UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A AÇÃO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO PROFESSOR COORDENADOR: PROPOSIÇÕES COMO FORMADORES

LUCIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

Rio Claro
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINGUAGEM – EXPERIÊNCIA – MEMÓRIA – FORMAÇÃO

LUCIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

Orientadora: Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2016

370.71 Oliveira, Luciane Aparecida de
O48a A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador : proposições como formadores / Luciane Aparecida de Oliveira. - Rio Claro, 2016
275 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - formação. 2. Formação continuada. 3. Constituição do professor coordenador. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A AÇÃO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO PROFESSOR COORDENADOR: PROPOSIÇÕES COMO FORMADORES.

AUTORA: LUCIANE APARECIDA DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. CARLA HELENA FERNANDES
Universidade do Vale do Sapucaí

Rio Claro, 03 de agosto de 2016

Wilson e Doroti (meus pais), obrigada por me educar para a vida!

Gesner, estar ao meu lado em todos os momentos foi fundamental!

Lully, companheira fiel nas madrugadas, acolhedora das lágrimas.

Cada qual auxiliou na construção das “memórias do meu futuro”.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo que parece ser fácil! Engano quem assim pensa, pois se corre o risco de deixar alguém de fora. Outro detalhe estranho é que os agradecimentos vêm logo nas primeiras páginas do trabalho, mas na verdade ele é elaborado nos últimos momentos da pesquisa, pois sempre há alguém a agradecer que foi tomando parte de todo o trabalho.

Antes de iniciar a relação dos agradecimentos, quero aqui deixar registrado o quanto todos os envolvidos, de um modo o outro, contribuíram com minha formação. Formação compreendida como constituição do sujeito, como formação continuada, em serviço e, muitas vezes, inicial, pois houve aprendizagens que não poderiam ter sido conquistadas se não fosse o olhar para a pesquisa.

Agradeço à Deus a oportunidade divina e inexplicável pela dádiva da Vida.

À professora Dra. Laura Noemi Chaluh, que com toda persistência soube conduzir todo o trabalho de orientação, trazendo ao meu conhecimento algo que talvez não tivesse a oportunidade de vivenciar. Laura me fez compreender que o olhar exotópico nos leva a transformar o meu eu! Que os indícios estão presentes prestes a nos revelar o caminho para novas conquistas! Que a coletividade é algo que deve ser exercitado constantemente.

Às professoras Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo e Dra. Carla Helena Fernandes, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho, chamando a atenção para minha atuação enquanto formadora. Pessoas do bem que contribuíram com minha constituição.

Aos professores doutores do Programa de Pós Graduação em Educação UNESP/Rio Claro, que compartilharam seus conhecimentos conosco estudantes, oportunizando momentos de encontro entre a academia e os espaços escolares.

Aos professores coordenadores da Rede Municipal da Educação de Rio Claro/SP que não recusaram o convite à formação, disponibilizando tempo e espaço para dialogarmos. Ao Greefa – Grupo de Estudos, Escola, Formação e Alteridade” e seus Greefeiros, por compartilharem os saberes.

A todos aqueles que estiveram ao meu lado, nas trocas de *e-mails*, nos telefonemas, trazendo mensagens de carinho e até mesmo broncas, para que aqui hoje pudesse finalizar meu trabalho.

Meu muito obrigada e até breve, pois ainda estamos inconclusos!

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível”.

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

RESUMO

Este estudo objetivou compreender a constituição do professor coordenador e do coordenador pedagógico no contexto escolar, levando em consideração suas atribuições (administrativas e pedagógicas) e as relações que estabelece com a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, alunos e pais) e com a Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa foi realizada no contexto da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Rio Claro/SP. Enquanto Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental das séries inicias dessa rede, coordenei um Grupo de Estudos, do qual participaram professores coordenadores desse segmento escolar. A questão principal desta pesquisa foi problematizar os desafios que o professor coordenador e o coordenador pedagógico enfrentam cotidianamente para exercer seu papel no contexto escolar e na Secretaria Municipal da Educação, respectivamente. Trata-se de pesquisa qualitativa que, tomando como perspectiva metodológica a investigação narrativa, possibilitou: a) refletir acerca da organização dos encontros com os professores coordenadores que participavam do referido Grupo de Estudos a partir das problematizações postas por eles e b) olhar para minha constituição enquanto formadora desse Grupo de Estudos, nesse espaço de formação. Entre os instrumentos de produção de dados encontram-se: legislações da Secretaria Municipal de Educação, registros dos professores coordenadores e dos professores das escolas nas quais estavam inseridos, caderno da coordenadora pedagógica, questionários aplicados aos participantes do Grupo de Estudos, escrita de cartas de quatro professoras coordenadoras. A análise dos dados foi realizada a partir do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Como lições aprendidas durante o estudo, explicito: a relação estabelecida com os participantes do Grupo de Estudos revelando a necessidade de revisitar nossa atuação; a presença do silêncio atrelado a concepção de formação; os desafios presentes nas funções dos professores coordenadores e do coordenador pedagógico que não estão postos na legislação; as atribuições dos professores coordenadores, que não consideram nos seus projetos de trabalho propostas atentas às relações interpessoais e a presença do aluno; o professor coordenador ser eleito pelos pares e posteriormente sofrer com as ameaças veladas em função das posturas que assume na sua atuação; incumbir-se das responsabilidades individualmente, frente à necessidade de assumir a corresponsabilidade visando a construção da coletividade perante a aprendizagem dos alunos. Este trabalho poderá contribuir para repensar a concepção de formação presente entre os professores coordenadores, a coordenação pedagógica e a SME, para buscar ações que transformem os processos de eleição e/ou recondução, definir uma outra relação entre CAP (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico) e Supervisores Escolares.

Palavras Chave: Professor Coordenador; Formação continuada; Constituição do professor coordenador.

ABSTRACT

This study aimed to understand the constitution of the coordinating teacher and the pedagogical coordinator in the school context, considering their tasks (administrative and pedagogical) and the relationship it establishes with the school community (management, teachers, staff, students and parents) and the Department of Education of the City. The survey was conducted in the context of the Municipal Education in Rio Claro/SP. As Pedagogic Elementary Education Coordinator of the initial series of municipal schools, coordinated a Study Group, which was attended by head teachers of this school segment. The main issue of this research was to discuss the challenges that the coordinator teacher and the pedagogical coordinator face daily to exercise their role in the school context and the Municipal Department of Education, respectively. This is a qualitative study which examines a methodological perspective the narrative research, made possible: a) reflect on the organization of meetings with head teachers who participated in the Study Group, as of problematizations held by them and b) look at my constitution while forming this Study Group, this training space. Among the data production tools are: laws of the Municipal Department of Education, head teachers of records and schoolteachers that worked, notebook pedagogical coordinator, questionnaires given to participants of the Study Group, writing letters four coordinators teachers. Data analysis was performed from the evidential paradigm (GINZBURG, 1989). As lessons learned during the study are explicit: the relationship established with the participants of the Study Group, revealing the need to revisit our professional practice; the presence of silence linked to design training; the challenges present in the functions of coordinating teachers and pedagogical coordinator, which are not present in the legislation; the duties of head teachers who do not consider in their work projects proposed attentive to interpersonal relations and the presence of the student; the coordinator teacher elected by peers and subsequently suffer from the veiled threats depending on the positions it takes in their work; entrusted to the responsibilities individually on the need to take responsibility of all people, for the construction of the community before the students' learning. This work will contribute to rethink the design of training present among head teachers, pedagogical coordination and the City Department of Education, to pursue actions that transform the election process and/or renewal, set another relationship between the Educational Improvement Center the School Supervisors.

Keywords: Teacher Coordinator; Continuing formation; Constitution coordinator teacher.

LISTA DE SIGLAS

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual

PC – Professor Coordenador

CP – Coordenador Pedagógico

CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico

SME – Secretaria Municipal da Educação

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade de Campinas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

U.E. – Unidade Educacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

Sumário

Introdução 11
Capítulo 1 – Memorial de Formação: (re) construção da alteridade..... 23
1.1. Ingresso na Secretaria Municipal de Educação 24
1.2. O convite 26
Capítulo 2 – A escolha pela metodologia 43
2.1. A escolha da pesquisa narrativa 44
2.2. O cenário da pesquisa 65
2.3. A organização dos encontros e os espaços formativos 71
Capítulo 3 – A busca pela constituição do Professor Coordenador: o que os autores apresentam 84
3.1. Levantamento XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores – 2011 84
3.2. Levantamento XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores – 2014 88
3.3. Levantamento XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 98
3.4. Levantamento dos Artigos da Coleção “O Professor Coordenador” . 109
Capítulo 4 – Descrição dos Encontros 118
4.1. Os encontros..... 118
4.1.1. 1º Encontro – Lidar com o Silêncio 118
4.1.2. 2º Encontro – “Tornar lei” é formação? 135
4.1.3. 3º Encontro – O olhar Exotópico 170
4.1.4. 4º Encontro – Assumindo responsabilidades 181
4.1.5. 5º Encontro – Avaliar: promover a reflexão permanente do coletivo. 194
4.1.6. 6º Encontro – As dimensões do trabalho coletivo 204
4.1.7. 7º Encontro – O outro na nossa constituição, alteridade..... 214
4.1.8. Grupo de Estudos: momento de suspender as atividades 226
4.2. Produzindo cartas e a escolha pelas escritoras 229
Capítulo 5 - As lições que aprendi com a pesquisa e o que ainda está por vir 243
Referências 253
Anexo 1 - Inventário de Documentos 260
Anexo 2 266
Anexo 3 271
Anexo 4 274
Anexo 5 275

Introdução

Iniciei minhas atividades como docente logo após o término do magistério e, a partir de então, tornei-me professora de escola pública. Falar de escola pública para muitos parece não ser algo produtivo, mas para mim é muito enriquecedor. Atuar em escola pública é conhecer a cada dia os desafios da vida, em específico a vida do outro, seja ele um outro professor, um aluno, um gestor, outro funcionário, um pai de aluno, um outro que passa pela escola e ali deixa suas marcas e seus registros. Dar aula em escola pública é também conhecer um pouco de nós mesmos, dos limites que nos são apresentados, das regras do sistema, atuação do poder público, a escassez de recursos, enfim. Faço uma relação do início da minha carreira com a arte de cozinhar. No início não sabemos qual panela utilizar, quanto tempo levará o cozimento, a quantidade de sal a ser colocada, a retomada constante da receita seguindo à risca o passo a passo, o bolo que não cresce em um dia e em outra tentativa derrama da forma: “A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (FREIRE, 2015, p.24). Assim, vamos nos constituindo professores no fazer docente.

Assim tornei-me professora, hora buscando apoio nos livros didáticos e manuais, oferecendo atividades descontextualizadas, investi muito em algum aluno e menos em outro, busquei parceria com os mais experientes, fui atrás de formação acadêmica, mas não deixei de olhar para a escola pública como um espaço ideal para a minha formação profissional.

Formei-me em Biologia e Pedagogia, realizei especializações em Alfabetização, Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. Todo este percurso formativo teve início em 1994.

Sempre estive vinculada à sala de aula, porém tive a possibilidade de ser professora coordenadora (PC) e desde 2009 atuo na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP, como Coordenadora Pedagógica (CP).

Quanto à função que atualmente ocupo, iniciei em 2009 como Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos e em 2010 fui convidada a assumir a pasta da Coordenação do Ensino Fundamental – séries iniciais, na Secretaria Municipal da Educação.

O trabalho que aqui apresento teve início quando, antes mesmo do ingresso ao Mestrado, parei e passei a olhar para mim mesma, para o espaço em que ocupo enquanto CP, lugar que gerou inúmeras dúvidas e inquietações em relação às minhas atribuições e meu processo de formação. Este incômodo que percorreu meu pensamento foi o motivador para o repensar do meu papel de formadora, e nesse sentido me propus a desenvolver uma pesquisa que tivesse como foco minha atuação junto ao CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação e qual relação estabeleço com os professores coordenadores no que diz respeito ao processo de formação dos mesmos.

Durante as graduações que fiz, no curso de Biologia e em específico nas disciplinas do curso de Pedagogia, sempre ouvia os professores dizendo sobre tornar-nos professores pesquisadores, que nossas práticas nas escolas deveriam estar voltadas para a pesquisa, para a investigação. Compreendia o significado e a importância de realizar pesquisa, mas posso dizer que não vivenciava o momento. Quando estamos em sala de aula, muitas de nossas práticas são realizadas frente aos acontecimentos ali presentes, isso não quer dizer não planejadas, mas sim somos convidados a trabalhar num ritmo que não nos possibilita olharmos para nossa prática enquanto pesquisadores. O burocrático também se faz presente na sala de aula, ocupando o lugar do pedagógico. O olhar do professor pesquisador é essencial para que suas ações possam ser balanceadas entre o burocrático e o pedagógico.

Hoje, me deparo pensando na constituição desta professora e tenho a absoluta certeza que somente agora com o ingresso no Mestrado posso, de fato, compreender que sou e estou realizando pesquisa. E mais enriquecedor ainda, estou fazendo parte da pesquisa, sou também pesquisada, uma mistura de sujeitos: o *eu* – na condição de professora; o *eu* – enquanto formadora; o *eu* – ocupando a função de CP; o *eu* – atuando como pesquisadora; o *eu* – aprendendo com o outro; o *eu* – sujeito participante da pesquisa. Não fecharia aqui todos esses *“eu”*, pois toda pesquisa nos oportuniza novos encontros, novos diálogos.

Como bem apresentado por Chaluh (2008), o caminho que percorremos e que antecede a escrita do trabalho, como as leituras, os encontros, as escritas produzidas, as reflexões carregam nossas marcas e as marcas

daqueles que vivenciaram a pesquisa, trilhando-a para o caminho de formação enquanto pesquisadora. Acrescento, que fazer pesquisa é escolher caminhos, muitas vezes incertos, mas é necessário caminhar nesse lugar a qual escolhi. Ainda assim:

> Mostrar caminhos é dizer de minhas escolhas e das decisões que tive que tomar.
> Mostrar caminhos é dizer dos outros, os meus outros da escola e também é dizer de mim. Andei por diferentes caminhos. Caminhos com bifurcações, com pedras, com sol, com colegas de viagem, com escuridão, com solidão, com atalhos... Caminhos que desembocavam em “portos de passagem” (GERALDI, 1997 apud CHALUH, 2008, p. 1).

O presente trabalho faz reflexões sobre o percurso de formação desenvolvido junto com os professores coordenadores (PCs) da rede municipal de Rio Claro, especificamente, com aqueles que atuam no Ensino Fundamental.

No projeto de pesquisa apresentado me propunha fazer, enquanto coordenadora pedagógica vinculada à Secretaria Municipal da Educação, visitas às escolas e, através de questionários (formação inicial, tempo de magistério, tempo de atuação na coordenação pedagógica, atuação e atribuições enquanto professor coordenador) buscar compreender a prática do professor coordenador na Unidade Escolar onde o mesmo atua. Em vez de pensar de que modo eu poderia contribuir com a formação dos PCs, meu olhar e as questões por mim colocadas eram: por que os professores coordenadores não se enxergam como formadores?

A partir das conversas com a orientadora, compreendi que mais do que pedir dos outros que se enxergassem como formadores era necessário que eu também me enxergasse como formadora. Sobre a ideia de considerar a professora coordenadora como formadora, alguns autores (TUPPY, 2011; MOURA, 2014; DUTRA e ROCHA, 2014) pontuam sobre as dificuldades em compreender quais de fato são as atribuições dos professores coordenadores. Os estudos indiciam que, diante dos problemas presentes no cotidiano escolar, a função do professor coordenador enquanto formador do grupo de professores

de sua escola, pulveriza-se na medida que a demanda de afazeres não pedagógicos vai tomando conta do tempo e do espaço do PC. Mas qual seria, então, a dificuldade em ser esse formador e deixar de exercer o papel de “bombeiro” nas escolas? Para esses autores, a resposta está nos processos de formação, inicial e continuada, pelos quais os professores coordenadores têm passado e qual a concepção de formação que cada um carrega.

Ainda, compreendi que esse projeto poderia ser percebido como um trabalho isolado e que os dados produzidos talvez me levassem a fazer uma comparação da atuação dos diferentes professores coordenadores, contribuindo muito pouco com a pesquisa e também com minha atuação enquanto coordenadora pedagógica junto à Secretaria Municipal da Educação. Assim, o projeto de pesquisa foi revisitado e, nas conversas com a orientadora, tendo a oportunidade de colocar todas as minhas inquietações relacionadas ao lugar que ocupo na SME, em que não era capaz de me reconhecer enquanto formadora dos professores coordenadores, tendo meu olhar voltado apenas para o desempenho das funções apenas do PC, compreendi que para além da pesquisa, era necessário um outro movimento, era necessário que eu olhasse para o que eu não realizava com os PCs que, no meu compreender, era a não constituição de espaços de formação. Dessa forma, a definição pela constituição do Grupo de Estudos, foi – e é – a forma de possibilitar encontros de formação com os PCs, o que me levou a ocupar o lugar enquanto formadora e estabelecer diálogos entre os “eu” acima apresentado.

Chamo de Grupo de Estudos os encontros de formação sob minha coordenação e do qual participam professores coordenadores das escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Claro/SP, desde 2014.

Todas as escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal possuem professores coordenadores, sendo que as escolas com maior número de alunos e com três períodos de atendimento possuem dois professores coordenadores. O vínculo estabelecido entre eu, Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, e os professores coordenadores do Ensino Fundamental é tranquilo, pois estamos sempre dialogando sobre assuntos diversos, que vão além do que podemos compreender como pedagógicos. Conseguimos estabelecer uma relação de confiança. O fato de estar na Rede Municipal há aproximadamente vinte e quatro anos é um forte indício para que

a relação estabelecida com o grupo tenha ocorrido de forma respeitosa e satisfatória. Os profissionais que já trabalharam comigo nas escolas da Rede Municipal sabem que sou uma pessoa aberta ao diálogo, que aceito sugestões, gosto de ouvir o outro se posicionar frente aos fatos, gosto de parcerias e acredito no trabalho coletivo. O envolvimento com o grupo proporcionou retomar vivências do período em que estive em sala de aula e na coordenação da escola, assim como estabelecer diálogos voltados para os entraves que a função oportuniza.

Os encontros tiveram como intencionalidade ser um espaço de formação para os CPs, porém o encontro com eles me possibilitou refletir sobre minha própria prática e percebi que havia certa dificuldade em atuar enquanto coordenadora pedagógica, deixando, talvez, de contemplar o proposto ao CAP (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico).

O CAP tem como principais objetivos, conforme previsto na Lei nº 3706 (RIO CLARO, 2006), promover cursos de capacitação e atualização, coordenar e desenvolver projetos pedagógicos junto à rede municipal de ensino, promover e coordenar eventos que estimulem a sistematização da prática pedagógica dos docentes do sistema municipal de ensino, incentivar e desenvolver pesquisas ligadas à área educacional, buscar assessoria junto a universidades e centros de pesquisa na área da educação, desenvolver ações descentralizadas de formação continuada, organizar grupos de estudo de acordo com as necessidades da rede escolar, acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem sucedidas.

Posso afirmar que todo o percurso vivenciado, a proposta da constituição do Grupo de Estudos, os encontros propriamente ditos com os PCs e os momentos que me debrucei nos registros produzidos para sistematizar meu trabalho nesse contexto, possibilitou que os encontros fossem um espaço de formação tanto para mim, Coordenadora Pedagógica, quanto aos Professores Coordenadores.

Assim, tive a possibilidade de caminhar por diferentes espaços de formação: havia o momento que antecedia o encontro com os PCs no qual era responsável pela preparação do mesmo; o momento do encontro com os professores coordenadores; o momento da retomada de minhas anotações e

também pelos professores coordenadores, o momento da leitura de referenciais teóricos; a escolha pelos textos literários e dos curtas exibidos compreendidos como suportes que me auxiliaram a promover a formação. O momento com a orientadora, posicionando-me ora como formadora ora como pesquisadora e o momento da revisão de todo o trabalho desenvolvido junto com os PCs e que explicita um processo de formação compartilhado onde PCs e CP definitivamente se encontraram e criaram um ambiente de formação no contexto da SME.

Chaluh (2008) apresenta todo o percurso vivido como pesquisadora em uma escola e mostra que sua constituição enquanto pesquisadora se deu no encontro com o outro, enfatizando a importância dos outros nesta constituição. Em seu texto, narra como a pesquisadora se constitui, como forma e é formada com e pelas professoras da e na escola onde realizou a pesquisa. Inspirada nas narrativas de Chaluh (2008), neste trabalho, busco também mostrar todo o processo de formação por mim vivenciado com os professores coordenadores, assim como fui constituindo-me pesquisadora. Embora não tenha realizado encontros no ambiente escolar, o mesmo não deixou de estar presente em todo o desenrolar do trabalho. A escola é sim o espaço de e para formação!

Antes de propor o Grupo de Estudos aos professores coordenadores, aconteciam encontros, mas tinham o caráter de passar informações gerais sobre documentação do aluno, necessidade de encaminhamento aos alunos com necessidades especiais, implantação de reforço escolar, orientação aos professores iniciantes, organização de parecer descritivo dos alunos, avaliações internas e externas, repassar formações recebidas por parte do Ministério da Educação, orientação quanto à escolha e utilização do livro didático, materiais que a escola irá receber, orientação quanto à implantação de Projetos de Lei do Município, rendimento escolar, orientações para os HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), exibição de filmes, orientação quanto ao processo de eleição e recondução pedagógica, agendamento de visitas nas Unidades Escolares, entre outras atividades. Atualmente continuo realizando tais atividades, mas acrescida do Grupo de Estudos com um encontro mensal e pauta pré-estabelecida em função das discussões tidas nos encontros. Nos encontros falamos de outros assuntos corriqueiros da escola, tais como preenchimento de diários de classe, entrega de portfólios, registro do diário de

bordo dos professores, elaboração dos mapas de classe, mas colocamos um tempo determinado para que não comprometa o encontro, fugindo ao propósito. Os professores coordenadores que precisam de um espaço maior para pontuar algo específico da sua escola, são convidados a permanecer após o encontro ou mesmo agendar um outro horário podendo ser na Secretaria da Educação ou numa visita que eu faço a Unidade Escolar.

Entre os anos de 2012 e 2016, participei de uma formação voltada para professores coordenadores onde os mesmos foram convidados a repensar sua formação e sua atuação. Foi um curso de extensão oferecido no contexto do Departamento de Educação da UNESP (Rio Claro), intitulado “Escola: espaço de formação de professores” coordenado pela professora doutora Laura Noemi Chaluh. Os encontros foram realizados uma vez ao mês na universidade, perfazendo um total de 10 encontros, situações em que fomos convidadas a refletir sobre nossa prática, atuação e formação enquanto professoras coordenadoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas. Aprendi muito com o grupo e, em especial, com as orientações da professora Laura, pois fomos conduzidos a ter um olhar sensível sobre o cotidiano, a nos enxergarmos no outro, a fazer a leitura do silêncio quando os olhares se entrecruzavam. Posso dizer que este foi um exercício que fortaleceu minha prática, dando mais “coragem” para atuar com o grupo, já que os receios e inseguranças também faziam parte da minha vivência, assim como apresentado pelos professores coordenadores, que atuam nos espaços escolares.

A busca por essa “coragem” me permitiu compreender melhor, pois me vi na necessidade de ir além do espaço da SME, para que pudesse contemplar algo que faltava ali: formação. A SME é composta por várias diretorias, entre elas o Departamento Pedagógico e Supervisão Escolar, em que estão vinculados o CAP e o setor de Supervisão Escolar. No CAP atuamos em seis coordenadores pedagógicos, distribuídos entre modalidades – Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Ambiental, e na Supervisão Escolar há oito supervisores distribuídos por setores, cabendo a cada um por volta de seis a sete escolas.

Por estarem atrelados a uma mesma diretoria, espera-se que o trabalho seja compartilhado entre CAP e Supervisão Escolar, no entanto, isso não ocorre na intensidade em que deveria acontecer. Penso que isso acontece porque os percursos dos departamentos estão diferenciados, já que o CAP organiza a parte pedagógica e a Supervisão a parte de legislação, não havendo espaço para o encontro entre essas dimensões pedagógicas e legislativas.

Embora a atuação do CAP seja diferente da Supervisão, eles possuem em comum o trabalho nas Unidades Educacionais e, nesse sentido, deveriam atuar juntos. Se o trabalho entre o CAP e a Supervisão tivesse maior proximidade, se caminhassem juntos, teríamos uma melhor oportunidade para compartilhar os conhecimentos sobre as escolas, e a partir de visões diferenciadas teríamos trabalho mais rico e fortalecido, como por exemplo, o trabalho pedagógico. Pois bem, aqui começo a encorajar-me para a busca de outros espaços de formação, tendo a UNESP como referencial para tal. Assim, fui muito bem acolhida no curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”[1] oferecido no contexto do Departamento de Educação da UNESP (Rio Claro) e creio que lá, no encontro com os outros, pude voltar a olhar para as necessidades da escola pública.

Voltando à proposta que desenvolvi junto com as professoras coordenadoras, neste trabalho considero os encontros ocorridos entre junho de 2014 até dezembro de 2015 na Secretaria da Educação.

Vale a pena sinalizar, mais uma vez, que a proposta da implantação do Grupo de Estudos não teve como intenção atender à pesquisa, mas sim uma forma de repensar todo o trabalho por mim desenvolvido enquanto coordenadora pedagógica do município, tendo como propósito estabelecido no CAP – a formação continuada. Dessa forma, o percurso vivido por mim, junto com os PCs, mostra o caminho que me permitiu ter a coragem de me assumir

[1] O referido curso oferecido anualmente desde 2012 está vinculado a Projetos do Núcleo de Ensino que também desenvolve parceria s nas Escolas de Ensino Fundamental I da SME de Rio Claro com a inserção de bolsistas (graduandas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia). Os projetos nos quais o curso esteve vinculado são: Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos (2012-2013), Prática de leitura e literatura na formação de professores (2014-2015), Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo (2016-2017) coordenados pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh.

enquanto formadora, deixando em evidência as possibilidades e limitações desse caminhar com. Assim, explicito que este trabalho também fala da minha constituição enquanto formadora, levando-me a refletir sobre minha própria concepção de formação.

A escolha por relatar mais detalhadamente os encontros ocorridos a partir de junho de 2014 se deu em função da proposta oferecida ao grupo de formação: de contribuir na constituição do professor coordenador, frente às atribuições que lhe são apresentadas nos documentos legais.

Como já referido, a pesquisa trata de um Grupo de Estudos realizado com os professores coordenadores do Ensino Fundamental, em que atuei como mediadora e formadora nos encontros, frente à função que exerço junto a Secretaria Municipal da Educação, como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental. Minha maior preocupação, e que motivou a necessidade de desenvolver uma pesquisa, foi o seguinte problema: como possibilitar ao professor coordenador o repensar de suas ações enquanto agente educador e formador?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a constituição do coordenador pedagógico e do professor coordenador no contexto escolar, levando em consideração suas atribuições (administrativas e pedagógicas) e as relações que estabelece com a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, alunos e pais) e com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do que falam e escrevem esses sujeitos reunidos em um Grupo de Estudo.

No que diz respeito aos objetivos específicos pretendo:

- Reconhecer quais são os aspectos que facilitam e/ou dificultam a ação do professor coordenador e do coordenador pedagógico, considerando suas atribuições.
- Compreender o processo formativo promovido no contexto do Grupo de Estudo pela coordenadora pedagógica e suas implicações para sua constituição como formadora.
- Explicitar princípios que sustentam a concepção de formação promovida nos encontros do Grupo de Estudo.

Frente a tudo isso, vale ressaltar que, quando busco compreender a prática do professor coordenador e suas atribuições, repenso minha própria

prática como coordenadora pedagógica e como formadora, ou seja, passo a fazer parte da pesquisa também.

No momento em que realizo a pesquisa, encontro-me com o outro e ao mesmo tempo comigo enquanto sujeito de pesquisa. Isso me remete às considerações de Chaluh (2008), nesse encontro com o outro eu encontro-me comigo; ao olhar a prática do outro, repenso minha atuação frente às atribuições da função.

> É o encontro com o *outro* que me possibilita olhar-me, completar-me, a exotopia a que nos remete Bakhtin. No reencontro, ao voltar para mim mesma, entro em diálogo comigo e com todos os *outros* que estão dentro de mim. Assim, nesse trabalho, penso na **formação como uma relação de provoca-*ação* para/com o outro** (CHALUH, 2008, p. 3, grifos da autora).

Para contemplar essa forma de pesquisa, assumo como proposta metodológica a pesquisa narrativa de experiência, pois através dela será possível tomar consciência dos princípios que guiam meu trabalho, ou seja, devo ter clareza a respeito tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê e para que estamos fazendo. Ao narrar os fatos, coloco minhas incertezas, meus receios e minhas inquietações e, assim, vejo no outro o quanto tudo isso também se faz presente. Por meio da investigação narrativa é possível realizar uma prática reflexiva, visando romper as práticas rotineiras. Tal forma de pesquisa surgiu em virtude da insatisfação com as produções de campo na área da educação, que se caracterizam por falar *sobre* a escola, em vez de falar *com* ela e a *partir* dela (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015).

Essa perspectiva de pesquisa está voltada para os sujeitos que fazem a escola, pois as contribuições dessas pesquisas embasam os processos de formação e incidem sobre os principais interessados. Com o intuito de explorar e aprimorar os aspectos de sua prática, os professores têm sido convidados, nos programas de formação continuada, a refletirem sobre suas próprias práticas educativas. No entanto, como aponta Zeichner (1993), a reflexão sobre a própria prática não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado na rotina escolar.

Prado, Ferreira e Fernandes (2011) também decorrem sobre a reflexão da própria prática, pois acreditam que seja necessária certa intencionalidade, provocada por algum elemento externo ao contexto das ações repetitivas do dia a dia da vida escolar como forma de desencadear o processo. Diante do problema somos convidados a refletir, sendo que nossa experiência deve ser colocada em pauta. A construção de outras compreensões em relação as nossas experiências se dão em virtude da aproximação entre os sujeitos, no momento em que o diálogo é estabelecido, os registros são produzidos, os indícios sobre o papel que devem desempenhar enquanto formadores são trazidos à discussão. As narrativas das histórias vivenciadas pelos participantes, constituem um rico material na investigação das práticas docentes (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015), que, no caso desta pesquisa, abordará as histórias vividas dos professores coordenadores.

Por se tratar de um trabalho de investigação, utilizei para a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, o método do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), de modo que meu olhar sobre tais dados foi elencar os indícios, as pistas que pudessem revelar os significados presentes nas falas, nas escritas, nos olhares, no silêncio dos professores coordenadores pensando naquilo que se vincula a sua constituição.

Enquanto pesquisadora, passei a utilizar da minha intuição e sensibilidade para atribuir qualificações aquilo que os professores coordenadores traziam para os encontros. Passei a fazer inferência, a valorizar as especificidades de cada sujeito, a exercitar a imaginação durante a análise e a escrita da pesquisa. Realizei estudo minucioso e exaustivo do material pesquisado, pois também procurei indícios que responderia minhas próprias inquietações enquanto formadora.

A organização do trabalho apresenta-se assim, o capítulo 1 descreve meu memorial de formação, abordando a (re)construção enquanto professora coordenadora e formadora, contando todo meu percurso de ingresso na Secretaria Municipal da Educação, na função de Coordenadora Pedagógica.

No capítulo 2, descrevo como foi a escolha da metodologia utilizada na pesquisa e o quanto ela está relacionada com minha formação, ou seja, compreender mais sobre como se faz pesquisa, foi algo que me fez repensar

todo o processo vivenciado como formadora. Tudo foi oportunizado em virtude do tipo de metodologia empregada – a pesquisa narrativa de experiência.

No capítulo 3, apresento o referencial teórico pesquisado sobre o professor coordenador e a coordenação pedagógica, tomando como subsídios os trabalhos apresentados no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e Congresso Nacional de Formação de Professores nos anos de 2011 e 1014, no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) de 2012, e também publicações de Placco e Almeida, retiradas da coleção “O Professor Coordenador”.

Chegando ao capítulo 4, o mesmo apresenta a descrição de sete encontros realizados com os professores coordenadores, no Grupo de Estudos, dialogando com vários autores. Neste capítulo foi realizada a análise dos encontros, detalhando falas dos professores coordenadores, análise dos registros coletados durante e após os encontros, como foram pensados os encontros, a elaboração das pautas, o momento de suspender as atividades. Ainda nesse capítulo, convido quatro professoras coordenadoras a produzir escritas pontuando em que momento a fala dos professores levaram-nas a refletir sobre sua atuação e a rever o plano apresentado para o ingresso enquanto professoras coordenadoras.

No capítulo 5, será apresentado o que considero ter aprendido enquanto formadora e pesquisadora – as lições, pensando em todo o trabalho realizado e descrito nos capítulos anteriores.

Após as referências, apresento uma listagem contendo todos os dados recolhidos durante a pesquisa intitulado Inventário de Documentos. Para finalizar, acrescento anexos como legislações, organograma e editais sobre as atribuições e processo de eleição do professor coordenador junto à Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, local onde foi realizada toda a coleta de dados para a elaboração da pesquisa.

Capítulo 1 – Memorial de Formação: (re) construção da alteridade

Nossa memória e nossas lembranças irão compor nossa história de vida. Mas como é difícil escrever, registrar nossas vivências. Sábio aquele que já fez do registro uma prática cotidiana. É nesse contexto de registros que muitos autores consideram a importância da valorização da formação dos educadores. Registrar é preciso!

Como aponta Prado e Soligo (2005), sobre os ganhos que a escrita promove, além das conquistas pessoais, deixamos registrado as experiências, ideias, reflexões daqueles que vivenciam educação, oportunizando que outros possam tomar conhecimento. É preciso romper a ideia de que os escritos produzidos pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores destinam-se apenas para as pesquisas acadêmicas, como objeto de pesquisa, em que os autores são mantidos em sigilo. A valorização desses textos se faz necessário, caso contrário não há o porquê solicitarmos registros dos educadores.

Assim, neste capítulo apresentarei minhas memórias enquanto coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP, objetivando a construção de um memorial de formação como instrumento a serviço da formação dos pares, como forma de revisitar minha própria prática e também minha formação.

Esse exercício de contar minha prática posso dizer que farei sob a forma de narrativa, que de acordo com o latim *narrare* significa expor, contar, relatar. A narrativa caracteriza por uma sequência de fatos, que oportuniza ao leitor revelar aquilo pelo qual vivenciamos. Sobre a narrativa, Prado e Soligo (2005) aponta que ela é capaz de comportar dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados.

Mas por que tudo isso é importante vir ao conhecimento do leitor? Pois aquilo que é relatado, a sequência com que os fatos são descritos é sempre um privilégio do narrador; que nestas histórias os relatos dizem respeito às nossas próprias histórias e experiências; que nem sempre há intenção explícita nas entrelinhas do fato narrado; que as interpretações podem ser múltiplas; que de alguma forma conseguimos relacionar histórias ouvidas com as histórias vividas, ou seja que há diálogo entre as histórias.

Quando narramos, visitamos nosso passado, a fim de confirmar o presente. Não é apenas informar ao leitor sobre os acontecimentos, mas sim fazer com que ele se encontre nos acontecimentos narrados, fazendo com que a sua história também possa ser (re)contada, construindo assim nossas memórias.

Como próprio relato, digo não ser tarefa fácil realizar tal escrita: não saber por onde começar, o que de fato registrar, como correlacionar um acontecimento a outro, saber o quanto algo será relevante para o leitor e o quanto estamos sendo compreendidos. De acordo com Prado (2005), a melhor forma de iniciarmos a escrita é através da exigência, principalmente interna, passando a ser compreendido como um desafio, uma motivação.

Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história. A sequência dos temas é escolhida pelo próprio autor, cujo objetivo é registrar sua própria experiência e provocar certos efeitos nos possíveis leitores.

A produção do texto pode levar a escrita de acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional, não sendo possível desvincular da vida. No caso deste memorial, acredito que falaremos de formação de prática e de vivências.

Posso afirmar que realizar a escrita deste memorial, é sem dúvida uma forma de reviver minha chegada na Secretaria Municipal da Educação, de pensar nos porquês das minhas decisões, uma forma de olhar de fora aquilo que já foi feito, de pensar no outro enquanto personagem e leitor. É atribuir valor aquilo que vivenciei, que no ato talvez não tenha sido consciente das minhas escolhas. É uma forma de compreender o quanto estamos imersos em sistemas que nos levam a heteronomia, não à autonomia. Mas acima de tudo, precisamos escrever, deixar registrado nossas passagens e tentar compreender o quanto pouco sabemos e o quanto ainda falta compreendermos.

1.1. Ingresso na Secretaria Municipal de Educação

Falar sobre minha chegada à Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro é fazer uma espécie de livro de recordações, é contar coisas boas ou não

tão boas de minha trajetória, em que o eu e o outro se fazem presentes. É olhar para um passado recente, vivo na memória e trazê-lo para o mais próximo. Vem a lembrança do livro Zoom de Istvan Banyai[2], passo a enxergar hoje, os detalhes que farão toda a diferença em minha trajetória profissional e acadêmica.

Falar do eu *no* outro é pensar na *nossa* constituição. Se somos constituídos através do outro, das relações estabelecidas, posso aqui fazer uma analogia ao espelho, considerando que por meio dele, é possível nos enxergarmos. No entanto, não viemos ao mundo providos de espelhos, mas sim de pares e na medida em que convivemos nos aproximamos mais ou menos destes sujeitos, sabe-se que a organização da nossa individualidade será desenvolvida através das relações sociais. Atuamos em um mundo múltiplo, com acontecimentos reais entre as pessoas mediadas pela vida coletiva.

O indivíduo é visto como algo em construção que segundo Vygotsky (1986) “Tornamo-nos nós mesmos através dos outros” (apud FONTANA, 2010, p. 63). Ainda Fontana afirma:

> Somente em relação ao outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (2010, p. 64).

Sem desmerecer a ideia de julgamento, pois somos e estamos envolvidos com esse, creio que não pretendi julgar ninguém durante o desenvolvimento do Grupo de Estudos, que posteriormente passou a ser meu objeto de estudo, mas sim aproximar-me daqueles que são meus pares, com a

[2] Zoom é um livro só de imagens que a cada figura apresentada, há uma visão mais ampla do mesmo contexto. É bastante interessante observar a integração de uma parte da imagem no conjunto, formando cenários à medida que fazemos o recuo do zoom. BANYAI, Istvan. ZOOM. Editora Brinque Book, 1995.

intenção de realizar trocas, visando nossa formação, ou melhor, minha constituição enquanto sujeito formadora. Devo reforçar que estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos, em que a multiplicidade de ideias se faz presente no próprio sujeito. Sobre isso, Fontana (2010) ajuda a pensar:

> Dessa perspectiva, o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou o que nós fazemos daquilo que o outro fez de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos. As relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos (p. 65).

Toda essa relação do eu no outro e do outro em mim, como pontuado pela autora, é de fato tenso. Não tinha noção do quanto isso mexeu comigo durante a pesquisa, pois pensar o que o outro não sabe faz com que me olhasse e refletisse sobre se de fato sei ou desconheço também. Passa a ser um momento para a qual olhei toda a minha formação e minha constituição, a olhar para o outro como se ali pudesse me enxergar. Sinto em dizer que essa não era minha concepção quando ingressei na Secretaria da Educação, o exercício de enxergar foi sendo constituído.

1.2. O convite

Com a troca de governo em virtude das eleições municipais, em fevereiro de 2009 recebi o convite da diretoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação para atuar como Coordenadora Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), designada função de confiança. O professor coordenador atua nas Unidades Escolares junto aos professores, no sentido de orientar os trabalhos, atendimento de pais e alunos, auxiliar junto aos gestores na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na Proposta Pedagógica, na elaboração e aplicação de avaliações internas e externas, na formação dos professores, na condução dos Horários de Trabalho Pedagógico tanto coletivo quanto individual, na orientação para o preenchimento dos pareceres descritivos e organização dos portfólios além de ser o interlocutor nas questões

pedagógicas entre a unidade escolar e a Secretaria Municipal da Educação. No que se refere à função do coordenador pedagógico, a qual exerço atualmente (2016), é intitulada no Estatuto do Magistérios Público do município como sendo de suporte pedagógico, ou seja, temos a função de acompanhar o trabalho dos professores coordenadores, buscar parcerias para oferecermos formação aos pares, participar na elaboração do Plano Municipal da Educação, auxiliar na elaboração das resoluções que partem da Secretaria da Educação no que compete a atuação pedagógica, participar dos cursos oferecidos pelo MEC – Ministério da Educação, e depois multiplicar no município, atendendo tanto professores como professores coordenadores.

Além disso, é nossa função prestar atendimento ao público, em especial, pais com queixas escolares, solicitação de vagas e transferências e orientações pedagógicas, realizamos orientações aos professores e monitores ingressantes em especial aqueles que irão atuar junto ao público alvo da educação especial, participação em eventos públicos já que esta função em específico caracteriza cargo de confiança, parceria com outras Secretarias – Saúde, Ação Social, Meio Ambiente, Segurança, objetivando um trabalho integrado oportunizando que todos compreendam a função da Educação, acompanhar o processo de eleição e recondução dos professores coordenadores desde o ato da inscrição, leitura do projeto junto a supervisão e direção escolar e apresentação na Unidade Escolar, estabelecer relações com outros municípios oportunizando trocas de experiências e práticas bem sucedidas, ser o interlocutor junto ao Ministério da Educação no que corresponde ao acompanhamento e adesão a novos programas.

Assim como os professores coordenadores, também executamos atividades que fogem ao contexto pedagógico e isso caracteriza certa dúvida quanto ao papel pedagógico, deixando-nos em situação difícil. Relato ser difícil porque vejo a angústia que os professores coordenadores possuem quando apresentam a dificuldade em trabalhar com a formação de seus pares. Essas são informações coletadas durante as visitas que realizei nas escolas enquanto coordenadora pedagógica do ensino fundamental. Em contrapartida, sinto-me agoniada quando vejo professor coordenador não atuando, não se reconhecendo como formador de seus pares.

Fui informada sobre o processo de desligamento da Unidade Educacional onde até então exercia a função de vice-diretora, e passei a atuar como coordenadora da EJA. Não tive como deixar de questionar o motivo do convite, em especial porque não estava vinculada a nenhum partido político e tampouco trabalhava em campanha para a eleição do candidato a prefeito, que foi eleito em 2009 e reeleito em 2013.

Grande foi minha alegria em saber que o convite se deu em virtude do tempo de atuação na EJA, aproximadamente 12 anos, pela minha dedicação com a Educação e por ser uma pessoa dinâmica e interessada em novos desafios.

Não há como negar que a sensação de medo, ansiedade e alegria estiveram todas presentes e misturadas. Não saber o que viria pela frente, o que fazer e como fazer foram as maiores inquietações.

Felicidade imensa chegar em casa e comunicar a família que era a nova integrante do quadro de suporte pedagógico da Secretaria Municipal da Educação (vide ANEXO 3 Decreto nº 9283). Não entenderam muito bem o que isso significava, mas logo perceberam que era algo diferente da rotina que até então eu tinha. Acordar mais cedo, não ter horário fixo para almoçar em casa com a família, não retornar às 18 horas e trabalhar a noite, sábados e alguns domingos.

Minha mãe sempre dizia: *"você está trabalhando mais? Não tem mais horário certo de voltar para casa! Mas vejo que está feliz!"*

Mãe sempre é sábia! Mesmo em seu desconhecimento do que eu fazia, apoiava-me, animava-me e ainda o faz até hoje! Via minha expressão de preocupação, os trabalhos trazidos para casa, a luz do quarto acesa até tarde da noite, e na manhã seguinte a xícara de café posta à mesa me recebendo com bom dia, perguntando sempre: *"hoje tem horário para voltar?"*

Confesso que ao longo dos dias e meses às vezes me irritava essa pergunta, pois todo dia ela dizia a mesma coisa, mas passei a entender que o horário para ela não era tão importante, mas sim o voltar!

Retomando a Secretaria Municipal da Educação, aceitei o convite e iniciamos nossa gestão. Digo iniciamos pois éramos em cinco coordenadores pedagógicos: coordenador do Ensino Fundamental, coordenador da Educação

Infantil, coordenador da Educação Especial, coordenador da Educação Ambiental e coordenador da Educação de Jovens e Adultos.

Creio que conhecer anteriormente os demais convidados a compor a equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, fez toda a diferença no aceite do convite. Conhecer também a diretora do Departamento Pedagógico, responsável pelo acompanhamento dos coordenadores do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico e pela Supervisão Escolar, foi outro fator a ser considerado. Como forma de situar o leitor, vale a pena esclarecer que na Secretaria Municipal da Educação temos o Departamento Pedagógico, o qual é ocupado por uma diretora pedagógica. Nesse departamento estão inseridos a Supervisão Escolar, que cuida de toda parte de legislação e atribuição de classes/aulas da Rede Municipal e o CAP (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico), responsável pela formação e parte pedagógica da Rede Municipal. Vale pontuar que, embora ligados a um mesmo departamento, ainda há muito a dialogar entre estes dois setores.

Vygotsky (1994) já dizia que todo conhecimento é socialmente construído nas relações humanas. É por meio da interação homem/mundo que o ser humano assimila a cultura, atribuiu significados a suas ações, aprende, constrói conhecimentos, desenvolve-se, transforma-se, partindo sempre do que é socialmente conhecido para o que lhe tem significado individual, ou seja, a cultura é constitutiva do sujeito.

Passada toda a ansiedade da chegada, de não saber ao certo por onde começarmos, fizemos nossa primeira reunião para tomar conhecimento quais eram as atribuições do CAP. Tomamos conhecimento da Lei nº 3706, de 17 de novembro de 2006, que dispõe sobre a regulamentação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico e sua criação. No mesmo documento também tomamos ciência sobre as nossas atribuições como membros do CAP, dentre elas a que mais chamou atenção: a questão da formação dos professores (vide ANEXO 2).

Para a escrita deste memorial, retomei meus cadernos de registros de 2009 para descrever, brevemente, como iniciei minha atuação enquanto coordenadora da EJA. Nesse ano, estiveram sob meus cuidados dez escolas

em que funcionavam classes de EJA I (1ª a 4ª série[3] do Ensino Fundamental) e EJA II (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental). Entre as atividades realizadas, a inicial foi convidar os professores coordenadores dessas escolas para a conversa de apresentação, conhecer o grupo, ouvi-los e agendar dias para visitas às escolas.

Durante três semanas estive em visitas nas escolas e, após vários outros registros e conversas com a equipe gestora, pude elencar os tópicos que estariam compondo meu plano de trabalho na EJA para o ano de 2009, o qual foi apresentado à Diretora do Departamento Pedagógico.

Quadro 1: Propostas de trabalho elencadas após as visitas nas escolas da Rede Municipal da Educação, atendendo a EJA.

Plano de Trabalho – EJA 2009

- Aquisição de materiais/equipamentos (filmadora, máquina digital, data show) de forma que a EJA também tenha acesso.
- Cursos de Formação: Tema Gerador e Inclusão
- Melhoria na qualidade de ensino – maior acompanhamento da EJA
- Realização de cursos – exceto aos finais de semana
- Presença de Guardas Municipais nos horários de entrada e saída das escolas – atenção a segurança da EJA
- Interação Unidade Escolar/ Secretaria Municipal da Educação – trabalho coletivo
- Portfólio e Avaliação – implantar e rever
- Sala de leitura para a EJA também
- Apoio da direção e coordenação ao atendimento da EJA
- Dar continuidade ao trabalho de integração escola/comunidade (participação dos alunos da EJA/ divulgação de vagas)
- Inclusão: ampliar atendimento com orientação.
- Transporte para todos – atenção especial aos alunos da zona rural.
- Realizar um trabalho que extrapole os muros da escola (maior divulgação da EJA)
- Saídas pedagógicas e culturais
- Proporcionar um trabalho integrado da rede com o Conselho Tutelar e a Vara da Infância e Juventude.
- Dar devolutivas sobre o que foi discutido nas visitas.
- Orientação e acompanhamento no que diz respeito ao comportamento e compromisso dos alunos da EJA
- Setor de planejamento (consultar se há vagas antes de encaminhar o aluno).

[3] A partir do ano de 2008 iniciou no município a mudança de série para ano no Ensino Fundamental de 9 anos. No entanto esta mudança foi realizada apenas com os alunos do Ensino Fundamental regular; a modalidade da Educação de Jovens e Adultos permanece até os dias atuais com classes seriadas.

Assim foi meu trabalho desenvolvido com a EJA, acompanhando as professoras coordenadoras em suas atividades nas escolas, participando e realizando HTPC, orientando professores, participando de Congressos, Fóruns, Seminários, Conferências, cursos, Simpósios, não só voltados para a EJA, mas para as demais modalidades do ensino.

No ano de 2009 tivemos 22 formações[4] oferecidas e realizadas tendo como público alvo professores de educação infantil, fundamental e EJA, professores PEB II – Professores da Educação Básica II (Especialistas), auxiliares administrativos, conselheiros escolares, diretores, monitores, inspetores de ensino, professores coordenadores e profissionais da Secretaria Municipal da Educação.

As escolas receberam nesse mesmo ano o Boletim Informativo elaborado pelo Departamento Pedagógico e distribuído de forma impressa, em que as ações previstas e as realizadas foram levadas ao conhecimento de todos os professores e funcionários da Rede Municipal.

Foi nesse ano que ingressei na Especialização de Educação de Jovens e Adultos na UFSCar – São Carlos (Universidade Federal de São Carlos), cujo propósito era buscar conhecimento e novas ideias que pudessem trazer inovações a EJA do município, já que no curso havia outras cidades participantes e com boas práticas. Foram dois anos de curso com pouco apoio da Secretaria Municipal da Educação, realizado com recursos próprios e com parceria dos professores e alunos, pois o tema do meu trabalho de conclusão estava relacionado as escritas dos alunos em processo de alfabetização.

Apresentei meu trabalho em alguns municípios da região e, em 2014, no IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação – III Seminário do IMAGO (Laboratório da imagem, experiência e criação), no entanto, no próprio município ainda não tive a oportunidade.

Em fevereiro de 2010 fui convidada e informada que assumiria a coordenadoria do Ensino Fundamental, pois a coordenadora tinha sido nomeada diretora de uma das escolas da Rede e pela legislação não poderia

[4] Formações compreendidas pela Secretaria Municipal da Educação como espaço onde os profissionais da Educação são convidados a rever práticas, trocar experiências e adquirir novos conhecimentos, os quais possam ser aplicados onde atuam.

mais ocupar a função. Outra coordenadora assumiu a EJA e eu passei por novo processo de adaptação, novos desafios principalmente em número de escolas a ser atendida, de 8 a 9 escolas em 2009 para 24 unidades do Ensino Fundamental em 2010, e atualmente (2016) 25 escolas atendendo o Ensino Fundamental, 32 professores coordenadores e aproximadamente 11 mil alunos.

Essa transição de uma coordenadoria para outra promoveu em mim duas preocupações: a primeira é se daria conta da demanda e segundo o processo comparativo pelo qual passaria. Em várias visitas às escolas, nos telefonemos recebidos, nos HTPC realizados e nas reuniões de orientação ouvi a seguinte colocação: “a coordenadora anterior fazia desta forma, e você como quer fazer?”. Não tenho isso como ruim, pelo contrário apenas muito receio de não estar atendendo as expectativas do grupo.

Não tive espaço para minha formação e adaptação às novas atribuições e demanda de atividades. O único e grande facilitador foi que conhecia o grupo de professores coordenadores com quem estive atuando.

Sendo a escola um espaço essencial de formação, tanto para alunos como para professores e demais sujeitos que a constituem, e por acreditar nessa afirmação, iniciei meu trabalho indo visitar as escolas e conhecer, informar-me sobre as atividades realizadas na e pela Rede.

Dessa forma, a interação entre os pares e as trocas de saberes precisam ser a base sobre a qual coordenador pedagógico e professores coordenadores desenvolvem suas ações, sendo na escola ou fora dela, cuja perspectiva seja o processo de formação.

Inicio o ano de 2010 ainda na coordenadoria da EJA, revisando o planejamento anterior para elaborar o planejamento anual, agora com o olhar direcionado ao Ensino Fundamental.

Novamente são feitas reuniões com os professores coordenadores, visita às escolas, parceria entre as coordenadorias para buscar solução aos casos mais complicados de atendimento na Rede, elaboração de mapas de classe visando acompanhar o processo de alfabetização dos alunos, formação para professores, implantação do programa “Correção de Fluxo”, cujo objetivo foi atender os alunos com defasagem de aprendizagem série/ano, acompanhamento na aplicação de avaliações externas as quais irão determinar

o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município, atuação na formação dos professores enquanto formadora do Pró-Letramento[5] e posteriormente coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa[6], ambos programas oriundos do Governo Federal, reuniões constantes com os professores coordenadores para orientação e repasse de comunicados relacionados à toda burocracia que demanda o ensino fundamental.

Participamos de atividades fora do município, como Congressos na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), em São Paulo, São Carlos, Piracicaba, Americana cujo principal objetivo era trazer novas práticas ao nosso município. Muitas vezes voltávamos satisfeitas pois já tínhamos superado algumas etapas que outros municípios ainda não haviam contemplado. Mérito ao trabalho de todos!

Com todas essas atividades desempenhadas, ainda assim me sentia pouco atuante. Penso constantemente no meu trabalho, na minha atuação que segundo Freire (2011), podemos reconhecer nossas limitações e que estas devem fazer parte do nosso estudo e que está relacionada com nossa formação.

A sensação do desconhecimento é, ao meu ver, uma das mais difíceis de se lidar, talvez pela função a qual ocupei, de Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental. Estamos rodeados de olhares questionadores, como se tivéssemos respostas para todas as dúvidas.

Minha formação inicial pouco contribuiu para o desempenho das funções; os estágios que realizamos durante a graduação pouco contribuem para minha atuação enquanto coordenadora pedagógica. Meu contato com o coordenador pedagógico foi enquanto estudante da graduação, como ainda se faz, muitas vezes, voltados para agendamentos com os professores que irão nos receber como estagiários, as vezes uma entrevista sobre suas atribuições e acompanhamento dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Não há (no meu curso) uma disciplina na graduação que trate das atribuições do

[5] Programa de formação continuada de professor para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades e com adesão dos municípios.

