporte, tá no teatro. O que isso melhorou, não melhorou?” E os Conselhos de Classe, que a gente registra tudo, e a gente tem também uma pastinha mais específica. As vezes eles brincam que eu sou a Rainha da Pastinha, da Planilha. Eu falei: “Gente, CP não tem como, se eu não fizer isso, eu fico louca. Porque você vai me falar que você falou comigo do projeto não sei o quê, vem falar do Conselho. “Ah, do Conselho? Vem cá, vamos pegar o registro do Conselho”. “Ah, é verdade: esse aqui estava com falta, tal, a mãe não veio...” Aí você consegue ter esse registro. Então acho que essa articulação é importante.

P: Como você conduz suas reuniões de formação? Que estratégias você usa? Você me falou dos grupos de trabalho, que é uma estratégia. Quais outras estratégias?

FATIMA: Eu procuro fazer com que os professores também façam seus relatos. Esses relatos de experiência, essas trocas também são importantes. E muitas vezes, óbvio, quando você tem que passar uma informação, que seja... vamos supor, igual essa Nota Técnica que veio da prefeitura. Outro dia veio uma portaria de CEU-FOR. A gente tem que estudar primeiro e depois passar pro grupo. E muitas vezes você mesmo tem que ser esse canal de comunicação e até de exploração de algo específico. Então acho que o equilíbrio das estratégias é importante. Porque se só eu ficasse falando o ano inteiro, no meio do ano ninguém ia mais conseguir olhar pra minha cara. Eu tenho que dar voz para os professores fazerem a troca, até porque, como eu te disse, pelo grupo diverso que eu tenho. Então se eu tenho Fund. I e Fund. II, e Fund. II de todas as especialidades, se eu também não permitir essa troca... e agora eles estão se interessando muito mais pela prática do outro. “Ah, no primeiro ano, então você faz assim. Nossa, que legal, né, eu nunca pensei nisso.” E: “Nossa, mas o Fund. II faz assado.” E sempre é muito legal, eu acho até que a troca é maior... não é que a troca é maior, mas eu acho que o Ciclo II se recicla mais do que o Ciclo I. Como eu disse, porque o Ciclo I, ela é mais aberta. Pela própria formação e do que ela tem que dar conta, eu acho que o professor do Ciclo I é mais aberto ao novo, não é? E o Ciclo II não. Então quando a gente vê essa troca, você vê que o Ciclo II muda muito mais a prática do que o Ciclo I. Eu, pelo menos na minha escola, eu vejo esse movimento. Você vê muito mais mudança na prática do Ciclo II do que do Ciclo I. Que nem, tem um professor que gostaria de trabalhar, ele trabalha em grupo, e ele falava que trabalhar em grupo era um horror. Aí uma professora falou um dia: “Olha, olha, eu faço hora-atividade tal hora, se você estiver no seu CJ, vamos conversar. Porque você não tenta fazer dupla produtiva quando você fizer um trabalho com mapa? E isso sem a minha intervenção. Aí eles foram lá, eles combinaram, e eu passei lá e o professor de geografia estava com as duplas. Aí eu: “Ah, professor, deu certo as duplas?” “Ih, achei bem legal, deu certo as duplas. E agora, em algumas aulas eu trabalho a dupla com o livro didático.” Então uma coisa que é impensada, tipo, é bagunça “não, faz desse jeito”. Então assim, as intervenções que o Fund. I tem, então

essa troca entre os dois, Fund. I, Ciclo II, duplas produtivas. O professor de geografia inventou a roda. E realmente eu não teria conseguido atingir só com a minha fala. Se eu não propiciasse a troca, entendeu?

P: Quais são os problemas mais sérios que você considera que os professores enfrentam na sala de aula, na escola?

FATIMA: Olha, eu acho que... o que eu acho, né? Ou a demanda que eles me dão?

P: Sim, que você percebe. A demanda que eles te dão você já me falou que é a questão de valores e da leitura e escrita. Não sei se tem outras demandas que eles te dão?

FATIMA: Não, e a questão da indisciplina, que vai entrar aqui, que é a maior dificuldade. Mas isso aí, se eu deixar o PEA escapar só para a questão da indisciplina, a questão da indisciplina vai ser um ponto permanente das discussões.

P: A indisciplina é o ponto mais sério que eles apontam?