[6] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

professor coordenador e nem sempre há formação em serviço quando o professor se torna coordenador após a eleição pelos pares.

Como, então, pensar numa prática que pudesse acrescentar conhecimento ao grupo, que pudesse contribuir mais com a atuação dos mesmos, cada qual em sua unidade escolar?

Mesmo rodeada de pessoas conhecidas (no CAP, na Supervisão e nas escolas), de pessoas comprometidas com a Educação, com o saber pedagógico, eu me sentia só, isolada e insegura. Considero também a forma como o CAP se constituiu, ou melhor, a sua não constituição de fato, pois os conhecimentos foram sendo adquiridos na medida em que os problemas chegavam até nós coordenadores pedagógicos. Não houve um espaço em que pudéssemos dizer que estávamos nos constituindo enquanto coordenadores do CAP, não me recordo de momento de formação específica, tampouco da integração entre Supervisão e CAP. Enquanto CAP, solicitávamos reuniões semanais em que pudéssemos dialogar entre supervisores, CAP e diretoria pedagógico. Até fomos atendidos, mas durou poucos encontros, a justificativa foi que a demanda de afazeres dos três setores impossibilitava a “parada” para o diálogo. Nas visitas e nas reuniões eu pedia, e ainda continuo a pedir, a opinião do grupo de professores coordenadores sobre minha atuação e o que poderia buscar para melhoria da nossa prática. O mais solicitado foi e ainda é formação. Muitos apontam para a deficiência da formação inicial e a carência da formação continuada.

No ano de 2009, realizamos uma formação com os professores coordenadores em parceria com uma professora do Departamento de Educação da UNESP – Rio Claro, intitulada “O professor coordenador: identidade e prática profissional”, ministrado de agosto a novembro em encontros quinzenais.

Começamos muito bem a formação, participação efetiva dos professores coordenadores, dinâmicas que levavam à reflexão da nossa prática, leituras prévias para discussão no grupo, avaliação ao final de cada encontro, grupo falando sempre e sendo ouvido pelo formador, o diálogo estabelecido. No entanto, não terminamos bem a formação, pois a formadora teve um problema de saúde e se percebia nos últimos encontros que não era possível “fechar” as discussões do grupo. O vínculo entre formador e professores coordenadores

ficou fragilizado e o trabalho não teve continuidade, tanto é que até hoje quando falamos da deficiência da formação do grupo de professores coordenadores poucos relatam sobre essa formação. Foi como se estivéssemos iniciado uma formação e não chegássemos ao final, ou seja, os professores coordenadores não reconheceram a importância da formação, não tomaram para si os momentos que oportunizaram a formação. Ficou em evidência apenas o que não deu certo!

Enquanto coordenadora pedagógica, não tive acesso às avaliações realizadas em cada encontro e até hoje desconheço se o grupo apontou as queixas dos encontros em suas escritas. Comentavam muito comigo que não estavam gostando dos encontros, eu relatava de forma delicada à formadora o que o grupo apontava, em específico a descontinuidade de um encontro com o outro, além da quebra de vínculo com a formadora. Houve um distanciamento e as ausências começaram a aparecer, a desmotivação tomou conta do grupo.

Dessa formação proposta e realizada em 2009, levei como aprendizagem a importância do registro, a necessidade constante da avaliação e sua retomada, o estabelecimento do diálogo, o saber ouvir e as relações interpessoais.

Em 2012 uma nova parceria foi estabelecida, agora com outra professora doutora do Departamento de Educação da UNESP – Rio Claro, e o convite foi feito aos professores coordenadores do Ensino Fundamental para participarem de um curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”[7]. Como proposta, o curso visava potencializar práticas pedagógicas a partir de filmes/documentários como forma de educar o olhar, buscando promover a formação de sujeitos que reflitam e assumam ações no contexto social. Como eixo central desta formação, considerou-se a prática dos professores coordenadores no contexto escolar, dialogando com a literatura, cujo objetivo seria ampliar a compreensão acerca do lugar do professor coordenador no espaço escolar e suas limitações para desenvolver ações junto com seus pares e promover mudanças no contexto escolar.

[7] O referido curso, iniciado em 2012, faz parte dos Projetos do Núcleo de Ensino coordenados pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh: 2012-2013; Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos (2012-2013), Prática de leitura e literatura na formação de professores (2014-2015) Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo (2016-2017)

Assim como as demais formações, os professores coordenadores da Rede Municipal foram convidados a participar dos encontros e as 20 vagas oferecidas foram preenchidas. A Secretaria Municipal da Educação trabalha com uma política de formação cujo público alvo é convidado a participar, e não convocado. Compreende-se que no momento que o professor se inscreve para participar das formações, ele está em busca de conhecimentos que possam agregar aos seus, que deseja socializar práticas, conhecer novas propostas e melhoria salarial, já que os professores possuem Plano de Carreira. Quando trabalha-se com a proposta da convocação, muitos participam via imposição e aquilo que esperamos agregar nas formações não é de fato levado para dentro dos espaços escolares, ficando apenas a questão da progressão salarial. Outro aspecto é que são oferecidos dois modelos de formação: em serviço, em que o interessado é dispensado das suas atividades nos dias de curso e profissionais eventuais, quando necessário, são chamados para substituí-los; ou convite onde o interessado participa dos encontros de acordo com seu horário de trabalho. Neste modelo os cursos são oferecidos à noite ou aos sábados.

No caso dessa formação com os professores coordenadores, os encontros aconteceram na UNESP, uma vez ao mês e os participantes eram dispensados das atividades da escola. Desistências aconteceram, eu não consegui acompanhar todos os encontros em virtude das atividades demandadas pela Secretaria Municipal da Educação, mas no final tivemos uma avaliação positiva. Tanto foi positiva que no ano seguinte demos continuidade aos encontros com a mesma temática.

Em todos os encontros fomos convidadas a realizar registros e depois enviá-los à professora, que socializada com o grupo através de e-mails. Segue abaixo meus registros do primeiro contato e do último encontro, como forma de dizer o quanto todo esse processo mexeu comigo e passei a ver a formação de outra maneira:

FORMAÇÃO: "Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos"[8]

Minhas motivações

Quando a professora Laura esteve na Secretaria da Educação

[8] Escrita realizada logo após o primeiro encontro do curso de extensão, eu participantes na condição de Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental.

oferecendo tal formação, meu interior já pensava: Será que vou poder fazer o curso?! Este questionamento surgiu em virtude que somos convidadas a acompanhar a formação e em muitos casos a não se envolver, pois para alguns nós enquanto representantes da Secretaria da Educação somos vistos, pelos professores ou coordenadores, como alguém que está "espiando" como ocorrem as formações ou até mesmo como os professores se comportam fora da rede.

Assim, fui me encantando na medida em que a professora explicava o curso. Pensava comigo: as meninas precisam acompanhar tal trabalho, pois isto é novo para nós.

Sabemos o quanto os filmes são levados para dentro das salas de aula, e muitas vezes apenas como um suporte para a passagem do tempo, levando o nome de momento de recreação para os alunos.

Nestes momentos questiono: onde fica a parte pedagógica? Todo filme deve ter um olhar pedagógico? Como lidar com os diferentes olhares frente ao que os filmes podem proporcionar para as discussões. Como adequar os filmes frente as faixas etárias. Enfim, dúvidas que surgem no momento em que nos propomos a trabalhar com tal recurso.

Acredito que esta formação contribuirá com o grupo no intuito de oferecer novas ideias, enriquecer nosso repertório enquanto formadores e educar nossos olhares para aquilo que realmente contribui para a qualidade da educação.

Obrigada por essa oportunidade, espero poder contribuir com o grupo.

Luciane AP. de Oliveira
02/04/2012.

Avaliação do curso: expectativas[9]
(O que foi positivo e/ou negativo)

Chegar ao final do curso para mim, já foi um ponto muito positivo. Hoje pela manhã ao iniciar este registro, fiz questão de reler minhas motivações e pude constatar que estava certa frente aos apontamentos descritos.

O curso teve como ponto positivo as leituras realizadas, as rodas de discussões onde as meninas[10] puderam expressar suas angústias e desejos frente ao trabalho árduo de professoras coordenadoras. Quanto as exibições dos filmes, esse posso dizer que foi um ponto negativo para mim, pois todas as apresentações estive fora dos encontros em virtude de viagens pela Secretaria Municipal da Educação. No entanto, conversava sempre com as professoras coordenadoras e acompanhava os depoimentos de como o filme havia promovido reflexões, além de circular pelas demais escolas, pois a professora Laura, forneceu cópias e estas foram reproduzidas ou emprestadas para tal feito – azar o meu de ter perdido!

Outro apontamento que fiquei muito contente e que vejo como avaliação positiva para minha pessoa, enquanto profissional da área da Educação e que relatei em minhas expectativas, foi quanto ao receio de participar da formação e o grupo sentir-se inibido frente aos relatos ocorridos nas escolas. Isso em momento algum percebi nos dias que estive presente,

[9] Escrita realizada ao final do curso de extensão, tratava-se de proposta de avaliação e revisão do trabalho desenvolvido nos encontros mensais do curso de extensão.

[10] Chamo de meninas o grupo das professoras coordenadoras e as alunas da Graduação em Pedagogia que participaram da formação oferecida.

pois o grupo não me vê como uma “espiã” da SME que irá depois coloca-las em discussão com os demais membros da equipe gestora. Relato isso, pois vejo o quanto posso conseguir me aproximar mais do grupo e vejo como um ponto muito positivo para o trabalho com o próximo ano.

Fiquei pensando e repensando e não consegui achar algo que não fosse satisfatório nos encontros. Outro aspecto positivo: a mesa redonda com a participação da professora Renata Barrichelo e o depoimento das coordenadoras Elizabeth e Valdete.

Penso que esta formação deveria sim dar continuidade no próximo ano, pois estudar, partilhar opiniões, trazer as angústias pelas quais vivenciamos em nosso contexto, promove crescimento individual e coletivo. O grupo foi composto por pessoas cada qual com sua especificidade onde todas foram respeitadas e puderam também contribuir com a formação das novas pedagogas[11] que estarão conosco em breve (as alunas da Pedagogia). Acredito que estas pessoas trarão outras a participar caso possamos dar continuidade aos encontros e que for possível contribuir assim o farei.

Só tenho a agradecer a oportunidade pois embora tenha faltado de alguns encontros posso afirmar que muito contribuiu para minha formação enquanto educadora pois pude entender o quanto precisamos refletir quando trabalhamos com opiniões diversas.

Abraços e obrigada pela oportunidade
Luciane Ap. de Oliveira
17/12/2012.

Em 2013, o curso também foi oferecido, mantendo o modelo anterior já que as participantes puderam opinar sobre a formação, pontuando o quanto a formação pode contribuir com a prática nas escolas. Outro relato pontual foi das alunas da Graduação em Pedagogia, que estiveram conosco em 2013, dizendo o quanto os encontros oportunizaram vivências e aquisição de conhecimentos, muitas vezes não disponíveis na literatura.

Os encontros foram tão produtivos que elaboramos um artigo que se intitula “Educar o olhar: filmes na formação de professoras”[12]. A partir de 2014 os vice-diretores da Rede Municipal foram convidados a participar dos encontros, ou melhor, após pedido de participação de uma vice-diretora, o convite foi estendido a todos os vice-diretores. Assim, entre os participantes,

[11] Do curso participavam professoras coordenadoras, coordenadoras pedagógicas da SME e graduandas do Curso de Pedagogia, orientandas da professora que coordenava o curso. A partir de 2015, foram convidados também vice-diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino por solicitação de vice-diretores que explicitaram não haver espaço de formação específica para eles no contexto da SME.

[12] Artigo publicado em: Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]: artigos 2013 / organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Win%208/Downloads/NE-2013_Volume_4%20(1).pdf

tivemos professores coordenadores, vice-diretora, graduandas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação, coordenadas pela professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro.

Em 2014, novamente o curso foi oferecido entre março e dezembro com encontros mensais, acrescentando a literatura como instância potencializadora das formações dos sujeitos comprometidos com a Educação. Ênfase também foi dada as escritas dos professores coordenadores visando a sistematização e divulgação dos seus saberes e experiências. Tudo isso não deixando de considerar a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola.

Nesse ano de 2014, organizei-me e participei mais dos encontros, pois coloquei metas no meu trabalho, entre elas buscar formação e informação que pudessem ser compartilhadas com os professores coordenadores.

Ingressei no mestrado, tendo como projeto inicial a temática da formação do professor coordenador. No primeiro encontro com a orientadora, passado toda a euforia da conquista pela vaga, tive como tarefa a escrita do porquê do mestrado. Iniciei meu registro contando toda minha trajetória do magistério, graduação, especializações, disciplinas cursadas da pós-graduação como aluna especial vinculadas ao meu trabalho enquanto educadora.

Acredito esse contato com a academia, somada a minha prática adquirida durante minha carreira nos 24 anos de magistério foi o momento em que amadureci a ideia do mestrado, revisei todo meu conceito, tendo convicção em hoje afirmar que não me importo com a questão da progressão salarial, com o *status* ou com a idade com a qual estou. Penso que estou muito mais decidida, no quanto poderei contribuir com meus pares durante e, após o curso, no quanto mudarei minha postura profissional e o quanto novos conhecimentos serão adquiridos. Sentimento forte! Misturado a alegria e ao medo; à certeza e a insegurança.

Dessa forma, penso que a elaboração do projeto apresentado para o ingresso possui marcas da minha própria trajetória: a formação continuada. O projeto inicial apresentado para o ingresso no Mestrado aborda a questão da formação do professor coordenador e perpassa pela sua atuação enquanto formador de educadores.

Retomando minha trajetória: em 2005 iniciei minhas atividades como coordenadora pedagógica, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Rio Claro.

Momento novo em minha carreira, incertezas na atuação e atividades que sempre me deixaram intrigadas quando executadas, como: acompanhar a entrada e saída dos alunos, atividade esta que chamávamos de “fazer o portão”, acompanhar os problemas que ocorriam na cozinha quanto ao recebimento dos alimentos pelo fornecedor, discussões entre as funcionárias, ausência inesperada e redistribuição das tarefas ao grupo, inclusive a mim, quando várias vezes lavei pratos para servir aos alunos a merenda no horário correto. Nada me causou constrangimento ou até mesmo queixas do tipo desvio de função. Achava bom, pois estava sempre junto ao grupo e conhecia cada qual, estava junto aos pais no portão e acompanhava os alunos de perto fora da sala de aula. Todas estas ações eram convertidas em outras ações nos momentos que me unia ao grupo gestor e discente.

No entanto, estava sempre pensando: que momento irei sentar com os professores, em grupo ou individual, para pensarmos a prática pedagógica? Qual momento seria destinado a formação continuada junto aos professores? Qual seria realmente o trabalho do professor coordenador? Busquei leituras para responder minhas inquietações.

Passei a compreender que deveria exercer minha função enquanto formadora, mas que não seria fácil, assim como até hoje. Digo até hoje, pois atuo como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental junto à Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro.

Diante do exposto surge o questionamento: estamos preparados para a mudança da prática? Nossa formação inicial oportuniza revermos nossa prática? Frente as palavras mudança e revisar nossa prática tive a iniciativa de elaborar o projeto para o mestrado e pesquisar autores que abordem a temática visando contribuir com a formação e atuação, enquanto coordenadora, junto aos meus pares.

A proposta inicial do projeto seria convidar alguns professores coordenadores para participar da pesquisa, de modo que eu acompanhasse mais de perto seu trabalho na Unidade Educacional, relatando sobre suas atividades, dificuldades, elaboração de HTPC, atendimento à comunidade,

envolvimento com os professores e equipe gestora. Como parte da pesquisa ele responderia um questionário sobre seu tempo de magistério, formação inicial, cursos realizados, tempo de atuação e escolas que atuou enquanto professor coordenador. Outra forma de participação na pesquisa seria através da entrevista, gravada e depois transcrita com perguntas direcionadas sobre as atribuições do professor coordenador, falar sobre a rotina de trabalho, aspectos facilitadores ou que pouco contribuem com sua atuação e qual a relação entre o espaço escolar com o papel do professor coordenador.

Na medida que iniciei leituras, participei do grupo de estudo coordenado por minha orientadora e as outras mestrandas, nos encontros com a orientadora e cursando as disciplinas da pós-graduação, fui conhecendo os tipos de pesquisa acadêmicos, revisitei minha proposta inicial enquanto projeto apresentando para o ingresso e algumas mudanças foram realizadas.

Acompanhar o trabalho de alguns professores coordenadores convidados à participar da pesquisa seria uma forma apenas de responder e dialogar sobre a atuação dos mesmos. Seria algo apenas voltado para a pesquisa e não contemplaria minha atuação enquanto coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Eu não estaria envolvida com a pesquisa, ou melhor, eu não seria parte integrante da pesquisa.

Percebi que seria pouco e que, de fato, não responderia a minha inquietação: qual meu papel de fato frente a função que ocupo na Secretaria da Educação! Pensar a escola como um espaço de formação, sim, tudo bem, mas qual o sentido de tudo isso quando relacionado com a atuação dos professores coordenadores e também com minha função enquanto coordenadora pedagógica?

Aos poucos fui percebendo que a proposta inicial demonstraria as dificuldades dos professores coordenadores, mas o meu papel pouco apareceria. Percebi que eu também deveria fazer parte da pesquisa, ser analisada e avaliada de modo que meu perfil também pudesse ser repensado.

Sob orientação, fui convidada a estudar pesquisa narrativa, em que me identifiquei enquanto participante da pesquisa.

Na medida em que aprofundava minhas leituras sobre pesquisa narrativa, ia me identificando com a proposta. Embora nas leituras realizadas não ter encontrado a questão do professor coordenador, foco da minha

pesquisa, mas sim do professor e os demais envolvidos no processo educacional, ao meu entender isso foi suficiente para compreender que estaria realizando uma narrativa do meu próprio trabalho. Lembrando que para atuar como coordenador é preciso, segundo o Estatuto do Magistério Público de Rio Claro, ter atuado como professor no mínimo 3 anos.

Surge, então, a proposta do Grupo de Estudos; creio não ter surgido do nada mas sim diante de toda trajetória descrita no memorial, em que sem perceber, o trabalho foi sendo delineado, a ideia foi sendo amadurecida e os vínculos fortalecidos.

Outro aspecto relevante pela definição do Grupo de Estudos foram as visitas realizadas nas escolas enquanto coordenadora pedagógica. Nestas visitas pude conhecer mais de perto o trabalho dos professores, a atuação do professor coordenador, suas dificuldades, as boas práticas realizadas, desafios e as incertezas; todas estas armazenadas atrás dos muros da escola.

Então por que não trazer tudo isso para o coletivo, para que cada um pudesse ver e conviver com o outro? Em uma das reuniões com os professores coordenadores lancei o convite ao grupo, falando da proposta do Grupo de Estudos, do sentido e importância da constituição de um grupo de professores coordenadores que iria possibilitar tanto a reflexão deles enquanto professores coordenadores e de mim atuando como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental. Expliquei que a primeira pauta eu traria para o grupo, mas que as demais seriam definidas nos encontros com a contribuição dos presentes.

O grupo acolheu a proposta, tomaram conhecimento de que no primeiro encontro estaria falando sobre nossa formação e o quanto ela contribui ou não para a atuação no espaço escolar.

Depois de todo o contato prévio e os combinados pré-estabelecidos, levei a proposta de trabalho à Diretora do Departamento Pedagógico. Confesso que foi uma estratégia, pois apresentei a proposta e a pauta em nome do Grupo de Estudos e não somente minha, o que talvez não tivesse sido autorizado o fazer ou mesmo solicitado que a ideia fosse amadurecida.

Quanto ao desenrolar do Grupo de Estudos, será contado nos próximos capítulos.

Capítulo 2 – A escolha pela metodologia

Neste capítulo trato das escolhas teórico-metodológicas, tendo a pesquisa narrativa de experiência do vivido como mediadora para o diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa. Trata-se de um capítulo em que o pesquisador passa ser ora narrado, ora sujeito da pesquisa e também interlocutor junto aos outros sujeitos envolvidos. Dialogando com autores, apresento a definição de pesquisa narrativa, assim como a opção pela realização da pesquisa narrativa de experiência. Apresento também os sujeitos que participaram do Grupo de Estudo e como eles vão se constituindo no decorrer da pesquisa, como os dados foram analisados sob o olhar investigativo referenciado pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989), trago as discussões do quanto é necessário realizar registros quando se faz pesquisa sobre a história do vivido.

Por se tratar de uma pesquisa em que os sujeitos ocupam lugares distintos na coordenação, mostro através de um organograma como estão distribuídos os departamentos dentro da Secretaria Municipal da Educação, em específico a Diretoria Pedagógica, em que estão vinculadas a Supervisão e o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, exponho um quadro onde é possível verificar o tempo de magistério e atuação na coordenação pedagógica de cada um, além da frequência com que participaram dos encontros do Grupo de Estudo. Sobre os encontros realizados, trago outro quadro mostrando as tarefas propostas as quais foram sendo definidas encontro por encontro a partir das discussões colocadas pelo grupo.

Ainda neste capítulo, dialogo com autores sobre o processo de formação dos professores coordenadores e todo o processo investigativo vivenciado, quando me propus a realizar a pesquisa narrativa, compreendendo que no momento que direcionei a olhar para os sujeitos da pesquisa passei a olhar também para o meu processo de formação e repensar o lugar que ocupo enquanto coordenadora pedagógica de um Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico.

2.1. A escolha da pesquisa narrativa

Como meio para encontrar as respostas pretendidas nesta pesquisa, escolheu-se a pesquisa qualitativa, com enfoque na pesquisa narrativa de experiências (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015).

Os autores explicitam que há mais de duas décadas tem se utilizado do recurso das narrativas na formação docente em pesquisa. No Brasil, Nóvoa (1991; 1992) foi o precursor, e sua utilização decorre pela insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizam por falar sobre a escola em vez de falar com ela, e a partir dela. Os sentidos produzidos pelas pesquisas em que os sujeitos são autores e coautores de suas narrativas, resultam em estudos diversificados quando se pesquisa *sobre* os professores e *com* os professores, assim como *na* escola e *com* a escola.

A pesquisa narrativa conta de histórias nas quais o sujeito pesquisador está envolvido com os outros. No meu caso, conto histórias dos encontros de formação em que eu, enquanto coordenadora pedagógica estava com os outros, professores coordenadores, em interlocução, pensando nas nossas ações no grupo, que problematizava a educação na escola onde cada um estava inserido. O entendimento para esse *com* os professores e *com* a escola, implica pensar que quem falava dos professores e da escola são sujeitos que estão envolvidos cotidianamente com a escola, com professores e alunos, sendo assim, falávamos a partir das experiências tidas com todos aqueles que fazem a escola no dia a dia. Na verdade, os professores coordenadores possuem muito mais propriedade, ou melhor, autoridade de falar sobre a escola do que de fato eu, na condição de pesquisadora, pois os professores coordenadores estão mais presentes na escola, vivenciando suas práticas, conflitos, inquietações, ações bem sucedidas, dialogando com seus pares. Desta forma estar *com* a escola perpassa pela ideia de coletividade. E esta foi também a proposição da pesquisa, estar *com* o grupo (CHALUH, 2008).

Dessa forma, reforça a ideia de que estamos realizando pesquisa narrativa de experiência, pois estarei dialogando *com* professores coordenadores, *com* os professores através de suas escritas e *com* a coordenadora pedagógica, pensando no trabalho que é realizado *com* a escola. Para realizar este tipo de pesquisa, ora terei que distanciar do objeto de estudo

e ora terei que estar junto, presentes, dentro do fato narrado. Tarefa bastante difícil, em específico para o pesquisador, que passa a ser narrador, sujeito da pesquisa e interlocutor junto aos outros sujeitos envolvidos. A confiabilidade e a ética são fatores essenciais neste tipo de pesquisa.

Existe uma forte crença de quanto mais distante o pesquisador mantiver da pesquisa, quanto menos ele se envolver com a realidade da pesquisa, maior será a confiabilidade nos resultados. No entanto, tal cuidado tem produzido o que os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015) dizem se aproximar de uma caricatura, pois os sujeitos cada vez menos se reconhecem na pesquisa, no que se refere as suas práticas, seus saberes e fazeres. Pelo fato de existir certo teor de rigorosidade teórico-metodológico, em que o pesquisador deve manter-se distante, neutro do objeto pesquisado evitando assim o encontro de palavras e contra palavras, as conclusões produzidas por essas pesquisas, são autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e preservar práticas. Com isso, acredita-se que os dados pesquisados são mais válidos, pois o pesquisador se torna neutro. O perfil dessas pesquisas não contempla definitivamente os sujeitos que fazem a escola. Acabam produzindo resultados que embasam os processos de formação que incidem sobre os principais interessados, os educadores, como forma de dizer quais formações são necessárias a estes e também na elaboração de políticas públicas.

Na investigação narrativa existe aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, não como forma de “contaminação” da pesquisa, mas como uma forma de investigar as práticas docentes. Este tipo de pesquisa (narrativa) foge dos modelos que formatam e enquadram a experiência apenas sob o olhar do investigador. Mais um forte indício de que estamos utilizando da metodologia mais adequada, pois na pesquisa desenvolvida, e que aqui apresento, há forte proximidade entre o pesquisador, sendo este também considerado o sujeito pesquisado, e os demais sujeitos participantes da pesquisa estão na condição de professor coordenador.

Os autores Lima, Geraldi e Geraldi, (2015) defendem a ideia de que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico, pois ainda há uma forte concepção de que, para a participação democrática, é necessária que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científicos, compreendidos como os únicos que possuem

espaço no modelo atual de ensino. Este pensamento deve ser superado. Há necessidade de rever o que é ciência, para que ela não seja compreendida como uma forma única, uma versão oficial que orienta todos os modos de pensar e de se relacionar com a natureza.

Aqui abro um parêntese para o diálogo com o leitor e também com o eu sujeito participante da pesquisa. Creio que meu pensamento esteve preso no modelo em que a única forma de realizar pesquisa seria aquela em que o pesquisador não estivesse envolvido; em que o pesquisador fosse um sujeito neutro, distante, capaz de pontuar e elencar apenas as ações dos outros participantes. Aqui estou eu, sujeito da pesquisa, participando e compreendendo que há outra forma de realizar ciência e que minha atuação na pesquisa não caracteriza interferência, mas sim aprendizagem, pois passo a olhar para minha própria formação.

Faço aqui outro parêntese para explicitar a importância da escrita, porém não necessariamente atrelada ao fazer ciência, ao fazer pesquisa. Alguns autores têm valorizado a importância da escrita do professor na tentativa de valorizar o sujeito professor como alguém que ao se narrar pode aprender de suas ações. Prado, Ferreira e Fernandes (2011) explicitam a importância de que produzir nossas escritas, narrar acontecimentos vividos é uma forma de transformar a cultura acadêmica, pois nós, profissionais da educação somos compreendidos como executores de saberes e conhecimentos produzidos diante dos problemas presentes no cotidiano escolar. Quando passamos a narrar os acontecimentos vividos, ocupamos o lugar de protagonista onde temos a liberdade de falar sobre nosso percurso profissional e dialogar sobre nossa própria atuação. Trabalhar com narrativas passa a ser uma forma de incentivo e apoio ao profissional da educação para que registre suas histórias.

Prado, Ferreira e Fernandes (2011) inspirados em Benjamin (1984) e Larrosa (2000), afirmam:

> Entendemos que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de quem somos: narrar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade. Acrescentaríamos que não só a vida pessoal, também a profissional (PRADO, FERREIRA e FERNANDES, 2011, p. 144).

Quando nos colocamos na condição de escritores, passamos a ser reconhecidos como autores e nossas escritas passam a ganhar destaque, pois temos outros autores que tem interesse em nossas produções, em nossos registros. Mais um momento para o diálogo com o leitor, e talvez como um desabafo em dizer o quanto é difícil escrever, o quanto é desafiador mas necessário fazer! Quantos momentos me coloquei a escrever e depois deletei tudo. Em outros tempos diria apagar, rasgar, rabiscar, mas a tecnologia nos ensina a deletar. Quantas escritas produzidas e a orientadora, após sua leitura, pontua com suas anotações – não entendi, ficou confuso, reveja, releia, reflita sobre, melhore a escrita, olhe o verbo. Muitas vezes, retomei a leitura e parecia tudo claro, mas para o leitor, aquele que não vivenciou minha experiência, sujeito que irá se aproximar ou distanciar durante a leitura como forma de reconhecer-se ou não diante do narrado, ainda não estava registrada de forma adequada.

A escrita pode auxiliar a nos conhecermos melhor, nos leva a refletirmos sobre o que pensamos, nossas ações, a sistematizar nossos saberes, a produzir novos conhecimentos e retomar os já existentes, a aprimorar nossa capacidade de escrever. Registrando este parágrafo, deparei-me com uma viagem há quinze anos atrás, quando fui professora coordenadora e sempre dizia aos meus professores quando traziam para a discussão o quão difícil era fazer com que os alunos escrevessem. Dizia: *oportunizem momentos de escrita aos alunos, convide-os a escrever algo que faça sentido a eles, ofereçam leituras como subsídios para suas escritas; deixem que escrevam da forma deles e depois vocês entrem com o papel de professor, não digam o que devam escrever isso poderá torná-los sem vontade!* (grifos meu).

Produzir e publicar nossas escritas vai além das conquistas pessoais. Passamos a fazer parte do universo acadêmico e científico onde podemos narrar nossas experiências e revelar nossas ideias.

E como lidar na comunidade científica com a escrita de um pesquisador professores que desvela suas histórias deixando em evidência sua subjetividade? De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 5):

> O desenvolvimento científico e tecnológico teve e ainda tem grande importância em nossas vidas. Contudo, é preciso romper com a visão de ciência e de mundo que nos fez acreditar na racionalidade científica como caminho seguro, capaz de conferir um sentido de certeza, de verdade, de justiça, de beleza, fazendo-nos crer em um futuro melhor para todos (LIMA, 2013). A produção científica ficou associada à construção de grandes teorias universais, de caráter argumentativo, dentro de um sistema formal de descrição e explicação. Valoriza a abstração, a generalização, a neutralidade e a objetividade desde o recorte dos problemas, do modo de produção dos dados, das explicações propostas até os domínios de sua validade. Todavia, os produtos e os processos da ciência resultaram de escolhas ideologicamente interessadas desde sua origem.

Mais um fator que merece atenção na produção científica se refere à ideia da necessidade de abstração, da fuga de contextos específicos, trabalhar com as generalizações envolvendo lugares, tempo e sujeitos envolvidos. Assim, o pensamento paradigmático passa a construir argumentos lógico-científicos como verdades absolutas independentes do contexto. Como lidar com estas questões quanto apostamos nas narrativas de professores que pesquisam suas próprias práticas?

Para Bruner (1998 apud LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p. 5):

> a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiossincrasias do mundo e vale-se para isso da força da tradição, não sendo passível de ser “comprovada cientificamente” pela sua própria natureza.

Falar da importância da narrativa e da necessidade de registrar parece algo tranquilo, no entanto, vale aqui pontuar toda dificuldade que tive ao realizar a pesquisa. Narrar o vivido não foi fácil, pois em muitos momentos me deparava pensando na fala dos professores coordenadores como algo meu também. As experiências relatadas pelos professores coordenadores

coincidiam com algumas das minhas experiências vividas. Creio que isto é natural, pois estamos inseridos em um sistema de ensino comum a todos.

A história contada por um sujeito, e recontada por outro sujeito ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada com outras experiências, produzindo novas compreensões entre os sujeitos (contadores e ouvintes). É isso que confere à narrativa um caráter quase universal. Mesmo que o conhecimento narrativo tenha sido utilizado por outros sujeitos ele não deixa de ser uma experiência situada, localizada e participante do diálogo entre os indivíduos.

Um bom exemplo desta situação, cuja experiência acumulada está em quem fala, é o cacique, o pajé, a benzedeira, o lavrador, a doceira, a parteira onde sua experiência ocupa o lugar de autoridade, ao qual sempre recorrem. E quando confrontados com outras situações recorrem às suas referências: os mais velhos e mais experientes. Tal situação também pode ter sido constatada nas falas dos professores coordenadores, quando muitas vezes pontuaram estar em processo de aprendizagem, esperando que os professores coordenadores mais antigos na função e mesmo a coordenadora pedagógica pudessem contribuir com a aquisição de novos conhecimentos.

Nas ciências, o conhecimento oriundo da tradição cultural de um povo é compreendido como mítico, antigo e ultrapassado. Na narrativa, esse conhecimento ganha espaço quando as versões e os sentidos são atualizados a cada nova enunciação e a cada nova história. “Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta” (LIMA; GERALDI e GERALDI, 2015, p. 7). Essa forma de compreender as narrativas ajuda a compreender a força que elas têm nas culturas em que surgem e se desenvolvem.

Na cultura da formação de professores, muitas vezes, há a compreensão de que o sujeito mais velho, com mais histórias para serem contadas são os mais passíveis de cometer erros, pois são vistos como desatualizados do contexto em que estão inseridos. Para que esse paradigma possa ser rompido, resgato o que os autores pontuam sobre os erros:

> Diante do inusitado ou dos retruques da experiência, a atitude do sábio é a de aprendizagem e deparar-se com erros não reduz a

> autoridade da experiência, pelo contrário, torna-a ainda mais poderosa. A experiência sempre se renova, ela não morre, morrem os sujeitos da experiência. Estando sempre aberta, a cada situação a experiência é renovada. O erro é então compreendido e tomado como elemento reconfigurador de tudo que já se sabe e é incluído nas novas narrativas como bagagem de quem viu, viveu e pode contar. Ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, ajuntado muitas observações, colecionado muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a “ler os sinais” (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p. 7).

Ciência e experiência são mundos separados. Porém, Bakhtin (2010, p.3) auxilia na compreensão da separação destes mundos: o mundo da ciência, da cultura e da vida:

> E como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos que não têm absolutamente comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida, o único mundo no qual nos criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morremos ou o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados e o mundo do qual esses atos realmente provêm e são realmente realizados uma e única vez. (BAKHTIN, 2010 apud LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p. 7).

Bakhtin (2010 apud LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015) faz uma crítica ao que chamou de mundo da ciência e mundo da experiência, de modo que os dois entram em conflito, que não dialogam entre si. Mas como não deixar de pensar que estamos inseridos em mundos de conflitos? Que o que nos leva a pensar e a agir é exatamente aquilo que não nos agrada, aquilo para o qual buscamos respostas, explicações e para isso realizamos pesquisa. Frente ao que Bakhtin (2010 apud LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015) pontua como crítica, ele apresenta a preocupação em como articular estas duas vidas, pois a construção do conhecimento se dá através da junção entre as experiências vividas pelo sujeito e seu saber.

Fazer pesquisa narrativa pode ser compreendida como uma forma de registrar os acontecimentos, ou melhor, participar da construção da história, que nesse caso envolve a construção histórica do processo de formação entre

professores coordenadores e coordenadora pedagógica. Nossas experiências nem sempre são registradas e, assim, nossa história pode ser perdida, ficar na memória apenas de alguns ou mesmo ser dissolvida frente a rotina de trabalho que o universo escolar nos apresenta cotidianamente.

Ao passo que, quando realizamos a escrita de nossas trajetórias, além da questão do registro, nos damos o direito de olhar para nós mesmas, revisitamos as nossas experiências e deixamos publicada para que alguém faça uso e dê continuidade ao que acredito ser formação continuada. Como formação continuada, compreendo ser a oportunidade que temos em aprender com o outro, e o outro conosco; são momentos de trocas significativas, inseridas em um contexto, onde o diálogo é fundamental. Digo em formação, pois no momento que me coloco a olhar e a registrar o que já vivenciei, passo a pensar no como poderia ter sido feito, no que deu ou não certo, no quanto me envolvi com o ato, quem esteve presente no momento e qual foi o resultado. Ainda é forte a ideia de que apenas os escritos acadêmicos são valorizados, acreditando que as escritas produzidas por nós professores pouca importância possuem. Mas onde são produzidos os registros acadêmicos quando se fala sobre a escola? Não seria após pesquisa, coleta de dados, leituras, entrevistas, participar da vida escolar, ou seja, dentro da escola? A aceitação dos nossos escritos passa pela consciência do valor que tem o conhecimento pedagógico produzido na escola e em outros espaços educativos. Outro momento é torna-los públicos, para que mais educadores e pesquisadores possam ter acesso.

Dessa forma, registrar e apresentar nossas atividades enquanto educadores, é participar do processo de construção pedagógica e mostrar que, tanto a pesquisa acadêmica quanto as narrativas produzidas nos espaços escolares, podem trazer as respostas da busca pelas questões do cotidiano escolar.

Para Lima, Geraldi e Geraldi (2015), existem quatro tipos de emprego das narrativas: 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas. Detalhando cada tipo:

No primeiro grupo aparece a narrativa como construção de sentidos de um evento, corresponde às pesquisas em história oral. Neste tipo os sujeitos

fazem suas narrativas voltados para a rememoração de histórias pessoais e sociais. O foco está em fatos e eventos históricos presentes na memória dos narradores, sujeitos que contribuem com dados para outras pesquisas, de terceiros. Busca-se os dados da pesquisa além dos documentos que registram a época, pois considera-se o que está na memória dos sujeitos participantes do período em questão.

No grupo dois aparecem as narrativas autobiográficas, que buscam reconstituir a história de uma pessoa, podendo ser o próprio sujeito, possibilitando o encontro do narrador com seus “eus” ou do biógrafo narrador com os vários “eus” de sua personagem. Os dados são coletados por pesquisadores que acabam tornando objetos de estudo, produzindo escritas de si e sobre si no processo de formação. Estão presentes as narrativas de vida, fazendo emergir os sujeitos. Este tipo de pesquisa propicia a compreensão das relações de ensino-aprendizagem, das identidades profissionais, dos ciclos de vida, entre outras.

O terceiro grupo se ocupa de experiências planejadas, possui uma intencionalidade prévia de modo a responder determinadas questões postas já de saída nos projetos de pesquisa. Os recursos didáticos são previamente planejados, com estratégias e ferramentas de medição previstas visando a produção de determinados dados. É um tipo de pesquisa orientada de fora para dentro, pelo pesquisador.

Por fim, no quarto grupo existe uma experiência significativa para a vida do sujeito pesquisador, decorre de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. Podemos dizer que esse é o grupo que mais se aproxima dessa pesquisa, pois as vivências educativas tanto da coordenadora pedagógica quanto dos professores coordenadores envolvidos irão compor o universo deste trabalho.

> A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori,* resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e

> perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência, lição no sentido de conselho como apontava Benjamin (1985). Por isso, em geral, elas apresentam também uma "novela de formação" (LARROSA, 1998) como referência para que se conheça o modo como o narrado marcou o narrador. Diferentemente de como ocorre na novela de formação de base autobiográfica, nesse grupo, o narrador, pesquisador e sujeito da pesquisa faz emergir uma história do trabalho da docência, da gestão ou outra que está pesquisando (GERALDI, C., 2000). Contrariamente à autobiografia, não é o todo do passado que aqui interessa, mas somente um (ou vários) acontecimento significativo, que se tornou "experiência" no sentido que lhe dá Larrosa (2004). Como refletem sobre o que ocorreu, essas pesquisas concorrem tanto para a formação profissional quanto para a constituição do pesquisador (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015, p.11).

As narrativas de experiências educativas oportunizam diversas aprendizagens: o pesquisador aprende a pesquisar pois está envolvido diretamente com a pesquisa, aprende mais sobre o exercício da profissão docente e também sobre sua própria vida, quando passa a olhá-la com mais detalhe, com um olhar de investigação. Os autores Lima, Geraldi e Geraldi, (2015, p.11) destacam alguns pesquisadores: Oliveira (1999), Lima (2004), Chaluh (2008) e Cunha (2010).

Nesse grupo existe a indissociabilidade entre pesquisa e formação continuada. Existe a concepção de que formar pressupõe pesquisar e do eu pesquisador que fixa seu olhar para o vivido dos seus participantes. Assim, *forma-se pesquisando, pesquisa-se educando* (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p.12). Nesse tipo de pesquisa, existe um compromisso com a produção de uma epistemologia da prática. Há um movimento em que se estabelece um diálogo crítico entre pesquisadores acadêmicos e os colegas professores.

> A ancoragem para tal tipo de pesquisa é, assim, construída a partir das contribuições de Benjamin (1985) e Larrosa (1995, 1998, 1999,

> 2014). Para o primeiro, a narrativa é “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1985, p. 205). Ela não está interessada, portanto, em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Assim, a experiência narrada não é coincidente com o acontecimento que lhe deu origem. De acordo com Larrosa (1995, 2004), não é experiência o que se passa ou o que acontece no decurso de nossas vidas, mas o que nos passa, nos acontece, nos constitui fortemente e, por isso, nos marca de modo indelével. “A narrativa contrapõe-se à mera ‘contação de casos’ e é capaz de engendrar novos sentidos para além da reconstituição dos caminhos percorridos, até porque não voltamos ao lugar de onde saímos, uma vez que tais viagens de formação nos constituem e nos mudam” (LIMA, 2005, p. 47). O acontecimento é aquilo que se passou, enquanto o sentido da experiência se encontra naquilo que é narrável de um acontecimento, o que nos passou, nos (co)moveu (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 13).

Vale enfatizar que tais pesquisas tomam sustento em Larrosa e Benjamin, pois os trabalhos são voltados para narrativas do vivido onde há a presença da intertextualidade.

Quando iniciamos o trabalho com o Grupo de Estudos, creio que a sensação de muitos foi que durante os encontros estaríamos “contando histórias” daquilo que nos deixou alguma marca. Ainda não compreendíamos que iniciávamos ali nossa narração (na perspectiva destes autores), algo que nos levaria à reflexão de nossa própria prática tomando a narrativa do outro como forma de aprendizagem.

Sobre a constituição do eu no outro, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) afirmam que:

> Em Bakhtin (1993) encontramos elementos para compreender a constituição dos sujeitos. A vida, segundo esse autor, é vivida na fronteira entre a experiência individual do sujeito e o excedente de visão dos outros que lhe complementam. São os outros que nos constituem como sujeitos sociais e portadores de histórias singulares. Portanto, revelar a si é desvelar também os outros. “Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores

> deles” (BAKHTIN, 1993, p. 378, apud LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 14).

Quando falamos no eu, no outro, em reconhecimento do eu no outro, temos que fazer um exercício de exotopia, termo também apresentado por Bakhtin (1993) que significa o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. A etimologia da palavra é composta pelo prefixo “ex” que significa fora e “topos” compreendida como lugar. Assim, temos o olhar externo; uma visão que o outro tem de mim e que eu mesma não posso ter. Sobre aquilo que vemos e a exotopia, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) contribuem:

> O que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos. Vivemos constrangidos a ver em nós mesmos aquilo que é visto pelos outros e que pode nos ser fornecido pela narrativa do outro, mas também pelo modo como o outro reage a mim, a meu corpo e ao que digo e faço. Trata-se de uma necessária complementaridade de visões, de dentro para fora e de fora para dentro. O eu não tem existência própria fora do seu ambiente social – necessita da colaboração do outro, lugar da exotopia e da extraposição (BAKHTIN, 1993). Vem daí a força dos grupos de trabalho na produção do conhecimento. “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos” (MELO NETO, 1979 apud, LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p. 14).

Como já pontuado anteriormente, as vivências tidas no Grupo de Estudo foram momentos de aprendizagem, em especial para o pesquisador, que nunca havia vivenciado tal exercício, a exotopia, ou melhor, sair do seu eu, da zona de conforto, para poder se enxergar na figura do outro, dos seus pares, aqueles que também estariam dando de um lugar exterior aos seus professores. Mas foi um exercício que talvez tenha sido muito mais evidenciado pela pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica, quando tomou para si a formação e as atribuições dos professores coordenadores.

Quando produzimos narrativas de experiências, nos constituímos sujeitos autores e assim assinamos as compreensões produzidas sobre as nossas vidas. Cada sujeito se responsabiliza pelo que diz, transformando-se em um pesquisador que assume sua autoria. Assim:

> Cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, susceptível aos discursos compartilhados (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 15).

Ao realizar pesquisa narrativa, podemos dizer que passamos por um processo de investigação, em que o vivido passa a ser questionado, há dúvidas de onde buscar os referenciais metodológicos, como se dá a coleta dos dados. Tudo isso não é tarefa simples, pois tomamos o objeto de estudo para nós e passamos a ser o protagonista da pesquisa. Não há um método definido que possa reger cientificamente tal pesquisa, no entanto não pode deixar de ser considerada pesquisa pois há uma linha de raciocínio a ser seguida, um objeto a ser estudado, exige do pesquisador o pensar frente à complexidade dos acontecimentos vividos. Deve-se tomar cuidado com esse tipo de pesquisa, para que não seja compreendido como uma mera contação de histórias. Não há receitas prontas e seguras para realiza-la.

> A inexistência de um conjunto de passos previamente estabelecido leva a uma falsa suposição de que não existe uma metodologia na investigação. A dificuldade de enfrentar o desafio não justifica o abandono da própria experiência como forma de produzir conhecimentos. É precisamente o diálogo no grupo, o convívio entre professores que começam a debruçar-se sobre a sua experiência e outros que já elaboraram trabalhos dentro dessa perspectiva que ajuda a elaborar hipóteses. Nesse sentido, essas pesquisas demandam ser discutidas coletivamente, ainda que individualmente elaboradas (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p. 16).

No decorrer da pesquisa e aprofundando os conhecimentos sobre narrativas de experiências educativas, deparo-me com mais aprendizados, tendo como pressuposto o exercício constante. A discussão coletiva ganhou força na medida que o grupo passou a ter confiança uns nos outros, passou a compreender que o que um narrava poderia complementar aquilo que por outro

já havia vivenciado, que ali estava sendo estabelecido um ambiente de trocas e não de competição para que viessem a produzir um melhor trabalho. Nos primeiros encontros, como será descrito com maiores detalhes nos capítulos à frente, o grupo se manteve mais calado, menos participativo, o silêncio mais presente entre os pares, olhares questionadores. No decorrer dos encontros, pude vivenciar um grupo mais entrosado, mais receptivo, com mais trocas e interações, ainda assim o silêncio muitas vezes presente, mas com uma outra configuração do inicial – do receio em falar sobre, para o silêncio de reflexão. Creio que estabelecemos um vínculo, passamos a nos constituirmos uns com os outros, não no processo de construção da identidade, mas sim da alteridade, entre o eu (CP) com os sujeitos (PCs) que dela participam, através das diferenças existentes, estabelecidas em uma relação através do diálogo, em que um se coloca no lugar do outro. Esta experiência formativa que considero ter vivenciado, promoveu a formação tanto dos professores coordenadores quanto de mim, coordenadora pedagógica. Nos encontros ocorridos, nas conversas realizadas, nas leituras literárias, na retomada dos meus registros, pude compreender o quão importante foi estar com o outro, ouvi-lo e quanto isto foi importante para meu processo formativo.

Freire (2015) chama a atenção sobre a importância em estabelecer o diálogo, considerando o ser inacabado quando se fecha ao mundo, não procura explicação, respostas as múltiplas perguntas.

> O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2015, p. 133).

As perguntas surgem no decorrer do processo de investigação e narração. Os objetivos, muitas vezes, não estão explícitos logo no início da pesquisa, como ocorre em outros tipos de pesquisa, onde há um problema e cujo objetivo é responder a ele. Aqui me vejo no que Freire (2015) chamou de incompletude. No início da pesquisa havia certa intenção quanto ao objeto de estudo, o qual estaria olhando apenas para o professor coordenador frente as suas atribuições. Percebi, lógico que não sozinha, mas no diálogo com a

orientadora, que desta forma ainda continuaria na condição de um ser inacabado à procura de explicações para minhas inquietações. Assim, durante o processo da pesquisa não deixamos de pensar nas atribuições do professor coordenador, mas sim passei a fazer parte da pesquisa, quando me propus a olhar para a minha própria prática, analisando se estava de fato realizando formação com o grupo de professores coordenadores. Freire (2015) convidou-me a pensar sobre esse não saber fazer, algo que tanto me inquietou durante a pesquisa e me levou a buscar respostas:

> Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2015, p. 133).

Trabalhar com narrativas não é fácil, pois a princípio se acredita que porque o investigador é portador de uma história, basta escrever. Nossas lembranças são guardadas em trechos diversos, contempladas por signos e sentimentos, a qual temos que alinhavar para construir os fatos. Os dados precisam ser inventariados e o narrado se constrói por meio do distanciamento e da polifonia Bakhtin (2010)[13]. O pesquisador passa a ser um arqueólogo (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015), pois ele busca fragmentos que irão compor o todo ou parte maior dele. Ainda assim, haverá lacunas que poderão ser preenchidas pela imaginação.

[13] Bakhtin (2010) utiliza do termo polifonia para explicar a presença de outros textos dentre de um texto, causada pela inserção do autor num contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiraram ou influenciaram.

Nas pesquisas narrativas existem dois movimentos: o conhecimento e a inferência baseada na intuição. Ginzburg (1989) e seu paradigma indiciário se faz presente neste tido de pesquisa, pois leva-se em conta três tipos de inferência: a indução, a dedução e a abdução. Mas qual seria para a pesquisa narrativa? Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 19) contribuem com a explicação:

> A dedução consiste em partir de um princípio geral (demonstrado anteriormente ou intuído) ao qual se subordinam os casos particulares que serão demonstrados. A indução se realiza pelo caminho inverso: de casos particulares semelhantes ou iguais constrói-se uma definição, leis e uma regra geral a se por à prova diante de cada novo caso; fica valendo como regra geral até que surja um contraexemplo.
>
> Uma terceira modalidade da razão discursiva ou raciocínio que também se realiza por inferência é a abdução. A inferência abdutiva é um instrumento epistêmico de grande atualidade e aplicação nos estudos da filosofia e da história. É uma forma de raciocínio típico das descobertas científicas revolucionárias na medida em que consiste no processo de produzir hipóteses explicativas e 59rata-las como regra geral para iluminar outros fatos, que vão confirmando essas mesmas hipóteses. Na abdução a compreensão emerge sem a necessária consciência de todas as percepções e as relações em questão (CHAUÍ, 2004). A emergência, por sua vez, seria a culminação de um conjunto de suspeitas e percepções parciais que não se confirmam ou não se estabelecem sozinhas, mas guardam relação umas com as outras. Quando o pesquisador faz seu recorte já há uma hipótese que será perseguida pela via da abdução. Vários exemplos deste tipo de raciocínio são descritos por Ginzburg (1989, 1991).

Na investigação narrativa da própria experiência, o trabalho do pesquisador é estudar as situações do vivido e através dela formular hipóteses explicativas. O objetivo é a compreensão dos fenômenos e dos modos de atuar sobre eles. O importante nesse tipo de pesquisa não são os acontecimentos em si, mas sim como utilizá-los de modo a construir pistas e caminhos que permitam ao leitor e ao narrador construir lições nela indiciadas. A percepção do autor é essencial pois as hipóteses interpretativas não emergem diretamente do dado. Na pesquisa narrativa de experiência não há nada a ser

comprovado mas muito a ser compreendido. É o conjunto que faz a diferença, dados isolados contribuem pouco. Nesse tipo de pesquisa entra em jogo o que Ginzburg (1989) chamou de elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. Cabe ao pesquisador estar atento aos detalhes durante a pesquisa, pois eles são carregados de informações, implícitas, que trazidas a discussão colocam todos os envolvidos em reflexão, sendo estas voltadas a sua prática, a atuação dos docentes e aquilo pelo qual buscamos esclarecimentos. Novamente me vejo na condição de deixar registrado que o processo de buscar indícios, pistas que me levasse a conduzir os encontros e também a realizar a pesquisa não foi tarefa tranquila. Meu faro não estava apurado no início do trabalho e, assim, a orientadora me colocou em xeque nos momentos que questionava os registros apresentados durante a pesquisa. Me chamou a atenção para a leitura daquilo que não estava tão próximo aos olhos; me ensinou a compreender o que os professores coordenadores traziam em suas colocações.

Outra dificuldade que tive durante a pesquisa foram as leituras, estabelecer diálogo entre autores que desconhecia, que até então não faziam parte do meu repertório acadêmico. Pontuei isso para minha orientadora, e de pronto fui convidada a ler Paulo Freire. Também não é autor de fácil compreensão, mas sua forma de escrita apresenta linguagem poética e política, a qual promove inquietações (sentimento presente em mim) e nos leva a pensar em especial sobre o nosso processo de formação, numa ação transformadora entre o eu e o outro. Se assim estou fazendo uma retomada no meu processo de formação, de constituição de sujeito, das relações que estabeleço entre meus pares, não há como deixar de trazer Freire em minhas escritas.

Freire (2015) pontua o quanto o ensinar exige de nós educadores certos saberes indispensáveis, entre eles, a curiosidade como forma de pensar que não há ingenuidade nos fatos e acontecimentos.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a

> curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2015, p. 33).

Como lições, podemos dizer sobre a importância nesta pesquisa de tratar da experiência e não sobre a experiência. Lições que os aprendizados que o próprio pesquisador professor retira de sua narrativa, fundamenta-se na ética da responsabilidade e tem a pretensão de aproximar o mundo vivido do mundo teórico. O fundamento é o outro e através do excedente de visão que nos construímos autores. Temos como compromisso promover a decifração do passado e uma adivinhação do futuro através dos indícios de Ginzburg (1989).

Nas narrativas de experiência é possível extrair uma moral, um conselho, uma lição. Através de nossa responsabilidade ética tentamos evitar que no futuro, um passado se repita. Acredita-se que, através da pesquisa narrativa da experiência, é possível uma síntese entre a sensibilidade do ato vivido e a razão.