FATIMA: Que eles apontam. Só que o que a gente tem discutido é isso: o que causa a indisciplina? Que nem, esse aluno está com dificuldades e problemas de aprendizagem? Beleza. Detectamos? Detectamos. O que eu posso oferecer como escola pra ele? A recuperação paralela, de repente ele pode entrar no projeto de xadrez. E a gente estuda junto os encaminhamentos, também. Mas a grande demanda é a indisciplina, a questão do desinteresse dos alunos. Porque eu tenho um aluno que eu posso encaminhar para o teatro, que eu posso encaminhar para o grupo de Imprensa Jovem, que eu posso encaminhar para o esporte... e a gente... infelizmente eu tenho. Tenho alunos que você não atinge de nenhuma forma. Que o ambiente familiar que ele está inserido, o contexto que ele tem fora da escola, nada interessa. E eu sempre digo: "Gente, alguma coisa interessa. Vamos achar o que o cara se interessa." Mas essa demanda da falta de interesse, da indisciplina é, tipo assim, unânime entre os professores na escola. E a questão do desinteresse da família. Só que eu não vejo como isso. Isso é uma fala dos professores: que a família não acompanha, que a família tem que acompanhar. Jogar essa culpabilização na família, a gente quando entra nessa discussão, a discussão é boa, porque eu acho que não é só isso. A comunidade que eu atendo, lá do morro da Vila Albertina, muitas vezes, na cabeça deles, tá, isso é minha opinião pelos pais, que eles transferem pra escola essa responsabilidade, só que não de forma tão consciente. Ah, fala que resolve, entendeu? Assim: "Olha, dona CP. Eu não tenho, eu não sei ler e escrever direito. Será que você pode me ajudar? Porque só na escola ele pode ter uma formação." Então eles transferem pra escola porque eles acham que a escola vai dar o que eles não podem dar e o que eles não tiveram. Eu falo isso. "Não, mas a minha mãe trabalhava..." aí eu falo: "Então, mas na sua época, sua mãe, minha avó, tinha uma cultura e uma questão ligada à educação que não vinha da escola. A escola era a questão do saber, e a cultura vinha da família." Agora a gente tem esse conflito muito grande, entendeu? Aí a gente discute isso também. E aí a gente entra nuns quebra-pau bom (risos).

P: Por fim, com quais professores você se sente mais à vontade? Professor de Fundamental I ou Fundamental II?

FATIMA: Olha, difícil. Na verdade eu teria que me sentir mais à vontade com o Ciclo II, mas o Ciclo II ele me indigna mais, eu diria. Eu me sinto mais a vontade com o Ciclo I.

P: Ele te indigna mais em que sentido?

FATIMA: Ele me indigna mais por essa inflexibilidade dos professores. Porque por mais que você converse, por mais que você discute, por mais que você acompanhe, que você faça os combinados, eles são mais inflexíveis. O Fund. I, quando você tem uma ideia, por mais mirabolante que seja, ou elas, o negócio flui de uma forma muito mais prazerosa, gostosa, e você vê que o retorno que a criança dá também depende dessa questão da afetividade, da relação que existe entre o professor e o aluno, e não só “ah, porque eu sou professor de ciências, eu detenho esse conhecimento científico desta temática.” Não adianta só você ter isso. Você tem que ter uma relação com esse aluno. No Fund. I eu me sinto mais a vontade por isso, porque as coisas fluem com mais facilidade, as professoras são mais proativas, são mais abertas ao novo, e você vê os resultados mais rápido nas crianças menores, entendeu? Pelo menos eu tenho achado isso, ultimamente. Eu não sei se é porque, como eu te disse, porque a gente organizou a escola de uma forma, e o Ciclo de nono ano, que nem o meu terceiro ano, eu acompanho eles desde o primeiro ano. E eles vão para o quarto. E eles vão para o quarto como o quarto ano que a gente idealizou e construiu junto. Então aí você vê, e parece que você vê que aconteceu mais. E quando eu olho para o oitavo, nono ano, que eles não têm tanta identidade com a escola, nem com os professores, e por mais que você já fez intervenções com as famílias... porque é uma construção. Não adianta eu querer que no sexto ano, ou no sétimo, ele ache a escola o máximo, que os professores são lindos e maravilhosos. E o quinto ano, lá com onze, doze anos não quer sair da escola. Tem criança que, como a gente tem muito problema, tem criança que entra na escola as sete e sai quatro horas da tarde. Dando risada, sorrisos. Os pais quando vem conversar com a gente, também já tem uma outra relação com a escola... então isso é uma construção de identidade mesmo. Então com o Ciclo I o negócio flui mais.

ANEXO IV - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA JULIANA

A entrevista aconteceu no mês de janeiro de 2015, por telefone, com gravação em áudio, em função da necessidade de repouso da pesquisadora, por orientação médica. Inicialmente houve a apresentação do tema da pesquisa e do contexto. Após uma conversa informal de apresentação da pesquisadora e da entrevistada, segue transcrita abaixo, na íntegra, a entrevista conforme ocorreu.

P: Quantos anos você tem?

JULIANA: 35.

P: Faz quanto tempo você é coordenadora?

JULIANA: Na prática mesmo, faz um ano e meio. Mas eu acessei o cargo faz... 2010, 11, 12, 14 e 15. Vai fazer cinco anos, mas eu estava afastada, eu estava na Diretoria. Voltei pra escola no final... na metade do ano retrasado, de 2013.

P: Ah... então antes você nunca tinha exercido a função de coordenadora?

JULIANA: Coordenador Pedagógico, não.

P: Nem designada?

JULIANA: Nem designada.

P: Está bem. Na Diretoria, o que você fazia?

JULIANA: Na Diretoria eu trabalhava com formação de professor e de coordenador, em DOT-P.

P: Nesta escola, faz quanto tempo você é coordenadora?

JULIANA: A mesma quantidade... eu já voltei nesta escola. Um ano e meio.

P: Sua escola tem Ensino Fundamental I e II, não é? Você sabe me dizer, mais ou menos, quantos professores tem em cada segmento?

JULIANA: No Ciclo I nós temos oito professores, regentes. Porque a gente tem... dá uma média de 10, 11 professores, porque a gente tem os CJ. No Ciclo II eu tenho... acho que tem quase 20.

P: Antes de ser Coordenadora, você trabalhou como formadora em DOT-P. Quais outros cargos ou funções você já exerceu? Independente de ser na prefeitura.

JULIANA: Só de professora. De Ensino Fundamental I.

P: Sempre na Prefeitura ou já trabalhou em outro órgão?

JULIANA: Não, sempre na Prefeitura. Trabalhei um pouco na escola particular, mas foi pouquíssimo tempo.

P: Na particular também foi Ensino Fundamental I?

JULIANA: Foi Educação Infantil.

P: Esse pouco tempo, mais ou menos, você sabe me dizer?

JULIANA: Esse pouco tempo... mais ou menos uns seis meses.

P: Sua formação, no Ensino Médio e Graduação, qual é?

JULIANA: Eu fiz CEFAM no Ensino Médio.

P: Onde?

JULIANA: Aqui em Santo André mesmo. Aqui não tinha uma sede própria, então, cada ano a gente ficava num lugar. Foi ter no último ano, que foi ali na Rua das Figueiras, acho que nem é mais Colégio. Acho que lá agora virou Delegacia de Ensino. Eu nem sei. Aí depois, na graduação, eu fiz Pedagogia, fiz Complementação em Supervisão Escolar, e depois eu fiz pós graduação em Psicopedagogia.

P: Na sua opinião, o que você entende por formação continuada de professor?

JULIANA: Bom, acho que quando a gente fala em formação continuada, é eu estar em estudo, pesquisa e discussão referente a questões da Educação continuamente. Ou seja... ela não se dá só no estudo, porque ela precisa da prática, mas ela também não se dá só lá na sala de aula, ela precisa do embasamento teórico, tem que estar junto, concomitante.

P: Que situações você vê que ocorre a formação continuada?

JULIANA: Na escola propriamente dita, nos horários coletivos de JEIF, no PEA, nas Reuniões Pedagógicas... e fora da escola, cada um buscar seu aperfeiçoamento no seu campo pessoal, cada um busca de acordo com aquilo que tem interesse.

P: Com qual frequência você faz formação com seus professores?

JULIANA: O PEA a gente faz semanalmente, duas vezes na semana. E fora o PEA a gente tem mais dois dias de horário coletivo. Não necessariamente nesses dois dias eu estou junto com os professores.

P: Certo. E nesses dois dias, o que eles fazem?

JULIANA: Nos dias de horário coletivo, um dia eu estou junto e no outro eles acabam fazendo planejamento e discutindo a questão da rotina. Este ano, especificamente de 2014, um dia ficou separado para atualização do SGP. Acho que foram todas as escolas. (risos). A gente só não abriu mão de outros horários, como o PEA eu falei que não ia abrir mão, mas tiveram outros momentos que não teve jeito. Aí acabava dando uma vez por semana só para o SGP e no outro dia, fazia outras coisas.

P: E quando você está junto deles, qual a diferença entre o PEA e o horário coletivo com a sua presença?

JULIANA: No PEA a gente tem a temática específica. No ano passado, por exemplo, de 2014 a gente discutiu a respeito da implementação do Programa, uma vez que estava na mudança de gestão. A gente focou no estudo sobre os três ciclos: alfabetização, interdisciplinar e autoral. E no horário coletivo, como a gente tem um PEA junto, Ciclo I e

Ciclo II, no horário coletivo a gente separava. Porque somos duas coordenadoras, né, então a gente separava o grupo e ela ficava com os professores de Ciclo I, a minha parceira, e eu com os professores de Ciclo II. Eu procurava trazer discussões ou leituras e estudos de alguma coisa que atendessem a necessidade deles naquele momento, que eu observava, porque geralmente eu acompanho as salas, então eu ia e assistia aula e observava alguma coisa e procurava alguma questão referente àquilo que eu observava. Geralmente é de gestão de sala de aula ou alguma coisa assim.

P: No PEA você não separava os grupos?

JULIANA: Não, no PEA a gente faz tudo junto.

P: A outra coordenadora também junto? Ou não?

JULIANA: Somos um grupo só.

P: Ah, então as suas coordenadoras participavam num grupo único?