> Essas pesquisas promovem encontro consigo mesmo que é muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver, já que quando falamos de nós mesmos, sempre estamos propensos a "salvar a face": apresentar-se de modo a ser aceito e justificado. Aceitar esse envolvimento do sujeito consigo próprio, envolvimento este frequentemente ignorado pelas pesquisas que tomam a história do outro para sobre ela refletir, leva a defender o professor como pesquisador de sua própria prática. Esta uma característica essencial das investigações narrativas de que tratamos aqui. Ao propormos o professor como pesquisador não estamos acrescentando mais um trabalho para o professor, estamos considerando que esse tipo de pesquisa é parte de seu processo de formação continuada e essencial a seu exercício profissional. Vai além da mera colaboração ou da participação em pesquisas de terceiros, porque neste tipo de pesquisa se assumem a autoria e as responsabilidades que lhe são próprias. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 24).

Quando os professores narram seu próprio trabalho, eles estão refletindo sobre sua constituição como docentes, participando do processo de

fazerem-se professores e pesquisadores. São convidados a compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer.

Outro fator bastante presente nas experiências narrativas são as leituras dos indícios, dos sinais, ou seja, o pesquisador passa a ser um investigador da sua própria pesquisa. Toda fala é carregada de acontecimentos, sentimentos, vivências, as quais podem fazer toda diferença quando trabalhadas em grupo, pois o pensamento de um sujeito pode ser complementado pela fala de outro. O olhar atento do pesquisador-investigador busca trazer à tona o que está presente nas entrelinhas das vivências dos demais participantes. São esses indícios, estes sinais que irão compor o universo da formação continuada dos participantes. O relato das experiências vem carregado de pistas! Cabe afinar o olhar para o conhecimento possa ser filtrado, pensando, assim, na produção científica.

Como já referido, para a análise dos dados produzidos se utilizou do método do paradigma indiciário de Ginzburg (1989). O autor procura mostrar que o conhecimento pode ser construído através dos saberes indiciários, ou seja, lendo e interpretando os sinais, as pistas e os indícios.

Já o inventário de dados, consiste em os documentos e as novas informações obtidas a partir da retomada da história e do tema. É peça fundamental de apoio à memória na reescrita de narrativas. Considera-se que a memória própria e de terceiros são fundamentais na composição da narração. A cronologia dos acontecimentos é determinada pelo inventário, o que auxilia muito na análise posterior. Outro recurso que aprendi durante a elaboração do trabalho foi a construção do inventário. A princípio não compreendia muito o porquê de elencar os textos, anotações, curtas, escritas, enfim todos os materiais utilizados e produzidos durante os encontros do Grupo de Estudos e que seriam retomados na pesquisa. Mas no momento da escrita este foi um excelente suporte para que não estivesse presa apenas a minha memória; através do inventário também foi possível demarcar o tempo dos fatos, a cronologia. O inventário a qual me refiro aparecerá durante o corpo do texto nos capítulos, e ele por completo poderá ser visualizado nos anexos.

Logo que iniciei a pesquisa, minha orientadora sugeriu que fizesse um inventário. Desconhecia o termo no contexto da educação, mas quando pensei em seu significado logo relacionei com a ideia de que deveria registrar tudo o

que eu utilizei durante a pesquisa. Tomei conhecimento do inventário elaborado na tese de doutorado da minha orientadora, e assim passei a elaborar o inventário da minha pesquisa. Esse inventário (ANEXO 1) mostra os dados coletados desde as orientações recebidas durante os encontros com a orientadora (início de 2014), até o momento de suspensão dos encontros do Grupo de Estudos (final de 2015).

Todo encontro foi registrado por mim, num caderno que chamei nesta descrição como registro da coordenadora pedagógica. Segue abaixo uma parte dos registros como forma de relato do início das atividades.

> Este primeiro encontro teve alguns acontecimentos prévios:
> 1º) convite ao grupo de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental;
> 2º) a definição da 1ª pauta por mim;
> 3º) a solicitação ao Departamento Pedagógico para os encontros.
> A ideia dos encontros surgiu em virtude das visitas que eu realizei nas escolas durante o primeiro semestre de 2014 e me deparava com as falas dos professores coordenadores e alguns professores sobre as dificuldades em desenvolver o trabalho, as boas propostas realizadas, os desafios e as incertezas.
> Frente a tudo isso por que então não agrupar as ideias. Confesso que senti medo, a incerteza também estava presente, pois não sabia por onde começar.
> Assim fiz a sequência apresentada acima, deixando por último consultar a Secretaria Municipal da Educação, como forma de fortalecer a autorização, já que o grupo havia concordado e a pauta já definida (CA2)[14] Registro da coordenadora pedagógica, em 26/06/14).

Como descrito a primeira pauta foi por mim definida e as demais pautas foram pensadas a cada encontro em parceria com o grupo. Creio que realizei um trabalho semelhante ao apresentado por Ciríaco e Martins (2014), que utilizaram de textos, filmes, poesias, reportagens, crônicas, palestras, sendo que em cada encontro era encaminhada uma atividade a ser desenvolvida na

[14] Utilizarei os códigos dos dados da pesquisa descritos no inventário (ANEXO 1) ao final deste texto.

escola como forma de praticar a formação na escola. Vários foram os dados registrados, mas para esta pesquisa considerei apenas os dados que se segue:

- Caderno de registro da coordenadora pedagógica – escritas produzidas após cada encontro a partir dos apontamentos do grupo, reflexões e sensações (CA2).
- Registro de uma professora coordenadora realizado após o primeiro encontro a qual se prontificou em realizar e enviar posteriormente ao meu e-mail. Este registro foi realizado sob o formato Ata. Este foi o único registro realizado, pois percebi que a preocupação naquilo que estava sendo dito e registrado, inibia a participação dos demais. Outro fato é que aquele professor coordenador que realizava o escrito pouco participava já que ficava preocupado com realizar a escrita (RG1).
- Escrita dos professores coordenadores as quais chamamos de tarefas realizados a partir de alguma reflexão, discussão ocorrida no encontro. Estas escritas foram produzidas individualmente após os encontros e solicitadas a serem entregues no encontro seguinte (RG6).
- Registros individuais dos professores das escolas onde cada professora coordenadora atua, os quais tinham que responder as seguintes questões: O que vocês (professores) esperam dos professores coordenadores? Os professores foram convidados a registrar suas opiniões, pelos próprios professores coordenadores das suas respectivas escolas. As escritas foram recolhidas pelos professores coordenadores nas escolas, lidas e trazidas por eles no encontro seguinte (RG7).
- Escritas coletivas produzidas a partir das discussões em grupos nos próprios encontros a partir dos depoimentos individuais produzidos pelos professores das respectivas escolas respondendo às perguntas sinalizadas no ponto anterior (RG8).
- Fotos dos encontros com os professores coordenadores trabalhando em grupo, produzindo suas escritas individuais e do quadro branco com as anotações realizadas em alguns encontros e das pautas apresentadas ao grupo (FO1, FO2 e FO3).

As fotos, a princípio, foram utilizadas como uma forma de registro visual, como um facilitador para as anotações, pensando em não copiar o que anotamos na lousa. Mas quando retomei estas fotos foi possível vivenciar na memória todos os diálogos produzidos no encontro junto com as professoras coordenadores. Ao rever estas fotos a sensação de que algo foi produzido no coletivo vem à tona, assim como a lembrança do início da proposta de trabalho que agora está sendo registrado sob a forma escrita. Mais do que as palavras, as imagens produzem sentimentos, favorecem lembranças, promove identificação, mexe com a imaginação, anunciam ou denunciam uma realidade.

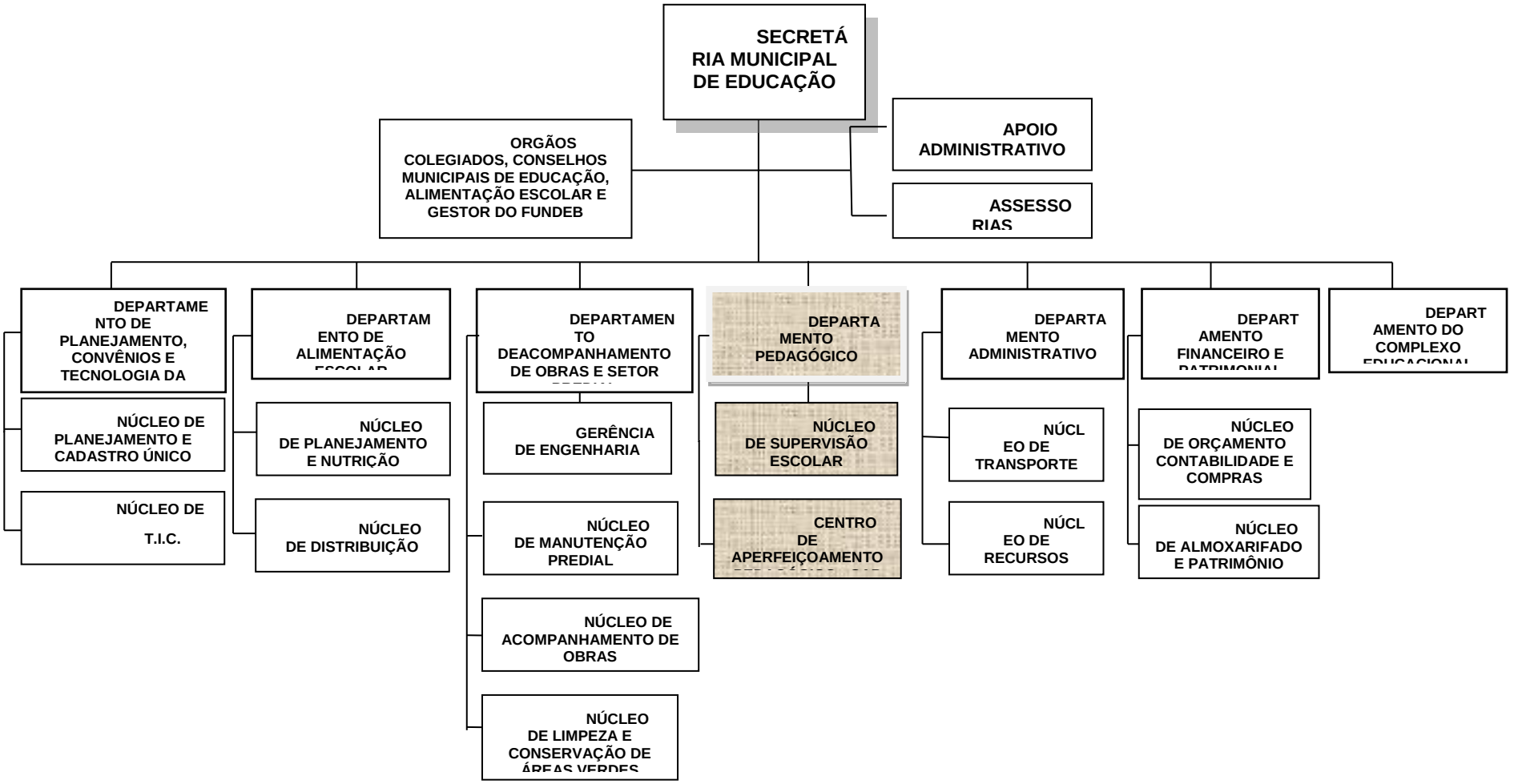
No decorrer da pesquisa narrativa foram produzidos vários registros, todos anotados na Caderno da Coordenadora Pedagógica (CAD2), os quais foram retomados várias vezes com um olhar atento aos indícios ali presentes reveladores de algo que talvez não foram verbalizados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Desenvolver este olhar atento para o que os professores coordenadores diziam, para as escritas dos professores quando questionados sobre as atribuições dos PCs, foi aos poucos oferecendo contribuições que me fizeram repensar sobre a constituição docente, assim como minha própria constituição profissional.

2.2. O cenário da pesquisa

Como já referido anteriormente, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a constituição do coordenador pedagógico e do professor coordenador no contexto escolar levando em consideração suas atribuições (administrativas e pedagógicas) e as relações que estabelece com a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, alunos e pais) e com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do que falam e escrevem esses sujeitos reunidos em um Grupo de Estudo. Antes de apresentar as professoras coordenadoras e o movimento do Grupo de Estudos, considero importante explicitar como está configurada a SME de Rio Claro.

Como forma de compreender toda a organização da Secretaria Municipal da Educação, apresento abaixo o organograma. Em destaque estão o Núcleo de Supervisão Escolar e o CAP, ambos vinculados ao Departamento Pedagógico ao qual estou vinculada.

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



De acordo com o Estatuto do Magistério Público de Rio Claro (Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007), tanto os coordenadores pedagógicos do CAP quanto os supervisores de ensino são considerados como função de suporte pedagógico da Secretaria Municipal da Educação. Quanto às atribuições do supervisor de ensino compete acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas da rede municipal de ensino, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais, monitorar as unidades escolares visando o desenvolvimento do sistema nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Como aspecto comum entre o CAP e a Supervisão se encontra o pedagógico, no entanto, a atuação dos CPs e supervisores ocorre de modo que a comunicação fica interrompida. Como apresentado anteriormente, são 8 supervisores distribuídos em 8 setores, ficando aos cuidados de cada supervisor 6 a 7 escolas. A definição das escolas em cada setor parte do Departamento Pedagógico levando em consideração a localização das escolas, o número de alunos matriculados, quantos períodos a escola atende e a modalidade de ensino. Quanto a modalidade de ensino, cada supervisor atende em seu setor escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao CAP, cuja distribuição dos coordenadores pedagógicos também é definida pela Diretoria Pedagógica, há um CP que atende todas as escolas de Educação Infantil, outro CP que atende todas as escolas do Ensino Fundamental e um terceiro CP para o atendimento as escolas que possuem EJA. Somados a estes três CPs, contamos com um CP que acompanha os trabalhos na área da Educação Ambiental em todas as escolas da Rede Municipal, outro que coordena os trabalhos da Educação Especial em todas as escolas que possui o público alvo e por fim mais uma CP que coordenada os trabalhos dos professores especialistas.

Enquanto coordenadora pedagógica vinculada ao CAP, tenho sob minha responsabilidade a coordenação de 25 Unidades Escolares, que atendem as séries iniciais da modalidade do Ensino Fundamental

Considero que existe desencontro entre o CAP e a Supervisão, pois raramente as visitas nas escolas são agendadas em comum, ou seja, a forma como as escolas são distribuídas nos setores da supervisão impossibilita que o

CP esteja junto com os supervisores em todas as escolas do Ensino Fundamental.

Relembrando o que já apresentado anteriormente, a Rede Municipal de Educação de Rio Claro conta com 25 escolas de Ensino Fundamental, 34 professores coordenadores[15] e uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I, sendo que as escolas com maior número de alunos, ou seja que contam com três períodos e projetos especiais possuem dois ou três professores coordenadores. Todos foram convidados a participar do grupo de estudos e 32 professores coordenadores aceitaram o convite, tendo a frequência com participação mínima em pelo menos dois encontros e a maioria em quatro e cinco encontros. Tivemos também cinco professores coordenadores com 100% de participação.

Segue assim, quadro de participação e frequência dos professores coordenadores nos respectivos encontros realizados no ano de 2014 e 2015.

Quadro 2: Participação dos professores coordenadores nos encontros do Grupo de Estudo. Algumas informações não foram colocadas, devido a opção do PC pela não participação do Grupo de Estudo

Unidades Educacionais	Professor Coordenador	Tempo de Magistério	Tempo na Coordenação	Presenças nos Encontros
Escola A	Kelli	26 anos	3 anos	07
Escola B	Carmem	19 anos	8 anos	04
	Gessy	8 anos	2 anos	04
Escola C	Diana	24 anos	5 anos	07
	Paloma	8 anos	2 anos	05
Escola D	Janaína	16 anos	5 anos	05
Escola E	Eva	20 anos	8 anos	03
Escola F	Angélica	22 anos	7 anos	06
Escola G	Ana Cláudia	15 anos	1 ano	05
Escola H	Lucia	14 anos	5 anos	05
Escola I	Marluci	29 anos	10 meses	05

[15] Os nomes das escolas e os nomes dos professores coordenadores citados na pesquisa são fictícios.

Escola J	Mônica/ Odair	30 anos / 6 anos	12 anos / 1 ano	04
Escola K	Gerusa / Celia	22 anos / 8 anos	10 anos / 6 meses	05
Escola L	Clotilde	15 anos	8 anos	03
Escola M	Elis	-------	--------	0
Escola N	Jaqueline	21 anos	6 anos	04
	Elvira	9 anos	1 ano	04
	Rosa	23 anos	6 anos	05
Escola O	Joana	21 anos	7 anos	06
Escola P	Luciana	18 anos	4 anos	04
Escola Q	Amanda / Mirela	6 anos / 5 anos	2 anos / 2 meses	05
Escola R	Melissa	11 anos	6 anos	04
Escola S	Anelise	8 anos	9 meses	01
	Silvia	22 anos	2 anos	01
	Helena	7 anos	2 meses	02
Escola T	Ellen	28 anos	7 anos	03
Escola U	Camila	20 anos	5 anos	05
	Miriane	29 anos	3 anos	06
Escola V	Alice	24 anos	9 anos	07
	Amanda	---------	----------	0
Escola X	Sueli	23 anos	2 anos	07
Escola Z	Adriele	18 anos	2 anos	04
	Ayla	19 anos	4 anos	04
Escola W	Alessandra	20 anos	2 anos	07
	Ana Julia	14 anos	8 meses	06

Algumas explicitações se fazem necessárias para compreender o quadro acima. No contexto da SME, temos algumas escolas que possuem dois professores coordenadores, em virtude do número de alunos matriculados e/ou a escola atender nos três períodos. Assim, temos as escolas B, C, N, S, Z e W nessas condições. Outra condição para que a escola possua dois professores

coordenadores é ter o Programa Mais Educação[16], instituído na Unidade Escolar, nesse caso temos as escolas N e U. Durante os encontros tivemos alguns professores coordenadores que solicitaram afastamento da função, o que é permitido e previsto no Estatuto do Magistério. Foram os casos das escolas J onde a professora coordenadora foi substituída em virtude da Licença Prêmio, e a escola W, onde a professora coordenadora aposentou e nova eleição foi realizada.

A partir da leitura do quadro podemos nos perguntar o motivo de algumas professoras coordenadoras não terem participado de nenhum encontro. Qual seria o motivo de sua ausência? É o caso da escola V, sendo que apenas uma das duas professoras coordenadoras participou efetivamente dos encontros. A outra PC justificou seu não desejo em participar, pois estava prestes a se aposentar. Ainda assim questiono: o que leva um profissional não querer mais participar de formações quando estão próximos da aposentadoria?

Na escola S, ainda que as três professoras coordenadoras tenham se inscrito, a frequência delas não foi assídua. Na realidade, considera-se duas professoras coordenadoras participantes, pois a entrada da terceira foi em virtude da substituição da licença gestante de uma das PCs, o que ainda assim deixa a dúvida quanto à participação. Será que houve um acordo entre as mesmas PCs, que ocasionou a alternância na presença?

E tem professoras coordenadoras de outras escolas E, L, T que frequentaram menos da metade dos encontros (apenas participaram de 3 encontros). Será que a rotina escolar impossibilitou estar nos encontros? Perder o encontro por não anotar ou deixar de olhar a agenda? Seria uma

[16] O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Tal programa teve início em 2007, mas Rio Claro fez sua adesão em 2012 quando uma das escolas obteve média inferior no IDEB em 2009. Desta forma o programa veio com o intuito de superar a carência pedagógica desta Unidade Escolar. De acordo com o projeto educativo em curso, as escolas que fazem adesão ao Programa, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Hoje temos 4 escolas onde o Programa foi implantado e em funcionamento, não mais com a proposta inicial para a questão do baixo IDEB, mas sim pelo atendimento aos educandos em tempo integral. Quando o Programa é implantado nas escolas, um coordenador pedagógico é designado pela Secretaria Municipal da Educação que permanece vinculado ao CAP (Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico) a acompanhar e coordenar os projetos desenvolvidos. Assim eles permanecem por dois anos nesta função e são designados para outra Unidade Educacional onde for implantado o Programa. Com a saída do coordenador pedagógico do Programa após os dois anos, o professor coordenador da Unidade assume também esta função.

forma de não reconhecer os encontros como um espaço de formação? Teria a direção da escola delegado outras atribuições ao PC justamente no dia do encontro, impossibilitando-o de participar? E ainda, o que leva alguns PCs não justificar sua ausência?

Embora já tenha pontuado sobre a aposentadoria, houve outro caso de opção pela não participação atrelado a estar próximo da aposentadoria. Em uma das escolas (escola V) havia duas PCs, assim uma participou e a outra não. No entanto, na escola M, a única PC recusou-se a participar dos encontros, justificando que por estar no final da sua carreira nada mais seria acrescido. Questiono: mas ela não poderia contribuir com a formação dos seus pares? Como fica a coordenação de uma escola onde o PC se coloca na condição de não querer mais nada, a não ser aposentar-se? E a direção da escola não deveria intervir nesta situação? Estas são algumas questões que deixei para o leitor como indícios que levar a refletir sobre a legitimidade dos espaços de formação e quem os legitima.

2.3. A organização dos encontros e os espaços formativos

O auditório utilizado para os encontros reconheço não ser um espaço adequado, pois as cadeiras são dispostas enfileiradas. Assim, organizava o espaço com as cadeiras em semicírculo, de modo que todos pudessem olhar e entreolhar-se durante as falas. Busquei deixar o espaço acolhedor, oferecendo café com bolachas, uma música de fundo ou um curta sendo exibido antes de iniciarmos os encontros, enquanto aguardávamos a chegada dos participantes. Isso foi muito bom pois nos demais encontros alguns professores coordenadores que chegavam mais cedo organizavam as cadeiras em semicírculo.

A proposta dos encontros era que o mesmo tivesse duração de 2 horas, mas este sempre ultrapassava o tempo e a maioria dos participantes ficava até o final das discussões. Não houve ninguém apontando para a questão do avançar das horas, sempre eu dizia: *“vamos encerrando, pois nosso tempo combinado já ultrapassou”.*

Durante os encontros, socializamos experiências, angústias, trocamos propostas de ações e sem dúvida realizamos formação. Formação esta que

ocorreu em via de mão dupla, pois também percebi meu próprio processo de formação, já que alguns momentos eram possíveis atuar como coordenadora pedagógica e em outros momentos como pesquisadora. Creio, dessa forma, que a pesquisa-ação se fez presente.

Nas discussões alguns objetivos foram pré-estabelecidos por mim e outros definidos nos encontros. Como pré-estabelecido levei ao grupo discussões em torno de como o professor coordenador se reconhece como formador? Em que momento ele decidiu ser professor coordenador? Como se constitui enquanto professor coordenador? O que o motivou a ser professor coordenador? Suas atribuições enquanto professor coordenador estão por ele bem definidas e estabelecidas? Já nos encontros, durante as falas e reflexões, busquei junto ao grupo saber sobre o que os professores esperam do professor coordenador. Questões estas também relacionadas à sua atuação e atribuições. Como já pontuado, tudo registrado, inclusive com escritas dos próprios professores.

Para ilustrar segue tabela com os dados dos encontros e as propostas de tarefas:

Quadro 3: Propostas de tarefas oferecidas ao grupo de professores coordenadores pela Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação

Encontros	**Nº de Participantes**	**Proposta de Tarefas[17]**
1º Encontro	24	- Releitura do plano apresentado para a eleição enquanto Professor Coordenador - Rever as atribuições do Professor Coordenador no Estatuto do Magistério Público - Escrita individual: Como nos formamos professores coordenadores?
2º Encontro	24	- Elencar temáticas para nosso Grupo de Estudos - Solicitar que os professores das respectivas escolas escrevam sobre o que eles esperam do professor coordenador. Ler e apresentar as

[17] A proposta de tarefas foi sugerida logo no primeiro encontro pela Coordenadora Pedagógica e acolhida a ideia pelos professores coordenadores. As tarefas partiam das discussões realizadas nos próprios encontros, sendo que ao final de cada encontro a CP lançava a proposta e se aceite pelo grupo assim eram encaminhadas.

		respostas no seguinte encontro.
3º Encontro	24	- Escrita individual após exibição do curta “Eu sei, mas não devia” intitulado: Com o que eu me acostumo (pensando no trabalho pedagógico realizado na Unidade Escolar) - Retomar as respostas dos professores sobre o que esperam dos professores coordenadores. Focar nas atribuições dos professores coordenadores.
4º Encontro	18	- Elaboração de avaliação que será aplicada nas escolas tendo o foco no trabalho pedagógico quanto a atuação do professor coordenador e também no desempenho do professor. - Tabulação dos dados sobre o que os professores esperam dos professores coordenadores, para discussão no próximo encontro (trabalho este realizado por mim)
5º Encontro	**19**	- Avaliação com escrita individual dos 5 encontros do Grupo de Estudos.
6º Encontro	**25**	- Leitura solicitando que façam anotações pessoais do texto “As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico”.
7º Encontro	**21**	- Leitura solicitando que façam anotações pessoais do texto “O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional”

Na medida em que as discussões aconteciam, encontro por encontro, algo em mim foi confirmado: este era o espaço/momento que faltava na minha atuação enquanto coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Ouvir o grupo manifestar seus desejos, anseios, opiniões foi o modo de compreender que eu estava sendo formada também. A tão sonhada busca incessante por formação estava ocorrendo entre os meus pares, e entre aqueles que vivenciam os espaços escolares, entre aqueles que buscam educação de qualidade. Percebi, assim, que o repensar a proposta inicial do meu projeto de pesquisa foi fundamental para que eu compreendesse que desta forma todos estariam vivenciando o processo de formação que todos teriam a oportunidade de trocas e não apenas eu ficaria com relatos isolados

de alguns poucos professores coordenadores convidados a fazer parte da pesquisa.

Dialogando com Freire (2015), ele nos faz pensar sobre nossa prática enquanto educadores e formadores, é necessário realizar uma reflexão crítica sobre o quanto a prática se torna uma exigência na relação teoria e prática, o quanto estão interligadas, assumindo que a negação de uma automaticamente compromete a outra. O autor oferece como forma de exemplificar a relação teoria e prática o ato de cozinhar, onde alguns saberes são supostos como acender o fogão, regular a chama, o cuidado para não se queimar, a utilização de temperos. Assim, a prática de cozinhar vai preparando o iniciante, utilizando de alguns saberes para produzir outros, possibilitando que possa tornar-se um cozinheiro.

Também acredito ser esse o processo da formação docente, em que utilizamos dos saberes oriundos das teorias visando a produção de novos. Muito chamou minha atenção quando Freire (2015) pontua o quanto devemos assumir responsabilidades, que precisamos estar convencidos “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). Não posso deixar de registrar que a experiência formadora que buscava nas atribuições dos professores coordenadores, foi também encontrada no meu “eu” educadora, colocando-me na condição de formadora, como apresentado por Freire (2015):

> Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (p.25).

Que fique claro que meu desejo não é considerar ninguém como objeto, tampouco ser considerada como, que não quero dar forma (formato) a ninguém pois não acredito que tenha moldes prontos a ponto de moldar alguém. Mas

quero acreditar que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25). Estamos sim na condição de aprender ao ensinar e de ensinar ao aprender e isso ocorreu no Grupo de Estudos quando estabelecemos o diálogo, a escuta e mesmo o silêncio.

Posso dizer que, a partir dos encontros no Grupo de Estudos, passamos a estabelecer um diálogo mais próximo entre os professores coordenadores e eu coordenadora pedagógica. No entanto assumir a palavra não é um ato tranquilo, pois há algo presente neste ato, que para muitos passa desapercebido. Ponzio (2010) fala sobre a palavra, como forma de comunicação, a qual possui certo poder, que promove confusão, mal-entendidos, mas que também é promotora de tranquilidade e segurança.

> A necessidade de garantia é muito difusa. Tranquilidade e segurança são condições tão requeridas que se chega ao ponto de querer assegurar e de querer assegurar-se, ainda que de forma ilusória. Isso, acima de tudo, no que diz respeito à palavra. Não existe comportamento e não existe pensamento, nem tão pouco sensação, sentimento, humor, desejo e imaginação que não sejam feitos dessa “matéria”, a matéria da palavra. “Matéria” é correta, neste caso, porque indica uma resistência, uma autonomia da consciência e da vontade, uma alteridade (PONZIO, 2010, p. 15).

Tratando-se da questão da tranquilidade, acredito que era uma busca realizada por todos durante os encontros, incluindo a mim coordenadora pedagógica. Tranquilidade compreendida aqui como forma de estabelecer o diálogo, a comunicação, e mesmo não sabendo se estávamos acertando ou errando durante os encontros, o importante é que buscávamos algo que nos levasse a reflexão de nossa própria prática. No entanto, Ponzio (2010) chama a atenção para o poder da palavra:

> Todos sabemos que na palavra não se pode confiar e é difícil estabelecer onde começa e onde termina um mal-entendido, e onde pode ocorrer uma ação linguística que não seja um ato falho. Que exista uma língua – acima de tudo nacional – dá ideia de algo estável, cuja apropriação é simplesmente um fator cognitivo, cujo

> pertencimento ao “falante nativo” é assegurado, e a “propriedade da linguagem” depende somente de uma boa formação, de uma boa memória e de um bom ensinamento (PONZIO, 2010, p. 15).

Uma das minhas intenções era a de que o grupo não “confiasse” na minha palavra como única e verdadeira. Mas sim que cada um trouxesse sua palavra, acreditando ser esta a correta, pois na medida que um interfere na palavra do outro, a confusão está feita. Lógico que não quero dizer uma desorganização, mas sim uma desestabilização do pensamento, passando a interagir com o outro, a ouvir o que o outro tem por relatar, a complementar o pensamento do outro, a trazer suas vivências para o grupo, por fim a dialogar.

Ponzio (2010) utiliza de uma afirmação de Freud para exemplificar o não pertencimento da palavra: “ninguém é patrão na própria casa”, onde a “própria casa” é a língua materna propriamente dita, é o corpo próprio de cada um. Ninguém é patrão na própria casa, no que diz respeito à “própria” língua, e nem mesmo no que diz respeito à “administração” do “próprio” corpo. (2010, p. 24).

Concordo com a ideia de que a palavra não tenha um “dono”, pois na medida que o diálogo é estabelecido, as palavras se misturam, entrecruzam-se, de modo de que a fala de um entra no pensamento do outro, produzindo um novo pensamento gerando uma nova fala. Mas para que isso possa acontecer, é necessário colocar-se na posição de ouvinte, pois há sempre uma outra palavra. Sobre isso Ponzio (2010) ajuda a compreender:

> Bem, esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem o produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o tempo disponível, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade. Todos os conflitos e todas as guerras nascem de um tempo limitado; chama-se *ultimatum* a notificação de um tempo limitado, e toda guerra que se preze é precedida de um *ultimatum*. Escutar significa, ao invés, deixar tempo ao outro (2010, p. 26).

A ideia de escutar é algo muito forte que requer um exercício constante, somos convidados a falar o tempo todo enquanto educadores, mas o momento da escuta é fundamental para as aprendizagens. Nos encontros realizados no Grupo de Estudos, este foi um exercício que aos poucos fui me dando conta e percebendo que para que eu tivesse outras aprendizagens seria necessário escutar o outro. Fiquei agoniada quando estes outros ficavam em silêncio, mas agora compreendo que este silêncio também possui um significado – deixar tempo ao outro, mesmo que este outro não esteja verbalizando. Na medida que nos comunicamos, o outro passa a fazer parte deste diálogo, seja ele colocando seu pensamento em exposição, seja ele movimentando seu corpo, com um olhar, com um simples tossir. Mas isto eu só fui percebendo quando dei tempo ao outro e a mim também, não um tempo limitado pensando em obter respostas as quais todos gostariam de ouvir, mas um tempo onde pudéssemos olhar para nosso interior e perceber que ali estava presente o reflexo do outro.

Retomando a questão da formação, vincula-se ao professor coordenador atribuições que estão voltadas ao saber-fazer, sendo compreendido como um processo integrado à dinâmica do cotidiano escolar, associado ao ensino-aprendizagem, às relações e aos sujeitos escolares. Neste contexto, cabe ao professor coordenador certa postura articuladora, em que a escuta se faça presente. Magalhães (2012a) apresentou em sua pesquisa o quanto o saber-fazer do professor coordenador está vinculado as relações estabelecidas com seus pares. Constatou que, quando o professor coordenador escuta seus professores, há um momento de trocas, sendo estes momentos reconhecidos como formação continuada além do fortalecimento das relações.

> A ancoragem na *escuta* demonstrou a abertura ao outro, à sua fala, à sua postura, às suas necessidades e saberes. Por outro lado, demonstrou que a abertura ao outro só acontece quando este dá possibilidade recíproca, revelando um entrevero entre o par – se não há concordância, não há escuta, e se não há escuta, não há coletivo, e sim individualismo, o que demonstra um afeto ambivalente (MAGALHÃES, 2012a, p. 10).

Diante do exposto, vale reforçar a ideia de ser essencial o diálogo, o ouvir o outro, a escuta ativa, correndo o risco, se assim não proceder, de não promover a comunicação. Creio que ainda mais grave, ter um grupo reunido onde o individualismo tome conta. Quanto a isto sempre tive a certeza da não pretensão, mas sim refletirmos sobre nossa atuação, e para isso pensei em atividades que promovessem nossa própria formação.

Dentre as atividades desenvolvidas nos encontros tivemos a leitura de textos, releitura do Plano do Professor Coordenador elaborado para o ingresso na função, releitura do Estatuto do Magistério Público de Rio Claro em específico os artigos dedicados as atribuições do professor e do professor coordenador, assistir a curtas e clip musical.

Outra prática instituída no Grupo de Estudo foi levar tarefas, todos os que participavam dos encontros eram convidados a produzir escritas mediante o que havia sido discutido no encontro. Estas tarefas eram por mim elaboradas, apresentadas aos participantes no final de cada encontro e verificada a possibilidade da execução. Como combinado com o próprio grupo, as tarefas fariam parte da pauta do encontro seguinte.

Posso dizer que a elaboração dessas tarefas tinha certa intencionalidade, pois enquanto pesquisadora a produção de dados é essencial na pesquisa para produzir novos conhecimentos, mas enquanto formadora visava que os professores coordenadores produzissem suas escritas de modo a sair do formato ata e registros formais. O desejo em construir com o grupo escritas em que pudesse enxergar o educador, o formador, o ser humano, relato das angústias e conquistas foi aos poucos sendo realizado.

Não posso negar que tive registros no formato ata:

> No dia vinte e seis de junho de dois mil e catorze, às 14h00, no auditório I da Secretaria Municipal da Educação houve reunião do grupo de estudos dos Professores Coordenadores do município de Rio Claro, sob orientação da Coordenadora do Ensino Fundamental, (CAP) professora Luciane Aparecida de Oliveira. (1º registro do Grupo de Estudos elaborado pela professora coordenadora da escola P).

Alguns professores coordenadores entregavam suas escritas e já pontuavam: *"se não estiver certo, eu refaço"*. Era nítida a preocupação em fazer o certo. Mas como dizer numa escrita pessoal se há certo ou errado?

Outro ponto que merece ser registrado foi que alguns professores coordenadores que estiveram ausentes em alguns dos encontros, procuravam-me durante a semana para justificar a ausência e perguntar sobre qual era a tarefa que deveria ser trazida no próximo encontro. Os comentários também vieram à tona, o que chamo de bastidores: *"eu perdi o encontro passado, mas fiquei sabendo que foi muito bom!"*

Consegui reconhecer no grupo maior um outro grupo, ou seja, no primeiro grupo a formalidade em relatar, registrar, apresentar como se dá o trabalho do professor coordenador. No grupo menor alguns professores coordenadores mais preocupados em se expor, relataram em conversas de corredor, no café, em telefonemas a preocupação de ter dito algo fora do contexto, de não ter dito nada por receio ou incompreensão, o medo em ser mal interpretado e o alívio por saber que as angústias fazem parte da vivência de outros professores coordenadores.

Busquei trazer essas preocupações para o grupo maior, para os nossos encontros, e reconheço ter tido sucesso em alguns momentos e em outros não muito. Talvez as escritas individuais possam afirmar que o grupo foi essencial para o processo de formação. Veremos adiante que há indícios de que isso ocorreu.

Retomo a ideia de que esse movimento do próprio grupo, em momentos estando mais solto e em outros momentos mais calado, observador faz parte do processo de formação pelo qual propus aos professores coordenadores. A mim também posso afirmar que estive envolta neste processo, pois um dos propósitos estava em contribuir com a promoção do trabalho coletivo dos professores coordenadores. Falamos tanto no trabalho coletivo dentro das escolas e por que não pensar o espaço do Grupo de Estudos como momento oportuno para dialogar coletivamente. Chaluh (2012, p.1) ressalta que "muito se discute acerca da potencialidade do trabalho coletivo na escola, mas *viver* esse trabalho implica levar em consideração alguns princípios formativos: o diálogo e o reconhecimento do outro – o colega -, a linguagem".

Assim como Chaluh (2012), não pretendo aqui apresentar o conceito de formação, mas trazer a reflexão alguns apontamentos sobre formação de professores. Segundo Estrela (2003, p.47 apud CHALUH, 2012, p.2) a ideia de formação na atualidade se apresenta com certas configurações:

> a) “a formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio” e nesse sentido como processo contínuo de reconstrução identitária; b) o sujeito como construtor de conhecimento e de realidade social, simultaneamente sujeito e agente de socialização, aqui as necessidades de formação aparecem menos como lacunas do que como desejos e aspirações que assumem sentido em relação a um projeto de vida; c) o caráter formativo dos contextos de trabalho considerando a escola e sua vida organizacional como o centro da formação; d) a valorização dos métodos de formação baseados na reflexão sobre as práticas ou sobre investigação de problemas decorrentes das situações escolares.

Para Estrela (2003), esse modelo de formação traz a ideia de um conceito de autonomia e de profissionalismo que vai além da sala de aula, atingindo a escola e a comunidade. No entanto, esses conceitos não serão incorporados ao trabalho dos professores se estes não dialogarem com os pares, se não houver trabalho coletivo. Zeichner (1998, apud CHALUH 2012) aborda a questão do trabalho individual como forma de assumir uma maior autonomia, pensando nos rumos dos assuntos tratados na sala de aula ou na escola. Falar sobre o trabalho individual seria uma forma de sermos convidados a assumirmos nossas responsabilidades éticas e profissionais? Esse seria o ponto sobre o qual Zeichner (1998) me fez pensar o lugar que ocupo na Secretaria da Educação e o quanto estou sendo convidada a pensar o meu trabalho partindo do eu (individual) para o coletivo (com os professores coordenadores).

Ferry (1997, apud CHALUH, 2012 p.3) também me convidou a pensar sobre o meu trabalho, quando considera que:

> São necessárias três condições para que a formação efetivamente aconteça: lugar, tempo e relação com a realidade. Segundo ele,

> trabalhar sobre si mesmo só pode-se fazer nos lugares previstos para tal propósito. Uma experiência vai ser formadora quando em um momento determinado e em tempo determinado o professor “trabalhe sobre si mesmo”. Pensar, ter uma reflexão sobre o que se tem feito, procurar outras formas de fazer, é para Ferry “o trabalho sobre si mesmo” (1997, p. 55).

Não há como falar apenas em “trabalho sobre si mesmo”, ou melhor, não quero falar apenas sobre o meu trabalho, quero sim dialogar com os pares, ouvir deles as angústias, as conquistas, o que tem acontecido no espaço escolar, como tem sido as relações com os professores e equipe gestora, como os alunos são vistos, enfim, pois como pontuei anteriormente, eu me formo a partir do outro, a presença do outro é fundamental para o processo de formação; frente a isso, como então não estar com este outro? Segundo Chaluh (2012):

> O outro tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar (p. 7).

Fica evidente a importância do encontro e do outro no processo formativo, assim, não há como agir de forma solitária dentro da escola. Freire (1973) reforça esta ideia pontuando para a questão do diálogo, dizendo que a existência humana não pode ser muda nem silenciosa, onde “existir humanamente é pronunciar o mundo e transformá-lo, o mundo pronunciado retorna problematizados aos sujeitos e exige mais uma vez deles um novo pronunciamento” (CHALUH, 2012, p.7). Assim, compreendo que o diálogo ocorre na medida que o sujeito passa por situações problematizadoras, as quais convidam-no a pensar e a pronunciar-se. Outro momento em que o diálogo se faz presente é no reconhecimento do outro, convidando-o a pensar e fazer juntos, promovendo a coletividade.

Sobre a construção da coletividade, Chaluh (2012) enfatiza que isso ocorre na medida que o grupo se constitui a partir dos vínculos materiais objetivos, ou seja, quando o grupo passa a ter consciência das necessidades, das situações problemas e por sua vez vai em busca de alternativas para

avançar diante as dificuldades. No Grupo de Estudos, percebi em alguns momentos que o grupo elencava as dificuldades, em específico as vinculadas das relações interpessoais. No entanto, não consegui visualizar propostas para avançar frente estas dificuldades. Poderia eu aqui compreender que não houve coletividade? Chaluh (2012) ajuda a compreender melhor:

> Pensar em uma coletividade desde a perspectiva bakhtiniana implica perceber que frente a uma problemática real, os membros de um grupo se unem com o objetivo de procurar uma solução para as dificuldades achadas, por exemplo na escola, e enunciar sua contrapalavra. Essa busca surge quando a coletividade toma consciência e percebe que tem nas suas mãos a possibilidade de mudar alguma situação. Assim, a coletividade busca por uma saída, e essa busca é construída entre todos, a solução é achada pela coletividade, a resposta é dada pela coletividade (p.12).

Nesse sentido, ainda pensando sobre a coletividade, para que ela ocorra é necessário que os sujeitos assumam responsabilidades perante as suas ações. Deixar claro o que pensam, dialogar com o outro, ouvir o que o outro pensa é fundamental dentro do processo que vivemos, o processo de formação continuada.

Reforçando com Chaluh (2012) o que de fato é compreendido por coletividade:

> Ao discutir a constituição da coletividade, para desenvolver um trabalho coletivo faz-se necessário tomar consciência dos problemas e em forma conjunta enunciar uma ação e concretizar essa ação na prática. Nesse sentido, não basta tomar consciência dos problemas e ou dificuldades, é preciso enunciar! É preciso dizer, é preciso se colocar, é preciso assumir um lugar na escola e na educação (p. 13).

Hoje posso afirmar que a pesquisa foi uma provocação àquilo que eu mesma não dava conta de enxergar, a necessidade da formação pessoal e também do grupo de professores coordenadores. Mas não uma formação em que cada qual faz a seu modo, mas sim uma formação em que o coletivo se fez presente. Assim, importa destacar o sentido de fazer pesquisa atrelado ao

desenvolvimento profissional, pois todo o processo vivenciado por mim no momento que convidei os professores coordenadores a pensar sobre formação, me fez refletir sobre minha atuação promovendo assim um processo formativo.

Todo esse processo ocorreu durante a produção de dados para a realização da pesquisa. Estava envolvida em dois lugares, de coordenadora pedagógica e pesquisadora da minha própria prática. Como início de leitura, visando o referencial teórico, iniciei com os livros da coleção “O professor coordenador pedagógico” tendo como organizadoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida (2006, 2008, 2011, 2012 e 2015).

Ainda como leitura, segui sugestões da orientadora e busquei as publicações da ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ano de 2012, os Congressos Estadual e Nacional de Formação de Professores ocorridos em 2011 e 2014 em Águas de Lindóia/SP, tendo como palavras chave coordenador e coordenação pedagógica e professor coordenador.

Capítulo 3 – A busca pela constituição do Professor Coordenador: o que os autores apresentam

Para a elaboração do referencial teórico realizei buscas em congressos, encontros e coleções, utilizando de palavras chave como coordenação pedagógica e coordenador pedagógico. No XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores e no I Congresso Nacional de formação de professores, ocorrido concomitante em Águas de Lindóia – SP em agosto de 2011, encontrei apenas duas publicações.

Já no XII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores e no II Congresso Nacional de formação de professores, também realizado em Águas de Lindóia – SP em abril de 2014, consegui elencar oito publicações em torno da temática coordenação pedagógica, apresentados na forma de relato de pesquisa.

Continuando minha busca, agora no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado na UNICAMP – Campinas no ano de 2012, encontrei cinco artigos focados na coordenação pedagógica e sete publicações abordando a questão do coordenador pedagógico. Havia a expectativa para a publicação dos anais de 2014, mas até vésperas de encerrar minha pesquisa, ainda não tinham sido publicados.

Outra fonte de pesquisa foi a coleção “O coordenador pedagógico”, cujos organizadores são Laurinda R. de Almeida e Vera Maria Nigro de S. Placco, em que resgato alguns textos que trazem contribuições para pensar na temática apresentada em minha pesquisa.

Após a leitura desses artigos, elaborei resumos com os aspectos principais que contribuíram com minha pesquisa. Neste capítulo, cujo referencial teórico está fundamentado nos levantamentos bibliográficos realizados, passo a dialogar com os autores aproximando aqueles os quais possuem em suas pesquisas pressupostos semelhantes ou se contradizem.

3.1. Levantamento XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores – 2011

Almeida e Bruno (2011) apresentam em seu trabalho como tem ocorrido a formação inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia, no que se refere à ineficácia da formação, no tocante à preparação para o exercício da profissão. Cientes das dificuldades externas que influenciam a formação inicial, os formadores podem assumir um papel de agentes de mudança e tornar o momento de formação inicial produtivo e prazeroso. Convidados a falar sobre a formação inicial, os estudantes reconhecem que o acesso ao conhecimento se faz em virtude da relação estabelecida com o professor, o ato de ensinar/aprender é constituído com o professor, com os amigos, com a instituição.

O texto é um recorte de pesquisa, o qual busca estudar a formação para a área da coordenação pedagógica. As autoras reconhecem que a função do coordenador é articuladora, formadora e transformadora, sendo elemento mediador entre currículo e professores. Nesse sentido, como articulador, deve-se instaurar na escola o trabalho coletivo; como formador, não pode esquecer que seu compromisso com a formação tem que representar o projeto institucional; como transformador, é esperado que instigue no coletivo questionamentos sobre dúvidas e certezas, tirando o professor de sua zona de conforto.

Em todas essas situações, o PC está lidando com relações interpessoais, em que estão envolvidos professores, alunos, pais, comunidade, atores da escola. Relações estas não sutis e complexas para as quais nem sempre está preparado. A questão central do texto é: em que medida os processos de formação do coordenador pedagógico estão voltados para a reflexão das dificuldades que supostamente este educador irá enfrentar no cotidiano escolar, em específico as relações interpessoais? Como referencial teórico as autoras utilizaram de Carl Rogers (1902-1987) e Paulo Freire (1921-1997), os quais estão associados a concepção humanista de educação. Rogers discute sobre a importância da afetividade nas atividades educacionais como aspecto favorável as relações interpessoais e portanto, o acesso ao conhecimento.

Freire também contribui na pesquisa apresentando quatro grandes temas: a) dialogicidade; b) leitura de mundo e pronunciamento do mundo; c) autonomia e d) tendência do ser humano para ser mais, para ser completo. A

pesquisa decorre apresentando as formas da coleta dos dados, onde foram feitos levantamentos em sites das universidades, contato com instituições, aplicação de questionários a alunos e professores de um curso de Pedagogia, os quais foram convidados a responder sobre como se dá o trabalho com as relações interpessoais e formação do educador. As respostas apresentaram que os alunos demonstram preocupação com o tema das relações interpessoais, mas não identificam que o curso de Pedagogia oferece formação voltada especificamente para o tema, ou seja, não é um tema que está presente no currículo do curso. Outras respostas que surgiram na pesquisa foi que as relações interpessoais são entendidas pelos formadores como relações afáveis entre pessoas e, dessa forma, não precisa haver uma formação específica.

Como conclusão, reforça-se a relevância dos conteúdos que promovam desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal nos currículos de cursos de formação inicial e continuada para professores coordenadores.

Almeida e Bruno (2011) relatam algo que de fato os PCs trouxeram no Grupo de Estudo, as questões das relações interpessoais e as dificuldades em lidar com elas. As autoras sinalizam que os cursos de licenciatura não contribuem com a formação dos profissionais naquilo que se refere ao relacionamento. Indo adiante, os PCs e a CP constataram nas discussões dos encontros do Grupo de Estudo, que não há nada previsto na legislação que diga sobre as dificuldades que terá no que se refere às relações interpessoais. Assim questiono: de que forma promover processos formativos que considerem as relações interpessoais como uma dimensão necessária na formação e constituição dos profissionais?

Tuppy (2011) traz em seu artigo um recorte do trabalho desenvolvido num Programa de Formação Continuada, do qual participaram professores coordenadores da rede municipal de ensino. Trata-se de uma pesquisa-ação em que se buscou promover com o grupo a organização dos espaços, tempos e processos pedagógicos de maneira responsável e crítica; a transformação da prática pedagógica a partir da compreensão de pressupostos teóricos que a organiza; a ressignificação da profissionalidade do coordenador pedagógico e, a reorganização da gestão pedagógica, tendo como base a efetiva construção coletiva do PPP.

Durante os encontros de formação, os quais foram compreendidos como encontros de conhecimento, foram acordados 3 grandes eixos de reflexão: identidade profissional, cultura de participação e PPP, no entanto este trabalho focou a questão da identidade profissional e o PPP.

Fizeram parte do trabalho professores coordenadores que atuam no magistério em média de 10 a 15 anos. Quando questionados sobre as expectativas e inseguranças profissionais, relacionadas ao cargo que ocupam, as respostas apontam que as expectativas estão voltadas a aceitação pelo grupo e ao desenvolvimento do trabalho coletivo, conseguindo superar resistências e acomodações, visando melhoria na qualidade de ensino. Quanto aos medos e inseguranças, apareceram como respostas: o medo de ser incompetente e assim ser julgado pelo grupo que coordenam, preocupam-se com sua própria qualificação para a função (no que se refere ao domínio dos conhecimentos e capacidades de comunicação com os professores).

Na pesquisa foi constatado que, dentre as atribuições elencadas ao professor coordenador presentes nos documentos oficiais da SME, grande parte do esforço realizado nas atividades cotidianas se pulveriza em ações que estão longe de se referir ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, ações importantes para a construção do PPP não têm sido desenvolvidas. Os depoimentos apresentados pelos participantes revelam que o trabalho pedagógico é boicotado em detrimento das emergências do cotidiano escolar e a falta de integração da equipe gestora.

O artigo também traz à discussão as expectativas que os professores apresentam em relação a atuação do professor coordenador, sendo evidente a resolução de problemas cotidianos e o suporte ao trabalho na sala de aula, suporte este mecânico como por exemplo a reprodução de material pedagógico. Outro apontamento considerável nos depoimentos dos professores coordenadores, foi relatar as cobranças sutis que os professores realizam como forma de apoio ao processo de eleição. Alguns professores coordenadores foram eleitos com a condição de que não houvesse interferência no seu trabalho nem maiores cobranças.

Diante da concepção equivocada da função do professor coordenador, fica expressa a dificuldade de se vincularem ao papel que oficialmente lhes é destinado. A autora considera que uma das razões que impede a construção

de um trabalho eficiente é a inexistente formação inicial para a função. Sem contrariar o argumento da insuficiência da formação inicial, constatou-se também que as urgências do cotidiano, inibem a adequada construção da identidade profissional.

O trabalho deixa clara a urgência de discutir-se as questões vinculadas à ação do professor coordenador, não apenas as questões relativas às atribuições profissionais, mas também aquelas relativas às condições de trabalho, considerando que são elas que impactam significativamente no desempenho da ação pedagógica.

Esse artigo revela o quanto a questão da identidade do professor coordenador é algo que influencia sua atuação no que diz respeito às atribuições.

3.2. Levantamento XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores – 2014

Moura (2014) trata em seu artigo sobre uma disciplina no curso de Pedagogia, a qual está voltada para um trabalho de formação continuada e o papel do coordenador pedagógico nesse processo formativo. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem nessa disciplina centrou esforços tanto no estudo sobre o papel de articulador do coordenador pedagógico e sua atuação no planejamento e organização de projetos de formação continuada, como no conhecimento sobre as necessidades explicitadas pelos professores.

Quanto aos objetivos do trabalho, almejou: ampliar o conhecimento sobre o papel e a atuação do coordenador pedagógico; propor organizar, estruturar projetos de formação continuada a partir das necessidades dos docentes; apropriar-se da importância do trabalho coletivo como base para um diálogo produtivo a partir da reflexão compartilhada; desenvolver o hábito de registrar, compreendendo-o como instrumento possibilitador de reflexão organizada sobre a prática; conhecer a rotina de formação continuada considerando diferentes estratégias formativas.

Em parceria, alunos da disciplina, docentes, direção e professor coordenador, desenvolveram um projeto, cujo tema foi definido mediante

sugestões dos docentes; todo o processo foi registrado e avaliado posteriormente pelos alunos da disciplina os quais obtiveram como conclusão o quão importante é a participação da gestão escolar no desenvolvimento dos projetos escolares. Evidenciou-se também a necessidade de consolidar a articulação entre universidade e escola.

Portanto, a proposta de projetos de formação continuada, na perspectiva de uma atuação efetiva da coordenação pedagógica, tenderá a contribuir para a ampliação do significado de “gestão escolar”, para além das questões burocráticas e administrativas, que fazem parte da escola.

Miguel e D’Agostini (2014) propõe em seu trabalho socializar a experiência de formação continuada na coordenação de duas coordenadoras de serviços educacionais (CSE) da secretaria da educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Enquanto representantes de cada um desses departamentos, foram socializadas quais ações são desenvolvidas enquanto política pública, para garantir e qualificar a formação de formadores.

Nesse trabalho os formadores são chamados de Assistentes Pedagógicos, que realizam junto com a equipe gestora, a coordenação pedagógica das escolas. A proposta foi trocar experiências entre as CSE e as Assistentes Pedagógicas, em relação a formação de formadores que vem acontecendo, com o objetivo de destacar a função de formador dos Assistentes Pedagógicos nas escolas.

Percebeu-se que uma das grandes dificuldades da função é sair do papel de “bombeiro” nas escolas, atuando nos desafios diários, pois não conseguem diagnosticar e montar um plano de formação para sua equipe de professores, inclusive para que muitos dos problemas sejam tratados de forma mais eficiente pela equipe. Por não se saber como fazer essa articulação, justificam-se nas demandas do dia-a-dia, portanto, precisam ser instrumentalizadas para que aprendam um novo jeito de fazer a gestão pedagógica da escola.

Compreende-se que o PPP é o primeiro momento formativo que as equipes gestoras têm com todos os atores da escola, porém ainda é um grande desafio colocar em prática o discurso de que o PPP é flexível, tem que ser vivo e requer participação de todos. Ainda ele é visto apenas como burocrático. Ações foram realizadas para que esse momento formativo fosse de fato

validado e, para isso, contou-se com uma assessoria onde revisou a ficha de avaliação, os quadros de sistematização de aprendizagem, discussões sobre alfabetização, entre outras.

Essas ações foram importantes para efetivar as políticas públicas, que a Secretaria de Educação se propôs a implantar durante sua gestão.

Dutra e Rocha (2014) apresentam como tema central do artigo o questionamento de qual deve ser a atuação do coordenador pedagógico como formador de formadores, ressaltando-se a importância na formação contínua de professores. Para tanto, busca-se respostas num Decreto que aborda a função do coordenador pedagógico[18], em que se constata seu papel fundamental na formação docente. No entanto, a realidade não é esta dentro das escolas, encontramos professores com antigas práticas e sem um direcionador efetivo para mudanças em seu trabalho. Em pesquisa realizada pelas autoras constatou-se que os CPs passam muito tempo envolvidos com questões burocráticas e com o gerenciamento de problemas e que gostariam de ter mais tempo para trabalharem com formação de professores.

Sem dúvida, a tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil pois não há modelos prontos para serem seguidos. Cada formador, precisa criar soluções adequadas à sua realidade. Frente a isso as autoras realizaram um estudo de caso, onde tiveram a oportunidade de conhecer um trabalho diferenciado de formação de professores realizado por uma CP.

Nas leituras realizadas, as autoras identificaram dois consensos: (i) o CP é responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores, devendo assumir, por isso (ii) a liderança nos processos coletivos de formação. Isso implica em dois conceitos: mediação e trabalho coletivo. Fica claro a importância do papel de mediador do CP entre todas as instâncias como artífice na construção de um trabalho coletivo.

O trabalho segue relatando o acompanhamento de uma CP que faz uso de estratégias afetivas para o trabalho com o grupo de professores. Palavras de elogio são utilizadas constantemente pela CP, direcionadas aos professores, parabenizando-os pelos trabalhos realizados com os alunos. Para concluir, as autoras veem a necessidade de uma análise mais aprofundada, de

[18] Os autores utilizam da nomenclatura coordenador pedagógico (CP) que na pesquisa realizada por mim corresponde ao professor coordenador (PC).

modo que possa ser verificada a importância da afetividade no trabalho pedagógico. A própria CP relata que ainda há desafios a serem superados como a resistência dos professores, o envolvimento destes com estudos teóricos e a busca de estratégias para que os alunos avancem no aprendizado.

Ciríaco e Martins (2014) apresentam, por meio de relato de pesquisa, reflexões acerca da formação continuada para coordenadores pedagógicos, cujo objetivo (desta formação) foi desenvolver um ciclo dialético nas escolas sobre ação-reflexão-ação, destacando a necessidade da formação continuada aos coordenadores pedagógicos.

Sendo um dos autores coordenador e formador junto à Secretaria do Estado, viu-se na necessidade de rever sua atuação como técnica pedagógica, alertando sobre o não desenvolvimento de política de formação continuada de coordenadores pedagógica junto à Secretaria, embora seja previsto em lei as atribuições de planejar, executar e avaliar atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área de educação.

Diante da incoerência do que determina a legislação e o não cumprimento por parte da secretaria do acompanhamento e subsídios para o coordenador desempenhar suas funções pedagógicas, organizou-se uma formação que durante 4 anos o foco era construir uma política de formação continuada a qual visasse incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitissem avançar em práticas pedagógicas cada vez mais significativas e relevantes no contexto que atuam.

Foram realizados encontros com pautas estabelecidas, cuja intenção foi fortalecer as relações da equipe escolar no papel de mediação e articulação da aprendizagem na escola, promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar visando a elaboração do PPP da escola e oferecer subsídios teóricos e práticos aos coordenadores pedagógicos que propiciassem a reflexão sobre sua atuação. Para a realização dos encontros utilizou-se de textos, filmes, poesias, reportagens, crônicas, palestras, sendo que em cada encontro era encaminhada uma atividade a ser desenvolvida na escola como forma de praticar a formação na escola.

Ao final de cada ano foram realizadas avaliações em que se registrou a importância da formação onde o diálogo e a discussão do cotidiano de cada

escola eram tratados com seriedade e fundamentação teórica a partir da prática de cada uma. Concluiu-se que a proposta de formação para coordenadores pedagógicos representou uma oportunidade de diálogos e reflexões, que contribuiu para o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos, além de estimular, o processo de formação permanente em que deve se pautar a atuação dos educadores.

Macedo (2014) traz em seu trabalho a preocupação com a formação do coordenador pedagógico, e o quanto a questão da formação tem ganhado destaque nas pesquisas. O objetivo da pesquisa é investigar se e em que medida a formação continuada do CP contribui para a atuação deste profissional. A pesquisa considerou três focos distintos que se entrecruzam: a coordenação pedagógica, a formação continuada e a educação infantil. Embora a proximidade entre os focos o interesse maior foi discutir sobre a atuação do CP sendo este o responsável pela formação continuada em serviço dos professores.

A pesquisa de cunho qualitativo é desenvolvida através de instrumentos escritos aplicados aos CP e entrevistas, a pesquisa ainda não foi finalizada. Quanto às questões realizadas aos CP eles deveriam responder: quais são as suas expectativas em relação à formação que está se iniciando? Considerou-se formação que está se iniciando o fato do recém ingresso de CP após a realização de concurso público para a função.

Analisando as respostas dos CP, a equipe da Secretaria da Educação elencou algumas categorias: a necessidade de elaborar formação para os CP que abordasse conteúdo específicos da coordenação pedagógica, discutir características concernentes à configuração da atuação do CP, formação e PPP e temáticas para a Educação Infantil. Esta última foi pouco pontuada, pois já havia uma formação acontecendo no município cuja temática estava sendo trabalhada por uma assessoria.

Os demais itens foram analisados e apresentados na pesquisa. No que se refere à atuação do CP, os recém contratados compreendem que devam ser trabalhados temas que favoreçam o fortalecimento do grupo de CP, reflexão das ações, papel de formador, organização da rotina, contribuições à prática, trabalho na gestão, pontuando a necessidade de discutir com seus pares a caracterização da sua função, pois no contexto escolar ele não encontrará

parceiros com as mesmas atribuições. Assim, a formação seria o momento propício para a constituição dos CP, em virtude do recente ingresso na rede, de forma a potencializar o sentimento de pertença, minimizando a ideia de “solidão” a qual o CP se depara no exercício da sua função.

Assumir a função de coordenação da formação dos educadores de uma escola requer compreender seu papel, as características de sua função e atuação. Ainda há pouca clareza quanto ao que seria de fato papel do CP, confundindo, muitas vezes, com os papéis do diretor. Evidenciou-se também na pesquisa a complexidade da atuação do CP, já que esta é caracterizada como múltipla e diversa, no entanto espera-se uma atuação ativa do CP. Há certa tendência em apontar o CP como o profissional habilitado a resolver os conflitos surgidos no cotidiano escolar. Embora alguns sejam da sua competência, a formação seria um espaço para trazer à discussão as diversas situações práticas que enfrentam nas escolas. Colocou-se também na discussão o exercício das relações, inclusive as de poder.

A pesquisa concluiu sobre a necessidade de aprimoramento constante para os CP, já que durante as análises das respostas observou-se que houve pouca indicação de estudos teóricos, relacionando-os com o aprimoramento da prática da coordenação. Quanto aos CP recém aprovados, estes apontaram para a importância de entrar em contato com diferentes experiências, realizando trocas de estratégias e práticas de trabalho.

Quanto à formação oferecida, os CP esperam que esta possa contribuir para a sua prática como formador de professores e articulador do PPP. No entanto, há que se atentar para o caráter crítico que esta formação deve assumir, quanto a atuação do CP e o papel que ele assume no contexto escolar. Outro apontamento trazido na discussão foi a postura que o diretor assume, segundo a política instituída no município, que responsabiliza o diretor pela atuação/avaliação do CP, revelando uma hierarquização que, por vezes, impede uma atuação mais democrática.

Passos Silva e Franco (2014) apresentam, como recorte de pesquisa, quais são as razões que levam ou não o coordenador pedagógico (CP) à prática de assistir as aulas dos professores. Como questão central apresenta-se: como a prática de assistir as aulas dos professores, por parte da CP, amplia a aprendizagem dos estudantes e avança na concepção de atuação da

CP? Partindo das entrevistas realizadas revelam certa resistência em relação a presença da CP em sala de aula em virtude da perspectiva fiscalizadora, controladora de atuação.

Na literatura pontua-se a importância como prática da PC em assistir aulas, pois permite ao coordenador reconhecer as mudanças pelas quais passam ou não o professor e o aluno. Os teóricos consideram que as vantagens se sobrepõem as desvantagens. No entanto é preciso, após assistir as aulas, sentar e dar uma devolutiva, refletir conjuntamente sobre o fazer do professor para melhoria entre a teoria e a prática.

Mas ainda é presente a ideia de vigilância e controle nos dias atuais, embora ela se revele de maneira disfarçada, não admitida. O estreitamento das relações entre CP e professores é fundamental para que a ideia de fiscalizador seja superada; faz-se necessário construir confiança entre CP e professores e para isso requer diálogo, planejamento, valorização, dar lugar ao processo de formação.

Nos documentos legais, constatou-se que nas funções do CP está acompanhar sistematicamente as aulas dos professores a fim de detectar possíveis falhas no processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se no documento a concepção fiscalizadora do CP, o que não é mais viável pois seguem na contramão dos avanços.

Nos depoimentos coletados na pesquisa, os CP revelam que não assistem as aulas, pois há forte compreensão por parte dos mesmos, quanto a questão de fiscalizador. Fica evidente a herança fiscalizadora registrada na história. A fala dos alunos e o preenchimento de fichas de acompanhamento, são os indicativos de como o processo de ensino e aprendizagem acontece.

Conclui-se na pesquisa que a discussão em torno da prática de assistir as aulas dos professores, pauta ora numa perspectiva fiscalizadora, ora para a necessidade de uma proposta marcada pela perspectiva colaborativa. Pela perspectiva fiscalizadora, justifica-se a não necessidade da presença do CP na sala de aula. A ação de assistir as aulas só ocorre quando postas como exigência de programas adotados pelo município, o que aponta para um viés burocratizante. Não se constatou no decorrer da pesquisa nenhuma proposta que busque alternativas para novas possibilidades de trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com a sala de aula. A concepção colaborativa de

atuação da CP, a partir das contribuições teóricas que argumental em prol das vantagens dessa ação, é até o momento constructos teóricos, que precisam ganhar materialidade nas políticas de formação.

Pereira (2014) traz em seu trabalho um recorte da dissertação de mestrado, em que apresenta a escola como espaço de formação docente e desenvolvimento profissional e o coordenador pedagógico como responsável pela articulação da formação continuada no contexto do trabalho coletivo. Neste recorte o autor apresentou as reflexões sobre as dificuldades do CP vinculadas a sua relação com os professores e direção.

Para que o CP possa desempenhar sua função de formador e necessário planejar e objetivar ações a serem realizadas nos espaços de formação de professores. No entanto, o trabalho do CP é marcado pela improvisação de ações, por situações inesperadas e imprevisíveis, acúmulos de tarefas, falta de tempo, desvio de função, atendimento de demandas urgentes, constantes interrupções e rotinas de trabalho burocratizadas.

Admitindo que o CP é o principal responsável pelo encaminhamento da formação centrada na escola, quais as dificuldades dos CP na articulação do trabalho coletivo e promoção da formação nas atividades de trabalho pedagógico (ATP)?

Por desempenhar a função de CP o autor se propôs a registrar e acompanhar seis encontros de formação de um grupo de CP, sendo seu foco de interesse as experiências de condução e as dificuldades enfrentadas pelos CP nas ATP. Durante as conversas no grupo e nas leituras sugeridas pela formadora, foi possível reconhecer dois aspectos trazidos pelos CP: suas dificuldades com a direção e com os professores.

Outro aspecto abordado na pesquisa são os modelos de formação oferecidos para as escolas, os quais não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor e os concebem como consumidores e aplicadores de conhecimentos elaborados pelos especialistas. O autor defende a ideia da formação continuada como forma de contribuir para transformações necessárias, visando uma melhor aprendizagem. Mas para que isso ocorra o espaço da escola tem quer ser organizado, de modo a criar condições para reflexões coletivas, envolvendo a direção, professores, especialista, alunos, comunidade, corpo técnico. Assim, cabe ao CP criar essas condições de

participação e reflexão coletiva, entendendo sua função como facilitador do processo, valorizando o professor naquilo que ele tem a dizer, acrescentando o que é preciso ser dito, promovendo trocas de experiências.

Como formador, o CP precisa ter tempo para estudar e se organizar para as ATP, ampliando seu repertório de contribuições. O CP precisa envolver toda a equipe na elaboração de um plano de formador; ele deve ser o mediador desse processo, onde a coletividade e parceria sejam priorizadas, oportunizando as trocas produtivas.

No entanto, as análises dos enunciados dos CP apontam para um trabalho em condições desfavoráveis, em que as dificuldades da relação do CP com a direção e com os professores são os principais indícios do pouco sucesso na proposta de formação. Por se tratar de uma função de confiança, indicada pelo diretor, o CP pode ser desligado a qualquer momento se alguma ação não for aprovada pelo diretor. Nesse sentido o CP não possui autonomia para encaminhar seu trabalho como formador, ficando subordinado ao diretor quando este propõe atividades que não competem ao CP. A falta de clareza quanto à função do CP por parte não só da direção, como dos professores e dos próprios CP, leva à realização de uma infinita quantidade de afazeres, promovendo desgaste físico e mental.

Quanto as dificuldades do CP com os professores identificaram-se a necessidade de conquista do respeito e do reconhecimento pelos próprios professores, já que o CP não é escolhido pelos seus pares e sim pela direção, o que gera desconfiança e dúvidas quanto a capacidade do CP.

Pontuou-se que, visando a superação destas dificuldades, o CP precisa passar por formação, realizar pesquisas, participar de palestras, encontros de formação. E ainda, cabe a Secretaria oportunizar estas condições, de forma a responsabilizar-se pela formação dos CP.

Diante da diversidade presente na escola, o CP precisa organizar-se e planejar os encontros, preparar materiais, providenciar equipamentos e mobilizar o grupo de professores para a reflexão. Se considerarmos que os CP passam seus dias atendendo demandas emergenciais, ele não dará conta dessa responsabilidade. Frente a isso, cabe ao CP administra o tempo e definir prioridades, como meio para planejar os encontros das ATP entendendo este como espaço de formação da equipe (diretor e professores).

Nogueira (2014) retrata em sua pesquisa como os coordenadores pedagógicos constroem sua identidade pessoal. Os autores pesquisados revelam que o cotidiano desse profissional é marcado por experiências e eventos que o levam, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e racional, contribuindo bem pouco com sua constituição identitária.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, constatou-se que a maneira como a formação docente está posta na legislação pouco contribui para o processo de constituição da identidade do CP, pois considera-se que para ser CP basta ser graduado para a docência. Foram aplicados questionários aos CP, e alguns foram entrevistados como forma de verificar o que de fato constitui a identidade do CP confrontando com a literatura utilizada na pesquisa.

A análise dos dados se deu através da triangulação, que permitiu o entrelaçamento entre teoria e prática. Os dados apontaram para os obstáculos e dificuldade que os CP enfrentam para desenvolver seu trabalho, tais como: indiferença por parte dos docentes, ausência de estudo, indisposição e resistência para mudança da prática docente. Sentem-se desvalorizados, dificuldades para administrar o tempo, lidam com sobrecarga de trabalho, abarcando atribuições que extrapolam o pedagógico em decorrência da indefinição de papéis.

Também apontam que anseiam por: momentos de trocas com seus pares, formações específicas para o CP, assim como percebem que as parcerias nas equipes gestoras são inconsistentes, e que a responsabilidade do pedagógico no ambiente escolar é atribuída exclusivamente para o coordenador, sentindo-se solitários quanto as tomadas de decisões.

A pesquisa permite concluir que a identidade profissional dos CP está sendo construída no enfrentamento constante das dificuldades apontadas, no acúmulo de atribuições e na solidão profissional que os sujeitos manifestaram em suas falas. Outro fator elencado na pesquisa foi a indefinição de papéis, a falta de corresponsabilização pelos parceiros da equipe gestora, entre outras, representam dificuldades a serem superadas não apenas pelo CP mas sim coletivamente, visando a constituição identitário do mesmo.

No levantamento realizado neste Congresso (2014) foi possível elencar algumas considerações comuns aos autores: a questão da formação inicial do

PC, suas atribuições e a constituição da sua identidade. No entanto, os autores também oferecem indícios que nos faz repensar os processos que vivenciamos nos espaços escolares, em específico, a falta de exercitar o trabalho coletivo. Moura (2014), por exemplo, fala em sua pesquisa sobre a formação continuada do PC, mas utiliza da palavra parceria como forma de dizer que não há formação se o sujeito atuar sozinho. Isso também foi pontuado por Miguel e D'Agostinho (2014), quando coloca em questão o "realizar junto com a equipe gestora" as ações do PC evitando que ele se torne um "bombeiro" na escola.

Os demais autores colocam como destaque a atuação do PC e suas atribuições (formador, articulador e transformador), no entanto, também oferecem pistas no sentido de repensar o espaço escolar, como espaço de todos, quando dizem que os espaços escolares são tidos como "coletivos de formação" (DUTRA e ROCHA, 2014) e "escola como espaço de formação" (PEREIRA, 2014). Afirmo que se faz necessário pensar a escola como espaço de todos. Mais uma vez eu (CP) me coloco na condição de aprendiz, quando tais autores oferecem pistas dizendo que a formação se dá no ambiente escolar nas trocas com os outros. Sobre a ideia em buscar uma formação pronta para ser "aplicada" aos professores com modelo formativo, os PCS do Grupo de Estudos, aos poucos, foram compreendendo que essa concepção não contribui para a construção da autonomia dos docentes.

3.3. Levantamento XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

Hobold (2012) socializa uma pesquisa na qual discute e analisa o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores de educação básica e na organização do trabalho pedagógico.

Os resultados apontaram que docentes e diretores atribuem um valor significativo ao trabalho do coordenador pedagógico, mas, ao mesmo tempo, não têm clara a função deste profissional.

Na coleta dos dados da pesquisa foram realizadas entrevistas com: diretores (4), coordenador pedagógico (4) e professores (8), pertencentes a 4 escolas (2 municipais e 2 estaduais), além de questionários (com coordenadores) com objetivo de identificar e analisar os processos de

coordenação pedagógica, em curso nas escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o Coordenador Pedagógico ou função semelhante, quanto às suas potencialidades e limitações, e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares.

Foram feitas intensas análises sobre a legislação do estado do Paraná, no que diz respeito as diretrizes do trabalho do coordenador pedagógico.

Constatou-se que deve haver uma relação de interdependência entre os professores, coordenadores e direção para que ocorra o ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

Há uma valorização para o trabalho do professor coordenador quanto a sua função formadora. Nas entrevistas com os professores, apareceu uma colocação que o PC desconhece o que se passa em sala de aula e também que o PC é visto como chefe dos professores. Aqui fica claro o não conhecimento das funções do PC. Na pesquisa constatou-se também que diretores apresentam seus PC como membros da equipe gestora, atribuindo-lhes a função de gestão escolar; há a ideia de que o PC deve desenvolver práticas burocratizadas.

Nas respostas dos professores, eles apontaram que os PC têm dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos e também a ausência do PC, pois realizam outras funções dentro da escola. Os momentos de interlocução entre PC e professores não são aproveitados para formação.

Placco, Almeida e Souza (2012a) socializam, em outra pesquisa, sobre o Professor Coordenador, afirmando que pode exercer a função de articulador, formador e transformador ou mesmo mediador entre currículo e professores. Tal pesquisa objetiva identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em escolas (ensino fundamental e médio) de 5 regiões diferentes, de modo a ampliar o conhecimento sobre o Coordenador Pedagógico quanto às suas potencialidades e limitações, e com isso subsidiar políticas públicas de formação docente.

O foco está no trabalho do coordenador pedagógico, em relação às práticas pedagógicas na escola e seus aspectos de sua atividade de formador de professores. Aborda também como ele constitui sua identidade profissional.

São atribuídas funções ao coordenador pedagógico como: liderança do Projeto Político Pedagógico, apoio aos professores, assessoramento da direção (burocráticas e administrativas), com pouco destaque a função formadora.

Há uma discussão entre a possibilidade de exercer a função de professor coordenador sem ter sido professor e, paradoxalmente, a necessidade de formação específica para tal função.

Os professores coordenadores entrevistados identificam as atribuições que exercem dentre da escola e apontam para o pouco tempo dedicado ao acompanhamento dos professores, que de fato são consideradas formativas (planejamento sua execução e avaliação). Isso gera certa tensão entre os professores coordenadores levando a conflitos quanto a construção de sua identidade.

Em todas as regiões da pesquisa, exceto São Paulo, não atribuem ao coordenador pedagógico a função formativa. Destaque para a precariedade de atendimento à formação de professores.

Nessa pesquisa aparece também a preocupação com as relações interpessoais (professores, alunos, pais, direção, funcionários, comunidade), que são descritas como boa e muito boa. No entanto há outras pesquisas apontando para as falhas e que estão vinculadas as deficiências de formação aos envolvidos.

Outra discussão relevante na pesquisa é da participação coletiva ou não na elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo o documento elaborado apenas para o envio as Diretorias, Núcleos e as formações recebidas da Secretarias Estaduais e repassadas aos professores em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Nogueira (2012) apresenta em sua pesquisa a questão da formação docente em serviço no contexto da escola pública, tendo como objetivo investigar as condições e situações com as quais o coordenador pedagógico se vê envolvido para atuar como formador de professores, pensando nas dificuldades que esse enfrenta (tensões e contradições). Foram aplicados questionários a 15 coordenadores pedagógicos da rede pública desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II; a pesquisa é de cunho qualitativo, sendo a pesquisadora é uma das participantes da pesquisa.

Utilizou-se também de grupo focal. Placco e Almeida (2003) apontam que o cotidiano deste profissional é marcado por experiências e eventos que o levam a uma atuação desordenada.

Quanto aos questionamentos da pesquisa: há aspectos que podem facilitar a atuação do coordenador pedagógico como formador? Em quais situações o coordenador pedagógico se vê como profissional para atuar junto aos docentes?

Na triangulação temporária foi possível compreender que o coordenador pedagógico atribui valor a formação docente e a ele também. O coordenador entende que a formação docente deve ser oferecida pelos setores externos à Unidade Educacional e que ainda não ocupa lugar de destaque no seu cotidiano. As respostas dos questionários foram agrupadas em dificuldades e facilidades para exercer o trabalho do professor coordenador. Quanto às dificuldades apareceram: resistência dos professores em participar de formações, falta de diretrizes curriculares da Secretaria de Educação e políticas públicas claras. Quanto à facilidade na atuação como formador aparecem: a parceria com a direção, bom relacionamento, comprometimento, autonomia, ética dos profissionais, formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, construção do Referencial Curricular da Rede. A pesquisa ainda terá continuidade frente as respostas iniciais.

É possível compreender que há uma oferta de formação por parte da Secretaria de Educação, em contrapartida há algumas dificuldades apontadas pelos professores em não desejarem participar das formações. A pesquisadora reconhece a necessidade de formação docente, sendo esse o caminho para o avanço da prática pedagógica reflexiva e crítica, visando assim a emancipação dos profissionais da educação.

Marcondes e Oliveira (2012) socializam a pesquisa, tendo como objetivo analisar como o coordenador pedagógico e os professores das séries iniciais, recontextualizam as novas políticas curriculares da Secretaria da Educação do Rio de Janeiro em uma determinada escola com base no desempenho do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

As questões norteadoras são: qual o papel do professor coordenador como mediador das políticas curriculares implementadas junto aos professores

das séries iniciais? Como os professores tem reagido as novas mudanças curriculares da atual Secretaria de Educação?

O enfoque metodológico é qualitativo, com base em dados de observação do papel do professor coordenador nas reuniões quinzenais do Centro de Estudos e nos Conselhos de Classe, e em entrevistas com a gestão e todos os professores de uma escola com bom IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A pesquisa discorre sobre a busca pela qualidade da Educação, sobre a resistência que os professores apresentam às reformas (alegam vir de cima para baixo), sobre o coordenador pedagógico como mediador das políticas educacionais, e os instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos.

No Rio de Janeiro, a função de coordenação pode ser exercida por qualquer professor com mais de 5 anos de experiência, além de ser indicação do diretor e aprovado pela Coordenadoria Regional de Ensino, sendo sua função organizar o planejamento, supervisão e reformulação da ação pedagógica em conjunto com a direção e os professores. Quanto ao papel do coordenador, nessa pesquisa ele é tido como uma “ponte” entre as determinações da Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro e as professoras, focalizando seu trabalho em questões burocráticas, sobrando pouco tempo para as questões pedagógicas.

Silvestre e Placco (2012) trazem para a discussão quais as contribuições do trabalho do coordenador pedagógico na transformação da prática em sala de aula. Apresenta em que condições a formação continuada de docentes é desenvolvida nas escolas, que princípios têm subsidiado as práticas dos professores coordenadores e quais os impactos do processo formativo nas ações dos professores. A pesquisa foi realizada em 5 regiões do país nas escolas de educação básica, mais focada na cidade de São Paulo, e indica em que condições a formação continuada de professores é desenvolvida nas escolas (municipais e estaduais).

Na 1ª fase da pesquisa, coordenadores, diretores e professores responderam a um questionário e na 2ª fase, os coordenadores foram entrevistados aprofundando os dados registrados no questionário. Foram 12 sujeitos participantes. O foco da análise localiza-se na contribuição do trabalho do coordenador pedagógico para a transformação da prática de sala de aula.

Quanto à função do coordenador pedagógico, é apresentada como articuladora e deve envolver todos os profissionais da escola, ele também é visto como o disseminador das políticas públicas, embora apresente certa autonomia para isso, requer conhecer os motivos e significados para que possa oferecer formação aos seus docentes, levando-os a se reverem como profissional e a rever sua própria prática.

Observa-se, na pesquisa, que os coordenadores pedagógicos demarcam seu compromisso com a formação do grupo de professores e sinalizam que a formação ocorre nos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), espaço onde as práticas podem ser repensadas e aperfeiçoadas. No entanto, a formação inicial do coordenador pedagógico ou nos encontros promovidos pela Secretaria de Educação incidem na concepção de formação que possuem e nos modelos de formação continuada que desenvolvem junto aos professores.

Pensando na qualidade da escola pública, ações urgentes precisam ser repensadas para que de fato o coordenador pedagógico exerça seu papel de mediador entre os conhecimentos e as práticas, objetivando contemplar a transformação das práticas escolares.

Magalhães (2012b) oferece em sua pesquisa uma reflexão sobre qual é a representação social do professor a respeito do saber-fazer do coordenador pedagógico, com interfaces a revelar o que necessita ser ressignificado, para se chegar a um projeto pedagógico que atenda às necessidades do ato educativo. Há certa ênfase na questão da formação continuada, no saber-fazer do professor coordenador e nas representações sociais, e o quanto todos estes fatores interferem no trabalho pedagógico.

Quanto às questões presentes no trabalho envolvem: Que saberes são mobilizados pelos coordenadores pedagógicos na sua prática cotidiana? Quais relações são estabelecidas entre esses saberes e o seu contexto de trabalho? Ou seja, de que saberes é constituído o fazer do coordenador pedagógico?

A aprendizagem dos sujeitos se dá através da ação-formação-investigação. Assim, a importância na formação dos sujeitos. Aborda a questão da postura formadora que o coordenador deve ter, assim o que está previsto na Lei quanto a formação continuada. Cabe ao coordenador ser o elo entre a realidade e a formação necessária aos seus pares. Falar de formação remete a

falar de afeto. O ato educativo se faz real na interação dos seus sujeitos-autores, e essa interação, por sua vez, só é possível a partir do reconhecimento do outro, dos seus desejos, limitações e necessidades. Há relatos dos conflitos estabelecidos na Unidade Educacional quanto à questão da formação e do ouvir o outro.

Magalhães (2012b) apresenta, em sua pesquisa, quais os processos de formação continuada e mediação realizadas no âmbito da relação coordenador pedagógico-professor, a partir de dados referentes às representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador.

O método foi a abordagem qualitativa, cujos instrumentos foram observação, entrevista (8 professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola estadual) e desenho.

As discussões estão acerca do saber-fazer do coordenador pedagógico (como os professores vêem o coordenador), definidas como a supervisão, relação, comunicação, inspeção, construção, formação, autoridade e orientação. Os dados levantados na pesquisa, através das entrevistas, levaram a elencar 5 categorias: forma-ação, mediação, escuta, controle e (im)possibilidade. Nesta pesquisa focou-se apenas nas 2 primeiras categorias.

O saber-fazer do coordenador pedagógico envolve a formação como um processo integrado à dinâmica do cotidiano escolar, associado ao processo de ensino-aprendizagem, às relações, e aos sujeitos escolares. Para isso requer uma postura articulador do professor coordenador.

Há um reconhecimento dos espaços de formação, no entanto os momentos não são sistematizados (sem registros), apenas há conversas informais. Isso leva alguns professores a pontuarem que não há formação acontecendo na escola. Percebe-se a preocupação do coordenador em oferecer formação aos professores, e alguns desses reconhecem seu empenho. Há diferença quanto ao tratamento aos professores por parte do professor coordenador, o que não é um facilitador para a mediação, para aqueles que não recebem atenção do professor coordenador.

Constatou-se que, quando o professor coordenador escuta seus professores, há um momento de trocas acontecendo formação continuada, além do fortalecimento das relações. Foi constatado também que o

coordenador reconhece que a formação continuada é parte da sua ação, mas, muitas vezes, não a tem como uma prioridade.

Tamassia (2012) decorre em sua pesquisa sobre a necessidade de analisar a ação do coordenador pedagógico em atividades de formação continuada de professores e sua contribuição para a prática pedagógica docente, visando reflexos na sala de aula.

Realizou uma pesquisa qualitativa com características de estudo de caso: aplicação de questionários (6 professores), entrevistas (diretora e coordenação), grupos focais (6 professores coordenadores da Rede Municipal) e pesquisa documental e bibliográfica (apenas 1 escola de Ensino Fundamental selecionada para o prêmio Educador Nota 10). Participou também da pesquisa uma consultora da Fundação Victor Civita, que foi entrevistada.

Tal pesquisa visa contribuir para subsidiar a prática do coordenador pedagógico na questão do planejamento de suas ações e na gestão da aprendizagem dos alunos (pensando em suas atribuições). Quanto às funções do coordenador pedagógico, seria a de: formador, mediador, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, organizar o planejamento, organizar o espaço de formação e auto-formação, estabelecer parceria com a gestão (pensando nas ações administrativas).

Neste município é pré requisito o coordenador pedagógico ter atuado em sala de aula. Reconhece-se que a prefeitura destina pouco tempo para a formação em serviço (3 hrs semanais). O foco destas formações deveriam ser as estratégias de ensino aprendizagem mais eficazes na melhoria da aprendizagem dos alunos (indicação dos entrevistados).

O trabalho finaliza deixando algumas indicações de ações que poderão servir como referência para o trabalho da coordenação pedagógica: fazer diagnóstico inicial da escola visando conhecer os alunos, auxiliar na elaboração do PPP, definir junto com a equipe gestora o papel de cada um, definir um plano de trabalho, fazer observação em sala de aula a fim de dar suporte ao professor, ler os planejamentos e registros dos professores e fazer devolutivas, elaborar pautas formativas com os professores, fazer uso de estratégias diferenciadas nas reuniões pedagógicas, elaborar registros, criar valor em torno da leitura, organizar instrumento para o levantamento dos saberes dos alunos,

organizar metas de aprendizagem para cada ano/ciclo, planejar conselhos pensando no espaço formativo, participar das formações da Secretaria da Educação, estabelecer rotina de leituras, estabelecer parceria coesa com a diretora. Todas as ações desenvolvidas na escola não podem ser isoladas, assim, a importância na organização do plano de trabalho.

Silva Filho (2012) oportuniza, em sua pesquisa, discutir elementos subjacentes às práticas da coordenação pedagógica e dos professores do Ensino Fundamental, visando à transformação das mesmas. A proposta está em torno da pesquisa-ação, envolvendo o autor como coordenador, 4 coordenadores pedagógicos e 35 professores do Ensino Fundamental séries iniciais. Os procedimentos foram observação participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas individuais e diários de bordo de formação.

Na pesquisa reconhece-se que a escola é um espaço de formação, mas a forma como tem acontecido os processos, os modelos de formação têm sido criticados, pois não dão conta de atender as reais necessidades de formação dos educandos.

Neste artigo fala-se da função do coordenador como supervisão/coordenação pedagógica, pensando a supervisão como formadora e promotora da autonomia do educador e dos educandos. Essa ação supervisora deve acontecer através da articulação com o currículo, com os programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino, projeto pedagógico da escola.

No entanto, observou-se na pesquisa que a ação da coordenação pedagógica está mais voltada para a postura de supervisão-inspeção. Assim, a pesquisa se decorreu sob a forma de investigação-ação, tendo essa como estratégia privilegiada de formação continuada reflexiva crítica. Elaborou-se todo o projeto de formação entre os coordenadores e o investigador, pensando as necessidades de formação, cronograma, pautas, seleção dos professores formadores e pré-planejamento das 3 sessões de formação. Em seguida, os coordenadores observaram as sessões de formação através da gravação realizada e dos questionários aplicados aos professores sobre suas impressões em relação a formação continuada desenvolvida na escola, o modelo de formação e as contribuições desta para sua prática.

Há reinvindicação de espaços de formação nas falas dos professores, necessidade de repensar a prática do coordenador pedagógico, os professores reconheceram que a estratégia de formação continuada através da investigação ação é uma proposta válida para seu desenvolvimento profissional.

Freitas (2012) socializa em sua pesquisa a implantação do Programa São Paulo Faz Escola, ocorrida no período da gestão de 2007-2010, em que a figura do professor coordenador é evidenciada no papel de formador docente, fomentador e articulador de práticas pedagógicas inovadoras. A proposta curricular é o norteador de todo o trabalho.

O objetivo da pesquisa foi captar as articulações do professor coordenador pensando no currículo e no contexto institucionalizado de gestão democrática e suas implicações na construção participativa do PPP das escolas do estado de São Paulo. É um trabalho onde foca bastante a implantação de políticas públicas promovidas pela Secretaria de Educação Estadual/SP após a constatação do desempenho insuficiente dos alunos. Assim, insere a figura do professor coordenador como apoio na implantação do Programa, objetivando a gestão do currículo nas unidades escolares. Há um modelo a ser seguido por todos os professores coordenadores, pois todos seguem os Cadernos de Gestores do Currículo.

A metodologia adota foi a pesquisa documental da Proposta Curricular do Estado de São Paulo fundamentada em pesquisa bibliográfica pertinente à temática. Observou-se na pesquisa que o uso dos Cadernos (de professores e alunos) estimula o individualismo entre os pares, pois dispensa o diálogo para se discutir os afazeres docentes com relação ao conteúdo a ser ensinado. A utilização de tais Cadernos acaba sendo um poder controlador para todos, já que os professores não possuem liberdade para fazer o que querem. O mesmo ocorre com o professor coordenador em seu Caderno de Gestor. Há uma discussão em que o dominador não exclui o dominado, mas o incorpora como tal. O coordenador é visto como líder que irá conduzir a escola a todas as mudanças previstas.

A participação do professor coordenador nestas ações, escolhidas pela Secretaria de Educação Estadual/SP, teve o propósito de ajustar as emergências a formação do mesmo, frente às necessidades de implantar um

currículo desejado e previsto na Proposta Curricular do Estado. Conclui que a figura do professor funciona para “tapar buracos”, criados pelo desinteresse de democratizar a educação. Outro aspecto atribuído ao professor coordenador é que ele passa a supervisionar todo o sistema centralizador, o qual deseja ser implantado.

Mendes (2012) apresenta em seu trabalho uma experiência de formação continuada para professor coordenador da Educação Infantil, realizada na Secretaria Municipal da Educação em consonância com as metas previstas no Projeto Político Pedagógico Institucional da Secretaria Municipal da Educação.

O professor coordenador é compreendido como o principal agente formador da formação da equipe escolar, tendo como uma das funções compartilhar as experiências pedagógicas vivenciadas no contexto escolar. Nesse trabalho, tentou elucidar como as coordenadoras da Educação Infantil estão construindo sua identidade profissional em um contexto de mudanças alavancadas pelas políticas públicas em Educação Infantil.

A metodologia utilizada priorizou a articulação entre a teoria e a prática possibilitando às participantes o intercâmbio de informações e trocas de experiências. Durante os encontros havia a realização de tarefas complementares individuais e a participação nas discussões, que foram utilizadas como norteadoras para o desenrolar do trabalho. A pesquisadora também era formadora. Tudo iniciou após a implantação do professor coordenador nas escolas de Educação Infantil, antes uma figura presente apenas nas escolas de Ensino Fundamental. Assim, viu-se a necessidade de oferecer formação a estes profissionais. No trabalho, descreve todo o processo de acesso ao professor coordenador: credenciamento, prova escrita, apresentação de projeto e entrevista com o supervisor da Secretaria Municipal de Educação.

Elencou-se as principais metas para a formação dos professores coordenadores: oferecer subsídios teóricos visando o aprimoramento dos saberes; promover discussões e partilhas de ideias inovadora; refletir sobre as possibilidades de intervenção do professor coordenador; discutir a função do coordenador; refletir sobre a importância das reuniões pedagógicas e os Horários de Trabalho Pedagógico; elaborar individualmente um plano de formação.

Quanto ao papel do professor coordenador, tem a importante tarefa de formador da equipe institucional no sentido de contribuir com a melhora e qualificação da educação oferecida as crianças de 0 a 5 anos. Assim, a formação oferecida pela Secretaria Municipal da Educação trabalhou as seguintes temáticas:

- Atribuições do professor coordenador segundo legislação própria; planejamento, condução e avaliação das reuniões; estímulo ao envolvimento da família no processo educativo; relações interpessoais; a identidade do professor coordenador; concepção de formação de professores; concepção de criança, creche e pré-escola.

A formação atendeu a 25 participantes das 36 unidades de Educação Infantil do município. A Secretaria Municipal da Educação trabalhou com a proposta de convite a participação.

Neste levantamento bibliográfico realizado (ENDIPE, 2012), surgem questionamentos sobre a formação continuada, a atuação do PC, suas atribuições e a escola como espaço formativo. No entanto, o que mais direcionou meu olhar, foi que poucos autores (SILVESTRE e PLACCO, 2012; TAMASSIA, 2012; SILVA FILHO, 2012) trazem o aluno no contexto das atribuições do PC. Essa situação também foi vivenciada na minha pesquisa, tanto os docentes quanto os professores coordenadores relatam suas preocupações quanto as atribuições (formador, mediador, articulador) deixando os alunos na invisibilidade. Qual seria o motivo pelo qual os alunos não são “inseridos” nas atribuições do PC, ou quando são, estão condicionados as questões disciplinares, ou seja, é compreendido pelos docentes como função do PC chamar atenção dos alunos por questões comportamentais. Falta clareza do lugar, de fato, em que deve se dar a atuação do professor coordenador na relação professor-aluno.

3.4. Levantamento dos Artigos da Coleção “O Professor Coordenador”

Placco (2012b) apresenta em seu texto os incêndios que o coordenador pedagógico deve dar conta dentro das escolas, ao invés de construir e reconstruir o cotidiano (coletivamente), com vistas ao Projeto Político

Pedagógico. O propósito do texto é pensar como trabalhar o planejamento da escola e como trabalhar as relações sociais/interpessoais também considerando o PPP da escola. Visando a melhoria do trabalho do coordenador pedagógico há uma divisão das atividades de trabalho em 4 categorias: IMPORTÂNCIA – ROTINA – URGÊNCIA – PAUSA. Há toda uma explicação para cada categoria e o que acontece quando uma interfere na outra, ou mesmo quando uma não é respeitada pensando naquilo que a ela compete.

Interessante a forma como a autora distribui as categorias em porcentagem e faz uma reflexão daquilo que deve ter mais e menos porcentagem, apresentando o que ocorre quando há um desequilíbrio nestas porcentagens.

Aborda ações concretas do coordenador pedagógico, pensando no processo formativo partilhado, tais como: responsabilidades partilhadas, interlocução participada, confronto cotidiano; tempo e movimento; olhares do coordenador pedagógico, formação do próprio coordenador pedagógico, enquanto organiza, planeja e forma seus professores, interação profunda entre as ações propostas pela escola em seu PPP, a realidade social e da escola e a prática social/profissional dos docentes.

A autora reforça que uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Promove uma reflexão naquilo que ela chama de nossos mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes, ampliação de consciência e tudo o que temos feito em nosso cotidiano: modo de conduzi-lo, controle da docência, nossa atuação nos Conselhos de Classe, as avaliações que realizamos, nossos estudos, compreensão das teorias, das aplicações na prática.

Sincronicidade é uma palavra bastante presente no texto, compreendida como o movimento, a ação de e entre professor-aluno-realidade.

Geglio (2003) dialoga sobre a contribuição do coordenador pedagógico para a formação continuada do professor em serviço, formação compreendida pelo autor como aquele que ocorre na escola, com o coletivo juntamente com a figura do coordenador pedagógico.

Há a compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor, devido à especificidade

da sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

O autor discute as tarefas que o coordenador pedagógico realiza, mas que não competem a sua função e pontua as que de fato são: acompanhamento pedagógico dos alunos, atendimento aos professores e pais, preparação de reuniões pedagógicas, relatórios de atividades curriculares, análise de materiais e livros didáticos. Pontua também as funções que não são de competência do coordenador pedagógico: preencher diários e tarjetas de notas e faltas, servir merenda, responsabilizar-se pela entrada e saída dos alunos, organização de eventos extracurriculares, substituição e representação da direção da escola; tudo isso o autor diz que embora não seja função do coordenador pedagógico também não caracteriza como desvio de sua função.

Quando o coordenador pedagógico se envolve com todas essas atividades, alheias a sua função, resultará na redução do seu tempo destinado a formação continuada dos professores. Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes para discutir questões e problemas pedagógicos, pertinentes a sala de aula, ao conteúdo, ao desempenho dos alunos e ao relacionamento com os alunos. Assim, o coordenador pedagógico assume papel de mediador, de investigador do grupo e com o grupo, utilizando dos momentos destinados ao encontro coletivo (HTPC, reuniões pedagógicas).

E quanto à formação do próprio coordenador pedagógico, como se dá? A medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, consequentemente, está realizando a sua autoformação continuada.

Souza (2003) socializa sua própria vivência como coordenadora de Educação Infantil e Ensino Fundamental e formadora de coordenador pedagógico. Trabalho que tem desenvolvido em sua pesquisa de doutorado, dentro de uma escola pública estadual.

O significado de coordenar, segundo dicionários (Aurélio e Larrouse), é dispor segundo certa ordem ou método, organizar, arranjar, ligar, ajuntar por coordenação, dispor segundo determinado sistema. Só há necessidade de coordenar quanto temos mais de um elemento, seja material ou humano, e isso

o coordenador pedagógico possui, pois está permanentemente em relação com grupos. Assim, coordenar significa lidar com grupos.

Quanto à função do coordenador pedagógico seguindo o descrito nos dicionários, espera-se que ele saiba organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos e equipe de apoio e pais de sua Unidade Educacional.

Há uma boa discussão sobre os conflitos presentes nas escolas em relação a diversidade de opiniões e modos de pensar dos envolvidos, embora o coordenador pedagógico espera que seu grupo seja homogêneo isso não ocorre nas escolas. Outra questão apresentada refere-se ao trabalho de desenvolver autonomia dos professores. Se isso de fato ocorre, o coordenador pedagógico está decretando sua “morte”, pois qual seria sua função se os professores não precisam mais dele? Há que se abandonar a ideia da homogeneidade se é que se pretende respeitar singularidades e favorecer a constituição de identidades no processo educativo.

Dentro das escolas há formação de grupos (de professores, pais, alunos) além do sistema educacional representado pela Diretoria de Ensino. Assim, o coordenador pedagógico tem contato com todos estes grupos e cada grupo possui sua especificidade. Isso significa que a escola deve ter metas para todos os alunos e também para os grupos, pensando na diversidade. Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o social, coloca para o coordenador pedagógico o desafio de articular ações – de reflexões, planejamento e ensino – com todos os demais grupos da escola, visando a promoção da educação. Mas a escola não está preparada para receber tantos conflitos e assim chega aos coordenadores. Os coordenadores pedagógicos lidam com a diversidade presente entre os alunos, entre os professores, entre as famílias, equipe técnica. O conflito passa a ser compreendido como um momento de crescimento do grupo, dos sujeitos envolvidos no processo. Há uma busca pela homogeneidade nos grupos, mas isso não acontece pois a diversidade não permite chegar a esse sonho!

A autora abre para a discussão a questão do fracasso e o sujeito não se enxergar junto nele. No caso do coordenador pedagógico, ele busca compreender o porquê dos seus professores não se envolverem com a discussão de um texto, por ex., mas a pergunta deve ser outra: como me mobilizar para discutir com os professores determinados textos (ideia do

espelho). Ficar excluído de algum grupo não muda nada na composição do mesmo grupo, ou seja, o grupo continua lá.

Placco e Souza (2008) apresentam no texto a possibilidade de reflexão sobre o trabalho coletivo na escola como ação preventiva, no que se relaciona à atuação do coordenador pedagógico junto aos professores. A questão principal do texto é: como atuar de maneira a minimizar os efeitos de situações conflituosas e complexas que envolvem alunos e professores ou gestores?

Apresenta-se uma discussão em que a equipe gestora, compreendida como direção, vice e coordenação, trabalhem em parceria visando articular o grupo de professores para que e cada um dos envolvidos se mobilize e comprometa com o trabalho pedagógico da escola. Para que isso ocorra há necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores, não apenas individual, mas formação mútua (inter-formação) e autoformação.

As transformações acontecerão na medida em que o professor fizer reflexões sobre sua própria prática docente tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da escola. Esse é um processo individual e coletivo, complexo e dinâmico que necessita de ajuda dos gestores, visando que os professores identifiquem seus sentimentos, desejos, motivações, competências, sentidos e significados de seu pensar e fazer pedagógico, sendo autor de sua prática. Assim, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador, responsável pela mediação nesse processo de construção.

O texto entra numa discussão sobre o trabalho de prevenção que se deve ter nas escolas, prevenção entendida como relação dialógica entre o educador e a criança. Quando se trabalha com a prevenção, há redução de danos na formação e no desenvolvimento das crianças. Cabe ao coordenador assim atuar junto a formação dos professores, mas para isso é necessário um projeto da escola onde todos possam estar envolvidos.

O coordenador pedagógico deverá garantir a interlocução permanente e constante com o grupo, observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano, ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou seja, os diferentes ritmos, que são privados e singulares, buscar integrar a proposta de formação dos docentes, valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno,

incluindo-o no processo de planejamento, criar oportunidades para o professor integrar a sua pessoa à escola, estabelecer parceria com o professor; propiciar situações desafiadoras a aluno e professores e investir em sua própria formação.

Quando se objetiva a formação do professor, é fundamental sua participação intensa e significativa, pois o que precisa ser mobilizado e transformado é sua consciência.

Almeida (2007) apresenta um texto em que descreve sua trajetória profissional, relembrando todo o processo de tornar-se professora. Fala sobre sua experiência como aluna, e sobre os professores e mestres que teve em sua formação. Chama de professores aqueles que ensinaram conteúdos e de mestres os que ajudaram na constituição como pessoa. Traz também reflexões sobre os saberes profissionais e o lidar com pessoas (situação muito presente na carreira do professor). Assim, o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. O coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar.

A autora enfatiza que as mudanças ocorrem não só na pessoa que se pretende ajudar, mas também na que propõe ajuda. Utiliza-se Rogers (1999) para explicar alguns termos: autenticidade, empatia e consideração, tendo estes como instrumentos o olhar, a escuta, a fala. Valoriza em sua formação que a boa relação interpessoal é nutritiva porque ajuda a nos constituir como pessoa, e que faz parte da competência da escola (diretores, coordenador pedagógico, orientadores educacionais, professores) saber lidar com as questões interpessoais.

Pensando na função do coordenador pedagógico, compete a este articular o grupo de professores a elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados.

Placco e Souza (2012c) socializam em seu texto questionamentos sobre a atuação do coordenador pedagógico: Há saberes específicos a ser mobilizados por este profissional? Quais são? De que natureza? Qual sua fonte? É possível pensar em saberes hierarquicamente mais importantes? Que aprendizagens são necessárias à sua apropriação?

Relata as dificuldades que o coordenador pedagógico tem em desenvolver ações que favoreçam as interações na escola nos diversos grupos (professores, pais, alunos, direção). Falta mediação nas escolas.

A proposta do texto é refletir sobre essa hipótese, tecendo considerações sobre o coordenador como mediador e as aprendizagens necessárias à apropriação dos saberes que lhe possibilitem assumir-se como tal. Toma-se, como ponto de partida que o coordenador pedagógico é um profissional que, assim, como o professor, precisa se dedicar à sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática. Segue o texto apresentando a definição sobre mediação, a qual se relaciona com o coordenador pedagógico, sendo esse o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. Assim, é de responsabilidade do coordenador pedagógico o desenvolvimento dos professores por meio da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Assim, ele deverá investigar os conhecimentos que os professores dominam e intervir para reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outros patamares.

Apresenta uma discussão sobre quais elementos podem contribuir com a formação do educador, e nesse aspecto o coordenador pedagógico deve estar atento, pensando no seu papel de mediador, visando também a construção de sua identidade. São elementos como a memória, a intencionalidade, a metacognição (constante auto-observação), as experiências e a subjetividade.

Para que o coordenador pedagógico possa atuar junto aos seus professores, ele também deverá cuidar de sua própria formação, reservando tempo e mantendo-se motivado para estudar, participar de cursos, compartilhar

com pares, etc., em um processo contínuo e permanente, em que a reflexão e a autoavaliação se constituem em suas principais ferramentas de trabalho.

O trabalho que realiza é fundamental para a formação identitária dos professores e do próprio coordenador pedagógico, entendida como princípio básico a ser atingido pelos sujeitos da escola, dado que cada pessoa constrói e reconstrói sua identidade na ações e relações de sua vida, e portanto, ao longo de sua formação.

Clementi (2010) apresenta estudos sobre formação de professores e como estão influenciando a concepção do trabalho do coordenador. Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos. Trata de um texto onde a pesquisadora fala como profissional atuante na área da coordenação, apontando para a identificação de alguns fatores de ordem pessoal, profissional, estrutural e organizacional que intervêm na atuação do coordenador.

Pontua-se que os coordenadores reconhecem que sua função é acompanhar o projeto pedagógico, formar professores e partilhar suas ações. Reconhecem também a importância de discutir com o professor suas ações com os alunos, julgam necessário conhecer como ocorrem, nas salas de aula, as relações de ensino e aprendizagem. No entanto, tudo isso não é tarefa fácil, pois o tempo que o coordenador dispõe para isso não é respeitado. Há uma discussão do quanto o coordenador deve acompanhar o trabalho do professor em especial dentro da sala de aula, mas para que isso ocorra é necessário que faça acordos prévios com o professor, evitando constrangimentos. É necessário que o coordenador deixe o professor falar e ouvi-lo, entendendo esta ação como um processo de formação.

Aborda a questão da autoridade presente em alguns coordenadores, que agem de maneira descrente e determinista, esquecendo-se de que a autoridade é conquistada pela competência, pela construção diária que se estabelece nas relações de parceria e não de imposição.

Trata também do *stress* e frustração (do coordenador pedagógico) gerados dentro da escola frente às inúmeras atividades burocráticas que ele desenvolve; mais uma vez a questão da formação é colocada em jogo, assim

como a legitimidade do papel do coordenador. Nessa questão coloca-se em discussão: a quem cabe a responsabilidade de formação do formador? Pensando que não há modelos ideais, mas sim possibilidades de busca visando redimensionar seus objetivos em função das características do espaço e das relações onde atua.

Pude compreender, no levantamento bibliográfico realizado, que há sim muita preocupação quanto à questão da formação continuada e das atribuições do professor coordenador. Em virtude da pouca clareza quanto às atribuições, muitos PCs acabam realizando tarefas que não competem a sua função (GEGLIO, 2003), compreendidas como burocráticas e que resultará na redução do tempo de atuação do professor coordenador naquilo que é entendido enquanto pedagógico. Estas também foram inquietações trazidas pelos PCs durante os encontros do Grupo de Estudo em minha pesquisa. E mais, a CP também realiza atividades burocratizantes na SME deixando de atuar na formação dos PCs. Dessa discussão, posso dizer que todos (PCs e CP) conseguem reconhecer quais são as tarefas que não competem a sua função, no entanto, ficam em dúvida quando questionados em relação as suas atribuições. Contradição ou o receio em se colocar perante o grupo que os elege e assim desenvolver aquilo que propôs no plano de trabalho?

Capítulo 4 – Descrição dos Encontros

Neste capítulo apresento a análise das discussões geradas nos 7 encontros ocorridos na Secretaria Municipal da Educação, junto com o Grupo de Estudo. Como já referido, tais encontros contaram com a participação dos professores coordenadores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mediados pela coordenadora pedagógica que atua na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação. Os encontros aconteceram entre junho de 2014 a julho de 2015, tendo pautas pré-estabelecidas elaboradas pelo próprio grupo e duração de 3 horas por encontro.

Ainda neste capítulo, explico os motivos pelos quais os encontros foram suspensos, dando início a uma outra formação, tendo como cenário a participação dos mesmos sujeitos.