JULIANA: Isso. É porque a escola não é muito grande, só tem oito salas de manhã e oito salas a tarde. Então a gente tinha um grupo de PEA só. Esse ano acho que a gente tenha uma possibilidade, por conta dos projetos, acho que a gente vai ter dois esse ano. E como o grupo é mesclado, nos dois segmentos, a gente tinha que priorizar cada momento pra poder atender aos dois grupos. Então, ora a gente discutia questões do Ciclo de Alfabetização, ora a gente discutia questões do Ciclo Interdisciplinar e ora questões do Ciclo Autoral.

P: Com quais professores você se reúne mais?

JULIANA: Eu, especificamente, me reúno mais com os professores do Ciclo II. Porque como no meu horário de coordenação eu atendo a maior parte das salas desse segmento, então a gente fez essa divisão.

P: Ah, então é em função do seu horário.

JULIANA: Sim. Eu trabalho uma partezinha da manhã e a tarde toda, que é onde está o Ciclo Interdisciplinar e o Autoral. Então eu acabava atendendo a maior parte desses professores.

P: No seu plano de formação não tem proposta diferenciada para cada segmento, não é?

JULIANA: Até então, não tinha. Agora neste ano eu não sei como a gente vai se estruturar, mas era um plano único.

P: Como você organiza a pauta e planeja a formação dos professores?

JULIANA: Eu tenho uma rotina, uma organização de rotina de trabalho. Então, lá nos meus dias de segunda a sexta eu tenho um horário comum com a minha parceira, onde a gente faz a discussão do que a gente vai levar para o grupo, a gente discute junto o que vai levar, aí a gente elabora a pauta junto, geralmente isso acontece duas vezes na semana, sempre antes dos dias do PEA. Aí no restante dos outros dias eu organizo com outras atividades.

P: Certo. E no PEA você conseguiu não fugir do que você tinha se proposto a fazer no início do ano?

JULIANA: Sim, mas teve algumas exceções que a gente acabou levando de acordo com algumas demandas da Diretoria. Tiveram alguns projetos que a gente teve que inserir, por exemplo, o Leituraço, e aí a gente acabou abrindo um parênteses na nossa discussão pra discutir algumas dessas outras demandas, mas normalmente a gente não sai da discussão do que está no PEA.

P: Que é feita no início do ano, essa proposta?

JULIANA: Sim, no início do ano a gente elabora de acordo com a proposta do PEA e a gente faz um cronograma mensal. Naquele mês a gente já coloca as temáticas que a gente vai discutir, onde a gente vai buscar, que estratégia a gente vai utilizar. Geralmente a gente faz assim: a gente conta quantos dias tem naquele mês, aí deixa uma parte para o estudo teórico, uma parte para a discussão junto com o estudo, uma parte para as possibilidades de planejamento de levar para a sala de aula, depois um retorno novamente para saber como foi: se deu certo, se não deu, qual foi a intenção que cada professor teve.

P: E, na sua visão, como foi o retorno dessa formação do PEA no ano passado?

JULIANA: Eu confesso que o retorno é bastante difícil porque a gente lida com pessoas, e pessoas são diferentes. No momento da discussão, claro que todo mundo tem o direito de concordar ou discordar, mas cada um tem uma concepção na escola, a gente lida com concepções diferentes. Então para alguns professores é tranquilo o fato de discutir algo, levar pra sala de aula, propor e trazer de volta, ou mesmo se expor, porque a gente também tem essa dinâmica de fazer tematizações da prática dele. Porém a gente tem alguns, não é o caso de ser muitos professores, mas eu tenho alguns que, no momento da discussão, ele participa, mas na hora de levar para a prática, ele não leva. Então o retorno é mais difícil. A gente tem que lidar com um convencimento muito maior, né. Então, eu acho que o nosso retorno às vezes é frustrante. A minha dificuldade não era, porque no meu grupo, apesar de eu acompanhar a maior parte dos professores do Ciclo Interdisciplinar e Autoral, eles não fazem o PEA, eles não têm horário de JEIF, a maior parte deles tem JBD, então eu tenho que ficar correndo atrás deles em outros horários. No momento do PEA eu acabo dando conta dos professores do Ciclo de Alfabetização, que todos fazem, é 100% de adesão, e os outros não, então se torna mais difícil.

P: E como você faz com esses outros?

JULIANA: Geralmente eu faço nas HAs dos professores. Eu marco a primeira HA do mês com cada professor para conversar, pra tratar de alguns assuntos, aí você marca uns acompanhamentos na sala de aula e pra ver o que a gente discutiu no PEA. Apesar da gente deixa sempre aberto que o registro do PEA está sempre disponível para todos e eles têm acesso pra saber o que a gente discutiu, e tem assim, cada grupo tem um representante de estar levando aquilo que a gente discutiu para o grupo na totalidade, porque senão a gente não tem pernas pra atender todos. Mas não é toda vez que dá pra atender na HA não. Tem as emergências da vida, e a gente acaba não conseguindo. Honestamente, eu coloco: HA uma vez por mês de cada um, mas não é sempre que eu consigo atender.

P: Seus critérios para selecionar os conteúdos e temas da formação, independente de ser do PEA, do horário coletivo ou das HAs. Quais são esses critérios?

JULIANA: Eu procuro primeiro fazer uma observação: qual é a necessidade desse grupo de professores que eu estou atendendo? Então a partir dessa observação, que geralmente se dá nas nossas discussões iniciais... agora eu já conheço os professores

então fica mais fácil, já tem uma relação mais próxima. Mas eu fazia muito acompanhamento na sala de aula pra perceber onde estava a dificuldade deles. Então primeiro eu faço essa observação, aí eu levanto os pontos que eu acho que são os mais gritantes, e aí eu coloco pro grupo que eu observei essas coisas e que é do interesse deles também discutir isso. E aí a gente acaba chegando num consenso. Às vezes eles trazem também algumas coisas que eles acham que é importante a gente discutir, e aí eu vou buscar o estudo a partir do que eles me trazem como interesse deles.

P: Como você faz essa observação da sala de aula?

JULIANA: Geralmente eu monto um cronograma de quando eu vou observar. Eu confesso que o ano de 2014 foi bastante difícil de fazer observação na sala de aula porque teve muita mudança, teve uma série de coisas. Mas geralmente eu faço um cronograma. Eu procuro ir pelo menos a cada 15 dias na aula daquele professor. Aí, com alguns, como eu tenho mais... acho que afinidade... não sei qual é a melhor palavra. A gente acaba discutindo o que é que eu vou observar. Então eu já sei o que é que ele vai trabalhar a partir do planejamento dele, e aí às vezes a gente até planeja junto: "Então tal dia eu vou na sua sala". Alguns outros mais resistentes, eu tenho que: "Ó Fulano, tal dia eu vou na sua sala... a gente vai... eu vou fazer um acompanhamento e depois a gente vai conversar". Então eu vou, assisto a aula, tudo. Assisti a aula, eu volto pra minha sala, faço um registro de observação e, geralmente, depois desse registro de observação, eu chamo o professor na minha sala para dar uma devolutiva. Então aí eu coloco o que eu observei, quais foram as fragilidades, algumas sugestões, sabe que eu vi. Por exemplo, teve um professor uma vez que, a questão do trabalho em grupo era uma dificuldade grande pra ele, e aí eu vi que ele estava trabalhando um tema que dava pra trabalhar em grupo e provavelmente ele conseguiria um resultado mais positivo dessa forma, então aí eu dou a devolutiva geralmente oral pra esse professor.

P: Ah, você me comentou que procura assistir aula a cada 15 dias, mas que este ano foi bem difícil.

JULIANA: É, nesse ano eu praticamente, quase não consegui. Acho que se eu fui duas vezes na sala de cada... assim, com o Ciclo de Alfabetização é mais fácil porque é aquele professor regente. Então qualquer momento que você está lá, e você chegar e olhar, é uma coisa. Com o Ciclo II eu tive que criar uma outra estratégia porque eu estou acompanhando o professor de Língua Portuguesa, mas eu escolhia qual o ano que eu ia acompanhar aquela área. Língua Portuguesa eu acompanho o sétimo ano, que é a turma que a gente tinha mais dificuldade: os alunos tinham mais dificuldades. Então eu acabo escolhendo a área e o ano, porque senão não dá pra acompanhar tudo, né.

P: Certo, então esse ano você conseguiu uma média de duas aulas...

JULIANA: Acho que eu fui duas vezes, só. Eu falo que isso não é acompanhar. A gente fez uma observação apenas, mas não consegui. (risos) Eu espero que esse ano seja mais tranquilo.

P: Quais estratégias você utiliza nas reuniões de formação?

JULIANA: A gente faz muito um estudo teórico, tipo, fica lá vendo bibliografias... geralmente a gente faz Tematização de Prática, a gente procura... não precisa ser necessariamente de professor da escola, mas a gente gosta de trazer uma prática de professor pra observar, pra discutir...

P: E como é essa Tematização?

JULIANA: Geralmente, quando é de professor da escola, a gente combina o que vai fazer e faço a filmagem daquele professor. Aí filma, a gente assiste junto, conversa quais as coisas que a gente poderia levantar pra reflexão, discussão, e no momento da formação eu levo, a gente assiste, e eu levo com algumas perguntas norteadoras pra discutir. E a gente faz a discussão no coletivo.

P: E quando não é da escola...

JULIANA: Quando não é da escola não tem a parte do planejamento, porque eu não planejei com o professor o que eu ia levar, então eu trago já com as questões do que eu quero discutir levantadas, e a gente coloca em grupo pra eles refletirem e depois abrir, ou mesmo no coletivo, quando o grupo está num número menor de professores.

P: E são sempre vídeos?

JULIANA: Sim, na maioria das vezes são vídeos.

P: Tá, e esses vídeos que não são de professores da escola, quais você costuma pegar?