Encerrando o capítulo, apresento a escrita de 4 professores coordenadores que foram convidados por mim, pela coordenadora pedagógica da SME, a produzir cartas diante da proposta inicial de revisar seu plano de trabalho. Descrevo quais foram os critérios utilizados para a seleção dos escritores, apresento as cartas e dialogo com os escritores, colocando em prática meu papel enquanto mediadora.

4.1. Os encontros

4.1.1. 1º Encontro – Lidar com o Silêncio

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 26/06/2014, às 14h00, no Auditório I da Secretaria Municipal da Educação, com a participação de 24 professores coordenadores.

A pauta desse encontro ficou assim definida:

> - Leitura antecipada do texto: Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência

> burocrática? Retirado do livro: O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.
> - Agradecimento pela participação
> - O que esperamos dos encontros
> - Definição do próximo encontro (data e temática)
> - Leitura deleite: “História de um olhar” – Eliane Brum (CAD2, 26/06/2014).

Acerca do motivo pela escolha do texto, gostaria de socializar que nas visitas que realizo nas escolas, enquanto Coordenadora Pedagógica da Secretaria da Educação, nos encontros dos professores coordenadores, nas conversas informais, sempre vem à tona a angústia do grupo sobre o quanto as atividades burocráticas da escola afetam o trabalho pedagógico do professor coordenador. Por exemplo: fazer ofícios, realizar abertura do portão para o início das atividades da escola, chamar atenção de alunos com problemas de indisciplina, atender funcionários, são queixas que os professores coordenadores apresentam constantemente. Assim, quando tomei conhecimento do texto “Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?”, retirado do livro “O coordenador pedagógico e o espaço de mudança (ALMEIDA; PLACCO, 2006), de pronto pensei no grupo e assim enviei através do Portal da Educação, o material digitalizado. Portal da Educação é um sistema informatizado onde todos os funcionários da educação possuem acesso, desde que devidamente cadastrado, fazendo uso através de *login* e senha pessoais definidos previamente. Chamamos esse sistema de Info Rede. Tal texto aborda questões burocráticas, a escola, em específico as reuniões pedagógicas e os HTPC como espaços de formação, dificuldades presentes no dia a dia e atuação do professor coordenador.

Durante o encontro, solicitei que uma das professoras coordenadoras realizasse o registro e assim fui atendida pela professora coordenadora da escola “P”, que anotou os pontos principais ocorridos no encontro e depois enviou aos meus cuidados, via e-mail, o registro digitado. Realizei também registros, confesso com muita dificuldade, pois as falas são constantes, e nem tudo dei conta de anotar. Também considero ter anotado os pontos principais. Tudo o que foi registrado por mim, foi colocado em um caderno que chamei de

Caderno da Coordenadora Pedagógica (CAD2). Nesse caderno anotava previamente as pautas, embora curtas, foram pensadas com o grupo sempre no encontro anterior, salvo o primeiro o qual registro foi elaborado unicamente por mim. Após os encontros, em posse de meus rascunhos realizados no encontro, passei a detalhar neste Caderno da Coordenadora Pedagógica (CAD2) o que o grupo havia trazido no encontro, assim como minhas sensações e observações. Compreendi que registrar o que eu pensava também era essencial, pois me reconhecia ali em processo de formação. Segue assim um pequeno trecho de minhas anotações:

> O encontro: agradecimento: expliquei que estou realizando o mestrado na Educação e que os encontros serão utilizados na minha pesquisa e também para nossa formação profissional e pessoal. Perguntei aos presentes se haveria problema em utilizar os registros do grupo para minha pesquisa.
> Falei da necessidade de unir o grupo, já que observei que as angústias estavam acontecendo isoladamente, e que também havia acompanhado bons trabalhos nas escolas que deveriam se socializadas. (CAD2 26/06/2014).

Como apresentado acima, realizar registros não é tarefa fácil. Assim, falei ao Grupo sobre a gravação de nossos encontros para serem retomados durante meus registros e até mesmo se necessário em nossos encontros. Alguns professores coordenadores disseram que não gostariam de ter a fala gravada, e que isso poderia comprometer o trabalho deles. Percebi certa insegurança do Grupo em gravar os encontros e, assim, a proposta foi retirada. Sendo assim, nesse dia ficamos com os registros da professora coordenadora e os meus registros pessoais. Aqui já apresento uma falha enquanto pesquisadora inicial: em nenhum momento li meus registros ao Grupo. Poderia ter iniciado os encontros com a leitura do registro anterior, mas isso não ocorreu. Outra maneira seria ter digitado meus registros e encaminhado via e-mail ao Grupo para leitura e acréscimo de sugestões ou mesmo outras anotações, que passaram despercebidas por mim. Ficou mesmo apenas um registro ora visto como da Coordenadora Pedagógica da Secretaria da

Educação, ora visto como pesquisadora. Falha vista somente agora, quando me distancio e realizo a escrita do meu trabalho. Momento de aprendizagem!

Ainda sobre o registro e a necessidade de registrar, Prado, Ferreira e Fernandes (2011) chamam a atenção sobre o registro das aprendizagens, onde faz-se necessário incentivar e apoiar os profissionais da educação para que registrem suas histórias, para que possam ser reconhecidos como atores e autores, visando a construção de novos tempos.

Retomando ao encontro, perguntei ao Grupo o que esperavam dos encontros, da proposta lançada anteriormente:

> O silêncio foi geral. Os olhares revelavam: **"se ela não sabe quem dera nós!"** Senti um frio percorrer meu corpo, insegurança, boca seca, medo. E agora? Não sei ler ainda o silêncio. Conversei que estaríamos elaborando as pautas e os encontros em conjunto, e que não decidiria nada sozinha. (CAD2, 26/06/2014).

Esse silêncio pude compreender como o momento em que todos estávamos reconhecendo o território, aquele momento cauteloso de descobrir em que "chão" estávamos pisando. Embora as pessoas do Grupo já se conhecessem, ainda assim ficou a sensação do receio da exposição. No entanto, não houve ninguém verbalizando não querer estar ali. Conhecendo um pouco o grupo e dialogando com Fontana (2010), compreendi que ali seria o espaço onde os professores coordenadores poderiam falar do próprio trabalho fora da escola e terem com quem falar.

Aqui posso dizer que a sensação de medo, insegurança que tive neste primeiro encontro pode ser comparada com a mesma sensação que os professores coordenadores relatam quando estão diante do grupo de professores propondo algo a ser discutido, pontuado, debatido, onde a opinião do grupo será levada em consideração. O silêncio marca algo que ainda estamos aprendendo a reler. São marcas, indícios, algo que nos levará a tomar decisões, rever nossa prática, nossa pauta, enfim. Algum indicativo nele se faz presente!

Retomando para o texto:

> Perguntei se haviam lido o texto e a maioria respondeu ter lido (ponto positivo). Muitas disseram que havia se reconhecido na leitura; que só de ler sentia angústia em pensar do trabalho administrativo que realiza deixando o pedagógico de lado. Observei que o texto promoveu discussão, houve um consenso pois são angústias comuns. (CAD2, 26/06/2014).
> A professora coordenadora Alice comentou sobre as dificuldades e explicou porque se identificou com o texto, suas angústias e o quanto está difícil desempenhar a função de professor coordenador nos dias de hoje. A professora coordenadora Kelli comentou sobre alguns pontos em que as professoras não se envolvem e não compartilham conhecimentos, ou seja, professor não corre atrás, não busca soluções, vive em torno de lamentações. (Registro Professora Coordenadora Luciana, 26/06/2014).

Esses são alguns dos relatos dos professores coordenadores presentes no encontro, os quais demonstram que a angústia e a insegurança acompanham o grupo. As discussões foram bem proveitosas, no entantom chamou a atenção algo que talvez fosse de fato revelado pelo grupo: a dificuldade em desempenhar a função de professor coordenador. Assim, as falas indicam que:

> O quanto há dificuldade em agradar o professor, sobre as ameaças veladas ou não, que os professores coordenadores sofrem quando realizam cobranças de relatórios, registros, onde ouvem direto que na próxima eleição não irão votar mas nele. (CAD2, 26/06/2014).

Enquanto coordenadora, observei certa preocupação entre os professores coordenadores quando trouxeram à tona a questão das ameaças veladas. O que será que tanto preocupa o grupo? Qual o motivo desta preocupação quanto as cobranças junto aos professores? Será que na função, tanto dos professores quanto dos professores coordenadores não há clareza quanto as atribuições e por isso o motivo das angústias por ameaças?

Distanciando-me neste momento de escrita daquele acontecimento e assumindo meu lugar de pesquisadora, chama-me a atenção a questão da ameaça velada que guarda estreita relação com o medo de não serem reeleitos na próxima recondução. No contexto da Secretaria Municipal da

Educação, existe um processo para aqueles professores que desejam ocupar o lugar de professor coordenador nas escolas. Sejam eles “novatos” no sentido de se inscrevem tanto para a eleição ou se inscrevam para a recondução da função, apresentam tal receio quanto à aceitação do grupo. Os professores interessados por essa função de professor coordenador têm que apresentar aos professores de uma determinada escola seu plano de eleição ou recondução. Mas antes disso, precisam passar primeiro pela avaliação da Secretaria Municipal da Educação, seguindo todo o edital.

Detalhando um pouco mais cada processo: para o processo de eleição de professor coordenador, a Secretaria Municipal da Educação publica no Portal da Educação, edital comunicando aos professores titulares de cargo estáveis da Rede Municipal de Ensino, interessados em exercer a função de suporte pedagógico de Professor Coordenador, que nos termos da Lei Complementar 024/2007 e suas alterações no Decreto 9771/2013 (Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro), poderão inscrever-se no Departamento de Supervisão Escolar junto à Secretaria Municipal da Educação, sendo que no ato da inscrição deverão apresentar: 1. Comprovante de estabilidade (declaração de tempo de serviço no cargo, expedido pela U.E.; 2. Original e cópia do Diploma de Pedagogia; 3. Plano de trabalho, que deverá contemplar os seguintes itens: I. diagnóstico do processo ensino-aprendizagem da escola; II. Objetivo do trabalho pedagógico a ser realizado; III. Proposta de ações a serem desenvolvidas; IV. Formas de registro e acompanhamento do trabalho-pedagógico; V. Avaliação do trabalho[19].

Encerrado o período de inscrição e entrega dos documentos, uma comissão composta pelo diretor e vice-diretor da escola onde há vaga para professor coordenador, mais o supervisor da unidade e a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação fazem a leitura do Plano apresentado pelo candidato. Se aprovado, o candidato é chamado a comparecer à Secretaria da Educação para tomar ciência do seu parecer de aprovação e dar continuidade ao processo, que consta na apresentação do plano para a equipe que fez a leitura do mesmo e depois para a equipe escolar

[19] Estas informações foram retiradas do Edital de Eleição de Professor Coordenador, publicado no Portal da Educação pela Secretaria Municipal da Educação. Trata-se de um documento interno cujo acesso está disponível somente para as Unidades Escolares (vide ANEXO 4).

onde pleiteia a vaga. As datas de apresentação para a equipe da Secretaria da Educação e para a equipe escolar são publicadas no Edital de abertura do processo, pois no caso de haver mais que uma escola em processo de eleição o interessado poderá se inscrever desde que não coincidam os dias. O número de inscrições por escola não é declarado no Edital, no entanto, para a apresentação somente 3 candidatos poderão ser aprovados.

Para o processo de recondução, o processo inicial é o mesmo, seguindo o previsto no Estatuto do Magistério, diferenciando apenas os documentos que devem ser entregues no ato da inscrição junto à Secretaria Municipal da Educação. Quanto aos documentos, o professor coordenador que deseja pleitear sua recondução deve apresentar: 1. Relatório da direção da escola sobre atuação do professor coordenador; 2. Relatório da Secretaria Municipal da Educação sobre a atuação do professor coordenador; 3. Plano de Trabalho, que contemple os seguintes itens: I. Avaliação do Trabalho desenvolvido nos últimos dois anos com análise dos objetivos e ações propostas; II. Objetivos do trabalho pedagógico e proposta de ações a serem desenvolvidas nos próximos dois anos; III. Formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico (vide ANEXO 5).

Quanto à escolha das escolas pelos candidatos para a função de professor coordenador, não há determinação por parte da Secretaria Municipal da Educação. Os interessados podem se inscrever nas escolas onde já atuam, ou podem inscrever-se em escolas nas quais não estão atuando. A determinação é que cumpram o previsto no Edital.

Na Secretaria Municipal da Educação dizemos que o processo apresenta 5 fases: a inscrição e apresentação dos documentos, a leitura e aprovação pela equipe gestora e pela equipe da Secretaria da Educação, apresentação para esta equipe da Secretaria da Educação, apresentação para a equipe escolar e por fim eleição pelos pares. Pois bem, se são aprovados nas três primeiras fases, qual seria o motivo pelo medo em apresentar o plano aos professores? A clareza quanto a sua atuação pode ser um forte indício promotor desta ameaça velada. Poderia aqui levantar a hipótese de que a Secretaria Municipal da Educação também tem contribuído com esta insegurança dos professores coordenadores, já que no edital não há clareza quanto a elaboração deste plano podendo assim deixar brechas para que os

professores coordenadores elenquem aquilo que não deram conta de realizar nas escolas nos dois anos de mandato, ou também deixem de registrar aquilo que de fato realizaram com sucesso.

Muito me intrigou a questão das ameaças veladas (processo de eleição/recondução, aceitação do grupo), trazidas pelos professores coordenadores neste primeiro encontro. Assim, busquei na literatura contribuições, não no aspecto de explicar os motivos pelos quais essas ameaças acontecem, mas que trouxesse uma reflexão sobre a compreensão da atuação do professor coordenador. Encontrei em Placco e Souza (2012b) uma discussão abordando como os profissionais da escola concebem a função do coordenador. Vale ressaltar que o texto dessas autoras foi indicado para a leitura no Grupo de Estudos e será mais detalhado na descrição do sétimo encontro deste capítulo.

Tais autoras discutem a pouca clareza sobre o significado e a estruturação do papel do professor coordenador, no que diz respeito às suas funções e atribuições. Isso fez com que eu pensasse na Rede Municipal de Rio Claro, quando os professores pleiteiam as vagas de professores coordenadores. Será que conhecem de fato as atribuições pertinentes a função? Onde são coletadas estas informações? Posso pontuar o Estatuto do Magistério Público, já que o mesmo contempla as atribuições do professor coordenador, buscam também na própria escola onde desejam atuar como coordenador, mas afirmo que enquanto Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação nunca recebi um professor interessado em ser professor coordenador questionando quais seriam suas atribuições.

Agora olhando de outro lugar, penso qual seria a contribuição da Secretaria Municipal da Educação quanto ao esclarecimento das atribuições do professor coordenador para os professores que pleiteiam as vagas nas escolas. Essa falta de clareza frente às atribuições do professor coordenador, que no encontro chamamos de ameaças veladas, Placco e Souza (2012b) chamam de tensões, que podem ter como origem três naturezas: derivadas das relações com o diretor, professores, pais e alunos; das relações com o sistema de ensino e a sociedade; e nas próprias visões do professor coordenador, frente as necessidades e expectativas frente à sua função e às necessidades da escola (p.18). Almeida e Bruno (2011) também apresentam

em sua pesquisa a importância de estudar a formação e o papel do professor coordenador, pois este está lidando com relações interpessoais, muitas vezes sutis e complexas. Diante destas “ameaças veladas” (para nós do Grupo de Estudos) ou “tensões” (para os autores), novamente questiono: os professores têm conhecimento destes fatores quando buscam ser professores coordenadores? Que atitudes eles teriam que ter para lidar com estes desafios? Concordo com Placco (2012d) quando afirmam sobre a necessidade de formação específica para o professor coordenador onde possam ser discutidas temáticas relacionadas a estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, habilidades relacionais, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas.

Creio que neste primeiro encontro ficaram claras as angústias presentes nos professores coordenadores, em específico, naquilo que propõem realizar com seus professores. Falamos também sobre os HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que, para muitos, tem sido um horário maçante, em função do pouco envolvimento dos professores. Como mediadora do encontro, questionei ao grupo se já perguntaram aos professores o que eles desejam fazer nos HTPC.

> Silêncio geral! (não sei ler o silêncio ainda!) mas percebi que incomodou o grupo. Algumas até arriscaram dizer: “elas não querem nada!; querem conversar; querem ver catálogos; querem tudo menos HTPC”. (CAD2 26/06/2014).
>
> A coordenadora pedagógica perguntou se são proveitosos os momentos de HTPC, planejamentos e replanejamentos. A professora coordenadora Lucia comentou que é importante que as professoras tenham um espaço para se manifestarem e desabafarem sobre as dificuldades. A coordenadora pedagógica perguntou se estamos preparados para ouvir em HTPC quando a reunião não foi boa, ou ainda se não agradou e o que o desabafo realmente proporciona? E, que deveríamos tomar cuidado para que esses momentos não prejudiquem as reuniões. A professora coordenadora Luciana comentou sobre angústias surgidas em HTPC em momentos como estes, em que acabam surgindo críticas e desabafos que muitas vezes não contribuem com o que foi proposto e que acabam desviando o objetivo real das reuniões. A professora coordenadora Miriane comentou que são importantes esses desabafos e que

> aproveita desses momentos para pedir propostas de soluções. (Registro Professora Coordenadora escola “P”, 26/06/2014).

Falar sobre o silêncio que incomoda o grupo e a formadora parece não ser algo tranquilo, é um silêncio que indica incômodo, podendo ser em virtude de uma pauta já pronta para os HTPC, e quando são questionados (os professores) logo vem à tona as críticas e os desabafos, no entanto, não compreendidos pelos professores coordenadores. Enquanto a formadora não consegue interpretar o silêncio dos seus professores coordenadores, eles, por sua vez, não conseguem ler nas entrelinhas dos desabafos de seus professores, o que de fato estão precisando no espaço onde atuam. Fica aqui indícios de que há uma concepção de formação já estabelecida, que acaba delineando o encontro.

Ponzio (2010) contribui com a ideia sobre a lógica da interrogação, ou melhor, sobre o escutar o outro. Nos lugares de aprendizagem e de formação onde estamos inseridos, no nosso caso, o Grupo de Estudo pensando nos espaços escolares, lidamos com a lógica do querer dizer e querer ouvir. Mais do que dizer ouvir o outro, é colocar-se em escuta, e isso significa aprendizagens pois somos convidados a dar tempo ao outro, enxergar-nos no outro. E esse exercício pode gerar contradição, ou melhor, contraposição (PONZIO, 2010).

Pensar neste “desabafo” trazido pelos professores coordenadores, convida-me a ir um pouco mais profundo: ouvir seus professores seria uma forma de deixar de cumprir o que foi previsto em pauta? Não seria este o objetivo previsto para o HTPC? Se os HTPC são compreendidos pelos professores coordenadores como momentos de formação, qual o motivo então para que sejam desconsideradas as questões apresentados pelos professores. Se são angústias trazidas pelo grupo, que acontecem de fato no espaço onde atuam o que nos leva a não ouvi-los? Realmente estamos preparados para ouvir o grupo? Se a proposta da formação implica em pensar apenas que os professores ouçam o que o professor coordenador tem a dizer, então realmente seria necessário repensar as concepções de formação que embasam os processos de formação no contexto escolar.

Creio que esse tenha sido o momento no qual consegui me enxergar como formadora do grupo, pois retomei o texto solicitando a leitura de alguns trechos que abordavam questões sobre ações planejadas, sobre a real função do professor coordenador, promover discussões que levem o professor a refletir sobre a sua própria prática, sobre a interação entre professor, professor coordenador e equipe gestora.

Busquei em Nóvoa (1995) compreender um pouco mais sobre os motivos pelos quais somos levados a procurar espaços de formação. O autor fala da formação sendo esta uma forma de desenvolvimento pessoal, um produzir a vida, onde estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com olhar para a construção de uma identidade, compreendida como uma identidade profissional. Outro aspecto relevante trazido por Nóvoa (1995) é que o processo de formação não se constrói por acumulação, ou seja, não é realizando cursos, buscando técnicas de trabalho que nos formamos. A formação ocorre através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Sobre a questão da identidade, Bakhtin (2003) fala em alteridade, como já apresentado anteriormente.

Miotello e Moura (2012) também trazem contribuições sobre a alteridade, de que tratarei adiante. Creio ser este o exercício que realizei com os professores coordenadores, um movimento de ir e vir, e neste movimento com o outro eu não estava estática, voltava o olhar também para o meu processo formativo. Nóvoa (1995) apresenta três formas de desenvolvimento, que estão relacionados com a formação de professores: pessoal, profissional e organizacional. No diálogo estabelecido acima discuti apenas o desenvolvimento pessoal.

Agora me distanciando da escrita quando penso na real função do professor coordenador, algo indica que todos (formadora, professores coordenadores e professores) esperam ao decorrer dos encontros, nos espaços de HTPC encontrar respostas para os questionamentos sobre a função do professor coordenador. Se há uma função real a ser contemplada quanto a atribuição do professor coordenador, o que de fato foi realizado nas escolas, algo irreal? Promover discussões sobre a função do professor

coordenador parece ser um caminho produtivo, desde que os envolvidos estejam dispostos a isso, tenham consciência de que as falhas possam ser reveladas, compreendendo este momento como formação.

Equipe gestora, outro ponto levantado por alguns professores coordenadores no que diz respeito a falta de parceria e o não envolvimento do diretor nas questões pedagógicas da escola. Observei que não foi um ponto comum a todos, mas aqueles que abordaram tal dificuldade, mostraram-se tímidos em suas colocações. Essas questões do envolvimento da direção com as questões pedagógicas vieram à tona em outros encontros, ora na fala ou em suas escritas, no entanto continuei percebendo que o receio em não ser totalmente compreendido ainda se manteve.

Durante as leituras de alguns trechos do texto indicado, abordamos a função do professor coordenador, em específico suas atribuições. Segue um trecho do texto lido que a partir dele surgiu a proposta de tarefa ao grupo e também a indicação da pauta para o próximo encontro.

> Como, via de regra, não há informação correta e clara a respeito do real papel do Orientador Educacional, resultam expectativas totalmente inadequadas que vinculam o seu trabalho apenas à solução de problemas de natureza imediatista, principalmente os de sentido disciplinar, e que escapam ao escopo da ação planejada. (LÜCK, 1982, p. 23, apud TORRES, 2006, p. 49)[20].

A partir do trecho lido ao grupo pedi que escrevessem um texto, como tarefa, intitulado “Como nos formamos coordenadores? A questão era que eles refletissem sobre: Como ocorre nossa formação? Quem é o sujeito que ajuda em nossa formação? Esta tarefa poderia ser entregue no próximo encontro ou enviada ao meu e-mail. Não trago as escritas produzidas pelos professores coordenadores neste primeiro encontro**,** apenas cito-as no inventário (ANEXO 1), essas serão utilizadas posteriormente.

O que será que leva tanto ao questionamento da formadora e também dos professores coordenadores, saber sempre mais acerca da função e as

[20] Trecho retirado do texto de Suzana Rodrigues Torres – Reunião pedagógica: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. Edições Loyola, 2006.

atribuições do professor coordenador? No texto apresentado, fala-se que o trabalho do professor coordenador está vinculado *“à solução imediatista [...] e que escapam ao escopo da ação planejada”.*

Para poder compreender essas funções e atribuições, como pauta para o próximo encontro, propus ao grupo a retomada do Plano do Professor Coordenador apresentado para o processo de eleição e a retomada das atribuições do professor coordenador presente no Estatuto do Magistério. Conforme descrito, as pautas foram pensadas nos próprios encontros, assim, a proposta partiu das discussões realizadas neste primeiro encontro.

A princípio percebi que o grupo ficou em dúvida sobre que aspectos ou dimensões teriam que olhar em seu plano e no Estatuto. Dividimos as tarefas: eu traria para o próximo encontro o previsto no Estatuto sobre as atribuições do professor coordenador enquanto eles retomariam em seus planos aquilo proposto para realizar com os pares se assim fossem eleitos como professor coordenador. Lembrando que para o processo de eleição do professor coordenador é necessário que o candidato elabore um plano de trabalho de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade a qual pretende concorrer a função. Todo o processo para a eleição do professor coordenador ou mesmo sua recondução já foi descrito em detalhes, anteriormente.

Observei que o grupo gostou da proposta, alguns manifestaram preocupação em saber o lugar em que tinham deixado o plano, outros já relataram que muito do que haviam proposto sabem que não deram conta de realizar. Creio que foi outro momento em que consegui ver-me como formadora, mediadora e que também teria que retomar minha proposta enquanto Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.

Para falar sobre os processos de mediação, utilizei Bolzan (2002) quando apresenta o “contexto interativo e social e a atividade” como conceitos-chaves para a compreensão destes processos. Estes conceitos estão baseados nos estudos vygotskianos, que estão relacionados com a constituição do sujeito. Para Vygotski (1994) os sujeitos interagem com dois elementos: cultural e histórico ou instrumental. O elemento cultural está relacionado aos meios pelos quais a sociedade se organiza, tendo como instrumento básico a linguagem, cuja função é organizar o pensamento humano. Quanto ao elemento histórico este se entrelaça com o cultural

oferecendo ao indivíduo instrumentos para dominar seu meio. Para Bolzan (2002), o desenvolvimento humano se dá em virtude da “interação do indivíduo com a natureza em sua cultura, através da mediação, ou seja, da utilização de signos e ferramentas criadas pela sociedade ao longo de sua história” (p. 31). Assim:

> De um lado, o contexto interativo e social é a fonte do desenvolvimento conceitual do indivíduo, por outro lado, caracteriza a organização da atividade comum e do aprendizado do sujeito. Num primeiro momento, o desenvolvimento do indivíduo surge como resultado da sua imersão na cultura e suas possibilidades de apropriação dos instrumentos culturais. Em um segundo momento, o social está vinculado à atividade, de maneira que o indivíduo só se apropria dos instrumentos culturais através desta (BOLZAN, 2002, p. 32).

Ainda com Bolzan (2002), a atividade pode ser entendida como um elemento de transformação do meio, contando com a ajuda de instrumentos, podendo estes instrumentos serem tanto materiais, quanto psicológicos (signos). A mediação é um processo dinâmico que provocará mudanças; a mediação implica em um processo de intervenção intencional. Neste contexto, se a mediação está atrelada as atividades internas e externas do sujeito, se o signo é o meio interno que transforma e a ferramenta é o meio externo através do qual o indivíduo busca a transformação dos objetos, posso Quanto a função mediadora a qual é bastante atribuída aos professores coordenadores também estiveram presentes nos artigos elencados no ENDIPE (2012). Placco, Almeida e Souza (2012a) trazem para a discussão que o professor coordenador pode exercer a função de articulador, formador e transformador, ou mesmo mediador entre o currículo e os professores. Já Marcondes e Oliveira (2012) questionam sobre o papel mediador a qual compete ao professor coordenador entre as políticas curriculares e a atuação dos professores das séries iniciais. Magalhães (2012a) apresenta em sua pesquisa quais os processos de formação continuada e mediação realizadas no âmbito da relação coordenador pedagógico-professor, partindo dos dados referentes às representações sociais do professor sobre o saber-fazer do coordenador. Tamassia (2012) aborda as

funções do coordenador pedagógico: formador, mediador, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, organizar o planejamento, organizar o espaço de formação e autoformação e estabelecer parceria com a gestão.

Em alguns artigos elencados da coleção “O Professor Coordenador”, constatei a presença da função mediadora. Placco e Souza (2008) consideram que a realização de um trabalho coletivo entre os educadores deve ser promovido pelo coordenador, responsável pela mediação nesse processo de construção. Ainda com Placco e Souza (2012b), as autoras relatam as dificuldades que o coordenador pedagógico enfrenta no sentido de desenvolver ações que favoreçam as interações na escola entre os diversos grupos (professores, pais, alunos, direção). As autoras realizam alguns questionamentos sobre a atuação do coordenador pedagógico, tecendo considerações sobre o coordenador como mediador e as aprendizagens necessárias à apropriação dos saberes que lhe possibilitem assumir-se como tal.

Toma-se, como ponto de partida que o coordenador pedagógico é um profissional que, assim, como o professor, precisa se dedicar à sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática. Segue o texto apresentando a definição sobre mediação a qual relaciona-se com o coordenador pedagógico sendo este o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. De modo que é de responsabilidade do coordenador pedagógico o desenvolvimento dos professores por meio da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Assim, ele deverá investigar os conhecimentos que os professores dominam e intervir para reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outros patamares. Apresenta uma discussão sobre quais elementos podem contribuir com a formação do educador, e neste aspecto o coordenador pedagógico deve estar atento, pensando no seu papel de mediador, visando também a construção de sua identidade, conforme Placco e Souza (2012b).

Retomando Bolzan (2002), quando apresenta a ideia de que a cultura não é algo estático, mas sim um sistema em constante movimento de

construção, afirma que “os conceitos, informações, significados e ações estão sempre sendo reorganizados e re-significados socialmente” (p. 34), oportunizando o funcionamento mental humano. Este movimento a qual a autora se refere promove o desenvolvimento do indivíduo, aproximando-o de outros indivíduos e através da atividade, absorve experiências, sendo estabelecida a comunicação. Compreendo assim, que a função mediadora a qual os autores apresentam e também a qual fui convidada a exercer está sim atrelada a comunicação.

Outro aspecto que merece ser registrado foi compreender que estava realizando pesquisa narrativa, pois me reconheço dentro da própria pesquisa. Realizar tal pesquisa tem contribuído para que eu possa compreender melhor qual o papel da pesquisadora, qual o papel da formadora e qual o papel da coordenadora pedagógica. Assim, no momento em que pesquiso me envolvo diretamente com o processo, pois passo a analisar toda minha trajetória enquanto ocupante da função de coordenadora, pontuando falhas e conquistas que talvez se não fosse pela pesquisa não teria tal oportunidade, ou teria uma proporção mais sutil. Enquanto formadora também registo conquistas, pois na medida que elaborava as pautas, proponha leituras, realizava reflexões com o grupo pude compreender o quanto o papel de formador não é apenas aquele que leva o conhecimento; ele adquire novos conhecimentos, ele se envolve com o grupo e passa a repensar o lugar que ocupa, as ações que realiza, as devolutivas que passa ao grupo, enfim. Ser formador é pensar no seu processo de formação!

Algumas perguntas surgiram a partir da leitura desse encontro: O que é possível compreender quando um professor coordenador diz não saber onde ter deixado seu plano? Talvez este tenha sido elaborado para um único fim, a recondução e por isso foi deixado esquecido em alguma gaveta ou arquivo digitado? E ser fosse assim? Qual o sentido de documentar as ações para a escola quando posteriormente elas não serão levadas em consideração? Visualiza-se a dificuldade em pensar um plano que de fato seja utilizado no contexto onde atuam. Considerando que há um Projeto Político Pedagógico em questão e uma comunidade a ser atendida, esses deveriam ser algo mais que visível em seus planos e assim estabelecer suas metas e propostas de ações.

Veiga (1995) apresenta a ideia sobre o Projeto Político Pedagógico, sendo o mesmo um plano em que colocamos nossas intenções de fazer, de realizar nas nossas escolas. Assim, tal projeto deve ir além do que simples agrupamentos de planos de ensino e de atividades variadas. “O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticos” (p. 13). Fica aqui a ideia de que muitos professores têm quando elaboram seus planos e deixam-nos engavetados. A proposição em se realizar projetos é buscar um rumo, uma direção, um sentido diante dos desafios lançados no espaço escolar. Todo projeto deve ter uma intencionalidade, no entanto, não única e exclusiva. Ele deve ser construído coletivamente, onde todos possam assumir compromissos e responsabilidades na execução das propostas.

Ainda Veiga (1995) pontua que, durante a construção do PPP, delineamos a identidade da escola e dos que nela estão atuando. As pessoas são convidadas ao exercício da autonomia, expressão que farei um diálogo mais à frente com Freire.

Para finalizar o encontro pedi uma rodada de sensações:

> Indignação, silêncio, boas discussões, novos caminhos, esperança, pouco compartilhamento, dificuldades com leituras (CAD2 26/06/2014).

Findando o encontro, realizei leitura deleite com o texto “História de um olhar” de Eliane Brum [21](2006), que conta a história de Israel, um andarilho que após entrar na escola vê nos olhos da professora possibilidade de vida. A escolha pelo texto foi em virtude do trabalho de sensibilização que tenho realizado com o grupo, pois o texto oportuniza várias reflexões enquanto formadoras que somos. Poder enxergar no outro algo em que eu enquanto educadora possa intervir de forma a contribuir com o desenvolvimento, creio que esta foi minha intenção. Cópias foram solicitadas, uma professora coordenadora relatou ser esta a leitura que estava precisando levar para seu grupo e olhos marejados, dizendo que as emoções vieram à tona! Encontro

[21] BRUM, E. História de um olhar. In:_____. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 22-25.

finalizado, sensação de conquista misturado ao medo e a insegurança. Creio que a aprendizagem se fez presente o tempo todo.

Nesse primeiro encontro, destaco a presença do silêncio e o quão difícil foi compreender o sentido dele. As leituras e o diálogo com os autores, deixaram em evidência que o silêncio dizia de uma concepção de formação na qual os sujeitos em formação (os PCs) se enxergavam como sujeitos prontos a receber conhecimentos que os outros têm. Porém, foi o próprio silêncio que também silenciou a coordenadora pedagógica, que muitas vezes não soube lidar com o mesmo e também precisou aprender a lidar com o silêncio dela própria, olhando para seu processo de formação e enquanto formadora daquele grupo. Destaco desse encontro o momento que os PCs foram questionados sobre suas atribuições e se nelas eles consideravam a formação de seus pares. Foi nesse momento que o silêncio se tornou revelador de que nem todos os PCs compreendiam sua responsabilidade pela formação no contexto escolar. Algumas questões que surgiram: Que atribuições foram realizadas nas escolas que de fato caracterizaram ser formação? E como isto foi compreendido pela coordenadora pedagógica?

4.1.2. **2º Encontro – "Tornar lei" é formação?**

O segundo encontro foi realizado no Auditório I da Secretaria Municipal da Educação, em 14 de agosto de 2014, com duração prevista para 2 horas (8h00 às 10h00), tendo presentes 23 professores coordenadores.

Como pauta deste encontro:

> - Retomada do Plano de Professor Coordenador
> - "Confrontar" com o Estatuto do Magistério (em suas atribuições) (Caderno da Coordenadora Pedagógica 14/08/14).

Para esse encontro a proposta foi definida no encontro anterior, quando os professores coordenadores deveriam retomar, cada qual seu plano, elaborado para a eleição e/ou recondução apresentado em sua Unidade Escolar, no entanto com um outro olhar (olhar de já ter vivenciado a dinâmica

da sua escola) e relacioná-lo com as atribuições do professor coordenador, presente no Estatuto do Magistério Público de Rio Claro.

O caderno de registro da pesquisadora, que passou a fazer parte da pesquisa desde o início, em que havia minhas anotações, sensações, dúvidas e anseios, foi ali anotado e descrito posteriormente com mais detalhes, elaborei um segundo registro, que chamei de Registro do 2º Encontro (RG2), do qual farei uso apresentando algumas falas dos participantes. Não são dois cadernos, apenas um registro além do que já venho propondo a fazer no caderno da pesquisadora (CAD2), no entanto, foi somente nesse encontro que realizei dois registros, ou melhor, duas narrativas do vivido.

Iniciamos o encontro, e logo questionei ao grupo: por onde começaremos?

> A sensação que tive, e talvez ainda terei, é que o grupo sempre espera que eu "direcione/comande" o encontro. Não há uma autonomia ainda construída pelo grupo.
> A mim, ainda há também uma sensação do medo – medo de errar; medo de ser mal interpretada, medo de que pensem que o que trago para os encontros torne-se lei. Creio que aos poucos superarei esse "medo" (CAD2 14/08/14).

Sobre a questão do que o grupo espera que eu realize, no sentido de comandar, Freire (2011) traz uma ótima reflexão sobre "capacitação de líderes" (p. 40). Meu propósito com os professores coordenadores não é capacitá-los profissionalmente, mas sim levá-los à tomada de consciência da realidade, voltados para uma ação transformadora, à superação do conhecimento. Como bem apresentado por Freire (2011) "é uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não preso ou aderido a ela ou às partes que a constituem" (p. 39). Na medida que os envolvidos não percebem a totalidade, acabam se "perdendo" na visão unilateral daquele que direciona/comanda, impossibilitando uma ação autêntica sobre os fatos.

Distanciando-me do processo da pesquisa, observei que o grupo espera muito da Coordenadora Pedagógica da Secretaria da Educação. Há certa ideia

de que algo novo será oferecido, e que passará a ser executado como fosse a forma de suprir com as angústias e as preocupações presentes no cotidiano escolar. No entanto, fica claro que a coordenadora pedagógica sempre chama o grupo para o diálogo, para as trocas deixando claro que os encontros visam o crescimento coletivo.

Indício: qual o sentido da ideia de “tornar lei” ao ser considerado em um processo de formação continuada? Padronizar? Ajustar-se à.... executar.... adaptar-se à....? Que formação é essa que está sendo cobrada pelos professores coordenadores? Pode-se pensar que “tornar lei” implica em processo de formação? Será necessário descortinar a concepção de formação. Seria uma concepção de “formação como lei/imposição” esta que os professores coordenadores cobram! “Formação” que, em princípio, poderia ser pensada como faça o que eu digo? Seria uma formação atrelada ao treinar e executar? Em toda lei há uma brecha que oferece outras interpretações, assim, a brecha será a oportunidade de chegar a novas propostas. Essa brecha é aquilo que chamamos de leitura nas entrelinhas, e se estamos pensando no processo de formação, também estamos envolvidos neste processo. Cabe a todos ficarem atentos.

Vale aqui dialogar um pouco sobre a questão de formação continuada, sendo importante compreender que formar não é ensinar. Larrosa (2003 apud FURLANETTO, 2012) ajuda com essa compreensão, quando pontua que “formação não consiste em aprender algo, ou seja, não comporta uma relação exterior com aquilo que se aprende, em que aprender não provoca transformações” (p. 75). A formação implica constituir-se de uma determinada maneira, compete a ela estabelecer uma relação interior com o conhecimento, compreendendo que o aprender forma e transforma o sujeito. Frente a isso, o papel de quem coordena processos formativos não é ser transmissor de conhecimentos, mas sim de alguém que caminha junto, que também está em formação e transformação. Estar em formação consiste em acionar os conhecimentos que possuímos e partir na busca de outros conhecimentos, ensaiando novas respostas para as diversas situações que nos deparamos nos espaços escolares.

Torres (1996 apud CHALUH, 2008, p.73) apresenta em seu trabalho a questão da formação docente, convidando estes docentes, a pensar sobre as

aprendizagens, tanto dos alunos quanto dos professores. Estas aprendizagens devem ser “relevantes, permanente e de qualidade” (p. 91) no sentindo de assegurar condições para o desempenho profissional e ser responsável frente aos desafios que lhes são colocados. Segundo Torres (1996 apud CHALUH, 2008) isso não significa realizar mais cursos, mais estudos, buscar mais certificados, pois não é garantia de eficiência do aprendizado dos educandos.

Nesse sentido, Torres (1996 apud CHALUH, 2008) questiona sobre a pouca eficácia da formação continuada, e nos leva a refletir sobre os modelos de formação que são oferecidos. Para as autoras, as experiências acumuladas pelos docentes não são consideradas, pois a cada nova política, parte-se do zero; não se busca a participação ativa dos professores, sendo a formação compreendida como vertical; não considera o grupo ou equipes de trabalho, mas sim os professores individuais, e diferencia conteúdos e métodos, valorizando mais os conteúdos. Diante dessas características, é possível interpretar que essa formação velada possa ser um modo de preparar os professores coordenadores à implementarem práticas eficientes por quem está de fora do espaço escolar, no caso, eu coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. E mais, essa formação como lei talvez seja um indício da formação esperada pelas professoras coordenadoras, que pareceria que esperam por algo que de fato dê resultado, aquilo que falamos nas formações, o encontrar de receitas prontas.

Continuando, solicitei que alguém pudesse contar um pouco este novo olhar. As falas “pipocaram”:

> - coloquei muita coisa que até hoje não dei conta de fazer;
> - hoje escreveria meu plano diferente do que eu elaborei na primeira versão;
> - não temos noção do que escrevemos (fala de uma coordenadora recém ingressa na função – da escola “G”)
> - depois que apresentei meu plano, não dei conta mais de retomá-lo;
> - a dinâmica da escola não permite que paramos para repensar nosso plano (RG2, 14/08/14).

Como já comentado no encontro primeiro, volto ao questionamento: por que será que os professores coordenadores elaboram seus planos com certo

olhar e depois não conseguem coloca-los em prática? Qual o motivo pelo qual não retomam seus planos no intuito de revê-los e refazê-los depois de eleitos? Qual a função do plano – seria este apenas para a eleição? Qual é a orientação da Secretaria da Educação quanto a elaboração dos planos e após a eleição? Os candidatos conhecem de fato a escola onde pleiteiam ser professores coordenadores? Os documentos que as escolas disponibilizam para os candidatos, Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica, auxiliam na elaboração dos planos? Indicam de fato do que a escola precisa?

Momento para pensar sobre o plano de trabalho ou também intitulado projeto que os professores coordenadores elaboram e apresentam quando pleiteiam atuar na função. Para Vasconcellos (2004) “os seres humanos têm necessidade de mitos, de ilusões, de crenças partilhadas que deem sentido à sua ação, sendo o projeto uma forma de ajudar a construir coletivamente este sentido, esta intencionalidade compartilhada” (p. 20). Diante do pensamento do autor, é possível compreender que todo plano deve ter uma intencionalidade, e mais: ser um instrumento de transformação da realidade, superar o caráter fragmentário das práticas em educação, ser um canal de participação efetiva, diminuir o grau de sofrimento, fortalecer o grupo para enfrentar os conflitos, colaborar na formação dos participantes. Mas tudo isso está claro quando o professor coordenador toma por base a proposta pedagógica da escola para a elaboração do seu plano? Trago a fala dos professores coordenadores e também da minha experiência em estar na escola: os planos não são retomados em virtude da dinâmica da escola, ou seja, os afazeres diários previstos ou não, tomam muito tempo do coordenador impossibilitando-os de retomar aquilo que propôs no plano.

Vasconcellos (2004) chama a atenção para a questão da resistência à mudança e convida-nos a pensar sobre as origens. Essa resistência estaria atrelada à falta de conhecimento, a insegurança em fazer algo novo, defesa psicológica, posicionamento no sentido de não concordar com outras concepções, relacionamento interpessoal ou mesmo falta de condições para a prática. No caso dos professores coordenadores, a questão do algo novo é legítimo, pois não há um momento específico onde ele “aprenda” a ser coordenador, ele se torna coordenador no espaço escolar, em exercício das práticas junto aos seus pares.

Observando as respostas de alguns professores coordenadores, lancei um novo questionamento: algum professor ou mesmo a equipe gestora já “cobraram” de vocês algo que foi colocado em seu plano e que ainda não foi realizado? O silêncio manifestou-se na turma; expressões de pensamento; olhares de indignação e poucas respostas.

O receio pela cobrança se faz presente no professor coordenador, algo ainda velado no grupo, mas que precisa ser desvendado por eles e também pela coordenadora pedagógica. Seria talvez pertinente pensar que o professor coordenador desenvolve seu trabalho pensando em ser cobrado sobre suas atribuições, ou ele desenvolve seu trabalho porque possui um plano a ser colocado em execução? Ação por cobrança? Ação por organizar o trabalho pedagógico da escola? Quais as preocupações desses professores coordenadores? Tuppy (2011) apresenta em sua pesquisa algo relacionado à eleição do PC atrelada a não cobrança, ou seja, alguns professores coordenadores foram eleitos com a condição de que não houvesse interferência no trabalho dos professores, nem maiores cobranças.

Mate (2012) utiliza do conceito de experiência desenvolvido por Larrosa (2002), em que o autor constrói tal conceito a partir daquilo que faz sentido para os sujeitos, e isso ocorre quando somos tocados, tomados ou mesmo atravessados, causando-nos certo desequilíbrio. Ainda sobre o sujeito da experiência, para que este vivencie de fato a experiência é necessário “calar, escutar, sentir” (MATE, 2012, p. 135). Assim, o silêncio é necessário, mas nem sempre possível, pois a dinâmica da escola “grita” em nossos ouvidos, não temos espaço para o exercício do pensamento, sendo este crucial para que novas ideias apareçam, para que o coletivo se faça presente. Concordo com Mate (2012) quando explicita que temos que construir “projetos que façam sentido para os indivíduos que deles participam em determinado contexto escolar” (p. 135).

Uma professora coordenadora se manifesta frente aos questionamentos anteriores os quais lancei ao grupo:

> No princípio nada é cobrado em virtude do processo de aprendizagem que estamos vivenciando frente a nova função assumida. Aos poucos tomamos consciência do nosso trabalho e aí

> começam nossas atribuições de fato, ou até mesmo realizamos tarefas que não seriam nossa função (Professora Coordenadora Camila – RG2 14/08/14)

Novamente Mate (2012) dialoga conosco: “contrapondo as possibilidades da experiência – no sentido aqui utilizado – ao excesso de informação, que aumenta na proporção que o tempo diminui, temos uma equação de difícil resolução” (p. 135). A questão do tempo novamente sendo apontada.

Essa mesma professora coordenadora continuou seu relato e se posicionou que muitas vezes já pensou em desistir da função, pois nem sempre consegue fazer aquilo que propõem, o grupo muitas vezes não colabora e a todo momento cobra providências, que não deveriam ser realizadas por ela, como suspender alunos que se envolvem em brigas na escola.

Novamente o planejado não é executado. Qual seria o motivo? Refletindo sobre algo já pontuado no texto, será que os professores coordenadores retomam seus planos para acompanhar de fato o que foi proposto? O que fazem quando percebem que algo planejado não está dando certo? Visto que há necessidade de replanejamento e retomar o que foi proposto, talvez estas ações precisam ser repensadas pelo professor coordenador, com o intuito de certificarem-se de que são práticas que fazem parte do seu papel enquanto mediador e formador. No entanto, é uma ação bastante solicitada aos professores, retomar o que foi planejado. Relendo as falas dos professores coordenadores observei que surge a figura de um outro como não facilitador da realização daquilo planejado. Seria uma forma de encontrar um “culpado” para aquilo que não deu certo. Sabemos que todos possuem limitações, mas estas são mais fáceis de serem reconhecidas nos outros e não no eu. Processo que requer exercício a fim de visualizar o outro em mim.

Evidentemente, estamos tratando de situações que de fato acontecem no interior das escolas, não me coloco aqui na condição de pontuar o que é certo ou errado, de dizer de quem é a razão e se ela existe. Mas sim de promover reflexões sobre a difícil tarefa de colocar em prática o planejado, de

lidar com a questão do tempo, com a demanda da escola e com a comunicação. Comunicação compreendida por Mate (2012) como forma de discurso e linguagem e o poder que estes têm no cotidiano escolar. Talvez não damos conta de perceber que é por meio da linguagem que temos a oportunidade de conhecer outras ideias e propostas, promotores das reflexões sobre as questões da educação. A linguagem é construída dentro de um contexto: "É a partir de uma linguagem já dada que pensamos sobre a realidade do cotidiano escolar" (MATE, 2012, p. 134). A autora apresenta a linguagem como sendo já estabelecida, nos leva a acreditar que como sujeitos já estamos prontos, fechados e completos.

Miotello e Moura (2012) falam em movimento de monologização, "quando apago completamente o outro" (p. 555) permitindo-me definir e limitar meu eu. Passo assim a definir o meu mundo, pronto e completo. O que chama atenção em Miotello e Moura (2012) é que esse mundo apresentado por eles, atrelado a um discurso monológico, não é um mundo definitivo pois o outro irá interpelar o meu eu, exigindo uma abertura para que o diálogo seja estabelecido. Assim, os autores indiciam a importância do outro para minha constituição mediatizados pela linguagem.

A professora coordenadora da escola Camila[22] pontua:

> Esta deveria ser uma atribuição da direção e na medida que eles não realizam, acaba "sobrando" para ela e o grupo de professores cobrando providências. Assim, deixa de realizar algo que realmente compete à sua função, como por exemplo, orientação pedagógica aos docentes (RG2 14/08/14).

Durante a escrita, estabeleci outro questionamento: o que leva os professores coordenadores a realizarem atividades que não são de sua responsabilidade? Se todos conhecem suas atribuições por que executam algo que não faz parte dos seus afazeres? A presença de um outro que assuma a culpa gera certo conforto aos envolvidos, novamente a questão de não me

[22] Trago aqui uma observação: esta é a única professora coordenadora especialista, o que chamamos no município de PEB II, eleita pelos pares conforme processo descrito anteriormente, que atua em uma escola onde temos professores PEB I (não especialistas) e PEB II (especialistas). A escola é uma das unidades localizadas na região rural do município que atendem alunos de 1º ao 9º ano em período integral.

reconhecer no outro vem à tona. Consciente de que determinadas ações não fazem parte das suas atribuições, qual seria o motivo para que o professor coordenador realize determinadas atividades. Aqui certo conflito, pois o professor coordenador possui dúvidas quanto as suas atribuições, no entanto reconhece que algumas não fazem parte de sua função e sim da direção, ou seja eu consigo enxergar as atribuições do outro mas a minha fico na dúvida. Com isso passa a assumir responsabilidades que não são deles, mas qual seria este objetivo, desviar o foco do seu trabalho ou mesmo atender as solicitações dos professores pensando em evitar conflitos nas relações entre os pares?

Placco, Almeida e Souza (2015) apresentam a ideia relativa às atribuições do professor coordenador, ou melhor, sobre aquilo que compete ou não aos afazeres do professor coordenador. Há certa confusão quanto à compreensão do que de fato compete ao professor coordenador e ao diretor. Em pesquisa realizada em várias regiões do Brasil, os autores constataram que alguns diretores atribuem aos professores coordenadores as funções administrativas e burocráticas da escola, em outra região, exceto São Paulo, a função formativa não é atribuída ao professor coordenador, e os professores por sua vez atribuem ao professor coordenador funções de fiscalização. Nesse sentido, a não definição das atribuições do professor coordenador, reforça a ideia de que o coordenador seja o “solucionador de problemas, o bombeiro ou ‘apagador de incêndios’ (p. 15).

Dubar (1997) chama a atenção para o processo de constituição da identidade, no sentido da nossa identificação ou não com esse contexto e atribuições. Segundo Placco, Almeida e Souza (2015) “o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas” (p. 12).

Gostaria de aqui abrir um espaço para falar sobre identidade e alteridade. Encontrei alguns autores conceituando identidade, tais como Dubar (1997), Ciampa (1987), Bauman (2005), eles pontuam que a identidade está relacionada à formação de professores e ao processo de sua constituição enquanto docentes. Estes autores apresentam a identidade com uma constante transformação pela qual o sujeito passa, sendo que o resultado é algo provisório, onde se faz presente a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos de vida. Identidade subentende-se

movimento, mas é vista com algo dado e não como se dando, ou melhor, embora a identidade ocorra dentro de um processo de socialização, o sujeito se reconhece pelo olhar do outro e não no outro (grifos meus). Assim, a identidade vem do outro, que pode ser recusada para se criar outra.

Freire (2015) ajuda a entender a ideia de inacabamento, quando diz que "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história" (p. 133). Assim, somos inconclusos, inacabados, mas construtores de nossa história.

Pensar na possibilidade de reconhecer o outro em mim, seria uma forma de exercitar aquilo que nos incomoda, ou seja, conseguimos visualizar no outro aquilo que muitas vezes não é produtivo, não é bem aceito pelo grupo, posturas, formas de lidar com determinadas situações, enfim. Então porque não transferir este olhar para o nosso "eu", pois também temos aspectos que não são aceitos pelos outros, também temos falhas que precisam ser corrigidas ou no mínimo repensadas. Nada tranquilo esse movimento, requer exercício e flexibilidade.

Falar sobre o eu e o outro nos leva a dialogar com Bakhtin (2003) e seu conceito de exotopia. Conceito que me pareceu complicado de entender quando iniciei a pesquisa, nos encontros com a orientadora onde relatava os acontecidos e ela dizia: *"olha a exotopia acontecendo em seu trabalho"*. E eu ali sem compreender bem o significado. Li e reli e ainda farei outras leituras de Bakhtin, pois compreendo hoje que ele não é um autor de uma única leitura. Assim, para falar um pouco sobre exotopia, busquei em Amorim (2003, p. 14):

> Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e por isso, na origem do conceito exotopia está a ideia de dom, de doação: é dando ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto como seus valores, é possível enxergar.

Esse lugar exterior que promove esse movimento do enxergar, permite ao sujeito algo que ele próprio talvez nunca tenha visto. No entanto, esse

movimento requer um olhar comprometido e ético. Exotopia pode ser compreendida como um ato de doação.

Exotopia diz respeito ao processo envolvido nas relações humanas, em que eu procuro me colocar no lugar do outro, buscar compreender como a partir de sua visão que é única ele se coloca em relação ao mundo, para que, no momento que retomo minha posição, acrescida da experiência do outro, mas acrescentando ao outro também a minha experiência, para que possa findar tal movimento dando-lhe uma visão que ele de si não tem. Seria o que Bakhtin (2003) chamou de elementos da expressão, que “se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro... O reflexo de mim mesmo no outro” (p. 394).

Isso que trago como incômodo, Chaluh (2008) fala em provocar: “o outro tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar” (p. 192). Compreendo então, que nos encontros e após os encontros no momento onde realizo a escrita, levei o grupo e a mim também a sentirem-se provocados.

Dando continuidade ao encontro, lancei outro desafio, falar sobre as sensações que a função de professor coordenador nos oportuniza.

> O professor coordenador Odair (eleito em agosto de 2014, em caráter de substituição da professora coordenadora Mônica que está de licença prêmio) relatou que tem vivenciado muito a sensação de comparação. Ouve falas constantes tipo: a Maria fazia desta forma, e você como prefere? A Mônica não cobrava tal coisa e você agora quer? O professor coordenador Odair relata que tem sentindo muito na pele e que a todo momento precisa se policiar para não ser deselegante com o grupo. Tem pontuado aos poucos com o grupo que muitas coisas irá seguir o que Mônica já iniciou na Unidade Escolar mas que inovações quer levar para dentro da casa, como forma de colocar sua marca (RG2 14/08/14).

Esse professor coordenador trouxe para o grupo seu relato de quanto tem sofrido com as comparações e por desconhecer a proposta de trabalho da outra professora coordenadora, sente-se inseguro naquilo que planeja realizar.

Pontuou que este seria algo que talvez fosse vivenciar, mas que tem recebido muito apoio da direção, que o deixa mais tranquilo e confiante. O breve comentário foi bastante positivo no encontro, pois foi a primeira vez que veio à tona a presença do diretor no que se refere a atuação pedagógica. Observei alguns murmúrios dizendo sobre a parceria com a direção, mas não pude registrar por não ter certeza se foi algo positivo ou não.

Qual seria esta marca que os professores coordenadores se preocupam em deixar? Na condição de pesquisadora, vejo que há certa preocupação quanto a comparação entre os professores coordenadores de uma mesma escola, ou seja, nos momentos de mudança, quando um sai e o outro novo professor coordenador assume a função.

Falar em marca parece algo pesado, deixar marcas em algo ou alguém. Na verdade podemos dizer que são características pessoais que ao assumir determinado lugar passamos a construir nossa história, afinal somos diferentes, temos crenças, concepções e culturas diferenciadas. Assim, não há como afirmar que um professor coordenador substitui o outro, mas que a construção da história de um foi finalizada naquele contexto para que o outro inicie a construção da sua história com os sujeitos que já estavam nesse espaço, lembrando que nada é construído isoladamente, mas sim o coletivo se faz presente, o convívio com as diferenças oportuniza essa construção.

Busquei no dicionário o significado do termo alteridade e assim encontrei: *natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença* (Wikipédia). Diante do que o professor coordenador expõe, é possível dizer que ele esteja num processo de formação onde se fazem presentes as marcas da alteridade.

Cassão (2013), em sua pesquisa, apresenta todo o envolvimento ocorrido a partir do momento que ingressou na escola e passou a questionar como se dá o processo de formação dos sujeitos ali presentes (gestor, professor, alunos, pais). A situação problema, partiu do questionamento: de que maneira o outro me provoca a entrar no processo de formação? (CASSÃO, 2013, p. 15). Foi a partir desta questão que a pesquisadora se propôs a identificar o que chamou de marcas de alteridade, assim:

> As *marcas de alteridade* são concebidas neste estudo como aquilo que é enunciado pelo professor iniciante a partir de uma situação e/ou acontecimento vivido com os outros sujeitos da instituição educativa (educação formal e não formal) e que indicam de que forma esse encontro foi formativo, na medida em que foi uma instância que possibilitou a sua constituição como professor (CASSÃO, 2013, p. 15).

Dialogando com Cassão (2013), compreendi que também estava olhando para as marcas que os professores coordenadores trouxeram nos encontros, como algo que revelasse as marcas da alteridade, ou seja, como o professor se torna professor coordenador a partir das relações que constitui com os outros sujeitos que estão presentes na escola.

Ainda Cassão (2013), considera que não há possibilidade em pensar formação a partir do eu unicamente; tão pouco somente do outro. “A formação é dada na relação” (p. 50) surgindo assim as marcas da alteridade. Marcas que nos levam a pensar sobre o que encontro no outro, no diálogo com o outro, motivou-me a falar, a enunciar.

Em continuidade ao relato das sensações, obtive como resposta:

> Quando realizo algo que dá super certo, tenho a sensação de sucesso, de conquista. No entanto visualizo uma certa inveja em alguns professores que torcem para que o planejado não dê certo.
> Muitas vezes me vejo como vidraça, onde todos querem tacar pedras. Hoje consigo enxergar os dois lados (de professor e de coordenador) e confesso às vezes tenho o desejo de voltar para a sala de aula, pois lá somos pouco visíveis (RG2 14/08/14).

Qual seria o temor dessa visibilidade? Que crença possui o professor em dizer que em sala de aula ele é menos visível? Teria alguma relação com o processo de eleição do professor coordenador, pois na medida que apresento meu plano, desenvolvo meu trabalho posso ser cobrado por aquilo que realizo ou não? Esse receio em ser visível pelo professor coordenador tem alguma relação com as limitações que possui? E qual seria o problema em reconhecer tais limitações? Em sala de aula não há limitações ou estas passam desapercebidas?

Sobre a visibilidade, Lima (2003) diz que “trata-se de uma busca de reconhecimento e de legitimidade públicas” (p. 175). É algo que tornamos público, publicizado. Para que ocorra a visibilidade, é necessário a condição de confiança entre as pessoas, aquelas que olham e são olhadas, e que aceitem serem submetidas ao julgamento do outro. Pode-se dizer que no momento que trabalho com a visibilidade, busco pela identidade coletiva, pois parte-se do pressuposto do estabelecimento da relação de confiança.

No entanto, quando falo em ser menos visível, que Lima (2003) apresenta como invisibilidade, surge certa preocupação. Para Lima (2003) “a invisibilidade esconde aquilo que, estando visível, é controlável e, portanto, susceptível aos mecanismos de dominação e poder” (p. 190). Assim, se há dominação, se há poder então não há trabalho coletivo, não há diálogo, movimento de trocas.

Quando os professores coordenadores verbalizam o desejo em voltar para suas salas de aula, talvez fique implícita a ideia de não estar sobre vigilância e controle, como forma de esconder o fazer e o dizer. Lima (2003) diz que “a visibilidade é uma armadilha” (p. 190), sendo esse um dos motivos pela resistência de que muitos professores têm quanto à participação nos espaços coletivos, o receio em não ser bem interpretado, em colocar em evidência o que pensa e sente, se mostrar frágil.

Frente a essa resposta (ter vontade de voltar para a sala de aula), lancei outra pergunta. Se a função de professor coordenador é tão difícil, dolorida, somos vítimas de injustiças, realizamos atribuições que não são nossas, criamos inimizades, enfim, se é tão ruim, por que não retornamos para a sala de aula? Lima (2003) contribui: “na invisibilidade, ainda que com as portas fechadas, o controle sobre os professores continua existindo e, por isso, traz sofrimento” (p. 190). Novamente retomo à ideia da busca pelo trabalho coletivo, tecer confiança, onde os sujeitos sintam-se pertencentes ao grupo, sem estes, o sofrimento instaura-se entre todos, (professores, coordenadores, direção, funcionários, alunos e comunidade).

Mais um silêncio geral! Aprendi com a Professora Doutora Laura Chaluh que o silêncio diz muito mais. Pena que ainda não aprendi a ler o silêncio, preciso de mais vivências!

Consegui perceber nos olhares de alguns, certa angústia, em outros o desejo de me enforcar por ter perguntado aquilo, em outros o desvio do olhar no sentido de “não me olhe nos olhos”, sobre outros eu não tenho resposta. Assim, percorremos com o encontro e outros professores coordenadores manifestaram-se:

> Para ser coordenador e permanecer na função temos que ter vontade de ser; é um serviço árduo, onde a mente e o coração devem estar interligados. Alguns momentos tomamos decisões através da mente e outras pelo coração. Muitas vezes o coração fala mais alto! (Momento de desabafo). Nem sempre somos bem quistas, mas precisamos conquistar estes que não nos querem bem! Não oferecendo mimos, mas sim trabalho e atenção. Não desistir de ser coordenadora hoje quer dizer que acreditamos ser capazes de oferecer benefícios à Unidade Escolar. É saber lidar com as angústias que a profissão nos traz constantemente (professora coordenadora Ellen)
>
> Professora Coordenadora Camila relata: é muito difícil pois, montamos um HTPC e não está bom, atendemos individual o professor e ele diz que não fizemos, buscamos materiais que eles solicitam e assim mesmo não está bom. Não há resultados positivos. Difícil trabalhar assim.
>
> Neste momento a professora coordenadora Luciana oferece seu relato de atividades desenvolvidas em sua escola. Relata que vivenciou recentemente um clima muito ruim dentro da escola, onde os professores estavam meio que boicotando seu trabalho e tudo o que propunha, poucas realizavam as atividades propostas. Em um dado HTPC chamou o grupo e perguntou: o que vocês realmente querem! Viu a necessidade de ouvir o grupo, de deixar que os mesmos pusessem para fora o que estavam sentindo e desejando dela enquanto coordenadora. Momento difícil relata, pois os sentimentos vieram à tona, a vontade de desistir bateu forte, grupo difícil! Mas aos poucos consegui retomar o trabalho e hoje não penso mais em desistir (RG2 14/08/14).

Durante a leitura das falas dos professores coordenadores, foquei em algumas palavras que remetem a algum significado: oferecer benefícios à unidade escolar, resultados positivos, boicotando o trabalho e necessidade de ouvir o grupo. Sinto que, ao mesmo tempo que os professores coordenadores

se deparam com problemas, eles apresentam possibilidades de reverter o quadro. Falar em algo que precisa ser melhorado, leva-nos a pensar em algo que não foi planejado em conjunto com o grupo. Esperar bons resultados, traz a sensação de uma busca isolada por parte do professor coordenador. No entanto, quanto o grupo é ouvido, resultados positivos aparecem. Fica nítido a dificuldade em lidar com conflitos de relações dentro da escola.

Como explicita Souza, Petroni e Dugnani (2015) “não há como pensarmos na atividade exercida pelo homem sem considerar suas relações, seu meio, as mediações que permitem o contato com as produções culturais e sua reprodução” (p. 56). Os conflitos surgem em virtude das perspectivas, do olhar que cada um possui. Nesse sentido, José Saramago chama nossa atenção, no documentário *Janela da Alma* (2002)[23], ao afirmar que, para conhecermos (enxergar) algo é preciso dar-lhe a volta toda.

Muitas falas foram trazidas para a discussão, nosso papel muitas vezes é de conselheiro, outras vezes mediamos conflitos, ouvimos os particulares dos professores e passamos a entender o motivo pelo não rendimento no trabalho. Assumimos o papel de mediador de conflitos, achei prudente deixar que falassem, percebi que angústias estavam ali presentes e que embora não daria conta de responder com algo positivo, o que também percebi que não era esse o intuito nas falas, em obter respostas mas sim comungar com o grupo os sentimentos vivenciados em suas unidades. Observei que estes momentos isolados agora compartilhados deixaram os participantes mais aliviados. Sensação de ter posto para fora algo que estava incomodando.

Ainda com Souza, Petroni e Dugnani (2015), elas pontuam que não há como pensar na escola como espaço coletivo se seus atores não a visualizam desta forma; é preciso haver um diálogo que promova o trabalho coletivo, a “grupabilidade” (p. 58). Sem isto não é possível um espaço de transformação e assim os conflitos se sobressaem.

Mas.... retornando ao proposto do encontro: plano do coordenador e Estatuto do Magistério em suas atribuições. Não considerei que o grupo estivesse desviando o foco do encontro, pois as discussões foram bastante

[23] Janela da Alma é um documentário dos diretores brasileiros João Jardim e Walter Carvalho, composto por 19 depoimentos de pessoas com problemas visuais (desde miopia até cegueira). Tomei contato com este documentário em 2014 quando fomos convidados a assisti-lo na disciplina da Pós Graduação – Seminários de Pesquisa em Linguagens – Experiência – Memória – Formação.

produtivas e entendi que estavam relacionadas também com as atribuições do professor coordenador. Desta forma lancei novos questionamentos: vocês esperavam essa atribuição para a função que ocupam? Vocês sabem lidar com estas situações? Puseram isso no plano de vocês? Está previsto no Estatuto ser mediador de conflitos pessoais? Esta foi minha chance de direcionar as discussões para a proposta do encontro: relacionar o Plano com o previsto no Estatuto.

Não sei pontuar exatamente em que momento veio à tona a discussão em torno dos conflitos gerados no interior das escolas, os quais os professores coordenadores disseram ser algo que os incomoda muito. No entanto, vi nesse momento no Grupo de Estudos, os presentes unindo-se para discutir algo comum, ou seja, a questão dos conflitos vivenciados nas escolas. Assim, passei a questionar: estar na escola significa entrar em contato com os conflitos? Por que acontecem conflitos? Que conflitos são estes?

Sobre conflito, Chaluh (2008) pontua em sua pesquisa que este foi vivenciado no momento que passou a pesquisar na escola com os sujeitos da escola. Dialogar com o outro, se envolver com o outro, “enroscar-enrolar-atravessar” (CHALUH, 2008, p. 243) promove conflito, contradições, e na medida que busco a resolução destas contradições, avanço com as aprendizagens. Continuando com Chaluh (2008) a autora chama a atenção para a questão do sujeito coletivo, como instância possibilitadora quanto a resolução dos conflitos, pois:

> [...] no momento em que deixamos de olhar para nós mesmos, sujeitos individuais, e conseguimos nos enxergar na relação com os outros sujeitos, com os quais compartilhamos essa contradição, na busca de saídas que permitam resolver os conflitos vividos por todos (CHALUH, 2008, p. 120).

Nesse sentido, aquilo que incomodava apenas um sujeito no início das discussões no Grupo de Estudo, passou a ser algo presente na voz dos demais, constituindo-se em sujeitos da coletividade. Assim, deixamos a condição de solitário para nos tornamos coletivo, e aqui entendo fazer parte

também, já que os conflitos também estão presentes na Secretaria da Educação pelo fato desta instituição estar vinculada à escola.

Sobre a coletividade, Bakhtin (1999 apud CHALUH 2010) apresenta através de exemplos, como pode ser vivenciada a coletividade. A princípio os membros da coletividade precisam compreender o sentido de “classe para si” (p. 215) para depois unirem-se por “vínculos materiais objetivos” (p. 215). No cenário do Grupo de Estudos esta *classe para si* pode ser compreendida pela união dos professores coordenadores, e os *vínculos materiais objetivos* os conflitos pessoais vivenciados no interior das escolas.

Frente a isso, Bakhtin (1999 apud CHALUH 2010) diz que “os membros dessa coletividade têm a possibilidade de desenvolver, a partir de sua atividade mental (consciência), o ‘protesto’, sem deixar lugar para uma ‘mentalidade resignada e submissa” (p. 215). Vejo que os professores coordenadores foram convidados a tomar consciência de suas próprias práticas, constituindo um terreno favorável para a discussão dos conflitos vivenciados.

Mas o que tudo isso significa – conflito, sujeito coletivo e coletividade? Como bem pontuado por Chaluh (2008), a qual compartilho do pensamento, “talvez a resposta seja a busca da autonomia profissional coletiva para tomar consciência dos problemas, conflitos e dificuldades e assumir a corresponsabilidade na busca de possíveis soluções, arriscando-se, assim, a uma produção” (p. 123).

As leituras que realizei dos planos dos professores coordenadores para o processo de eleição ou recondução, enquanto coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação, não recordo de ter visto algo colocado sobre as relações interpessoais, ou melhor, como lidar com os conflitos que ocorrem na unidade escolar. Pensar nas atribuições do professor coordenador enquanto mediador das relações interpessoais, não é tarefa fácil. No entanto, propor ações, planejar, ver e rever atitudes que possam amenizar os conflitos, talvez possa ser o caminho para um ambiente mais tranquilo e seguro para todos os envolvidos. No entanto, são propostas que ainda não estão estabelecidas no plano dos professores coordenadores.

Seria o momento da Secretaria da Educação, pensar numa formação para os professores coordenadores que abordasse a questão das relações interpessoais? Qual a possibilidade desta formação e qual sentido teria? Bruno

e Almeida (2012) decorrem que não é uma formação técnica, padronizadora, com foco voltado apenas para situações isoladas num contexto escolar, ou mesmo na cultura social, que dará conta de silenciar o conflito e o desencontro. É uma formação difícil de ser realizada; algo que leve a compreensão do que é educação, qual seu papel, considerando que a cada encontro, em cada situação vivenciada o processo se recria.

Tuppy (2011) considera que uma das razões que impede a construção de um trabalho eficiente é a inexistente formação inicial para a função. Freire (2015) complementa a ideia quando diz que: “Ninguém educa ninguém; os homens se educam em comunhão”. Ainda Freire (2015) afirma: “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p. 34). Acredito que a formação de professores merece levar em considerações a questão das relações sociais interpessoais, pois é um dos fatores que tem trazido preocupação aos professores coordenadores.

No momento que me debruço sobre a escrita, vejo toda preocupação do professor coordenador em sempre acertar, o erro é mal compreendido ainda. O erro não é tido como aprendizagem, mas sim como sinônimo de fracasso. Então questiono: o que é feito por parte do professor coordenador, quando algo planejado não sai com o esperado? Estaria ele preparado para lidar com os conflitos pessoais? Isso foi previsto em seu plano? Qual apoio possui da equipe gestora frente aquilo que não foi bem sucedido? Ciente de que estas ações não estão previstas em seus planos, penso agora no papel da Secretaria da Educação. Sendo esta uma instituição que também se envolve com os conflitos das escolas, quais propostas tem levado aos seus professores coordenadores visando repensar práticas e ações no que se refere aos conflitos. Não se trata de oferecer cursos, mas sim colocar em pauta aquilo que tanto desgasta o trabalho dos professores coordenadores – o não saber lidar com os conflitos.

Começamos com a Designação para a Função de Suporte Pedagógico do Magistério (Título IX), que segundo o Estatuto do Magistério Público de Rio Claro:

> Art. 51. As funções da Classe de Suporte Pedagógico são privativas de Profissionais do Magistério do Quadro 1 estáveis e sua designação é ato de competência do Secretário Municipal de Educação, atendendo aos seguintes procedimentos:
> II – Professor Coordenador:
> a) credenciamento junto à SME para apresentação de trabalho à Unidade Educacional na qual esteja lotado, e ou em outra de seu interesse, estando a função em vacância;
> b) elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto às unidades de credenciamentos;
> c) eleição com votos do corpo docente e Classe de Suporte Pedagógico da U.E. pretendida, com acompanhamento técnico pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, com aprovação de 50% (cinquenta por cento) mais 1(um) do total de votos;
> d) a cada 2 (dois) anos haverá avaliação pelo corpo docente e direção da unidade de lotação e pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com regulamento. (Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007).

Falamos sobre a forma de ingresso do professor coordenador e o processo que é realizado: primeira inscrição do Plano na Secretaria Municipal da Educação; após aprovação apresentação na SME para o diretor e vice da U.E. que pleiteia a vaga, para o supervisor e um coordenador pedagógico do CAP; aprovado na Secretaria Municipal da Educação está autorizado à apresentar na Unidade Escolar e realizar a votação pelos pares.

Alguns professores coordenadores manifestaram que essa não é a melhor forma de iniciar na coordenação, que já houveram melhoras frente às mudanças propostas (antes não havia apresentação do plano na SME). Este processo precisaria ser repensado. Pedi sugestões: nada a princípio. Um dos professores coordenadores presentes pontuou que talvez seria necessário a revisão do Estatuto do Magistério e o momento oportuno seria após a aprovação do Plano Nacional da Educação e Plano Municipal da Educação.

Os relatos dos professores coordenadores direcionaram para o momento de medo que passam durante o processo. A incerteza, o frio na barriga, a sudorese que passam quando estão frente aos representantes da SME. Para relaxar, disse que esse é o propósito nosso, enquanto Secretaria Municipal da Educação, promover fortes emoções em 20 minutos que possuem

para a apresentação, mas que não chega perto das outras emoções que terão no dia a dia da escola!

Continuando com a relação Plano/Estatuto, questionei se no momento em que estavam elaborando seus respectivos planos realizaram a leitura ou tomaram como referência as atribuições e responsabilidades (Título XVIII) Capítulo I – Da Docência.

> Art. 90. São atribuições e responsabilidades dos docentes, sem prejuízo do que determina a Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e considerado o Projeto Pedagógico da respectiva Unidade Educacional:
> I – planejar diariamente as aulas e as atividades e fazer a correspondente seleção de materiais didáticos e pedagógicos;
> II – ministrar aulas de acordo com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;
> III – avaliar os educandos e, para isso, considerar o seu desenvolvimento pleno;
> IV – identificar educandos que necessitem de atendimento especializado encaminhando-os devidamente à Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação;
> V – estabelecer estratégias de intervenção no processo de aprendizagem dos educandos que apresentem dificuldades e implementar as mais adequadas;
> VI – cumprir a jornada de trabalho, em tantos dias quantos estejam previstos no calendário escolar;
> VII – participar das atividades de planejamento e avaliação e das atividades orientadas para o seu desenvolvimento profissional;
> VIII – colaborar em atividades para promover a melhor articulação entre escola, famílias e comunidade; e
> IX – cumprir, dentro de suas atribuições, as tarefas que a Unidade Educacional defina como indispensáveis para que a escola atinja seus fins educacionais ou como relevantes para o sucesso do processo de ensino aprendizagem (Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007).

A resposta posso dizer que foi unânime:

> Não pensamos nisso! Buscamos sempre a proposta pedagógica da Unidade, mas as atribuições do professor não. Muitos acrescentaram: se vamos lidar com os professores, temos que saber de suas atribuições.
> - Professora coordenadora Luciana acrescenta: que vergonha, somos professores antes de tornarmos coordenadores!
> - Professora coordenadora Lucia: continuamos sendo professores.
> - Professor coordenador Odair: só buscamos as atribuições da docência quando precisamos "lembra-los" de algo, como por exemplo participar dos HTPs ou mesmo dos registros.
> - Professora coordenadora Alice questiona ao grupo: mas será que é preciso pensarmos sobre isso? (atribuições da docência). Em nosso trabalho não está embutido estas atribuições?
> Grupo se manifesta de forma que não concordaram com a fala desta última professora coordenadora, pois nem sempre o que não é dito é lembrado (RG2 14/08/14).

Qual seria o motivo, pensando enquanto pesquisadora, para que os professores coordenadores saibam das atribuições dos professores? Se são professores, por que ao tornarem-se professores coordenadores não retomam as atribuições de cada função? Creio ser importante saber sobre as atribuições, mas o que isso repercute no dia a dia? Como ficam as relações pessoais se tudo estiver embasado nas atribuições da função. Seria esta a única forma de resolver os problemas do contexto escolar. É possível fazer uma reflexão quanto ao previsto no Estatuto: este só faz sentido aos professores coordenadores quando se deparam com algo que foge ao esperado, ou melhor, quando o conflito foi assim instaurado a ponto de não ser mais possível o diálogo. Nesse momento entra o previsto no Estatuto, no que diz respeito aos direitos e deveres. Novamente retomo a questão do planejamento coletivo: seria este o melhor caminho para que os conflitos pudessem ser evitados, ou ao menos suavizados?

Novamente retomo a ideia de coletividade apresentada por Bakhtin (1999 apud CHALUH 2010, p. 219), em que tal ideia está unida por vínculos materiais objetivos e os membros desse grupo assumem a "atividade mental de nós" o que demanda aos sujeitos ter consciência de suas dificuldades e um pouco mais além, saber qual lugar ocupam socialmente que por sua vez irá

determinar “que forma de enunciação será possível expressar a partir das experiências compartilhadas” (CHALUH, 2010, p. 219). Seria este o momento para se pensar no trabalho coletivo, na medida que a conscientização toma conta da atividade mental dos sujeitos. Enquanto coordenadora, compreendo o trabalho coletivo, como um momento em que os envolvidos são convidados a pensar sobre o problema, a retomar suas vivências, a buscar seus referenciais e trazer para o grupo tudo aquilo que venha contribuir para a tomada de consciência frente as ações a serem propostas e realizadas coletivamente. Colocar em evidência seus pensamentos, não significa estar sozinho, mas sim assumir-se perante ao grupo.

Em continuidade, neste mesmo Título, chegamos ao capítulo II – Do Suporte Pedagógico. Neste capítulo todos manifestaram ter lido, ter colocado no próprio Plano, retomar de tempos em tempos e não houveram muitos apontamentos.

> Art. 91. São atividades inerentes às funções de Suporte Pedagógico:
> I – assessorar as atividades de planejamento, execução, controle e avaliação dos programas, projetos e ações educacionais que visem a melhoria do desempenho do Sistema Municipal de Ensino;
> II – promover cursos de qualificação dos Profissionais do Magistério;
> III – articular programas com outras secretarias municipais, no âmbito da escola e do Município, criando processos de interdisciplinaridade e entrosamento da sociedade com os projetos pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal de Esportes no âmbito de suas atribuições;
> IV – elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino;
> V – elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos que visem ao desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino em relação aos aspectos pedagógicos, técnicos e administrativos; e
> VI – instituir sistema de monitoramento para implementação de ações pedagógicas e de resultados educacionais (Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007).

Realmente tais itens são colocados nos planos dos professores coordenadores, mas se de fato são colocados em prática não é possível dizer de imediato num encontro. Faz-se necessário um acompanhamento bastante

pontual das atividades desenvolvidas pelo professor coordenador, e aqui me vejo limitada enquanto coordenadora pedagógica. Não tenho condições de acompanhar 25 escolas de ensino fundamental!

Muito interessante foi que durante as discussões os professores coordenadores perguntavam uns aos outros, como aconteciam as coisas no dia a dia. Como por exemplo:

> Professor coordenador Odair questionou ao grupo se tudo o que está previsto é possível realizar durante o ano letivo. Coloca-se como novato e está com certo receio de não dar conta de tudo. O grupo relatou que há necessidade de planejamento, retomada constante das atividades propostas, registro (que para muitos ainda caracteriza-se como dificuldade), integração professores/coordenador/gestão e uma boa dose de bom senso (RG2 Encontro 14/08/14).

Falamos também sobre os Direitos e Deveres (Título XIX) dos profissionais do magistério. Neste tópico tomamos para a discussão a questão do estímulo, pois esta é uma palavra bastante presente nos planos dos professores coordenadores e também no momento de suas apresentações, e que encontra-se presente no item I do artigo 92:

> Art. 92. São direitos dos Profissionais do Magistério, além de outros estabelecidos na legislação em vigor:
> I – assessoramento pedagógico, quando necessário, como auxílio ou estímulo para melhorar o desempenho do profissional ou para ampliar seus conhecimentos;
> II – desenvolvimento profissional, nos termos do Regimento da Unidade Educacional e do regulamento da Secretaria Municipal da Educação;
> III – acesso ao ambiente de trabalho, instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados, que lhes permitam cumprir satisfatoriamente, com eficiência e eficácia as suas atribuições, com vistas a uma educação de interesse social;
> IV – escolher e utilizar materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, respeitados os mais atualizados princípios psico-pedagógicos;
> V – ter respeitada a sua competência profissional;
> VI – ter respeitados os seus direitos de cidadão;

> VII – participar do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres;
> VIII – participar dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;
> IX – participar do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educacionais de sala-de-aula e do trabalho pedagógico;
> X – integrar programas e atividades de participação coletiva da unidade educacional e dos Órgãos Diretivos da Secretaria Municipal da Educação;
> XI – reunir-se na Unidade Educacional para tratar de interesse da categoria e da educação em geral, desde que essa atividade não implique em prejuízo para as atividades educacionais e tenha anuência prévia da direção da escola.
> Parágrafo único. Assegura-se ainda aos Profissionais do Magistério os direitos funcionais e vantagens pecuniárias previstos em legislação municipal que não colidam com os estabelecidos nesta Lei Complementar (Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007).

Como lidar com o estímulo? Como medimos se o profissional está ou não estimulado? Motivar seria outra forma de expressão? Estas questões lancei ao grupo, pois na grande maioria dos Planos lidos aparecem nas metas e ações, a palavra motivar o grupo a...., no entanto as atividades propostas nos planos, não dão conta de responder como irão fazer com que os professores para que estes se envolvam com as tarefas. Assim, como saber se o grupo está motivado?

> O professor coordenador Odair quebra o silêncio dizendo que alguns professores entendem que estimular significa fazer para ele determinada tarefa. E neste aspecto alguns professores apontam que: falar para quem está de fora é fácil, vem aqui e faz!
> A professora coordenadora Camila acrescenta: alguns professores falam para nós que esquecemos como é uma sala de aula depois que viramos coordenadores. Assim, não há estímulo que resista!
> A professora coordenadora Rosa relata que muitas propostas presentes no Estatuto não condizem com o que realizamos no dia a dia da escola. Acrescenta ainda: mais um motivo para a revisão do mesmo e quando houver, que nossa participação seja mais efetiva.
> Professora coordenadora Clotilde aponta que a sala do coordenador recebe todos os tipos de problemas e que estes não estão previstos

> no Estatuto, não elencamos em nosso Plano, ninguém nos fala! Vamos descobrindo-os dia após dia, nas convivências com os pares, com os funcionários, com os pais e muito mais com os alunos.
> Professora coordenadora Paloma pontua que o dia a dia com os alunos não é difícil, mas o convívio com os adultos este sim. Há marcas registradas nestes que impedem muitas vezes de realizar um bom trabalho ou até mesmo ter um convívio harmonioso. E o coordenador deve lidar com estas diferenças, que não estão registradas em lugar algum, apenas o convívio irá nos mostrar. Ora aos poucos ora tudo de uma vez! (RG2 14/08/14).

Me distanciando um pouco, faço alguns apontamentos: qual seria de fato o significado da palavra motivar, estimular para o professor coordenador. Motivar significa estar em um contexto? Se tal expressão está presente no Estatuto e sendo este um documento que se propõem a legitimar o trabalho do professor coordenador, qual seria então a dificuldade em lidar com o estímulo. De fato a palavra estímulo precise ser retomada no sentido a qual é atribuída as funções a ela. Talvez substitui-la por potencializar daria conta de atender as necessidades do plano, pensando no envolvimento dos professores com as tarefas que lhes são atribuídas. Potencializar pode ser compreendido como uma forma de intensificar, tornar mais eficaz, mais ativo, reforçar uma ideia, uma ação, aquilo que de fato faça sentido aos envolvidos. A escola é compreendida como um espaço de aprendizagem para os professores coordenadores? Onde será que buscam seus aprendizados? A Universidade ensina a ser professor coordenador ou mesmo professor? Que semelhança ou diferença estão presentes entre a fala de um professor iniciante, recém formado e um professor coordenador recém eleito, considerando que o segundo já vivenciou no mínimo 3 anos efetivos em sala de aula?

Muitos questionamentos aqui poderiam ser feitos, mas algo que chamou a atenção foi a professora coordenadora pontuar o aprendizado com os alunos, ou seja, o convívio com todos promove aprendizagens e dentro deste todo encontra-se o aluno. Muitas vezes tenho a sensação de que a escola é composta por tudo e por todos, exceto alunos. Dentro da escola o aluno deveria compor o topo da estrutura, mas muitas vezes tudo o que se faz e se pensa é para chegar até o aluno, não se pensa o aluno para planejar, mas sim

planeja para o aluno! Mais um conflito estabelecido nas falas dos professores coordenadores: creio que muitos esperam encontrar tudo no Estatuto para desenvolver seu trabalho, no entanto há situações não previstas neste documento, assim seria esta uma possível justificativa para não realizar um bom trabalho? Preocupa-me quanto a compreensão de que o Estatuto deva ser uma cartilha a ser seguida, visando um trabalho de sucesso.

Para finalizar o estudo do Estatuto, fomos nas atribuições específicas da Função de Suporte Pedagógico: Professor-Coordenador. Todos têm ciência das atribuições, assim o movimento do grupo, as falas e os questionamentos do encontro nos levou a atentar para algumas palavras do próprio Estatuto.

Pontuamos 4 palavras: controle – efetiva participação – sistematizar dados – reclamem mudanças. O grupo pontuou que estas palavras são pesadas quando pensamos numa escola humanizada, compreendendo aqui como tornar mais humano o trabalho desenvolvido pelo grupo, tentando amenizar os conflitos interpessoais. Este é um processo que implica a evolução dos sujeitos, pois através das interações com o meio e com os pares, visa aperfeiçoar suas práticas. A comunicação, o diálogo, o rever atitudes e comportamentos são elementos fundamentais nesse processo de humanização. Estas palavras não condizem quando se busca um trabalho democrático e participativo. Mais um motivo para a revisão do Estatuto.

Freire (2011) trata da questão do diálogo e do humanismo, dizendo que: “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (p. 51). E vai além: “este encontro amoroso não pode ser, por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis” (FREIRE, 2011, p. 51).

Na condição de coordenadora pedagógica, identifiquei que o movimento do encontro oportunizou a reflexão destas 4 palavras presentes no Estatuto. Talvez o grupo não tenha atentado muito a elas, mas na condição de formadora quis ouvir o grupo. Assim reflito: todos compreendem a escola como sendo um espaço humanizador? Qual o significado para os presentes? Seria este um vocabulário presente no ambiente escolar ou nos meios acadêmicos? Que leituras, que referenciais teóricos os professores coordenadores utilizam para a compreensão e a promoção de um espaço humanizador? Quanto ao

trabalho democrático e participativo, muito presente nos discursos, estes de fato são colocados em prática?

Olhando de um outro ponto, vejo a discussão presente no ambiente acadêmico, mas enquanto coordenadora pedagógica, nem sempre o democrático é posto em prática. Vejo aqui um conflito entre o que o Estatuto determina, tomando como referência as quatro palavras apresentadas, as quais não se associam com o discurso democrático. O democrático cai por terra quando usamos a palavra controle, por exemplo. Quem determina esse controle? Qual seria o contexto em que ele está inserido? E qual a concepção de controle para quem realiza a leitura do Estatuto e vivencia o espaço escolar?

Complicado falar sobre gestão democrática, quando temos registrado em um Estatuto palavras que remetem ao controle. Se falamos na construção de um espaço coletivo, onde todos possam falar e ser ouvidos, a palavra controle pode ser compreendida como algo que limita a participação dos sujeitos. Controle também leva ao receio de cometer erros, e estes por sua vez levar a sensação de fracasso. Concordo com a compreensão dos professores coordenadores que essas palavras precisam ser revistas no Estatuto, pois não cabem aquilo que estamos propondo fazer na escola: a busca por um espaço mais humanizado. São palavras que nos fazem pensar, segundo Freire (2011) em “manipulação, em expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação” (p. 51).

Mais alguns professores coordenadores relataram suas vivências dentro da Unidade Escolar, agora tendo a figura da direção no foco das discussões.

> A professora coordenadora Ana Cláudia relatou sua vivência pois foi eleita recentemente. Não imaginava que ser coordenadora era tão desafiante, mas que está gostando muito. O grupo aceitou-a; acolheu-a, o apoio da direção tem sido fundamental, mas que percebe certo distanciamento da ex-coordenadora, que voltou para a sala de aula na mesma escola onde Adriana foi eleita (CAD2 14/0814).
>
> A professora coordenadora Clotilde relata ao grupo o quanto o apoio da direção é essencial para o trabalho do coordenador, pois sente-se mais segura nas tomadas de decisões e a interação entre a equipe

> gestora e a equipe de professores torna o trabalho mais produtivo (CAD2 14/08/14).

Frente aos breves apontamentos sobre a participação da equipe gestora, outros professores coordenadores manifestaram opiniões. Pediram para não registrarem nomes, pois se sentem receosos de serem mal interpretados. Percebi que a confiança do grupo estava sendo estabelecida, assim registrei as falas no geral:

> Muito difícil a direção atuar em parceria;
> Temos autonomia para realizar as atividades, mas desejava que acompanhassem comigo;
> O pedagógico não é prioridade para o diretor;
> Não tenho autonomia, pois o diretor diz o que devo fazer;
> Elaboro o HTPC, mas não consigo realiza-lo, pois o diretor toma posse do horário (CAD2 14/08/14).

Sobre a prática da autoridade e a conquista da autonomia, Freire (2015) considera:

> Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida (p. 91).

Assim, nessa relação que os professores coordenadores apontam entre eles e a direção, requer a busca pela autonomia, compreendendo que neste ato de buscar está atrelado a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

Novos questionamentos lancei ao grupo, se já haviam falado sobre isso com os diretores, sobre o que gostam ou não, se já elaboraram pautas de HTPC com os diretores? O silêncio se fez presente, mas foi interrompido

quando três professores coordenadores disseram ter realizado esta atividade e deu muito certo, dois pontuaram que tentaram mas não deu certo, e quatro disseram que não fizeram tal exercício. Os demais permaneceram em silêncio.

Enquanto coordenadora pedagógica questiono o por que não fizeram tal exercício? Se está presente no próprio plano o estabelecimento de parcerias, o trabalho integrado com a equipe gestora, por que não elaboram as pautas dos HTPC em conjunto? Qual o motivo para que não dialoguem? No Estatuto não está previsto quem deva elaborar as pautas dos HTPC, no entanto pensando nas atribuições do professor coordenador, naquilo que se refere a formação dos pares, creio ser este um bom indicativo que leve a resposta: cabe ao professor coordenador elaborar a pauta, mas não sozinho! Em parceria com a direção e com seus professores convidando-os a falar sobre aquilo que estão precisando.

O silêncio de alguns do grupo leva a indícios de que não realizam tal atividade, sendo compreendida pela impossibilidade de realizá-la quando o diretor é o único elaborador de pauta, ou mesmo que este é um exercício que não faça parte do seu contexto. Novamente vem a ideia de que o professor coordenador segue o Estatuto na íntegra, ou seja, não está previsto nele a elaboração de pautas, então não as elaboro. Passo a pensar, que o Estatuto não é um bom referencial para o trabalho do professor coordenador, pois alguns compreendem que só deva ser feito aquilo que está previsto. Ou mais delicado ainda, saber que alguns só buscaram o Estatuto para a elaboração de seu plano, tanto no momento da eleição quanto na recondução.

Retomo aqui a ideia apresentada anteriormente, mas pertinente: a questão da mediação enquanto ação formativa. Dialogando com Martins (2015) e Bolzan (2002), estes apresentam, como elementos essenciais para a formação dos sujeitos, a socialização, a comunicação e a cooperação. Sem dúvida, estes elementos devem estar permeando as relações entre os professores coordenadores, os diretores e os professores, em específico quando tratamos da elaboração de pautas.

Segundo Martins (2015), um bom formador mediador não possui o propósito de formar o outro, mas sim a intenção que o outro se forme considerando suas próprias experiências num processo de repetição e reelaboração destas experiências. Neste sentido, compete ao formador a

elaboração de situações em que o sujeito seja convidado a resolver um determinado problema. Diante da necessidade em resolver tal situação problema é que o sujeito se sente na obrigação de pensar em como fazer.

Mas qual seria o motivo que fez com que os professores coordenadores não sentissem necessidade pela elaboração das pautas em parceria com seus diretores? Pensando nesta relação entre os professores coordenadores e os diretores, e os avanços que podem acontecer, em específico quando dialogam durante a elaboração das pautas, Bolzan (2002, apud MARTINS 2015) contribui dizendo que “a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados e na medida em que a aprendizagem avança, o indivíduo se desenvolve” (p. 46). Neste sentido o desenvolvimento do indivíduo está atrelado a aprendizagem, e o simples ato de unirem-se (professores coordenadores e gestores) para discutir a pauta, ocorre tanto aprendizagem quanto desenvolvimento dos envolvidos.

Rumo ao encerramento do encontro, que por sinal já ultrapassava às 11 horas, lembrando que nosso tempo seria até 10 horas, e considerando que não houveram saídas e também nenhum apontamento dizendo para findar as discussões, pedi ao grupo que dissessem em poucas palavras algo que expressasse as sensações da manhã.

> - necessidade de retomar o planejamento
> - sensação de ser Super Herói
> - sensação de não saber o que fazer frente aos problemas
> - alívio por ter vivenciado outras angústias junto ao grupo
> - momento que oportunizou trocas
> - apresentar melhor aos pares qual é a função de fato do professor coordenador
> - aprender a lidar com o tempo (cronológico e emocional)
> - a sensação de que muitos não compreendem de fato a função do coordenador
> - sensação que precisamos nos encontrar mais (RG2 Encontro 14/08/14).

Retomando as falas dos professores coordenadores, trago outra discussão: o que impede ou dificulta o professor coordenador retomar seu planejamento? Se busca junto ao Estatuto e coloca em seus planos as

atribuições do professor coordenador, por que não conseguem colocar em prática tais atribuições no dia a dia? O que esperam da Secretaria da Educação no que diz respeito a sua formação? Por que o trabalho em parceria é visto como algo quase impossível de ser realizado?

Tomando distância do vivido, considero que o próprio grupo conseguiu reconhecer a necessidade de retomada do planejamento, frente aquilo que não consegue realizar sozinho. Compreender que são angústias que não acontecem isoladamente, também foi outro ponto importante neste encontro, pois são desafios que fazem parte da função do professor coordenador e não situações que acontecem isoladamente.

Zeichner (2002) chama atenção sobre o desempenhar dos seus papéis enquanto prática reflexiva, chamando a atenção para o fato de que deveriam ser mais ativos quanto as tomadas de decisões. Isso não significa pensar sozinho, realizar ação individual. A ideia do ensino reflexivo parte da "reflexão a respeito de uma prática social onde grupos de professores possam apoiar e sustentar o crescimento, uns dos outros" (ZEICHNER, 2002, p. 40). Tal autor sinaliza que a atividade desenvolvida por professores solitários limita bastante seu potencial de crescimento. E vai além quando diz que "o potencial e apoio obtidos por meio da interação social são importantes para nos ajudar a esclarecer o que acreditamos e obtermos a coragem para irmos atrás de nossas crenças" (p. 40).

Se dissemos que não planejamos sozinhos, que o planejamento deve ser revisitado sempre que houver necessidade fica assim compreendido ser este mais um motivo para que o professor coordenador não compreenda estar sozinho, pois na medida em que não realizam tal exercício passam "a ver os problemas como seus próprios, sem relação com aqueles dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas escolares" (ZEICHNER, 2002, p. 40).

Nesse aspecto, vejo que talvez a Secretaria da Educação também precise rever práticas, em específico ao que o Estatuto representa de fato aos professores coordenadores e por consequência aos professores da Rede Municipal. Qual de fato tem sido o uso do Estatuto e qual a compreensão que possuem em relação ao que está previsto?

Nesse encontro não ofereci leitura ao grupo, pois as discussões tomaram mais do que o tempo destinado. Perguntei ao grupo sobre a proposta de tarefa, e nada de sugestões. Quanto as tarefas foi um combinado estabelecido no primeiro encontro que sempre haveria algo a ser pensado após os encontros. A proposta de realizar tarefa é levar a reflexão individual e posterior sobre tudo o que discutimos no encontro, enquanto coletivo. É o momento onde cada um pode pensar seu grupo, seu espaço escolar, seus conflitos, suas conquistas, seus medos, retomar sua fala no encontro, repensar sua prática e suas escolhas.

Para discorrer um pouco mais sobre a questão da tarefa e o sentido que ela tem aos sujeitos, busquei em Bolzan (2002) quando ela dialoga com Vygotski e sua perspectiva histórico-cultural, referindo-se à zona de desenvolvimento proximal:

> O nível de desenvolvimento real refere-se às funções que já amadureceram, possibilitando a realização de tarefas de forma independente, levando em consideração o desenvolvimento mental de forma retrospectiva, isto é, o que já está consolidado determina o que pode ser realizado. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito às funções que ainda não amadureceram, determinando que a realização de uma tarefa pode depender do auxílio de outros indivíduos, levando em consideração o desenvolvimento de forma prospectiva, isto é, o que está em processo de formação pode avançar através da ajuda oferecida por sujeitos mais capazes (BOLZAN, 2002, p.40).

Compreendo, assim, que o não realizar tarefas possa estar atrelado a ideia de amadurecimento, no sentido de tornarem-se independentes (os professores coordenadores) ou mesmo, esperar ajuda daqueles mais experientes, possa ser um outro fator que auxilie na compreensão desta recusa para as tarefas. Estamos de fato num processo de formação. No entanto, no momento que me afasto da pesquisa passo a questionar: de que forma eu enquanto mediadora poderia ter feito para que os professores coordenadores realizassem as tarefas? Martins (2015) também se deparou com a situação do não realizar tarefas das professoras participantes da pesquisa. Outra situação

comum entre eu e Martins (2015) foi o não saber lidar com a cobrança pela realização destas tarefas. Compartilho dos questionamentos de Martins (2015): “por que elas não escreveram? Será que falta tempo para o professor estudar e refletir sobre sua prática?” (p. 74). Como é administrado o tempo pelos professores coordenadores? Como são compartilhados os conhecimentos entre os professores coordenadores e seus pares, isto faz parte do cotidiano escolar?

Como falamos muito sobre o trabalho desenvolvido pelo professor coordenador e o quanto são cobrados pelos docentes, lancei ao grupo a seguinte proposta: Vocês já perguntaram aos seus professores o que eles esperam do professor coordenador? O grupo acolheu a proposta e assim definimos a tarefa: trazer para o próximo encontro registros sobre o que os professores esperam do professor coordenador. Na verdade não foi uma tarefa proposta pelo grupo, creio que direcionei a atividade, pois de fato gostaria que os professores coordenadores tivessem essa fala de seus pares.

Observei que muitos não compreenderam a proposta da atividade e ficaram preocupados com o que iriam solicitar aos professores. Reforcei explicando que a pergunta deveria ser feita em relação a função do professor coordenador e não a pessoa do professor coordenador. A questão deveria ter um fundo profissional e não pessoal. Olhares receosos novamente. Enfatizei: vamos “aprender” a trabalhar com o olhar sobre as escritas!

Observei, na qualidade de pesquisadora, uma dificuldade da coordenadora pedagógica, se deseja que os professores coordenadores saibam de seus pares o que esperam dele enquanto função, por que não questionou ao grupo o que esperam da coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação? O que seria pontuado? Como seria interpretado? Poderia ser interpretado como uma tarefa tanto ao grupo quanto a coordenadora pedagógica repensar sua prática? E qual o sentido das tarefas para ela coordenadora e para seus professores coordenadores? Aprendemos na própria escola que a tarefa é uma das formas de retomar o que foi oferecido enquanto aprendizagem. Na condição de pesquisadora, creio que a tarefa tem auxiliado na questão de ser formadora, em trabalhar com o pensamento e o espaço do outro. Propor tarefas aos professores coordenadores é uma forma de convidá-los a rever algo que já está estabelecido, a repensar concepções

em específico sobre o ambiente que atua. Para isso o formador precisa também ter claro que estratégias utilizar ao propor as tarefas.

De coordenadora pedagógica que no momento da escrita se confunde com a pesquisadora, chego ao ponto de neste momento sentir que estou simultaneamente nos dois lugares. Isso porque ler e reler as escritas é um exercício delicado, que requer atenção ao que nem sempre é dito de fato entre os participantes. Em alguns momentos o olhar tem trazido indícios de que algo não está acontecendo de forma tranquila, em outros momentos um simples suspiro diz o quanto não estou sozinha em determinadas situações, o silêncio aponta para o medo de errar ou mesmo em não saber o que pensar ou dizer naquele momento. Acredito que tudo isso faz parte de um processo de formação que todos estamos vivenciando, cada qual na sua condição, mas um coletivo sendo estabelecido. Saber que não estamos sozinhos é um grande motivador para novas conquistas. No entanto, é necessário também uma reflexão individual para que de fato tenha sentido naquilo que me proponho a realizar. Creio que formação é isso: um ir e vir constante, o estabelecimento do diálogo, o questionar sobre as ações realizadas e as que pretende realizar, a troca entre os pares, o saber ouvir o outro e saber fazer uso do silêncio!

Neste encontro acredito que ficou evidenciada a questão que chamei “tornar lei é formação?”. Porque era perceptível uma visão de formação compreendida como algo atrelado ao treinamento, a executar práticas prontas como cursos, seminários; uma formação isolada, onde o ambiente escolar não era compreendido como um espaço de formação privilegiado. Há certa compreensão por parte dos PC e docentes de que as formações acontecem em lugares externos ao ambiente escolar e depois são trazidas para serem “aplicadas” no universo escolar. Considero “tornar lei a formação” quando os PC e os professores participam de formações com a intenção de leva-la para a escola com a intenção de ser aplicada integralmente, desconsiderando a realidade do contexto no qual estão inseridos, a diversidade dos alunos e as problemáticas singulares de sua escola. E mais, esta formação entendida como lei, não necessariamente dará conta de resolver os problemas presentes naquela escola ou no grupo de professores em questão.

Os conhecimentos advindos de uma formação considerada como lei diz de uma concepção de homogeneidade, de pensar na existência de um ideal de

aluno e de uma formação padronizada que dará conta de atender a diversidade que compõem a sala de aula. Que concepção de sujeito está vinculada a este tipo de “formação”? É esta concepção que acredito vai desenhando um fazer pedagógico em sala de aula, um fazer pedagógico em processos de formação de professores. Por isso, a importância de rever a concepção de sujeito que está subjacente nas propostas educativas.

4.1.3. **3º Encontro – O olhar Exotópico**

Para este encontro tivemos como pauta:

> - Registros – o que os professores esperam do professor coordenador.
> - Atividade em grupo / coletivo
> - Leitura deleite
> - Curta
> - Próximo encontro – combinados (CAD2 07/10/2014).

Nesse encontro estiveram presentes 22 professores coordenadores e o mesmo foi realizado no Auditório da Secretaria da Educação. A proposta deste encontro partiu do encontro passado. Recapitulando um pouco: como tarefa os professores coordenadores levaram aos seus professores a seguinte questão: O que vocês (professores) esperam do professor coordenador? As respostas obtidas de seus professores deveriam ser trazidas para o encontro, com uma leitura prévia por parte dos professores coordenadores, com um filtro no olhar: as questões pontuadas pelos professores referem-se ao trabalho, atuação do profissional professor coordenador. Não são questões pessoais!

Solicitei a atividade escrita dos 22 professores coordenadores presentes no encontro anterior e apenas 17 professores coordenadores trouxeram suas escritas para o encontro. De pronto queriam entregar as escritas; pedi calma pois faríamos um trabalho com estas escritas. Abri para o grupo um momento de relatarem as sensações obtidas após a leitura das escritas de seus professores. Logo veio a onda de desapontamentos e alguns apontamentos positivos:

> Não gostei do que li;
> Eu faço tudo o que relataram, mas não está bom;
> Nunca estão contentes;
> Pedem coisas que eu já faço;
> Dizem que não dou atenção;
> Que não fico na escola;
> Fiquei decepcionada com meu grupo;
> Meu grupo não escreveu nada;
> Só li mentiras;
> Gostei muito;
> Meu grupo me surpreendeu;
> Recebi elogios e gostei muito (CAD2 07/10/2014).

De acordo com Larrosa (2006 apud CHALUH 2008), a formação pode se dar através da leitura. Desta forma para Chaluh (2008) “ao pensarmos na formação como leitura, o importante não é o texto senão a relação com o texto, tendo como condição essencial que essa relação não seja de apropriação, e sim de escuta, ou seja, o outro tem que permanecer como outro outro e não como outro eu, ou como outro a partir de mim mesmo” (CHALUH, 2008, p. 199). Segundo Larrosa (2006, p.138):

> [...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposta a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo (LARROSA, 2006, p. 138, apud CHALUH, 2008, p. 199).

Faço aqui uma reflexão sobre escuta, a qual Ponzio (2010) diz que “escutar significa, deixar tempo ao outro” (p.26). Seria aqui o momento de contemplar o outro, o que esses professores têm a dizer aos professores coordenadores e estes por sua vez, dizerem para eles mesmos. O não gostar do que foi escrito pelos professores seria uma forma de trans(formação) dos professores coordenadores? Sobre isso, considero:

> [...] tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor, quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e transformação (LARROSA, 1996, p. 138, apud CHALUH, 2008, p. 199).

Afastando-me no momento da escrita, reflito sobre quais seriam os motivos pelos quais os professores coordenadores deixam de realizar a tarefa proposta, se no encontro anterior houve um combinado do grupo? Se questionados as respostas serão variadas, mas será que haveria alguém dizendo que não fez a tarefa pois não viu sentido no proposto.

Enquanto coordenadora pedagógica, deparei-me com algo também vivenciado pelos professores coordenadores: solicitar a realização de algo, no caso a tarefa, e não ser atendida. Sensação desagradável, que requer ser avaliada com o grupo para não acontecer novamente. Somos especialistas em pedir tarefas, mas não somos acostumados a realiza-las. Qual seria este o motivo? Enquanto formadora e pesquisadora buscarei esta resposta ou indícios que me levem a compreender tal ação.

Conforme dito anteriormente, utilizei de Ginzburg (1989) para analisar os dados, tendo como pressuposto o paradigma indiciário. Busquei indícios presentes nas falas dos professores coordenadores, nas escritas dos professores, na leitura dos registros produzidos após os encontros, que permitiram dialogar com outros autores em busca de contribuições voltadas para as atribuições do professor coordenador e identificar quais marcas de alteridade estão presentes em sua constituição. Neste contexto, ao utilizar do paradigma indiciário, o pesquisador busca apresentar indícios que revelam a constituição de sentidos.

De acordo com Cassão (2013) e Ginzburg (1989), utiliza-se desse paradigma no campo das artes, como forma de diferenciar uma obra falsa de um original, de modo que os traços comuns do artista não sejam enfatizados,

mas sim pontos que não são tão facilmente notados, os pormenores da obra, detalhes que apenas o verdadeiro artista poderia reproduzi. Segundo Ginzurbg (1989), “são os pormenores que evidenciam a presença do artista, assim como as impressões digitais delatam o autor de um crime” (CASSÃO, 2013, p. 23).

Outro aspecto interessante que Ginzburg (1989) apresenta, e aqui me vejo na condição de Bióloga, quando realizava os trabalhos de campo, é que o caçador “lê” nas pistas deixadas pela presa o que de fato aconteceu naquele lugar. Isso foi comprovado quando fazíamos a “leitura” do meio quando nos deparávamos com um animal morto nas trilhas que percorríamos. Com uma ótica investigativa, olhávamos se o animal possuía marcas de mordidas, se eram profundas ou superficiais, se havia pegadas grandes ou pequenas, pelos ou penas presas nos galhos, como estava o entorno. Assim como Cassão (2013) pontuou sobre o que Ginzburg (1989) alertou, não é possível seguir regras preexistentes para elencar os indícios. Utiliza-se de elementos como “a intuição, o faro, o golpe de vista” (CASSÃO, 2013, p. 23).