JULIANA: É assim, os que a gente não fez na escola, a gente pegou até os oferecidos pela própria Diretoria, esse ano, especificamente, que falava da questão do Ciclo Autoral na escola, um pouco do TCA, a gente trouxe também algumas questões de Projeto, e alguns que eu tenho de experiência que eu fui colhendo ao longo do tempo. Então na época que eu tive na Diretoria eu consegui de vários lugares, de vários professores, de outras redes, e aí eu acabo pegando esses vídeos.

P: Bacana. Bem, você tinha me falado que utiliza estudo teórico, com bibliografia, faz a Tematização da Prática... mais alguma outra estratégia?

JULIANA: Quando a temática foi da Avaliação, a gente fez a análise dos dados. A gente pegou os dados do IDEB, fez a análise, discutiu, mas geralmente são essas duas estratégias que a gente usa mais.

P: Quais temas você trabalhou no ano passado, você se lembra?

JULIANA: A gente trabalhou com a questão dos Ciclos, né. Pensar um pouco sobre os Ciclos de Aprendizagem, o que significa isso, e aí a gente foi entrando na especificação de cada um. Trabalhou questões do ciclo de Alfabetização. Então dentro do currículo de alfabetização, o que era importante priorizar, a questão da leitura, do lúdico... no Ciclo Interdisciplinar a gente estudou um pouco o início do documento que está sendo elaborado para o Ciclo Interdisciplinar, e no Ciclo Autoral a gente usou bastante a bibliografia cedida pela própria Secretaria, da Katia Mori. E aí questões sobre Projetos a gente trabalhou bastante, sobre Interdisciplinaridade e sobre o TCA especificamente. O TCA a gente ficou discutindo bastante coisa. E Avaliação, como eu já tinha dito.

P: Certo, então foram sobre os três Ciclos mais Avaliação?

JULIANA: É. Nós colocamos, no início, que a gente gostaria de discutir um pouco sobre Registro, sobre Portfólio, só que a gente não deu conta, não teve pernas pra chegar nessa temática, então provavelmente essa vai ser o início da discussão agora no ano de 2015.

P: A questão dos Registros é uma demanda dos professores ou é uma demanda, uma necessidade, uma observação de vocês como coordenadoras?

JULIANA: É uma demanda, uma necessidade que a coordenação observou. É assim, a escola veio passando por um processo de evolução bastante significativo. Porque assim, por coincidência eu fui professora dessa escola que eu sou coordenadora. Eu iniciei na prefeitura nessa escola, eu trabalhei nela durante seis anos como professora, depois eu me removi. E essa escola é uma escola que apresentava índices muito baixos em relação ao IDEB, e é uma escola que está numa região de grande vulnerabilidade... então ela veio, eu nem estava na escola, acho que a partir de 2010 e 11, houve uma mudança, tanto na equipe gestora quanto na equipe de professores. Foi uma equipe que foi se firmando ao longo dos anos dessa data pra cá. Então isso melhorou muito os índices da escola, a questão do olhar mais pro coletivo... e diante disso a gente falou: “Nossa, a escola já caminhou bastante em relação a algumas coisas, principalmente em relação à melhoria da qualidade da educação, mas os nossos registros ainda são incipientes, não são claros. Então a gente viu que é uma demanda mais assim, que a coordenação pegou, os professores não são muito favoráveis a discutir a questão de registro não. Mas creio que vai ser meio que... colocar, né. Não vai ter muito que acordar, né. Sempre que se fala em registro as pessoas já não gostam. Falam: “Ah, vou ter que escrever, ter que colocar no papel...” O ato de escrever, pra alguns, é uma dificuldade grande, né. Até pra nós mesmo. Mas eu acho que a gente só qualifica o trabalho se a gente também tiver um registro claro, que consiga mostrar o trabalho que a gente fez na escola. A gente observa que a escola tem um monte de coisa, uma série de projetos mas a gente não tem nada que mostre isso, é muito verbal aquilo que a gente tem. E eu acho que isso não garante o trabalho da escola.

P: Que tipo de questões os professores trazem à você como coordenadora? Que tipo de desafios eles trazem como necessidade?

JULIANA: Em relação ao Ciclo II a maior questão trazida é o fato de como é que eu consigo despertar o interesse desses alunos adolescentes, no sentido assim, o fato deles não... eu não digo que deles não quererem aprender, mas só deles não se interessarem em algumas questões da aprendizagem, gera a indisciplina. E gerando a indisciplina... que eu acho... eu como coordenadora, eu enxergo onde está o ponto, né, por isso que eu falo da gestão da sala de aula. Muito recai sobre a gestão da sala de aula, como é que eu levo meu trabalho. Porque no Ciclo II você consegue ver a diferença do professor que consegue levar, é o mesmo aluno, e o professor que não consegue. Mas a maior queixa desses professores é o que fazer com esses alunos que não querem fazer nada, que não abrem o caderno dentro da sala de aula. Então é a maior questão que eles trazem pro grupo.

P: No Ciclo I, você consegue saber quais são as questões que mais angustiam eles, ou não?