Durante a leitura de “Sinais. Raízes de um paradigma indiciário” consegui compreender como Ginzburg (1989) apresenta o paradigma indiciário, tomando como referência uma obra original e uma réplica. Segundo Ginzburg (1989) “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis” (p. 144). Em sua concepção, “pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (p. 144). Por se tratar de um método interpretativo, que busca indícios, aquilo que para muitos passa despercebido, sem importância, pode ser a chave para a descoberta daquilo que se procura.

Retomando a questão das tarefas, observei que alguns professores coordenadores nada disseram, e assim perguntei: e vocês, o que podem relatar? As respostas foram que não havia dado tempo em realizar a atividade. Salientei a importância da realização das tarefas, pois este seria uma oportunidade para as trocas. Solicitei que organizassem a semana, fizessem a atividade e encaminhasse por e-mail aos meus cuidados, pois ainda faríamos uso das mesmas em outros momentos.

Confesso que ao lançar a questão das sensações, tive certa intenção em mexer com cada um! Pedi atenção ao questionamento feito, pois a pergunta refere-se a função do professor coordenador e não sobre o professor coordenador, aquele eleito pelos pares.

O grupo manifestou inquietação e pontuaram dizendo que haviam realizado a atividade de modo errado, que não haviam dito isto aos seus professores, que não compreenderam muito bem a atividade. De pronto tive um dos participantes dizendo que havia sim explicado todos estes detalhes, e outra professora coordenadora pontuando que fora dito, mas que havia esquecido.

Reforcei a todos que não havia certo ou errado, mas que neste momento realizaríamos um exercício, estaríamos trabalhando com o olhar, um exercício onde o “eu” seria deslocado e olharíamos para a função do professor coordenador, cuja intenção era compreender quais os conhecimentos seus professores possuem sobre a função do professor coordenador.

Dando continuidade a pauta, solicitei que se organizassem em grupos de 5 ou 6, sendo que coordenadores da mesma escola não deveriam ficar no mesmo grupo e aqueles que não haviam trazido a tarefa que também entrassem em um dos grupos. Nesse momento me senti em sala de aula, quando solicitamos aos alunos que se organizem em grupo e o alvoroço toma conta. Momento mágico, que em apenas 2 minutos passou em minha mente meus 15 anos de sala de aula. Saudades!

Falar das saudades da sala de aula, fez-me buscar Paulo Freire (2015), sobre a questão do ensinar que não é sinônimo de transferir conhecimento, mas sim uma possibilidade de produção própria ou construção. Segundo Freire (2015) “quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (p. 47). Pensar nisto é uma das maneiras de pensar na constituição da coordenadora pedagógica e da formadora.

Observei que, nos grupos, as trocas aconteciam com muita fluência; relataram as escritas dos professores, falaram sobre os absurdos que alguns professores pontuaram, elencaram o que havia de comum e o que era

específico de cada escola, muitas risadas pois alguns acharam graça nos relatos dos outros. Circulei entre os grupos e registrei algumas falas:

> Olha o professor pede que eu faça HTPC com mais leituras, mas isso eu realizo!
> Que tenha um espaço para as trocas de experiência e quando eu deixo este espaço eles não fazem uso.
> Estão me confundindo com psicólogo, pois dizem que tenho que ouvir o que têm para dizer (CAD2 Pedagógica 07/10/2014).

As anotações foram feitas de modo geral, não pontuando a opinião por grupo. Mas na medida que um grupo apresentava seu relato, outros grupos concordavam ou acrescentavam algum comentário pertinente ao tema exposto. Como exemplo, ser confundido como Psicólogo, um grupo elencou a problemática e outros 2 grupos concordaram e opinaram sobre, dizendo ser comum tal situação na escola.

Notei ainda nos grupos uma certa “mistura” entre o que era voltado para a função/atribuição do professor coordenador e o que envolvia o lado pessoal. Lancei esta observação ao grupo e estes apontaram que havia notado também, embora alguns ainda estavam com a leitura de que tudo era pessoal e não profissional.

Fui surpreendida com uma proposta feita por um dos professores coordenadores para outro colega que estava no grupo:

> Deixa eu ler suas escritas e vou dizendo para você se é pessoal ou profissional o que seu professor registrou. Talvez eu, de fora da sua escola e não conhecendo seu professor, possa ajudar na sua interpretação (CAD2 07/10/2014).

Esse trecho evidencia o movimento do grupo, algo que se revelou naquele momento como movimento de formação e não algo compreendido como “lei” que deve ser seguida, impossibilitando quebrar regras. Vi aí um grupo mais participativo, dinâmico oferecendo uma proposta de fato de formação, algo que partiu deles e que por isso fez sentido, bem diferente da ideia de “formação velada”, “tornar lei”.

No exercício em que um dos professores coordenadores solicita ver a escrita do outro, faz-se presente ao conceito de Bakhtin (2003) – a exotopia. Quando solicitado ver o que o outro escreveu sobre a função do professor coordenador, passou-se a ter um excedente de visão, onde ele se propôs a enxergar elementos que para o outro professor coordenador talvez fosse inacessível. Esta é uma capacidade que todos temos, enxergar no outro aquilo que não vemos em nós, mas para que isso ocorra é necessária uma relação dialógica, sendo que a partir do que eu percebo no que o outro vê em mim consigo ver-me de maneira diferenciada e não com a mesma visão que eu tinha a meu próprio respeito antes, significando assim um acréscimo de visão e consciência.

De acordo com Souza e Albuquerque (2012), “Bakhtin recorre ao conceito de exotopia para explicitar o fato de uma consciência estar de fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo, ou seja, o que ela, a consciência, não pode fazer consigo própria” (p. 113).

O processo exotópico se realiza no momento em que de posse do olhar do outro, retorno a mim mesmo e coloco efetivamente em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou. Seria um movimento de ir até o outro e retornar a si.

Como coordenadora, senti maior entrosamento do grupo no momento em que a proposta foi lançada, algo que me fez lembrar do primeiro encontro, onde o grupo estava mais receoso de manifestar opiniões, participar mais ativamente. Aqui percebi que houve um “relaxamento”, um querer partilhar com o outro as angústias vivenciadas.

Forte indício daquilo que estamos falando em outros momentos: o conseguir me enxergar no outro, ou melhor, onde me reconheço no outro. Fazer a leitura como alguém de fora do ocorrido é uma forma de dizer que eu posso contribuir com você, ao mesmo tempo em que eu também estou participando e me envolvo com a situação. Exercício de trocas!

Foi uma ótima proposta e os demais grupos também aderiram a sugestão. Assim o tempo que eu havia determinado ao grupo, 15 minutos, transformou-se em 30 minutos. No entanto, valeu muito pois aqueles que estavam “lendo” só o pessoal passaram a dizer: *“aqui não sou eu, mas sim minha função”* (Professora Coordenadora da escola “F”).

Mais um momento para as aprendizagens, e agora durante a escrita, dialogando com Freire (2011) me vejo na condição de fora olhando para dentro, ou melhor admirando a obra, aquilo que chamei de indícios, na condição de ver e ser vista. De acordo com Freire (2011):

> A posição normal do homem no mundo, como um ser de ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta na inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetiva-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (p. 36).

Disponibilizei para cada grupo uma folha, para elencarem o que ficou de mais importante após esta troca. Questionei como poderíamos anotar aquilo que cada grupo observou, qual título, denominação daríamos. O coletivo definiu: em uma coluna seriam registradas as atribuições da profissão e em outra os sentimentos/sensações/emoções.

No momento da socialização, no coletivo, fui para a lousa e registrei aquilo que os grupos pontuaram em comum. Segue os apontamentos:

> PROFISSÃO/ATRIBUIÇÃO:
> - socializar na escola as formações do professor coordenador
> - HTPC com atividades diversificadas
> - desenvolver o democrático
> - auxiliar no pedagógico (individual)
> - mediador
> - disponibilizar materiais nos HTP
> - orientar sala de aula
> - organizar o trabalho pedagógico (coletivo)
> - acompanhar os registros
> - cumprir objetivos estabelecidos no Plano do Professor Coordenador
> - atendimento ao PEB II (Professor de Educação Básica – Especialistas)
> - atendimento em HTPI
> - trazer novos conhecimentos para o grupo

- formação em HTPC
- trocas de experiências
- ouvir os professores
- acompanhar rotinas
- sugestão de planejamento
- trabalho em equipe / parcerias
- promover atividade reflexiva do professor
- aceitar intervenções
- conhecer referenciais teóricos
- não ausentar da escola.

EMOÇÕES/SENTIMENTOS:

- sensibilidade e respeito
- ser humanista
- escutar os professores nas angústias e diminuir ansiedade
- elogiar o trabalho realizado
- ter imparcialidade nos conhecimentos (não diferenciar professores em virtude de sua formação)
- garantir união/respeito/diálogo o sucesso no trabalho
- ética e amizade
- sentir ausência do professor coordenador na escola
- ser compreensivo
- estimular e incentivar
- polidez no tratamento individual (não fazer diferença entre os professores)
- ser parceiro
- solidão do professor (estar junto)
- desabafo
- paciência (CAD2 07/10/2014).

Realizando a leitura dos apontamentos trazidos pelo grupo, no momento da escrita, observei que a preocupação está voltada para as atividades do dia a dia, atividades que poderia dizer rotineiras. No entanto, não observei nada direcionado para o pedagógico, para os alunos, para a formação dos próprios professores. Reflexão: os professores consideram a presença dos alunos na escola? Este questionamento já surgiu anteriormente, mas vale a pena retomar esta discussão. Se temos o pressuposto de que planejamos ações na escola pensando nos alunos, por que não transparece estas ações nos registros dos professores coordenadores? Estaria o aluno implícito nestas ações, ou de fato

ele não foi considerado? Preocupante, estes apontamentos. Talvez enquanto coordenadora pedagógica teria que ter levado isso para o grupo.

Alguns itens apontados pelo grupo não foram aceitos, tanto na lista de atribuições como de emoções. Assim, elencamos uma coluna chamada dúvidas, onde foram registrados os seguintes termos: a indisciplina, preenchimento da caderneta e mediar conflitos. Tais aspectos surgiram na discussão, pois os professores compreenderam que fazem parte das atribuições dos professores coordenadores, que sem a atuação destes o trabalho em sala de aula fica comprometido. No entanto na visão dos professores coordenadores, estes não reconhecem como sendo suas atribuições, mas não desconsideram a necessidade e possibilidade em auxiliar os professores.

No entanto, se o professor coordenador não intervir nestes aspectos, muito acaba interferindo na rotina do professor em sala de aula. Devolvi ao grupo a própria dúvida e alguns disseram que lidam com estas questões sem problemas, outros que pedem auxílio da direção e outros ainda não souberam responder. Expliquei que não iria aprofundar as discussões em virtude do andar das horas, mas que poderíamos pensar e amadurecer estas discussões.

A leitura deleite não foi realizada, mas cada um levou uma cópia da crônica de Marina Colasanti “Eu sei, mas não devia”. A proposta seria ler e depois assistir o curta recitado por Antônio Abujamra, o mesmo da leitura. Assistimos apenas ao curta. Apaguei as luzes e durante quase 3 minutos pude ouvir respiros, suspiros e o silêncio profundo. O silêncio, este que vive ao meu entorno! Este silêncio talvez eu compreenda melhor, pois já assisti ao curta algumas vezes e a cada exibição uma nova emoção me percorre o corpo e a memória: nó na garganta, lágrimas, o passado sendo revisitado, minha profissão, minhas escolhas, o que deixei de fazer em função da profissão, o que ainda tenho em mente por vir a fazer e aquilo que não estão em meus planos.

Finalizada a exibição, acendi as luzes e me deparei com lágrimas e olhares fixos ao “nada”. Perguntei: *o que desejam falar?*

> É melhor não falarmos nada, pois pode estragar essa sensação que estamos passando – professora coordenadora Catarina.

> Já conheciam o curta? – meu questionamento.
> Alguns disseram que sim, mas que assistir com o grupo, mesmo sem dizer nada, foi muito melhor.
> Professora Coordenadora Catarina reforça: há uma energia boa neste grupo. (CAD2 07/10/2014).

Muitos professores coordenadores solicitaram que eu disponibilizasse o arquivo do curta, pois levariam à escola. *"Quem sabe a energia boa chega até lá também!" – fala do professor coordenador da escola "J".* Risos coletivos, concordando com a colocação.

Pensando enquanto pesquisadora, seria um princípio para lidar com as relações pessoais na escola? Mexer com as emoções dos professores poderia afetar, no sentido de promover mudanças, nas práticas pedagógicas de seus pares? Ciente de que não é tranquilo para os professores coordenadores lidar com as emoções do seu grupo, pois estas angústias já foram trazidas nas discussões. No entanto, para lidar com as "boas energias" do grupo, o professor coordenador também precisa estar motivado. Surge aqui a palavra que também está presente no Estatuto – motivação, e que para muitos ainda não está claro como lidar com este processo. Sentir-se motivado, motivar o grupo, avaliar se estão motivados ... tudo prescrito no Estatuto mas não dito como ser feito na prática.

Como tarefa, propus ao grupo a escrita daquilo que acostumo, lembrando da crônica, pensando no trabalho realizado cada qual em sua escola. O grupo aceitou muito bem a proposta, considerando que seria um bom momento para rever práticas. Ressalto que a tarefa tem seu propósito, relembrar um pouco do que foi discutido no coletivo para reflexão individual, no entanto ela não é pensada com antecedência. A proposta da tarefa foi por mim novamente realizada e que surgiu no decorrer do encontro, mas propriamente dito após a exibição do curta e entrega para leitura posterior da crônica. Outro combinado deste encontro foi que retornaremos a atividade iniciada neste encontro, sobre os registros dos professores. Recolhi todos os registros dos professores e expliquei que iria digitá-los, separando-os por escola.

Para finalizar o encontro questionei se desejavam mudar, acrescentar algo aos nossos encontros e o grupo manifestou desejo em continuar com a proposta de formação e não elaboração de pautas para os HTP.

Nesse encontro observei um grupo mais integrado, com maior vontade de falar, com mais confiança em mim, sem medo de dizer algo e ser retalhado. Um grupo muito diferente daquele quando iniciamos os encontros, posso dizer um grupo mais maduro, ciente do que esperam enquanto formadores e ciente das limitações impostas pelo próprio sistema.

Recapitulando o encontro, apresentei todo o movimento que o grupo realizou a partir da proposta de tarefa de revisar as escritas produzidas pelos professores em relação à atuação do professor coordenador. Evidenciou-se o movimento de “quebrar regras” naquilo que até então foi compreendido como “tornar lei”. Assim, as pistas (GINZBURG, 1989) revelaram o conceito de exotopia de Bakhtin (2003), pois na medida que os professores coordenadores foram convidados a olhar as escritas uns dos outros, passaram a enxergar no outro aquilo que não conseguiam ver neles mesmos. Entendi nesse momento o que Freire (2011) chamou de: admirar a obra. O olhar exotópico possibilitou a todos o enxergar-se uns nos outros.

4.1.4. **4º Encontro – Assumindo responsabilidades**

O quarto encontro foi realizado no dia 18/11/2014, no Auditório da Secretaria da Educação, contando com 17 professores coordenadores presentes.

Como pauta, apresentei ao grupo:

- Leitura Deleite
- Momento recados
- Socialização da tarefa: Com o que me acostumo
- Retomada do que espero do Professor Coordenador – ações
- Questões para nossa avaliação (CAD218/11/2014)

Embora tenha elaborado a pauta, apresentado ao grupo solicitando algum acréscimo ou mudança, eu mesma fiz uma mudança. Deixei a leitura deleite para o encerramento.

Como combinado no encontro anterior levei para o grupo as escritas dos professores digitadas por escola. Quando entreguei aos professores coordenadores, logo vieram os primeiros comentários:

> Nossa, agora eu não sei de quem é esta escrita!
> Não reconheço mais a letra!
> Melhor assim, pois não associo a resposta à pessoa.
> Pior assim, pois não sei quem escreveu e não sei se é verdade ou mentira o que escreveu! (CAD2 18/11/2014).

Durante a leitura para a digitação dos escritos produzidos pelos professores, elenquei as principais ideias sobre o que esperam sobre a função do professor coordenador e elaborei um Power Point para apresentar ao grupo de professores coordenadores.

> Síntese das devolutivas dos professores:
> - Apoio educacional
> - Ser mediadora, imparcial, orientadora
> - Parceiro dos professores
> - Evite um ambiente de fofocas
> - Que auxilie nas relações pais/ alunos/ professores/gestão
> - Espaço do HTP como formador e que oportunize trocas de experiências/otimização do tempo
> - Permaneça mais na escola/ mais participativo frente aos problemas da U.E.
> - Trabalho democrático com a retomada das assembleias
> - Compartilhe as formações recebidas
> - Ofereça sugestões de trabalhos em sala de aula
> - Compreensiva e comprometida/ orientadora/ sábia frente aos problemas do dia a dia
> - Continue oferecendo condições para que o professor aprofunde seus conhecimentos
> - Motivadora/auxilie nas atividades do cotidiano
> - Avaliar e acompanhar a execução do planejamento e PPP

- Conhecer a realidade dos alunos para intervir frente as dificuldades de aprendizagem
- Estar presente ao corpo docente
- Acompanhar o processo de ensino aprendizagem
- Maior liderança para levar a equipe docente ao trabalho com os alunos
- Visitas e intervenções nas salas de aula
- Proporcionar formações significativas aos professores
- Ações de organizar, dirigir, harmonizar, cooperar
- Busque conhecimentos/ circule os conhecimentos
- Tenha polidez e ética/ ser imparcial/humilde
- Ser parceiro/ apoiar pedagogicamente
- Cooperar nos encaminhamentos
- Auxilie na resolução de problemas pedagógicos
- Oportunizar ambiente unificado/ harmonioso
- Realizar um trabalho em conjunto
- Mediar os conflitos/ auxiliar na resolução dos conflitos
- Apoiar e auxiliar as ideias dos professores
- Estar menos envolvido com as questões burocráticas e mais pedagógicas.
- Intervir na prática docente
- Feedback nos semanários
- Ser mais rápido nas devolutivas aos professores quando solicitado
- Ser amigo/sensato/equilibrado
- Traga novidades como cursos, palestras, oficinas, filmes
- Realize o que foi proposto quando apresentou seu trabalho para eleição
- Dar suporte no contato com as famílias, orientando os pais
- Propiciar formação continuada em serviço
- Espero que o professor coordenador me escute quando necessário
- Elaborar HTPC relevantes aos professores / incluir PEB II
- Reconhecer suas próprias falhas (CAD2 18/11/2014).

Expliquei ao grupo que neste momento não havia distribuído as ideias em atribuições e sentimentos como havíamos realizado no encontro anterior. Questionei também se havia algo que precisasse ser acrescido ou retirado, se concordavam com a minha leitura. Tudo certo pelo grupo.

Na medida em que apresentava ao grupo minhas anotações após a leitura dos registros, ouvia algumas falas:

> Esta escrita é da minha escola!
> Reconheço esta escrita!
> Mas eu faço isso na minha escola, e ainda não está bom?!
> Eu proponho leituras mas elas não fazem! (CAD218/11/2014).

Frente a essas colocações, achei por bem intervir, me vi na função de formadora, pois o grupo estava perdido com suas próprias falas, escritas e pensamentos. Trazer o grupo para a reflexão quanto ao lugar que ocupa enquanto professor coordenador, relacionando com as atividades executadas dentro da escola, tendo como foco os professores e a comunidade escolar, creio que foi algo que fez movimentar os participantes no sentido de pensar e repensar as ações que realizam na unidade escolar. Retomei a proposta da atividade, reforçando que neste momento estávamos apontando para a função do professor coordenador, ou melhor, que gostaríamos de saber dos professores o que eles sabem sobre as atribuições do professor coordenador, pois assim seria possível o diálogo entre os professores coordenadores e os seus professores da unidade escolar. Seria este o momento de conhecer um pouco mais do grupo de professores que então elegeram os professores coordenadores, para viabilizar o trabalho na unidade escolar, em especial quando fossem realizar as intervenções, as orientações, elaborar HTP ou realizar outras atividades.

Novamente, fica evidente o movimento do grupo, mas agora acrescido do movimento de formação da própria coordenadora pedagógica no grupo. Momento onde há o posicionamento da CP diante daquilo que acreditava ser uma perspectiva de formação.

No momento em que chamo os professores coordenadores a olharem para seu trabalho e sua prática escolar, passo a atuar como formadora do grupo mediando os diálogos e reflexões. Considerando que, enquanto professores coordenadores e coordenadora pedagógica, aprendemos sobre nós e nossas práticas, sobre os outros e seus trabalhos no contexto da escola, e isso implica na valorização de sua prática e seus saberes. Compreender a função mediadora que neste momento foi a mim direcionado é fundamental para também compreender o papel que o professor coordenador desempenha

junto aos professores, quando a ele (PC) são atribuídas as funções mediadoras. Placco e Souza (2012d) baseados em Vygotsky (1996), dizem que “mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens” (p. 49). Para que o sujeito possa desenvolver-se é preciso que ocorra a mediação, já que as transformações devem ocorrer frente as intervenções realizadas. Assim, quando se fala na função mediadora do professor coordenador, segundo Placco e Souza (2012d) ele é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, “sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre elas” (p. 51).

Diante do exposto, fica assim entendida a responsabilidade do professor coordenador quanto ao desenvolvimento dos professores que se dará através da mediação. Cabe ao professor coordenador investigar os conhecimentos que os professores possuem e intervir no sentido de reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outros patamares. Compreendo agora, no momento que distancio do grupo para a escrita do trabalho, o quanto assumi responsabilidades enquanto formadora do grupo.

Dialogando com Placco, Almeida e Souza (2012a), eles colocam em evidência a função articuladora, formadora e transformadora do professor coordenador, embora atividades burocráticas e administrativas realizadas pelos PCs acabam dificultando desenvolver a função formadora junto aos seus professores. Nogueira (2012) coloca a questão da formação docente em serviço no contexto escolar, pontuando as dificuldades que o PC enfrenta para realizar de fato tal função (formadora). Placco (2012d) chamam a atenção para a atuação do professor coordenador sobre quais elementos podem contribuir com a formação deste educador. Para que possa atuar junto de seus professores, o PC deve cuidar da sua própria formação, entendo este processo como contínuo e permanente.

Na compreensão da formadora, vejo que as leituras das escritas dos professores sobre as atribuições dos professores coordenadores foi uma forma de fazer conhecer um pouco mais, para os próprios professores coordenadores, o seu grupo de professores.

Se os professores coordenadores foram escolhidos pelos seus pares, por que não dialogar com eles? Nas escritas dos professores estes apresentam preocupação com seus alunos, em específico no que diz respeito as relações estabelecidas no ambiente escolar. De fato isto acontece pois no 2º encontro quando pontuamos sobre as atribuições do professor coordenador, apareceram registros de professores dizendo que o professor deve intervir, mediar as questões de indisciplinas dos alunos. Ficamos na dúvida se esta seria ou não uma atribuição específica do professor coordenador, já que no Estatuto não está descrito nada sobre o lidar com os conflitos entre os alunos. No entanto, o grupo de professores coordenadores pontua ser importante sua participação, pois seria uma forma de apoiar o professor dando-lhe respaldo para desenvolver o pedagógico. Fica claro que os professores direcionam atenção específica aos alunos, no entanto, no diálogo entre os professores coordenadores o aluno não aparece. O discurso está direcionado à qualidade do ensino, ao atendimento ao professor, a elaboração dos HTP, a conversa com os pais, ao trabalho em parceria com a direção, a sobrecarga de atividades, ao tempo que muitas vezes é insuficiente para a demanda de atribuições, enfim. O aluno propriamente não aparece, mas estaria ele subentendido nos relatos destes professores coordenadores?

A presença ou não do aluno, atrelado as funções do professor coordenador, não foi preocupação única durante a escrita do trabalho. Enquanto aprofundava as leituras, encontrei alguns autores que também pontuaram a atuação do professor coordenador em prol ou não do aluno. Dialogando com Oliveira e Chaluh (2016)[24], estas apresentam algumas indagações sobre a presença dos alunos no que se refere as atribuições dos professores coordenadores, dentre elas, a questão de que planejamos ações na escola pensando nos alunos, por que não transparecem estas ações nos registros dos professores? Estaria o aluno implícito nestas ações, ou de fato ele não foi considerado? Estas autoras buscaram outros autores que abordassem a questão das atribuições do professor coordenador e a relação com os alunos. Encontraram em Silvestre e Placco (2012), Tamassia (2012),

[24] Artigo produzido a partir dos encontros do Grupo de Estudo para apresentação no III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), em Águas de Lindóia/SP, em abril de 2016.

Geglio (2003) e Clementi (2010), os quais compreendem que a dimensão do trabalho pedagógico é um aspecto que os professores trouxeram em seus registros e que consideram ser a questão que mais se aproxima da ideia de pensar no aluno.

Fica assim a inquietação em compreender em que medida os professores, quando falam sobre as atribuições do professor coordenador quanto a colaboração deste na organização do trabalho pedagógico, objetivam sua colaboração na aprendizagem de aluno ou com o saber-fazer dos professores para além de considerar o aluno.

Outro diálogo feito ao grupo dos professores coordenadores, que até o presente momento ainda não havia surgido, no entanto conheço tal preocupação do grupo, refere-se ao processo de eleição e/ou recondução. Sabemos das ameaças veladas que os professores coordenadores sofrem quando estão próximos a findar o mandato. Assim, elaborar um documento junto aos seus professores, pode ser um encaminhamento a ser dado pois na medida que as atribuições são elencadas pelos próprios pares, o, professor coordenador pode “negociar” com meu grupo aquilo que eles solicitaram ou pontuaram ser atribuições dos professores coordenadores. Esse é um exercício que tenho realizado com o grupo na medida que elaboramos as pautas, quando pensamos as tarefas, quando solicito que posicionem frente algum assunto, questiono e chamo o grupo a opinar.

É lógico que tudo com muita cautela, lembrando que os pares pediram polidez, ética e paciência. Os professores coordenadores, alguns, que não haviam pensado nisso, nessa possibilidade, em fazer uso das escritas do grupo de professores, transformando-as em um documento, ou melhor em um planejamento de ações que poderiam ser revisadas constantemente na medida que fossem colocadas em prática. Cabe aqui o que temos pontuado quanto às atribuições do professor coordenador na condição de ser o mediador, ou seja, ser o facilitador das propostas elencadas pelo grupo, considerando sempre a viabilidade de coloca-las em prática.

Continuando com a pauta, que por sinal foi toda modificada por mim, pois as discussões tomaram outra direção, muito positivas, por sinal. Percebi que os professores coordenadores desejavam falar, questionar com os demais se havia vivenciado algo semelhante em suas escolas e na opinião de seus

professores. Substitui a socialização da tarefa sobre a escrita “Sobre o que me acostumo” pelo registro, distribui meia folha de sulfite aos professores coordenadores e solicitei que registrassem o que havia chamado mais atenção nas escritas dos seus professores ou mesmo na síntese que apresentei. Esta foi uma atividade um pouco proposital, pois tive professores coordenadores que não realizaram a atividade proposta no segundo encontro, mesmo oferecendo mais tempo e aguardando o recebimento via e-mail. Os 15 minutos disponibilizados não foram suficientes para a escrita, mas durante os outros 15 minutos de socialização, pude observar que o que mais intrigou o grupo foram os professores apontarem para a ausência do professor coordenador na escola. Estas ausências são em virtude das reuniões realizadas na Secretaria Municipal da Educação, formações voltadas para a questão da Educação Ambiental que acontecem fora do município em decorrência das parcerias estabelecidas, participações em reuniões com a equipe da saúde para o acompanhamento e orientação dos casos dos alunos com necessidades educativas especiais, entre outros motivos que pedem a presença do professor coordenador, levando sua ausência na escola. Questionei como lidavam com isso, como anunciavam suas ausências na escola. Assim:

> Quando não estou na escola eu estou aqui na Secretaria em formação;
> Eu aviso a diretora;
> Na sala dos professores tem uma cópia do meu horário homologado;
> Colocamos na porta da nossa sala onde estamos quando não presente na escola (fala de 2 professoras coordenadoras da mesma escola);
> Não aviso os professores, apenas a direção (CAD2 18/112014).

Deu-se início a uma boa discussão e muito do que já havia ficado para trás veio à tona no momento. As falas foram:

> Eu preciso avisar os professores?
> Avisando a direção não basta?
> Mesmo colocando o bilhete na porta os professores ficam bravos quando não estamos;
> Ninguém olha o mural de avisos;

> Não sei o que faço, pois preciso estar na escola e também nas formações da Secretaria (CAD2 18/112014).

Foi nesse momento que percebi que o grupo esperava algo de mim, que eu oferecesse alguma sugestão, alguma forma de resolver tais impasses. Minha fala e meu posicionamento:

> Precisamos rever nossa prática e renovarmos ela. Se coloco aviso na sala, como eu crio o hábito, como chamo a atenção do professor para leitura dos recados. Como chamo atenção de que há novo recado? Se não comunico o grupo devo pensar em como fazer. Como organizo minha rotina, mesmo sabendo que há imprevistos. Se não tenho rotina definida como posso cobrar dos pares ter sua rotina? Quando avisa os diretores sobre as ausências, quais ações estes realizam? Quando eles [professores] estão apontando para a questão da polidez e ética, será que tem relação com estes apontamentos trazidos por vocês? (CAD2 18/112014).

Sobre o perceber que o grupo esperava algo de mim, pensando em ter "receitas prontas" para as dificuldades presentes no contexto escolar, busquei em Freire (2011) algumas contribuições para pensar sobre nossa atuação enquanto formadora. Freire (2011) chama a atenção para a posição que o homem ocupa "no seu aqui e no seu agora" (p. 39) como forma de descobrir sua totalidade, ou seja, não será neste momento que darei respostas as inquietações do grupo, mas sim, buscarei junto com o grupo rever quais são os indícios que pontuam ser fundamental a presença do professor coordenador na escola, trazida por seus professores. Talvez os professores coordenadores não estão percebendo a realidade como uma totalidade, e Freire (2011) também pontua isso: "a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela" (p. 40). Minha intencionalidade, foi fazer com que os professores coordenadores voltassem o olhar para suas práticas como forma de relacionar o pedido dos professores e a forma como atuam junto aos pares.

Sabe quem veio participar do encontro após todos estes questionamentos realizados por mim? O silêncio! Mas um silêncio que nesse momento percebi dizer algo que estava sendo capaz de ler. Um silêncio que

dizia através do olhar, do abaixar cabeças, do tossir, do mexer-se na cadeira, do entrecruzar de pernas, que algo enquanto professor coordenador não havia feito. Que embora o grupo de professores tenha mostrado algo que não contentava a todos, muitos não haviam percebido isso. Posso dizer que esta atividade fez com que o grupo se posicionasse mais pensativo e atento as próprias ações, chegando a verbalizar a necessidade de rever a atuação enquanto professor coordenador. Acredito que foi um momento em que "sacudi" o grupo, pois deixou transparecer que enquanto professor coordenador devo sim satisfação aos meus pares, pois foram eles que os elegeram, são por eles que estão na escola e o compromisso estabelecido desde o momento que foram eleitos deve ser mantido. Creio que tomaram consciência de que seus professores tem o direito de acompanhar as atividades desenvolvidas pelo professor coordenador, estando ele dentro ou fora da escola.

Encerrei o assunto, dizendo que também me ausento da Secretaria da Educação, mas há um quadro de avisos onde registro o local onde estou e a atividade desenvolvida. Enfatizei que comunico minha diretora sobre a ausência e, no retorno, faço meus registros e dialogo com ela sobre o assunto que me levou a ausência da Secretaria. Somos funcionários públicos e devemos explicações ao público, estamos numa condição de maior visibilidade e talvez disso poucos tenham consciência.

Levar os professores coordenadores a compreender o quanto é importante e necessário estabelecer suas rotinas, seu planejamento, ter a mão seu plano de trabalho para que possa ser revisitado constantemente é algo que deve estar inserido na atividade deste profissional. Saber lidar com isso, com as críticas trazidos por seus pares, aqueles que o elegeram é outra tarefa que ainda não é explícita, clara para os professores coordenadores. Mas qual o motivo desta dificuldade? Será que no momento da elaboração do seu plano, apresentação e atuação alguém pontua estas ocorrências aos professores coordenadores; onde a equipe da Secretaria da Educação, aqueles que acompanharam o processo de eleição e/ou recondução, aparece frente a esses aspectos?

Na sequência da pauta, solicitei ao grupo que relatassem algo sobre a tarefa: eu sei mas não devia... Muitos relataram que haviam exibido o curta para seus professores e eles gostaram muito.

> Foi uma sacudida no grupo;
> Mexeu com as emoções;
> Alguns nada sentiram e outros já conheciam. (CAD2 18/11/2014).

Mas o que chamou a atenção do grupo e a minha também, foi o desabafo da professora coordenadora Marluce. Ela inicia seu relato dizendo que está há apenas quatro meses na coordenação e está muito decepcionada com seu grupo de professores. Tudo o que propõem aos seus professores, estes não aceitam, não há um diálogo, não demonstram vontade ou interesse que não há um bom dia para iniciar as atividades. Relatou que está tudo muito difícil, mas que não irá desistir pois acredita que fará algo para mudar esta situação. Entendi neste momento que ela não solicitava ajuda, mas sim um momento para desabafar aquilo que sentia. Depois de seu desabafo, solicitou que pudesse ler a crônica que havia elaborado e que aquilo era o que estava pensando no momento em relação ao seu grupo. Finalizada sua leitura, os demais professores coordenadores aplaudiram-na.

> “Não sei se me acostumo”
>
> Dizemos sempre que somos capazes de nos acostumar com tudo: com o frio, a pouca comida, com o sono, com isso e com aquilo. Mas quer saber? Eu não me acostumo!
> Eu não me acostumo com a falta de atenção, de caráter, de amor. Não me acostumo com falsidade, nem tão pouco com atitudes cheias de veneno. Não posso acostumar-me com esse mundo desumano, inverso, desajustado.
> Sei que somos humanos e que erramos, mas já nos acostumamos com isso também! Assim, fica mais fácil magoar, esquecer, fugir. Ficou fácil esquecer-se do real sentimento da vida. Onde foi parar a essência de sermos humanos?
> Não me acostumo com esses espelhos rachados que refletem uma imagem em pedaços do que somos e não deveríamos ser.

> Não me acostumo com falsos sentimentos dos covardes que viram as costas sem se preocuparem com o coração do outro que também pulsa e vive tanto quanto o seu próprio!
> Eu não quero me acostumar com o medo que me impede de dar passos contra tudo e contra todos. Nem tão pouco me acostumar com a insegurança de gritar, porque o silêncio descasca aos poucos minha voz.
> Eu quero me acostumar sim, a ouvir um “bom dia” dos desconhecidos, sentir um abraço amigo sempre que a inquietação me abater.
> Eu só quero me acostumar com os sorrisos despreocupados de pessoas felizes de verdade pelo simples motivo de acordarem e sentirem o sol a iluminar, a chuva a lavar e a lua a clarear o céu escuro.
> Quero me acostumar com o perfume das flores cobrindo toda e qualquer maneira de violência. Eu só quero me acostumar com o olhar infantil a penetrar-me e depositar em mim o desejo de ser mais humana!!
> Parece UTOPIA para você?
> Talvez isso aconteça porque você já se acostumou com tudo isso que não quero me acostumar. Mas no fim, ainda resta a esperança de que a gente aprende a não querer se acostumar!!
>
> (RG10 novembro de 2014)

Frente à escrita da professora coordenadora, a qual posso dizer ser um desabafo, novamente passo a questionar: os professores quando assumem a função de professor coordenador de fato conhecem o grupo? Qual seria o momento oportunizado a ele para conhecer o grupo antes da elaboração de seu plano para o ingresso. Qual orientação ele recebe para direcionar seu olhar para o grupo que o elegerá ou não na condição de professor coordenador? A Secretaria da Educação considera estes aspectos relevantes quando surgem os candidatos a função? Dúvidas e mais dúvidas que poderiam ser respondidas pensando na pré-elaboração dos planos, na orientação oferecida, no olhar mais crítico, enfim. Mas este é um processo, e como todo processo, precisa passar por revisões.

Novamente verifico o tempo ultrapassado, mas havia a proposta da elaboração da avaliação para ser realizada com os professores. Retomando: a

avaliação foi assim proposta por mim, pois todo final de ano letivo realizamos uma avaliação nas escolas, cada qual a sua maneira, com seus questionamentos. Neste ano, em virtude do grupo de estudo, propus aos professores coordenadores a elaboração de uma avaliação[25] partindo de nós para ser aplicada com seus professores, cujo propósito seria a retomada dos escritos no ano seguinte como forma de pensar o planejamento anual. Tudo isso foi explicado e acordado no encontro anterior e elaborado neste encontro.

Iniciamos as discussões e após vários “coloca assim”, “tira tal palavra”, “acrescenta mais isso”, “assim não ficou bom”, “fica melhor assim”, “vamos pensar nisso”, “acho melhor assim” .... chegamos ao consenso. Foram elaboradas duas questões: uma direcionada ao trabalho do professor coordenador e a outra ao trabalho do próprio professor.

Reforcei ao grupo que as respostas estariam voltadas a eles e também a sua função enquanto professores coordenadores, e que deveriam preparar-se emocionalmente para as leituras. Como proposta para a aplicação da avaliação foram elencados dois objetivos: finalizar o ano letivo de 2014 e elencar propostas de ações para o planejamento de 2015.

Sobre a avaliação, as questões elaboradas e as devolutivas descreverei mais detalhado no próximo encontro. Findando o encontro, realizei a leitura “Comida: Omelete de Amoras” de Walter Benjamim.

Retomando o encontro, novamente vem à tona o movimento do grupo onde a ideia de uma formação pré-estabelecida se distancie, dando lugar ao diálogo e a formação no grupo. Assim foi possível compreender que as responsabilidades assumidas pelos professores coordenadores, incluindo a coordenadora pedagógica, fez com que outra concepção fosse construída quanto ao que até então havia sido compreendido por formação. Nesse sentido, a ideia de ter “receitas prontas” para atuar junto aos professores, foi aos poucos sendo substituída pelos PCs e pela CP, ao compreender que, por estarmos ocupando certos lugares, temos que assumir responsabilidades. Este encontro teve a intencionalidade, de oportunizar a todos situações que os fizeram olhar para as suas próprias práticas como forma de revisitá-las.

[25] Esta avaliação foi elaborada durante o encontro com a participação dos professores coordenadores pontuando o que deveria conter neste documento. Foi uma atividade a qual considerei como tarefa aos professores coordenadores, no entanto não solicitei seus registros.

4.1.5. **5º Encontro – Avaliar: promover a reflexão permanente do coletivo**

Para finalizar o ano de 2014, realizamos o quinto encontro no dia 10/12/2014 no Auditório da Secretaria Municipal da Educação, com a presença de 19 professores coordenadores. Alguns justificaram a ausência em virtude do fechamento de notas e encerramento do ano letivo.

Como pauta tivemos:

> Avaliação “aplicada” aos professores
> Avaliação dos encontros
> Exibição de um curta. (CAD2 10/12/2014).

Durante a conversa com o grupo, expliquei que este encontro seria uma forma de revermos nosso trabalho durante o ano de 2014. Ainda há a ideia de que a avaliação é um processo penoso, onde apontamos os erros e nos condenamos. Ao meu compreender a avaliação não deve ocorrer apenas quando dizemos que chegamos ao final do trabalho, mas sim processualmente, dia a dia, dentro de um contexto, onde de fato os erros podem e devem ser pontuados, com o intuito de novas práticas, de revisão daquilo que acreditamos estar sempre correto. Entendo o erro como algo produtivo, construtivo o qual merece um olhar diferenciado. Compreendo o receio do grupo, pois apontar erros não é tarefa fácil e aceitar que os cometemos, talvez nem todos estejam preparados para essa tarefa. Mas deixar de realizar não foi o propósito.

Não gostaria de trazer aqui a discussão sobre os vários tipos de avaliação, as críticas que são tecidas em relação a avaliação externas, mas sim colocar em questão a importância do processo avaliativo e o quanto a avaliação podem trazer elementos essenciais para a revisão de nossa prática e construção de novas realidades. Batista e Seiffert (2012) apontam que a avaliação deve ser entendida como um percurso de uma ação, onde realizamos “levantamento de dados que possam constituir subsídios para a tomada de decisões” (p. 158). Nesse sentido, quando são conhecidos os

limites, avanços, possibilidades, e perspectivas, é possível apontar propostas de melhoria e consequentes transformações.

Seguindo o pensamento de Batista e Seiffert (2012), as autoras apresentam a ideia de que “avaliar é construir caminhos que favoreçam o acompanhamento das aprendizagens, rastreando avanços, nós críticos e zonas de dificuldade” (p. 159). Mas para que isso possa acontecer é necessário planejar, elaborar projetos, propostas de ações que irão promover transformações e mudanças no cotidiano escolar.

E o professor coordenador, que lugar deve ocupar diante da proposta de avaliação? Batista (2006) emerge com uma reflexão instigante, onde o coordenador deve projetar esse lugar para além da normatização ou padronização de instrumentos avaliativos; o professor coordenador deve compreender que ocupa um “lugar privilegiado de interlocução, problematizando a realidade e descobrindo, num trabalho coletivo, caminhos e alternativas em direção à construção de uma cultura avaliativa” (p. 115). Uma cultura avaliativa que nos incentive a buscar novas respostas, repensar nossa prática, que nos leve a fazer uso do “espelho” como forma de alterar o já estabelecido e a partir de novos questionamentos promover práticas concretas. Frente a isso, o lugar que o professor coordenador ocupa é aquele que se forma diante da formação de outros sujeitos.

Como tarefa do encontro anterior, os professores coordenadores solicitaram aos seus professores que respondessem a avaliação, a qual fora elaborada por nós (grupo). Poucos, nove dos trinta e um professores coordenadores participantes do grupo de estudo trouxeram suas devolutivas, justificando que o final do ano letivo é muito complicado em virtude da demanda de atividades que devem realizar como o fechamento das notas, histórico, caderneta, diários de bordo, pareceres descritivos, portfólios, etc. Reconheço que este é sim um período burocrático nas escolas e o pedagógico acaba sendo engolido pela demanda de relatórios. Pediram assim, mais uma semana para a avaliação.

Combinamos que poderiam entregar depois um levantamento das respostas obtidas dos professores, e que as escritas dos professores permanecessem com os coordenadores, já que eu não daria conta de ler todas as produções. Concordamos também que as informações elencadas após a

leitura das avaliações seriam essenciais para o planejamento 2015 e que deveriam retomá-las para o início das aulas, pensando em um HTPC, considerando a rotatividade de professores que acontece no final e início do ano letivo.

Segue abaixo as questões elaboradas pelo grupo e que foram respondidas pelos professores do Ensino Fundamental.

> Avaliação do Trabalho realizado em 2014
> 1) Mediante os apontamentos realizados pelo grupo com relação as atribuições do professor coordenador elencadas em 2014, indique quais ações você julga necessárias para melhoria:
> Do apoio pedagógico
> Das relações interpessoais
> Dos registros pedagógicos
> Por gentileza, contribua com sugestões.
>
> 2) Após reflexão do trabalho desenvolvido no ano de 2014, pontue sobre:
> - Sua participação nos HTP;
> - Entrega dos registros
> - Contribuição com o trabalho coletivo
> - Empenho/ organização da sua prática pedagógica. (CAD2 10/12/2014).

Perguntei ao grupo se alguém já havia realizado a avaliação e se já era possível algum comentário. Como respostas obtive:

> - já realizei mas nem todos me devolveram ainda
> - realizei mas não consegui ler
> - não consegui aplicar
> - até quando precisa entregar? (CAD2 10/12/2014).

Ao receber a pergunta, sobre o prazo de entrega, fiquei preocupada, pois compreendi que a atividade proposta foi interpretada como uma obrigação, e não como um exercício de revisão, como algo que poderá contribuir com a formação pessoal. Gostaria que esta pergunta não tivesse sido realizada, pois sou uma pessoa que não gosto de “cobrar” atividades. Na verdade, não sei

estipular prazos, gosto muito dos combinados e gosto muito mais quando são respeitados. Senti que neste momento deveria manter uma posição firme, porque observei no grupo certa surpresa com a pergunta.

Novamente a questão do plano apresentado deve ser repensado. Se existe algo sendo pontuado sobre o processo de avaliação, qual seria o motivo pelo qual alguns professores coordenadores não conseguem reconhecer que é um processo que deve estar inserido em seu contexto, que sua atuação e também sua mediação deve ser repensada constantemente, que seus pares, aqueles que o elegeram ou o reconduziram, precisam pontuar o que deu certo ou não frente ao trabalho realizado.

> Combinamos que até o final de dezembro, deveria ser entregue as avaliações, antes de entrarem de férias. Os professores estavam nas escolas até o dia 18 de dezembro e os professores coordenadores até 30 de dezembro (salvo o recesso do Natal) (CAD2 10/12/2014).

O grupo concordou, dizendo que daria tempo. Mas assim mesmo fiquei receosa quanto à entrega. De fato, meu receio concretizou-se: nem todos entregaram, mesmo eu cobrando através de e-mails e comunicado via Portal da Educação: posso dizer que diante dos arquivos contendo as avaliações, ficamos mesmo com os nove entregues; somos vinte e cinco escolas de Ensino Fundamental, trinta e três professores coordenadores, mas participando dos encontros temos trinta e um professores coordenadores. Essa é uma atitude que ainda terei que repensar: o cobrar atividades. Quero acreditar que a não entrega esteja relacionada com o esquecimento, com a falta de tempo na realização, com o não planejamento e organização pessoal. Mas não quero pensar que o não entregar esteja relacionado com a indiferença pela proposta da atividade. Aqui me reconheço também como uma formadora que precisa rever sua prática. O que fazer frente a essa situação? Leituras vinham oferecer indícios de qual caminho seguir!

Parece que minha solicitação foi atendida, quando busquei leituras que auxiliassem na compreensão do não entregar as tarefas. Encontrei em Martins (2015) semelhante questionamento, onde pude compartilhar da angústia da pesquisadora quando esta pergunta o porquê dos professores não escreverem,

como já referido. Martins (2015) levanta indícios de que os professores não possuem a prática da escrita, a falta de tempo para a escrita, como utilizam do tempo disponível e se há o hábito de compartilhar práticas e conhecimentos. Algo se revelou comum tanto na pesquisa de Martins (2015) quanto na minha: o medo em se mostrar e o silêncio ao serem questionadas por não produzirem registros. Me reconheço aqui na condição de muitos educadores que buscam receitas prontas para os desafios que emergem do cotidiano.

Ainda na busca por esclarecimento em torno do processo de avaliação, encontrei Freitas (2009) que se refere à questão do assumir responsabilidades, visando o atendimento de qualidade das crianças e jovens. Para isso é preciso correr alguns riscos quando se trata da avaliação, como pontuado por Freitas (2009) “riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo” (p. 70). Creio ter sido este meu propósito quando solicitei a elaboração de uma avaliação em conjunto com os professores coordenadores, que posteriormente levariam aos seus professores como forma de “ouvi-los” quanto ao trabalho dos professores coordenadores e também dos próprios professores.

Sobre o avaliar, Freitas (2009) diz que “avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função dos objetivos a serem superados” (p.78). Diante de Freitas (2009) me vejo chamando o grupo a avaliar o resultado do trabalho desenvolvido e a partir dos apontamentos dos professores, elaborar novas propostas de ações como forma de organização do trabalho pedagógico. Não se trata de uma avaliação para o sistema, mas sim, uma avaliação que promova mudanças no projeto político pedagógico da escola, considerando que toda a discussão para a implantação das mudanças ocorra coletivamente. Ainda Freitas (2009) afirma:

> A avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a Secretaria Municipal, passando pelas escolas (p. 81).

No momento em que me distancio, deixando de lado a pesquisadora, vejo o quanto de responsabilidade assumi quando solicitei a avaliação junto aos professores coordenadores e estes aos seus professores. Ciente dos princípios que estão por traz da avaliação, talvez hoje, não saberia dizer se a Secretaria Municipal da Educação tinha condições de pôr em prática os apontamentos do grupo. Embora não seja a Secretaria a única responsável pela execução de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino, mas esta tem papel fundamental na organização das diretrizes, entre elas a formação continuada dos profissionais.

Continuamos o encontro com os relatos dos professores coordenadores que conseguiram realizar a tarefa. Disseram que ficaram contentes com os registros pois haviam bons apontamentos em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor coordenador. Entre os relatos do grupo, as angústias também estiveram presentes. Chamei de bastidores da avaliação, e questionei sobre o que haviam ouvido nos bastidores:

> Muitos professores coordenadores disseram que os professores não respeitam os prazos e outros (professores) disseram que não iriam entregar a avaliação.
> O receio em colocar o nome.
> Aquela “ameaça” velada entre a eleição/recondução do professor coordenador retornou a discussão.
> A preocupação com 2015 quanto a sala que irá ser atribuída frente aquilo registrado. (esta preocupação relaciona-se com o professor efetivo)
> Outra preocupação em qual escola irá trabalhar em 2015 (no caso dos professores contratados). Em relação a estes professores contratados, há queixas de terem que iniciar sempre um novo trabalho na medida que trocam de escola, pois não conhecem a escola, a metodologia de trabalho do coordenador e da equipe. (CAD2 10/12/2014).

Esta colocação foi a deixa para retomarmos a conversa sobre a importância da avaliação e o quanto a atividade proposta auxiliaria no planejamento e repensar o ano de 2015.

A questão da ameaça velada foi algo que esteve presente e com certeza ainda acompanhará o grupo durante os encontros. Em alguns momentos, eles verbalizam a dificuldade em lidar com seus pares e também nas ameaças que sofrem quanto ao processo de recondução, em outros momentos, quando são questionados sobre ações, posicionamentos, postura de formador o olhar e o silêncio acabam por revelar algo que preocupa-nos – atuar enquanto professor coordenador e depois ser reeleito pelos seus pares. Se a literatura nos apresenta que a construção se faz no coletivo, se já verbalizamos isso também em outros momentos, como se posiciona a Secretaria da Educação frente a estas ameaças veladas que o grupo tanto traz para a realidade. Não seria este o momento de reavaliar todo o processo de eleição e recondução do professor coordenador.

Dando continuidade à pauta, distribui ao grupo 3 questões a serem respondidas considerando os nossos encontros. Alguns professores coordenadores:

> É para responder agora? Fiquei com muita pena do grupo, pois estava na expressão facial de cada um o cansaço, a falta de forças, mas não a falta de vontade. De coração partido respondi que sim! Que seria essencial para todos! (CAD2 10/12/2014).

As perguntas: 1. Saio desses encontros levando na minha bagagem... 2. ... e deixo para aqueles com quem compartilhei essas horas... 3. Para o próximo encontro (2015), espero que...

Solicitei que não colocassem o nome e entregassem, pois meu desejo era pela curiosidade da escrita e não de quem escreveu!

Finalizando o encontro, exibi uma *clip* musical – Não custa Nada – música em Família (5 min). Alguns professores coordenadores já conheciam o clip, mas gostaram de revê-lo; outros disseram que dava um “up” na alma aquelas imagens e a própria música. A mim, sensação de missão cumprida!

Sobre as escritas dos professores coordenadores, elenquei os pontos principais de cada questão:

> 1) Saio desses encontros levando na minha bagagem...
> - aprendizagens, novos conhecimentos, amizade

- enriquecimento pessoal
- mudar o olhar
- aprender a ouvir
- direcionar os objetivos
- angústias sanadas e outras criadas
- nova forma de enxergar a avaliação como eixo de aprimorar o trabalho.
- muitas experiências de como “lidar” com o professor
- não deixar de comparecer nos encontros
- reflexões necessárias sobre alterações da prática
- preocupação de todos para a melhoria da Educação
- que as angústias não são apenas de um
- trocas de experiências
- que a função do professor coordenador requer maturidade
- auxílio dos colegas mas experientes
- acolher e respeitar novas ideias e o diferente
- trabalho em equipe e envolvimento com o grupo
- nova visão de trabalho do professor coordenador
- desabafo
- solidariedade e otimismo.

2.... e deixo para aqueles com quem compartilhei essas horas...
- gratidão/ vontade do reencontro
- que nesses encontros me construí e reconstruí, pois não sou mais o mesmo
- uma forma de me conhecer melhor
- pedidos de desculpas pelos desabafos
- a certeza de que não estamos sozinhos
- elaborar um novo olhar sobre as dificuldades
- as frustações em saber que nem todos levam a sério a Educação
- alegrias que vivenciamos juntos enquanto coordenadoras
- o desejo de que continuemos com nossas reflexões
- que continuemos um grupo comprometido
- respeito / não esquecer que começamos dentro de salas de aula
- a ideia de que a coordenação deve ser exercida com real propósito
- a minha disposição
- palavras e relatos que impulsionaram reflexões e desabafos
- a certeza de que todos que aqui estão deixarão marcas para sempre
- sentimentos de esperança e motivação

- companheirismo, partilha, a garra pelo novo
- sinceros agradecimentos.

3. Para o próximo encontro (2015), espero que...
- continuar trocando experiências, afinando a escuta
- que tenhamos este espaço
- aprimorar conhecimentos e firmar nossas incertezas sobre o PPP
- retribuir as experiências como coordenadora
- que não precise me ausentar dos encontros
- refeitas das dificuldades deste ano
- continuemos recebendo assessoria e apoio da coordenação
- continue na coordenação do Programa Mais Educação
- crescer enquanto grupo
- sugestões de HTPC, textos, ideias para o PPP e nosso Plano de Trabalho
- participar de todos os encontros
- tenha leituras, discussões e estudos relacionados à temática da coordenação
- revezamento nos horários dos encontros (manhã e tarde)
- mais leituras para que alimente nossas reflexões e possibilite a adoção de uma postura crítica e profissional
- o grupo se fortaleça e faça a diferença em busca da real qualidade da educação
- tenha a oportunidade de estar aqui para dar continuidade pois um ano é pouco
- consiga pôr em prática meus objetivos
- otimismo seja nosso par constante para acionar as engrenagens do conhecimento (CAD2 10/12/2014).