JULIANA: No Ciclo I, eu acho que agora, o fato dos direitos de aprendizagem estarem colocados, muito ficou na questão dos alunos: “O que é essa questão de estarem alfabetizados?” Então este ano a gente acabou discutindo muito isso. E o fato de estar alfabetizado dentro de uma proposta que não pode perder a ideia da infância desse menino, então não é só escolarizar. A gente escolariza, mas escolariza de que maneira? Então eu acho que a discussão nesse ano ficou muito nesse olhar.

P: Tá, mas isso foi uma necessidade deles?

JULIANA: Uma necessidade deles.

P: Tá bom. E quais você considera que sejam os problemas mais sérios que os professores enfrentam?

JULIANA: Ah, eu acho que a violência na sala de aula. Os alunos hoje em dia... essa geração... porque não digo nem do fato de onde a escola está. Porque eu já passei por várias e sei que essa questão da vulnerabilidade é um problema social que está aí emergente em qualquer status, mas... a violência na sala de aula fica bem complicada para os professores lidarem.

P: Qual é esse grau de violência, quais são essas situações de violência? Me descreve mais ou menos para eu entender.

JULIANA: Assim, o fato de os alunos, de alguns, não os alunos, mas alguns alunos se recusarem a fazerem as atividades na sala de aula, eles acabam ultrapassando os limites daquilo que pode e que não pode. Então eles começam com uma brincadeira com o colega, mas essa brincadeira acaba virando uma briga, uma discussão, e isso vai ganhando um status, um tamanho que muitas vezes o professor não consegue dar conta. E aí, em contrapartida eu vejo que, não conseguir dar conta como a forma como eu lido com esses problemas, né. Então eu observo que tem professores que acabam dando conta da sala, mesmo tendo esses alunos específicos, pela maneira como ele conduz a aula. E outros que ainda estão pautados numa concepção diferente do que a escola vem construindo e isso dificulta muito o trabalho deles.

P: Entendi. Então essa violência é, na verdade, entre os alunos, não com os professores?

JULIANA: É, entre os alunos. É que essa violência desmobiliza tudo o que o professor planejou, não é. Porque se ele tinha lá um planejamento, como é que ele ia trabalhar naquele dia, e os alunos reagem de uma outra maneira, muitas vezes você ficava perdendo o controle da situação e não consegue dar encaminhamento ao que se planejou. É onde ele fica frustrado e traz essa questão pra discussão junto à coordenação.

P: Bem, a verificação do que a formação contribuiu na prática do professor, você faz através da observação da sala de aula, né.

JULIANA: Sim.

P: Tem alguma outra estratégia que você utiliza pra verificar ou acompanhar esse trabalho dos professores?

JULIANA: Olha, além da sala de aula, eu também acompanho bastante os cadernos dos alunos. Eu sempre, pelo menos uma vez por semana, eu peço um caderno de um aluno da sala pra poder dar uma olhada de como é que está sendo o trabalho daquele professor naquele momento. Então são as duas formas: além de acompanhar o professor eu acompanho também o caderno do aluno.

P: Tá. Essa você conseguiu fazer toda semana, ou também não foi...

JULIANA: Essa sim. Porque eu pego de um aluno esporádico, às vezes estão subindo e eu falo: "Deixa seu caderno comigo, daqui a pouco eu te levo". É mais rápido.

P: Com quais professores você se sente mais a vontade: Fundamental I ou Fundamental II?

JULIANA: Então, é engraçado né. Eu sou professora... vamos dizer assim, a minha formação é de Fundamental I. É... se for falar na questão da discussão sobre conteúdos, eu me sinto mais a vontade a discutir questões de alfabetização, que é onde eu tenho a maior experiência. Porém a forma de lidar na discussão, eu acho que os professores de

Fundamental II é melhor. Porque eles tem uma ação mais ampla, eles estão abertos a ouvir, mesmo que ele não concorde, porque ele não é obrigado a concordar com tudo. É claro, mas ele traz questões pra gente refletir junto. O professor do Ciclo I, eu acho que ele é mais... é... eu acho só que ele cria raízes naquilo que ele sabe. Então, por criar raízes, ele acaba sendo um pouco mais resistente em algumas situações. Não sei se é o grupo da minha escola que favorece isso, que é um grupo de professores muito bons, mas eu sinto essa dificuldade. Ultimamente eu tenho tido mais dificuldade de discutir coisas com o Ciclo I do que com o Ciclo II.

P: Entendi. A última pergunta: que estratégias você percebe que utiliza na formação e que facilitam ou favorece que o professor utilize na prática dele com os alunos?

JULIANA: Ultimamente, nos últimos meses de formação agora em 2014, uma coisa que a gente observou que ajudou bastante... a minha escola participa daquele programa “Tamo Junto”, né. O programa “Tamo Junto” ele traz uma proposta de trabalho de iniciar a aula interagindo um pouco. E a gente começou a trazer essa dinâmica de interação pra dentro do nosso grupo de formação. Então a gente acabava fazendo algumas dinâmicas pra formar o grupo pra discussão, ou mesmo pra que não fique só as mesmas pessoas naquele grupo na discussão, e isso eu acho que favoreceu bastante. Porque o que a gente tem observado diante dessa prática: que os professores têm tentado fazer isso também na sala de aula, no sentido de trazer o aluno mais pra próximo dele. Então eu acho que isso favoreceu bastante. Uma outra questão também que eu considero como positivo, em relação a gente fazer lá e o professor levar pra sala de aula, é o fato do ouvir, da possibilidade de deixar o aluno falar. A gente discutiu muito isso, e fez isso nas nossas reuniões de PEA, de horário coletivo: dar a oportunidade do professor falar. E a gente trazia isso pra discussão: “Você falou. Como foi? Como você se sentiu? Mesmo não sendo a sua ideia a mesma daquela que a gente quis trazer. Como será que o aluno faz na sala de aula quando ele quer falar e não pode falar? Ou então se ele fala algo, mas é algo que você, professor, não estava esperando?” Então esse trabalho do ouvir, de escuta, eu acho que os professores conseguiram ampliar bastante na sala de aula.

P: Nesse programa “Tamo Junto” que você me falou, você fez com os professores, você vivenciou com os professores a dinâmica que eles levaram pra sala de aula, é isso?

JULIANA: É. É mais ou menos assim. Porque o programa ele já vem com as aulas prontas. Eu acho que você conhece, né?

P: Não, não conheço...

JULIANA: Não? Então, o Programa “Tamo Junto” trabalha com a prevenção de drogas e álcool, né. E ela vem pra ser trabalhada com um ano específico, que é o oitavo ano. A gente tinha duas salas de oitavo e quatro professores que participaram da formação. As aulas vêm prontas. São 12 aulas que os professores tem que fazer com os alunos. Dentro dessas aulas, eles chamam de “energizador”, é uma atividade que inicia a aula, e você faz para garantir essa interação entre os alunos, até porque depois eles vão falar de temas que talvez tragam algum... eles se sintam acanhados... Então assim, a gente não trazia a discussão do tema, mas a gente trazia o energizador. Então a gente adaptava o energizador com a discussão que a gente ia tratar no PEA. E aí a gente fazia aquela dinâmica no nosso grupo, entendeu?

P: Entendi. E na de ouvir foi também, mais ou menos uma estratégia...

JULIANA: E na de ouvir foi exatamente assim. A gente sempre propõe... a gente tem uma... apesar de na Portaria prever apenas uma avaliação semestral pro PEA, a gente

sempre fazia uma avaliação mensal. Então no último dia do mês do PEA a gente, no coletivo e colocava pra discutir: “Quais foram os pontos...” E a gente trazia no total, os pontos do fato de a gente ter atividade de escuta: “Foi positivo? Não foi? Por que foi positivo? Por que não foi? O ponto de ter as atividades em grupo pra vocês fazerem, por exemplo, quando a gente estava discutindo o Ciclo de Alfabetização a gente levou a caixa do PNAIC para os professores jogarem, Como foi? Foi bom vocês vivenciarem o jogo? Tá, o jogo era para uma determinada faixa etária, mas o que difere? Por que a gente passar por isso é positivo? Qual a diferença eu jogar antes, saber, e depois levar para o meu aluno? Como é que a gente se sente?” Então a gente procura sempre fazer essa reflexão em cima das atividades que a gente propõe.

Ao término da entrevista, agradei a contribuição e disponibilidade da entrevistada, ressaltando a importância do material para a pesquisa. Ela então contribuiu com mais uma fala que se tornou significativa:

JULIANA: Então, o que me favoreceu... eu sempre digo que a Diretoria é uma escola. Eu acho que se eu não tivesse passado pela Diretoria e acessado meu cargo como coordenadora e já ido direto para uma escola, talvez eu não tivesse esse olhar não, viu. Eu falo que a Diretoria é uma escola pra gente. A gente acaba aprendendo muita coisa e favoreceu muito meu trabalho. Até pelo fato, assim, praticamente os professores que eu trabalho, eu sou a pessoa mais nova do grupo, então eu acho que até o fato do respeito, do pertencimento, da conquista, se deve a isso também. O fato da resistência: “Ah, não, no PEA vocês não vão fazer o SGP!” Porque eu tive essa experiência, porque senão eu acho que eu também teria cedido em outras ocasiões, não é? Então foi uma experiência bem bacana.

P: É, o pessoal que se torna coordenador tem muita dificuldade até conquistar essa segurança...

JULIANA: É, pelo fato do enfrentamento. Porque enfrentar é muito difícil: causa constrangimento, no momento tem professor que fica fazendo bico, vai sair lá falando de você... mas se você não tiver preparado pra isso, eles tomam conta. E aí você não faz o seu trabalho, você acaba deixando só eles fazerem da forma como eles querem.