Li e reli várias vezes as escritas dos professores coordenadores e fiquei muito satisfeita com as colocações. Consegui enxergar um grupo mais preocupado, mais integrado, mais maduro, com uma visão sobre o todo e sobre o fazer coletivo e individual. Consegui também reconhecer o quanto ainda preciso posicionar-me, rever minha postura enquanto coordenadora pedagógica. Posso afirmar que as escritas trouxeram excelentes reflexões sobre minhas atribuições como coordenadora pedagógica, junto à Secretaria Municipal da Educação.

Enquanto coordenadora, pude constatar o quanto um momento de avaliação é essencial em toda formação. Observei que durante o desenrolar dos encontros sempre houveram momentos para que o grupo manifestasse seu posicionamento e assim compreendo que a avaliação ocorreu ao longo da formação e não em um único momento, ao final do ano letivo. Saber sobre o que os envolvidos pensam é essencial para o processo de repensar o caminho percorrido e o que ainda pretendo oferecer ao grupo. Como apresentado pelo grupo frente aos 3 pontos oferecidos para reflexão, é possível compreender que algo foi modificado nestes professores coordenadores, algo levou-os a pensar sobre suas atribuições enquanto ocupantes da função, assim como solicitar continuidade ao curso no próximo ano, tendo leituras como elemento motivador para repensar suas práticas pode ser entendido como um indicativo para que a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação também avalie seu trabalho, enquanto ocupante de tal função. Solicitar continuidade compreendo como algo que está dando certo, no sentido da construção da identidade, tanto do professor coordenador quanto da coordenação pedagógica.

Quando os professores coordenadores são convidados a realizar avaliações estes pontuam o quanto é importante o processo de formação e o quanto precisamos retomar nossas práticas constantemente. No entanto este processo muitas vezes não é reconhecido dentro do ambiente escolar, talvez em virtude das ações cotidianas da escola que acabam engolindo e sugando todo o tempo dos envolvidos. Mas, o processo de avaliação está presente nos planos e planejamentos dos profissionais da educação. Há um discurso estabelecido sobre a avaliação, resslatando seus objetivos, sua necessidade, sua função e o quanto podem indicar o norte de atuação destes educadores. Mas o que de fato não permite que tudo isso possa ser colocado em prática? A que se repensar como tem sido feito estes planejamentos e qual o valor que se tem dado a avaliação. O discurso precisa vir para a prática!

Embora a palavra avaliação faça parte do título deste encontro, o intuito da proposta não foi a socialização dos conceitos e compreensões que os PCs possuem sobre avaliação. A questão que atravessou o encontro foi compreender a avaliação como algo que está a favor do trabalho do PC e da CP. O avaliar foi compreendido como o momento oportuno para repensar

nossa prática e a partir de novos questionamentos direcionar nosso trabalho. Assim, compreender que o lugar que os PCs e a CP ocupam é de fato um lugar formativo e nesse sentido, cabe a estes promover no coletivo a permanente reflexão das práticas diante dos objetivos propostos.

4.1.6. **6º Encontro – As dimensões do trabalho coletivo**

Iniciamos o ano com um encontro realizado em 28/05/2015, tendo a participação de 25 professores coordenadores. Uma breve explicação pelo motivo de retomarmos nossos encontros somente no mês de maio: em fevereiro temos o período de adaptação dos alunos, ingresso de novos professores, início dos professores, diretores e funcionários que solicitaram transferência no ano anterior. A escola nesse mês é bastante movimentada, requerendo a integração da equipe gestora para o acolhimento de todos. Os meses de março e abril foram destinados ao período de planejamento anual, em que os professores e equipe gestora utilizaram dos horários de HTPC e HTPI para a elaboração do planejamento, seguindo as orientações da Secretaria Municipal da Educação. Também foi um período que visitei algumas escolas para orientações, tirar dúvidas e acompanhar o processo de planejamento. Recebi, ainda, na Secretaria da Educação alguns coordenadores para conversas sobre o planejamento. Estivemos reunidos na Secretaria neste período, mas não especificamente para o Grupo de Estudos, mas sim para orientações sobre o planejamento, atividades comemorativas como a Páscoa nas escolas, portfólios e parecer descritivo. Vale a pena ressaltar que a retomada dos encontros em maio foi um pedido do próprio grupo e na condição de formadora compreendi que deveria atender à solicitação dos pares.

Hoje, no momento que me afasto do contexto para a elaboração da dissertação, vejo que cometi algumas falhas como coordenadora pedagógica. Poderia ter trazido para a discussão com os professores coordenadores, todo o conteúdo vivenciado no período que não considerei ser de encontros com o Grupo de Estudos. Por se tratar de um período (início do ano letivo) de certa movimentação, sobrecarga de atividades, um olhar atento aos professores iniciantes, momento da acolhida aos novos alunos, o retorno das férias

escolares, poderia enquanto coordenadora pedagógica ter posto em pauta, como forma de ouvir dos professores coordenadores o que tanto os angustia no início do ano letivo e como lidam com tantos afazeres. Deixei passar essa grande oportunidade. O erro promovendo aprendizagem!

Retomando ao encontro a pauta foi apresentada:

- HTPC – Projeto de Leitura
- Socialização do texto
- Curta: La Luna (CAD2 28/05/2015).

Nesta manhã apresentei ao grupo a nova professora coordenadora que está em caráter de substituição da professora coordenadora em licença gestante da escola “S”. Mesmo sendo por um período determinado, seu processo de eleição para substituição aconteceu como os demais, inscrição do Plano na Secretaria da Educação, leitura pela equipe gestora em conjunto com supervisor e coordenador pedagógico da Secretaria da Educação, apresentação na SME e apresentação e votação na Unidade Escolar.

Dando continuidade à pauta, conversei brevemente com o grupo sobre o HTPC que realizei com os professores do Projeto de Leitura. Este projeto é desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental onde os alunos do 1º ao 3º ano, durante uma hora/aula semanal (50 minutos) permanecem com outra professora para a realização de atividades de leitura. Nessa hora/aula, a professora titular da sala realiza HTPI, podendo estar com a professora coordenadora para trocas ou orientações, com outros professores da unidade escolar também em momento de HTPI, ou mesmo sozinha realizando atividades pedagógicas, tais como: correção de cadernos, elaboração de atividades, preparo de aulas, recebendo pais, preenchendo portfólios, cadernetas ou diário de bordo. Nas visitas que realizei nas escolas e em conversa com estes professores, alguns solicitaram que fizéssemos um HTPC com o grupo para conhecermos a proposta de trabalho de outras escolas.

Assim, agendamos uma noite e realizei este HTPC, que infelizmente não aconteceu conforme o planejado. Eu havia programado uma dinâmica com o grupo, onde em subgrupos receberiam um trecho de um texto abordando a importância da leitura e este trecho seria o impulsionador para o relato das

práticas realizadas em suas escolas. Seria um momento de socialização em que cada grupo anotaria em um cartaz os pontos mais importantes elencados pelo grupo. No primeiro grupo que abri para a discussão vieram as colocações que o trabalho não está sendo possível de ser realizado nas escolas em virtude do tempo, apenas 50 minutos a hora aula e uma vez por semana, a falta de material, o desinteresse dos alunos, o preenchimento dos documentos (caderneta, parecer descritivo e diário de bordo) que tomam muito tempo e não são considerados essenciais pelos professores, a elaboração do projeto, enfim. Muitas reclamações vieram à tona, e a proposta inicial ficou perdida. Creio que foi bom ter ouvido tudo isso do grupo e assim repensar com os professores coordenadores ações para atender os docentes.

Comentei com o grupo de professores coordenadores sobre ter presenciado algo que eles vivenciam constantemente nas escolas, conforme relatos trazidos em outros momentos sobre a resistência de alguns professores em realizar suas atividades a que se propuseram.

Muitos professores coordenadores pontuaram no encontro:

> “Viu o que estamos vivenciando nas escolas?
> Sentiu na pele o que temos sentido?
> O que está acontecendo com os professores que não querem mais nada?” (CAD2 28/05/2015).

Essas falas estavam vinculadas a outras falas:

> “Graças que não são todos que pensam assim!
> Ainda bem que temos bons professores e que fazem a diferença!” (CAD2 28/05/2015).

Continuei relatando ao grupo de professores coordenadores que realmente ainda temos bons professores, pois umas sete professoras permaneceram comigo após o término do HTPC do Projeto de Leitura e relataram ótimos acontecimentos dentro das escolas. Questionei porque não falaram isso ao grupo? E a resposta foi receio de serem mal interpretadas e de serem excluídas do grupo. Senti ali naquele momento que além de trazerem

seus relatos de práticas bem sucedidas elas quiseram também demonstrar um gesto de carinho e apoio já que o encontro havia sido muito turbulento.

Agora com um olhar exotópico, posso elencar alguns indícios de que o trabalho nas escolas não flui como o esperado: convidar os professores a saírem de suas escolas, a deixar a zona de conforto para falarem sobre aquilo que é possível ou não de ser realizado, relatar suas práticas, ouvir e conhecer novas propostas de trabalho, saber que há outros pares com dificuldades semelhantes e outros que já encontraram o caminho para seus entraves é essencial para que a Secretaria da Educação tome ciência daquilo que os professores coordenadores relatam constantemente.

Encontros isolados não serão promotores de avanços, no entanto, encontros em parceria entre escola e Secretaria da Educação poderão trazer resultados satisfatórios. Aqui passo a dialogar com Chaluh (2008) quando em sua pesquisa também constatou a necessidade de estabelecer um diálogo entre os professores participantes do *Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização* (GA). Através do diálogo, da interlocução promovido no GA, houve o favorecimento da constituição da coletividade, ou seja, “a partir dos vínculos materiais objetivos, o indivíduo consegue ter consciência das necessidades, dos problemas e, nesse sentido, está sempre em busca de caminhos que permeiam resolver as dificuldades enfrentadas (CHALUH, 2010, p. 219). Nesse sentido, tomo consciência de que ações isoladas por parte da Secretaria da Educação pouco irão contribuir para sanar as dificuldades que os professores coordenadores têm quanto ao trabalho pouco efetivo de alguns professores.

Outro ponto observado no momento que me debruço na escrita: o que leva um pequeno grupo de professores não se posicionar perante seus pares? Embora todo o receio apresentado, mas o que de fato não permite que o professor se reconheça como alguém promotor de mudanças, que possa ser capaz de levar um outro grupo a refletir sobre sua própria prática, a pensar na construção de sua identidade enquanto formador de sujeitos. Qual será o sentido da afetividade para as professoras participantes do HTPC do projeto de leitura? Se são capazes de reconhecer que a afetividade é um fator que impulsiona o trabalho, que traz bons resultados, por que estes professores não apresentaram ao grupo este rico recurso, no sentido de pontuar que é possível

realizar práticas bem sucedidas. Me distanciando da pesquisa, passo a refletir se também teria feito, sem ainda conhecer tal possibilidade, elencado as dimensões do trabalho coletivo que Chaluh (2008, 2010) elencou em sua pesquisa? Houve um conflito (o posicionamento dos professores quanto ao trabalho desenvolvido nas escolas), uma conscientização (os professores coordenadores pontuando ser esta uma dificuldade comum a todos), mas a enunciação e a concretização da ação enunciada ficaram incompletas ou não seriam atingidas enquanto dimensões?

Comentei com o grupo de professores coordenadores que fiquei muito preocupada com a postura daqueles professores mais resistentes, e que no momento estava pensando em como “quebrar” as amarras. Continuei explicando aos professores coordenadores que toda a discussão no HTPC teve início quando um grupo de professores, que atuam nos projetos de leitura nas escolas, apontou que o parecer descritivo de leitura não estava viável para avaliar os alunos. Então propus ao grupo de professores retomarmos este HTPC em outro momento com outras propostas para a elaboração de um novo parecer descritivo. Assim também solicitei ao grupo dos professores coordenadores que auxiliassem estes professores no levantamento das propostas.

Explicando um pouco mais: no encontro com os professores coordenadores, fiz uma devolutiva de como havia ocorrido o HTPC realizado com os professores responsáveis pelo projeto de leitura nas escolas do Ensino Fundamental. Nesse HTPC, os professores coordenadores não estiveram presentes, ou melhor, apenas uma professora coordenadora participou do encontro, considerando que não havia uma convocação para a participação dos mesmos, mas sim um convite.

Uma consideração: não enfatizei muito esta questão no Grupo de Estudos, pois não era este o propósito do encontro.

Caminhando com a pauta, abri para a discussão do texto indicado para a leitura: “As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico”, retirado do livro O coordenador pedagógico e os desafios da educação (PLACCO; ALMEIDA, 2012). O texto foi escolhido por mim em virtude do encontro realizado na Secretaria Municipal da Educação com as

professoras doutoras da UNESP Joyce e Laura[26] em conjunto com os professores coordenadores da Rede Municipal, como proposta de conhecer os desejos e anseios destes para um trabalho com os mesmos durante o segundo semestre de 2015. Esta formação aconteceu paralelamente ao trabalho realizado na Secretaria da Educação com os professores coordenadores tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. Posso assim dizer que este foi um encontro para o levantamento diagnóstico do grupo. Neste dia participei apenas como expectadora e coordenadora da SME, não manifestando opinião, não posicionando-me diante as colocações do grupo, no entanto, muito atenta as falas que vieram carregadas quanto a questão das relações pessoais presentes nas unidades de ensino.

Continuando com o encontro, perguntei ao grupo, como sempre faço, o que acharam do texto?

> "Gostei muito!
> Consegui me enxergar no texto!
> É uma temática que talvez não tenhamos respostas!
> A formação presente nos sujeitos faz toda a diferença!" (CAD2 28/05/2015).

Como ponto positivo nesse encontro, posso dizer que todos realizaram a leitura e observei isso em seus textos grifados, anotados, rabiscados e também na fala dos mesmos quando iniciamos a discussão. Posso afirmar que estes são indícios, estas pistas me remeteram a Ginzburg (1989) onde pude decifrá-los como forma de dizer que o propósito de formação que tanto havia desejado que ocorresse estava sendo aos poucos tomando forma. Estas anotações, a fala dos professores coordenadores, o olhar de ter se reconhecido no texto, foi a sensação que tive de ter encontrado uma pista relevante, ao mesmo tempo em que fico pensando em o que fazer com estes "achados". Hoje, quando me coloco na condição de escriba do trabalho, sinto também ter sido formada, pois

[26] Esta foi uma formação que a Secretaria da Educação ofereceu em parceria com o Departamento de Educação da UNESP, cujo público participante foram diretores ou vice-diretores com a proposta de repensar práticas presentes nas Unidades Escolares visando a revisão do Projeto Político Pedagógico. Para o início dos trabalhos foram feitos encontros separados com os segmentos da equipe gestora – diretores, vice-diretores e professores coordenadores para levantamento de ideias visando o preparo da formação como um todo.

na medida que lia Ginzburg, nas orientações da orientadora, dizendo da importância do olhar investigativo que o pesquisador deve ter, reconheço estar com este olhar mais apurado para a realidade complexa, não observável diretamente. Assim, retomando as falas dos professores coordenadores:

> Falamos sobre a importância da formação inicial e continuada; e o quanto temos poucas formações para o professor coordenador[27]. Na graduação não há uma disciplina específica, assim nos formamos professores coordenadores dentro da escola, no exercício da função.
> Falamos sobre os vínculos estabelecidos na escola e assim realizei a leitura dos quatro princípios presentes na página 92. Questionei se todas realizam estes princípios, em especial a dialogicidade. Algumas pontuaram que sim, mas requer exercício constante.
> As relações interpessoais pág. 92 – como lidamos? Maioria pontuou ser uma tarefa difícil.
> Nas páginas 92 e 93 aparecem os problemas que, de acordo com o grupo, são de fato problemas que vivenciamos e muitas vezes não estamos preparados para tal. (CAD2 28/05/2015).

O texto trouxe algumas questões pontuais, as quais li para o grupo no sentido de promover reflexões:

> É possível ensinar alguém a se relacionar com o outro? Como?
> É possível aprender a se relacionar? Onde se aprende?
> Existe um sentido desejado para esse aprendizado? (CAD2 28/05/2015).

[27] Realizei levantamento (entre 2009 a 2015) com o intuito de elencar formações oferecidas pela Rede Municipal da Educação e em parceria com outras instituições de ensino, onde o público alvo fosse o professor coordenador. Como resultado obtive: 2009: O Professor Coordenador: Identidade e Prática Profissional; XVI Simpósio da Educação; em 2010: O Professor Coordenador: Identidade e Prática Profissional (continuação) e XVII Simpósio da Educação; 2011: XVIII Simpósio da Educação; 2012: Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos; XIX Simpósio da Educação e Oficina: Como me tornei coordenadora? Imagens e auto-imagens da profissão; 2013: Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos (nova oferta); 2014: Grupo de Estudos com Professores Coordenadores do Ensino Fundamental; Escola de Formação de Professores, XXI Simpósio da Educação; Oficina: Construção, Implementação e Avaliação do Projeto Político Pedagógico e o papel dos gestores; Oficina: Na prática a teoria é outra? A produção de conhecimento sobre a prática da/na escola e a ação do coordenador pedagógico; 2015: Escola de Formação de Professores; Grupo de Estudos com Professores Coordenadores do Ensino Fundamental; XXII Simpósio de Educação; Oficina: Formação de Professores Coordenadores.

Dialogando com Freire (2011), compreendendo ser um autor conhecedor da dimensão humana, ele diz que indiferente do nível que o conhecimento ocorra, este “não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (p. 28). Neste sentido ensinar alguém a se relacionar, como forma de conhecimento não é tarefa fácil; deve partir dos sujeitos e “somente enquanto sujeitos é que o homem pode se conhecer” (Freire, 2011, p. 29).

Ainda com Freire (2011):

> O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica da cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (p.29).

No processo de aprendizagem só aprende aquele que, de fato, apropria-se do aprendido, de modo a transformá-lo em conhecimento, tendo a oportunidade de reinventá-lo sempre que sentir necessidade, tornando-o a aplica-lo em situações concretas (FREIRE, 2011).

Uma professora coordenadora pontuou:

> “Nossa experiência é fundamental, mas não é tudo” – Fala da professora coordenadora da escola “E” (CAD2 28/05/2015).

Mais colocações do grupo:

> Falamos um pouco sobre a questão histórica em torno das relações interpessoais, que apesar de histórica passou a ser discutida nos anos 70, ainda recente.
>
> Que esta preocupação com as questões das relações pessoais não é única da Educação. Os conflitos acontecem em outros setores, mas nosso foco está na Educação.
>
> Muitas vezes trabalhos com textos do tipo autoajuda, mas que estes não dão conta do processo de formação a qual de fato precisamos.

> Abordamos a questão do preparo em lidar com as relações – estamos preparados para isso, enquanto ocupante da função de professor coordenador?
> Falamos sobre a fragilidade dos documentos oficiais como o currículo que não dão subsídios para lidar com tais problemas de relações.
> Retomamos o problema da nossa formação inicial; não somos psicólogos, e como apresentado no texto: antes de ser um especialista (coordenador, supervisor ou orientador), esse profissional é essencial e fundamentalmente um educador. (CAD2 28/05/2015).

Todas estas colocações repercutiram em mais apontamentos do grupo:

> - Trabalhamos com a formação dos sujeitos
> - Nossa graduação não dá conta da nossa formação
> - A formação antecede a prática
> - Dificuldade em separar o pessoal do profissional
> - Limite da nossa atuação entre o pedagógico e o terapêutico
> - Mistura daquilo que é pessoal com o profissional
> - Seremos capazes de trocar estas relações?
> - Pensar para além dos conteúdos
> - Olhar para a escola e para os alunos
> - Escola compreendida como uma instância socializadora
> - Ter clareza quanto as concepções de homem, de escola, de comunidade, de educação.
> - Proposta pedagógica da escola – socioconstrutivista que vínculo há entre a proposta e as relações pessoais?
> - As projeções não contempladas
> - Professor Coordenador enquanto formador em HTPC. (Caderno da Coordenadora Pedagógica 28/05/2015).

Longe de ter esgotado todo o texto, pois promoveu várias reflexões e novamente reforço meu contentamento em oferecer tal leitura, primeiro pela adesão do grupo e depois pela participação do mesmo. Professores coordenadores que pouco manifestam suas ideias, nesse encontro estiveram mais participativos. A professora coordenadora recém ingressa, participou também e foi bem acolhida pelo grupo.

Para encerrar a manhã, assistimos ao curta La Luna[28]. O grupo disse não conhecer o curta e durante a exibição percebi olhos vidrados no telão. O curta relata a história de três personagens (dois adultos e um menino) que estão em um barco rumo a uma viagem a Lua. Com uma escada mágica eles chegam até a superfície da Lua onde se deparam com um chão coberto de estelas cintilantes. Como tarefa eles devem varrer estas estrelas para um local determinado na Lua, e os personagens – filho, pai e avô, começam uma discussão sobre a forma correta de varrer as estrelas, cada qual tem uma técnica e sua razão. O conflito de gerações se faz presente, assim como o trabalho em equipe. No final, o trabalho é realizado com sucesso e no céu surge a mudança da Lua, que no início estava Cheia e termina Minguante.

A escolha pelo curta creio que foi por mim feita buscando introduzir mais uma reflexão, quanto ao trabalho coletivo que realizamos em nossas escolas, com a questão dos conflitos que lidamos constantemente pois cada um carrega suas experiências e suas verdades e o quanto buscamos um resultado "brilhante". Retomo: o olhar dos presentes não tem como ser descrito, talvez deixasse algo para trás ou pouco expressivo. Novamente ouvi suspiros, vi olhos marejados e aquele olhar de que ainda preciso modificar minha prática!

Creio que foi muito bem vindo o curta, pois solicitaram o endereço para a cópia da *internet* e outros já o copiaram ali mesmo do computador. Não sei dizer se é correto fazer uso desses recursos, mas todas as vezes que utilizo vejo o grupo saindo bastante reflexivo.

Falar sobre o trabalho coletivo e das relações interpessoais foi o que marcou esse encontro. Dizer das dificuldades vivenciadas no ambiente escolar e o quanto estas auxiliam a rever nossas práticas, foi bastante discutido no encontro. O diálogo com Freire (2011) contribuiu para a compreensão do processo pelo qual passamos ou seja, o processo de aprendizado. E como bem colocado por Freire (2011), só há aprendizado quando nos apropriamos do aprendido.

[28] La Luna. Pixar Animation Studios (2011). Erico Casarosa (6'57"). Fonte: YouTube.

4.1.7. **7º Encontro – O outro na nossa constituição, alteridade**

Encontro realizado no dia 07/07/2015 no Auditório da Secretaria Municipal da Educação às 8h00 com a presença de 20 professores coordenadores.

Relato aqui alguns momentos que antecederam o encontro: enviei o texto, por mim selecionado, via Portal da Educação solicitando leitura e anotações pessoais. Recebi ligação de duas coordenadoras justificando ausência no encontro: uma explicou que não poderia participar pois estava com reunião de pais e apresentação das crianças na escola (Professora Coordenadora da Escola “R”). A outra coordenadora (escola “E”) ligou questionando se a reunião seria importante e se havia problemas se faltasse, pois a diretora estava de férias e não queria deixar a escola somente aos cuidados da vice-diretora. Pontuei que sentiria falta da participação dela, mas que a decisão em participar ou não ficava por sua conta. Confesso não me senti bem com estas questões: a reunião é importante? Eu preciso ir? Não sei lidar com isso!

Quanto às outras ausências, busquei informações durante e após o encontro:

> U.E. “J” – escola sem professor coordenador, em processo de escolha.
> U.E. “L” – professora coordenadora em licença prêmio
> U.E. “M” – professora coordenadora em licença prêmio
> U.E. “N” – professora coordenadora “N3” em licença saúde
> U.E. “Q” – professora coordenadora não soube explicar, alegou confusão na data do encontro
> U.E. “Z” – professora coordenadora esqueceu da reunião (CAD2 07/07/2015)

Iniciei o encontro apresentando a pauta:

> Pauta:
> - Informes gerais

> - Discussão texto: “O Trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional”
> - Dinâmica (CAD2 07/07/2015)

Questionei o grupo se alguém tinha algo para me entregar, como tarefas pendentes ou registros pessoais. Não me sinto à vontade em “cobrar” coisas dos professores coordenadores. Penso que a responsabilidade e o compromisso assumido já devem estar incorporados, mas também compreendo que há os esquecimentos, a demanda de serviço, enfim. O grupo solicita que cobre, que envie e-mail relembrando, não acham ruim! Prática, minha, que ainda preciso rever.

Sobre a responsabilidade, encontrei em Nóvoa (1999) alguns aspectos interessantes que permitem dialogar, trazendo a luz algo que muito me incomoda – a questão das “cobranças” aos professores coordenadores. O autor pontua o quanto os professores assumem “responsabilidades desmedidas, ambição que se vira frequentemente contra eles” (p. 16). E neste assumir responsabilidades ele se vê sozinho, ou melhor, existe certa fragilidade entre os professores quanto ao trabalho coletivo.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) chama a atenção quanto ao empobrecimento das práticas associativas, cuja carência promovem consequências negativas à profissão docente. Assim, Nóvoa (1999) afirma:

> É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre os colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (p.16).

Acredito que a palavra que possa agregar ao meu processo de formação é corresponsabilidade, assim será necessário um trabalho onde o coletivo se faça presente, onde a compreensão de que o simples ato de não fazer uma “tarefa”, está diretamente ligado aos demais do grupo, promovendo o empobrecimento e o enfraquecimento da ação coletiva. Reconheço que o

Grupo de Estudos é o espaço adequado para que os professores coordenadores possam descobrir a identidade coletiva, permitindo-lhes assim fazer uso do seu papel de formador.

Retomando o processo de formação, a qual todos estão vivenciando, seja na condição de professor coordenador ou coordenadora pedagógica, creio que os vínculos já foram estabelecidos no grupo. Sendo assim, o que impede o formador solicitar dos seus pares algo que já foi combinado em encontros anteriores. Há algum receio nestas cobranças? Se foi algo combinado o por que alguns não respeitam estes combinados? Se a proposta das tarefas foi colocada ao grupo como uma forma de rever o que foi trabalhado no encontro, como uma forma de repensar a prática, de revisitar o eu enquanto professor coordenador, o não realizar deste exercício pressupõe rupturas daquilo proposto. Aqui ainda teremos que deixar em aberto, talvez a resposta possa ser complementada com a literatura. Mesmo sendo o esquecimento a justificativa, é possível compreender que se foi esquecido é porque não foi incorporado. É possível pensar em algo mais profundo: na medida que eu não entrego meus relatos eu também não me coloco em evidência! Eu não trago a discussão aquilo que penso, ou também, preciso escrever algo que vá contentar o leitor o que talvez não seja algo que de fato eu acredite.

Quanto aos informes gerais, são atividades que já fazem parte da rotina dos professores coordenadores que devem realizar para finalizar o semestre e organizar o retorno após o recesso. Apenas elencarei os tópicos, pois não é o foco do grupo de estudos:

- Entrega do mapa de classe
- Aplicação da Prova Brasil no final do ano letivo
- Escolha do PNLD
- Replanejamento
- Realização de HTPI com os professores
- Elaboração do Plano de Trabalho
- Participação na elaboração do PPP
- Formação PACTO
- Simpósio da Educação (CAD2 07/07/2015)

Quando falei sobre o Simpósio da Educação, uns 6 professores coordenadores disseram que não participariam este ano. Questionei sobre o motivo e recebi como resposta que seus diretores haviam determinado o recesso na semana do Simpósio. Os professores coordenadores possuem apenas uma semana de recesso em julho, não seguem o calendário dos professores. Assim, se participassem do Simpósio não utilizariam seus dias de recesso para o descanso.

Vale aqui algumas explicações: o Simpósio da Educação é um evento previsto em calendário, que acontece anualmente durante o recesso de julho. É um evento previsto por decreto, onde os profissionais da Educação são convidados a participar dos 3 dias de evento, com direito a certificação mediante participação mínima de 75%. Nestes três dias de Simpósio as unidades educacionais permanecem fechadas para o atendimento ao público. Quanto ao período de recesso dos professores coordenadores, a Secretaria Municipal da Educação deixou para decisão dos diretores qual seria o melhor período para a ausência do professor coordenador, impondo como condição única que todos deveriam estar de volta no retorno as aulas, junto com os professores e alunos.

Gerou bastante polêmica a situação no encontro, principalmente quando alguns professores coordenadores anunciaram certa negociação com seus diretores quanto ao período de uso de seus recessos! Deixei o grupo falar e apenas ouvir, não manifestei opinião, pois, como dito, a decisão ficou ao encargo dos diretores.

Falei ao grupo que gostaria de vê-las no Simpósio e que também incentivassem a participação de seus professores, pois o período é considerado momento de formação aos educadores. Ouvi alguns dizendo que muitos professores já haviam dito que não participariam. Expliquei que no último dia teríamos uma oficina destinada aos professores coordenadores, ministrada pela professora Laura Noemi Chaluh. O grupo ficou bastante empolgado com a notícia e aqueles professores coordenadores que disseram que não participariam do Simpósio, questionaram se era possível participar apenas da oficina. Expliquei que sim e que deveriam fazer suas inscrições.

Meu questionamento: ouço muitas queixas de que a Secretaria da Educação não oferece formação, mas quando é ofertado temos tal posicionamento por parte de alguns professores coordenadores?

Aqui um certo impasse: os professores dizendo que a Secretaria não oferece formação e a Secretaria por sua vez pontuando que o Simpósio é formação. Outro questionamento: a Secretaria negocia com seus pares qual tipo de formação deve oferecer? Qual o período mais adequado para a realização do Simpósio? Penso que aqui tem algo desconectado: falamos, ouvimos e lemos que os pares devem ser consultados, na realização de uma gestão democrática nas escolas como forma de organização do trabalho. Mas este é um exercício que todos devem estar envolvidos e a isso agrega-se a Secretaria da Educação.

Para esse encontro selecionei alguns trechos do texto e elaborei apresentação em Power Point visando uma dinâmica diferente dos encontros anteriores. Aspecto positivo: todos realizaram a leitura, textos impressos, com marcações e anotações pessoais. Aspecto pouco positivo: alguns professores coordenadores não manifestam opiniões, participam com olhares, expressões, movimentação corporal; verbalizar ainda não!

Apreender, apropriar-se de novas práticas não é algo rápido, requer tempo, persistência, movimentos de pensar e repensar, se olhar, olhar o outro, conseguir ver sua imagem refletida no outro, trazer o outro para a discussão, questionar sobre o silêncio. As mudanças aos poucos vão surgindo, no entanto não será tão produtiva apenas aos olhos do pesquisador, mas sim ao próprio sujeito, aquele que se envolve, que se expõe, que promove reflexões, que traz seu pensamento para a discussão, que fica em silêncio, que se expressa com o movimento do corpo enfim. Esse exercício é algo que depende do eu e do outro e este outro pode estar na escola, no espaço onde atua, na universidade e no próprio eu. Sempre há algo com o qual me sinto incomodado, com o qual preciso estabelecer um diálogo. Sentir-se incomodado já é um indicativo de que é necessárias mudanças.

Pensando neste exercício do onde o eu e o outro se fazem presentes, dialoguei com Miotello e Moura (2012) autores que afirmam que:

> A constituição do Eu sempre é concessão do outro. A iniciativa do diálogo é sempre do outro. E eu vou me constituindo nos limites entre eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do Outro. Nesse jogo a minha identidade é uma atividade coletiva, cujo ponto de partida é sempre o outro (p. 555).

Os referidos autores, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, deixam explícita que a nossa constituição se dá na alteridade, junto com o outro, no coletivo, a partir do outro.

Agora, quando me distancio da pesquisa e me debruço na escrita, vejo o quanto exercitei a alteridade com os professores coordenadores. Hoje mais do que nunca, consigo perceber o quanto também estive envolvida com este movimente de minha constituição a partir dos outros. E ainda em processo de aprendizagem, dou conta de compreender o quanto ainda sou sujeito inacabado, que preciso do diálogo para obter respostas, preciso ultrapassar os limites desse identitário fechado, pronto e estabelecido por mim mesma. Mas mesmo encontrando respostas elas estarão sempre incompletas, pois o meu eu continuará na busca, sabendo desta incompletude.

Continuando com o encontro, questionei se haviam gostado do texto: unânime sim! Dias que antecederam o encontro, a professora coordenadora da escola “V” me procurou na Secretaria da Educação para elogiar a escolha do texto. Disse que durante a leitura conseguiu reconhecer-se em várias situações, que o texto é bastante dinâmico, de fácil compreensão e prazeroso na leitura. Segundo ela: “*reclamamos muito das coisas, mas quando temos coisas boas também temos que falar”.*

Pedi ao grupo as sensações:

> - Leitura dinâmica e gostosa
> - Consegui identificar-me no texto
> - Que não havia pensado o quanto de fato exercem atividades administrativas
> - Que o texto vem ao encontro das nossas discussões anteriores
> - Que ele repete um pouco daquilo que já falamos
> - Que pouco acrescentou (CAD2 07/07/2015)

Após esse breve levantamento de opiniões, expliquei o motivo pela escolha do texto. Como pontuado pela professora coordenadora da escola “U”, o texto vem seguindo um pouco do nosso trabalho. Fizemos um exercício para recapitular nossos encontros:

> 1º pedido meu (tarefa) – escrever por que nos tornamos professores coordenadores. Neste momento muitas falaram: você pediu esta tarefa? Eu fiz isso? Não me lembro!
> Pedi ajuda ao grupo: professora coordenadora da escola “G” respondeu que sim, que foi logo no início dos encontros e que poderia ter enviado por e-mail como ela havia feito.
> Professora coordenadora da escola “ A” também confirmou a tarefa e disse que foi muito bom por no papel esta decisão em candidatar-se à coordenação.
> 2º pedido (tarefa) – perguntar aos nossos professores o que eles esperam do professor coordenador. Relembramos dos encontros polêmicos, que foi de difícil compreensão a leitura das respostas em virtude de acharmos que tudo era pessoal e não profissional.
> 3º pedido (tarefa) – releitura do plano apresentado para a eleição e comparação com o Estatuto no que diz respeito as atribuições do professor coordenador. Aquilo que damos ou não conta de realizar e o quanto precisamos estudar o Estatuto visando modificações (CAD2 07/07/2015)

Assim, após esse momento de recapitular, questionei ao grupo se havíamos perguntado aos diretores a opinião dos mesmos frente a atuação do professor coordenador. Se fizéssemos esse questionamento quais seriam as prováveis respostas? As manifestações:

> - Teríamos respostas pessoais relacionadas as nossas atribuições
> - Talvez viesse aquilo que não damos conta de fazer
> - Viria algo do tipo que está tudo bom ou tudo ruim
> - Que está satisfeito conosco
> - Que precisamos de formação
> - Será que iríamos gostar das respostas? (CAD2 07/07/2015)

Pensando nisso, em não realizar este questionamento, busquei um texto que já havia uma pesquisa feita com professores e diretores opinando sobre o

trabalho do professor coordenador. Percebi que o grupo achou razoável a explicação e meu posicionamento. Outros disseram que gostariam de saber do seu diretor a opinião dele em relação ao seu trabalho.

O que leva um professor coordenador não questionar ao seu diretor o que ele pontua em relação ao seu trabalho? Que receio seria este? Se o professor coordenador, o diretor e o vice-diretor fazem parte da equipe gestora, que atuam em parceria, talvez este questionamento não fizesse sentido. O sentido está no pensar coletivo, no visualizar e ouvir o outro, no planejamento em conjunto tendo como foco principal sua comunidade.

Nos trechos do texto apresentados ao grupo, comentamos muito o quanto aos diretores reconhecem a necessidade do professor coordenador na unidade educacional e o quanto sua atuação é fundamental nas questões pedagógicas da escola. No entanto reconheceram também o quanto atuam nas questões administrativas. Os professores coordenadores pontuaram que sentem-se como um elo entre os professores e os diretores, elo esse que pode ser rompido facilmente.

Quando abrimos a fala sobre a visão dos professores em relação aos professores coordenadores, percebemos aquilo que já havíamos questionado: seriam nossos professores capazes de reconhecer as atribuições dos PCs, eles sabem das limitações, dos desafios e da sobrecarga de atividades? Novamente veio à discussão do quanto, os professores coordenadores, sentem-se intimidados com o processo de eleição/recondução. Disseram que ocupam um lugar delicado na escola.

Fica em evidência do quanto os professores coordenadores não se sentem à vontade com o processo de eleição/recondução que a Secretaria da Educação realiza. No entanto não observa-se uma movimentação do grupo para que esse processo seja repensado, há sim uma forte intenção de que alguém possa tomar a liderança e busque mudanças. Reconheço o incômodo, mas não vejo o grupo se movimentando. O que falta? Talvez olhar para si e pontuar que algo a qual sou submetido não tem me trazido benefícios, mas eu posso pensar em algo e propor inovações. Mas como pensar nesse exercício? Este espaço pode ser preenchido com leituras, com discussões, com conhecer outros trabalhos em outros municípios, com diálogo, todos esses movimentos considerados como processos de formação. Toda essa movimentação do

grupo precisa ser compreendida como formação da sua prática, tendo como referencial o caminho percorrido, a construção do seu memorial partindo do momento que tomou a iniciativa em se candidatar a professor coordenador até o presente momento quando para e visualiza a necessidade de mudanças.

Sobre esse exercício promovido no Grupo de Estudos, dialogo com Miotello e Moura (2012), que falam de movimento de incompletude onde o outro me faz crescer, amplia minhas possibilidades e meus horizontes. Apenas a morte é quem trará a ideia de completude.

Em outro trecho do texto, veio a discussão sobre o lidar com o aluno indisciplinado. Aspecto que também foi pontuado pelos nossos professores. Retomamos esta discussão: é atribuição ou não do coordenador lidar com a indisciplina dos alunos? O grupo pontuou que é preciso dar apoio ao professor, mas lembra-lo que ele é autoridade na classe e que deve ser respeitado. O professor coordenador deve agir somente depois que o professor já tentou várias possibilidades. Vejo aqui um avanço nas discussões, pois quando apresentada a temática pela primeira vez no encontro, esta ficou sem posicionamento do grupo; ficou uma discussão em aberto. Hoje conseguiram pontuar a atuação do professor coordenador.

A professora coordenadora da escola “H”, abriu outra discussão, fazendo a leitura de um trecho do texto em que aborda a questão da constituição identitária do professor coordenador. Segundo ela, a identidade do coordenador é uma marca, um registro deixado na escola, ou naqueles que por ela passam.

Questionei ao grupo se já haviam pensado nesta identidade. Direcionei nesse momento o olhar e o questionamento a duas professoras coordenadoras recém eleitas (das escolas “S1” e “K”) – “*vocês sabiam que irão construir esta identidade? Já pensaram nisso? Como será esse processo de construção?”.* As duas permaneceram em silêncio mas com expressão de questionamento. Abri para o grupo: *“e vocês como estão construindo suas identidades? Como vocês acreditam que isso ocorra?”.*

> A professora coordenadora da escola “H” retomou a fala pontuando na questão da formação. Na graduação aprendemos a ser professora, temos estágio docente; aprendemos a ser diretores –

> temos estágio na gestão. A maioria aqui fez especialização em gestão escolar. Aprendemos a ser coordenadores na faculdade?
> A professora coordenadora da escola “F” pontuou: mas a faculdade ensinou ou ensina como de fato ser professora ou diretora? Será que não aprendemos na escola? No dia a dia? No sufoco? Com as trocas com os pares? Com os acertos e erros que cometemos?
> A professora coordenadora da escola “O” reforçou: creio que é assim que construímos nossa identidade.
> Professora coordenadora da escola “ T” seria interessante que escrevêssemos tudo isso. Seria uma forma de relembrarmos nossa atuação.
> Professora coordenadora da escola “V”: mas o tempo para esta escrita?
> Professora coordenadora da escola “W2”: sabemos da importância dos nossos registros, mas não conseguimos fazer todos. Lá na nossa escola estamos colocando isso em prática, registrar tudo. Mas é difícil! Mas estamos conseguindo registrar orientações, HTPC, HTPI, conversas com pais, etc. Mas tudo tem que ser feito na hora e não deixar para depois.
> Professora coordenadora da escola “U”: creio que volta naquilo que a Luciane já falou: na construção do nosso memorial e assim também da nossa identidade (CAD2 07/07/2015)

Li ao grupo um trecho na íntegra em que Dubar (1997) pontua sobre a identidade profissional e sua constituição. Como somos vistos pelos outros em nosso trabalho. Creio que o trecho deixou muitos indagados e pensativos. Reforcei: se o autor diz que nossa identidade profissional se constrói no cotidiano, o que então estamos de fato realizando para que nossa identidade seja estabelecida? Pontuei ao grupo que a leitura também mexeu comigo, dizendo que muitas vezes me enxergo exercendo muito mais atividades administrativas do que pedagógicas. Embora tenha utilizado do termo identidade, pois me refiro ao que o autor apresentou em suas colocações, fica evidente a ideia de alteridade já apresentada anteriormente.

Como pontuei no início, senti o grupo muito mais participativo, satisfeito com a leitura. Alguns relataram que a leitura a princípio não havia acrescido muito, mas após as trocas viu que muita coisa foi trazida como a questão da identidade.

Para encerrar o encontro convidei a todos a participar de uma dinâmica que intitulei: “Eu olhando pelo outro”. Pedi para uma das professoras coordenadoras vir até a frente e sentar-se de costas para o telão em que projetei uma imagem. Os demais professores coordenadores deram dicas, pistas do que estavam vendo e a professora coordenadora de costas deveria adivinhar a imagem projetada. Solicitei que as dicas oferecidas não fossem pontuais, óbvias de modo a não facilitar a adivinhação. Assim, a professora coordenadora Lindalva se propôs a ficar de costas. A primeira imagem projetada foi de um urso polar e uma garotinha se entreolhando através de um vidro em um aquário.

> Grupo e suas pistas: é fofo, dá medo, tem frio, tem quente, é grande, não temos no Brasil, olhar ameaçador, olhar de carinho.
> Professora coordenadora da escola “P” fez perguntas também: tem mais que um na imagem? São humanos? Tem água? (CAD2 07/07/2015)

Pelos indícios do grupo, a professora coordenadora chegou à resposta, mas relatou ser difícil descrever aquilo que não vemos.

Outra professora coordenadora foi convidada a sentar-se de costas – Lilian prontificou-se.

> Grupo descrevendo: nossa esse é difícil, alto, medo não vejo, lindo, paz, incerteza, frio, transporte, tem no Brasil. (CAD2 07/07/2015)

A professora coordenadora da escola “H” chegou a resposta da imagem projetada que era um lugar alto cheio de neblina com montanhas e cabos de aço representando um teleférico.

Como última imagem apresentei um cachorrinho segurando uma rosa vermelha na boca. A professora coordenadora da escola “H” se sentou de costas e o grupo disse:

> Ah! Que fofo! Carinhoso, traz conforto, amigo, representa amor (CAD2 07/07/2015)

A professora coordenadora da escola “W2” também adivinhou a imagem e assim abri para o grupo o que compreenderam da dinâmica. O que ela tem a ver com nossa rotina na escola?

> Como é difícil falar para o outro algo que somente nós estamos vendo.
> Temos nossos medos
> Lidamos com o desconhecido
> Temos conflitos
> Há momentos prazerosos (CAD2 07/07/2015)

Mas quanto ao olhar pelo outro, o que tem a ver?

> Precisamos nos colocarmos no lugar do outro
> O que eu disser servirá para ele determinar o rumo das suas decisões
> As dificuldades não são somente minhas (CAD2 07/07/2015)

Como então chegamos às respostas:

> Pela descrição
> Pelo trabalho em grupo
> Pelos indícios e pistas
> Pelos conhecimentos que já possuímos (CAD2 07/07/2015)

A dinâmica foi bem aceita pelo grupo e novamente solicitaram que enviasse por *e-mail* as imagens utilizadas, pois prepariam a dinâmica para os professores quando retornassem as atividades após o recesso. A professora coordenadora da escola “O” deu uma boa ideia: acrescentar uma imagem de algo acontecido na escola e pedir para o grupo descrever. Algo que faça parte do coletivo vivenciado na unidade escolar.

Como tarefa para o próximo encontro, solicitei que fizessem o relato escrito de uma prática realizada na coordenação, bem ou não tão bem sucedida. Este relato não deve conter nome ou algo que identifique a escola. Traremos para o encontro e distribuiremos entre os presentes para a leitura e apontar em qual escola e por qual coordenador foi realizado a atividade. O

porquê dessa proposta: o grupo tem solicitado momentos para trocas de experiências. Perguntei como fazer e nenhuma sugestão foi proposta. Assim apresentei a proposta ao grupo e todos concordaram, apenas solicitaram que envie e-mail relembrando da tarefa. Outro ponto positivo, foi que pediram também uma leitura para o próximo encontro, não um texto longo mas algo que traga contribuições sobre experiências e práticas do professor coordenador. Esta será minha tarefa, escolher um bom texto!

Evidenciou-se nesse encontro o quão difícil foi colocar-se no lugar de alguém que está ali para “cobrar” tarefas. A não realização das tarefas propostas nos encontros, foi uma forma de dizer que não havia responsabilidades? Como lidar com isso? A CP se viu na condição de “cobradora destas tarefas” e assim pode compreender o que os PCs vivenciam nos espaços escolares quando solicitam tarefas aos seus professores. Novamente a ideia de movimento do grupo se fez presenta, ou seja, o olhar para o trabalho que cada qual realiza e as dificuldades trazidas para o coletivo fizeram com que cada qual assumisse responsabilidades. Frente a isso, surge o conceito de alteridade, compreendendo que a minha constituição está atrelada ao outro; a constituição do “eu” está relacionada a concessão do outro. Foi preciso muito diálogo e leitura para compreender que nossa constituição se dá no encontro com o outro e, por isso, pensar na alteridade que aspecto fundante ao se pensar também nos processos formativos.

4.1.8. **Grupo de Estudos: momento de suspender as atividades**

Nosso “último” encontro, não gosto de dizer último, mas sim uma parada temporária, foi feito no mês de julho de 2015, pois no mês de agosto iniciamos com a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Trata-se de uma formação oferecida pelo Governo Federal em parceria com os municípios, em que os professores das séries iniciais são convidados a participar de modo a repensar suas práticas e conhecer novas vivências. Os professores participantes recebem materiais, chamados de Caderno de Formação, contendo textos, propostas de atividades, relatos de práticas, sugestões de vídeos, leituras, referências, voltados para o processo de

alfabetização. Este curso vem acontecendo no município desde 2013 contando com a participação em média de 120 professores do Ensino Fundamental.

Desde 2012, com o início da implantação do Programa de Formação Pacto, fui convidada a assumir a função de coordenadora do município nesta formação, sendo que os encontros com os professores e a formação propriamente dita teve início em 2013. No ano de 2013, tivemos 8 turmas de professores alfabetizadores; no ano de 2014 tivemos 7 turmas e agora em 2015 contamos com 5 turmas. Os encontros aconteceram uma vez por semana, no período da noite em locais diferentes. Até o mês de dezembro de 2015 tivemos encontro acontecendo nos auditórios da Secretaria Municipal da Educação e também em uma escola do Ensino Fundamental. Para os professores coordenadores os encontros aconteceram semanalmente no horário de trabalho e no auditório da Secretaria Municipal da Educação.

No entanto, essa formação é destinada apenas aos professores, que estão atuando em sala de aula. Os professores coordenadores não são autorizados a participar da formação, mas em virtude da solicitação dos próprios professores coordenadores, intervim junto à secretária da Educação para a constituição de um grupo de professores coordenadores e que os encontros fossem em horário de trabalho, ou seja, são dispensados uma vez por semana das atividades da escola para participarem da formação Pacto no Auditório da Secretaria da Educação.

A solicitação partiu dos professores coordenadores, que alegaram que os professores cursistas, professores de suas respectivas escolas, chegam nas escolas e nos momentos de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) comentam muito sobre a formação Pacto, relatam sobre os textos, sobre as atividades propostas e levam dúvidas para dentro das escolas. Assim, os professores coordenadores compreenderam que deveriam também participar da formação, para que pudessem acompanhar e orientar o trabalho dos professores dentro da escola, e até mesmo para tornarem-se multiplicadores da formação, pois nem todos os professores da rede participam da formação.

Como afirmei, fiz a solicitação para a montagem do grupo somente com os professores coordenadores, sendo eu coordenadora pedagógica a formadora do grupo. Os encontros foram realizados semanalmente na Secretaria da Educação com duração de três horas, participaram da formação

29 professores coordenadores, tendo início as atividades em agosto e finalização em dezembro de 2015.

Retomando a explicação do motivo pela suspensão dos encontros do Grupo de Estudo, em questionamento ao grupo de professores coordenadores, acharam por bem dedicarmos a formação Pacto no momento, já que passava a ser impossível a saída da escola mais vezes. Outro apontamento do grupo é que alguns professores coordenadores atuam nas escolas onde há Educação Infantil e Ensino Fundamental e estão em elaboração do Currículo da Educação Infantil e semanalmente saem das escolas para os encontros com a coordenadora da educação infantil. Assim, as excessivas saídas da escola têm sobrecarregado o professor coordenador, com a demanda de atividades que ficam pendentes na Unidade Educacional.

Como minha proposta sempre será questionar o grupo sobre os combinados, aceitei a sugestão dos professores coordenadores e suspendemos os encontros mensais do grupo de estudo para a realização da formação Pacto. Os mesmos pontuaram que não gostariam de parar com os encontros, pois estavam contribuindo com a sua formação, oportunizando trocas, relatando angústias, trazendo os momentos produtivos que ocorrem dentro das escolas, trocando ideias para o preparo dos HTP, mas que no momento deveriam priorizar a formação Pacto. Pontuaram que nos encontros do Pacto também estarão passando por formação, e que apenas estariam substituindo a leitura dos textos por mim sugeridos, pelos textos presentes nos cadernos de formação.

Na verdade penso que não seria somente a substituição das leituras, mas sim o foco do trabalho. Explicando melhor: na formação Pacto os professores são convidados a realizar leituras direcionadas a prática pedagógica, no que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como referenciais voltados para o processo de alfabetização. No Grupo de Estudo os professores coordenadores são convidados a realizar leituras cuja temática foca no trabalho enquanto professor coordenador, sua atuação, suas angústias, as parcerias estabelecidas na escola, as relações interpessoais e o trabalho do professor coordenador, enfim, leituras que posso dizer estar mais relacionada com a formação profissional, que com certeza não fugirá da questão pedagógica. Embora eu não possa dizer que o grupo está

repleto de razão, também não posso deixar de aceitar a sugestão por eles apresentada. De fato trazer mais alguma coisa que demande mais tempo do grupo, posso estar deixando de contribuir com a formação dos pares, pois corro o risco de ter participantes mais silenciosos, quando relembro o 1º encontro do Grupo de Estudo. E mais grave ainda é ter a certeza que estão ali apenas para cumprir com o convite da Secretaria da Educação, não dando conta nem da formação e tão pouco das atividades da Unidade Escolar. Definitivamente não é meu intuito!

Para finalizar, deixo alguns questionamentos: será que de fato os professores coordenadores compreenderam o processo de formação iniciado sob minha coordenação no Grupo de Estudos? Qual o desejo em realizar uma determinada formação e abrir mão da outra? O posicionamento dos professores coordenadores pontua algo que a coordenadora pedagógica, formadora e pesquisadora, necessita rever sua prática e forma de atuação? Que indícios foram trazidos pelos professores coordenadores em optar por uma formação ou outra, se pontuam ambas ser consideradas formação!

4.2. Produzindo cartas e a escolha pelas escritoras

Durante os encontros realizados na Secretaria da Educação, em visita as Unidades Escolares, em conversas telefônicas, algumas professoras coordenadoras relataram que o Grupo de Estudo tem contribuído com algumas reflexões sobre o trabalho realizado nas escolas onde atuam. Assim, selecionei quatro professoras coordenadoras, Kelli, Ana Claudia, Luciana e Alice as quais convidei-as a elaborar uma carta, onde pudessem relatar suas observações quanto ao trabalho que desenvolvem junto aos seus professores.

Faço aqui uma breve apresentação de cada professora coordenadora que prontamente atenderam minha solicitação da escrita da carta.

Professora coordenadora Kelli, coordena uma escola que atende duas modalidades (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Cursou Magistério, Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia Institucional, possui 44 anos de idade, atua há 26 anos no magistério público e está na coordenação há 3 anos. Nunca atuou como professora coordenadora em outra escola, teve como frequência a participação em todos os encontros.

Professora coordenadora Ana Claudia, possui 41 anos de idade, cursou Magistério, Pedagogia e Especialização em Gestão e Supervisão de Ensino. Atua como coordenadora pedagógica há 1 ano em uma escola que atende apenas a modalidade do Ensino Fundamental. No magistério público atua a 15 anos. Esse foi seu primeiro ano de coordenação, nunca tendo vivenciado tal função. Esteve presente em 5 encontros do Grupo de Estudo.

Professora coordenadora Luciana, cursou Magistério, Pedagogia e Especialização em Gestão e Supervisão de Ensino. Com 43 anos de idade, há 18 anos no magistério público e 4 anos da coordenação de uma escola que atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esteve presente em 4 encontros do Grupo de Estudo.

Professora coordenadora Alice, com 50 anos e 24 anos de magistério público. Coordenadora há 9 anos uma escola com 2 modalidades – Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atuou por 4 anos em outra unidade educacional, como coordenadora pedagógica, escola esta que atendia apenas Educação Infantil. Sua formação é Magistério, Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar. Esteve presente em todos os encontros do Grupo de Estudo.

Quanto aos critérios que utilizei para a escolha das quatro professoras coordenadoras, considerei que foram as que menos faltaram aos encontros do Grupo de Estudo e sempre se posicionavam, dialogavam, traziam contribuições nos encontros. Creio que o critério que mais justificou a escolha do quarteto, não desmerecendo os demais, foi que elas sentiram-se inquietas perante aquilo que haviam planejado, quanto à elaboração dos seus planos, os quais são apresentados para o ingresso na função. A partir do segundo encontro do Grupo de Estudos, se posicionaram na condição de revisoras dos seus próprios planos no intuito de repensar o que haviam elencado frente as respostas dos professores, quando foram questionados sobre as atribuições do professor coordenador.

Assim, elaborei o convite as professoras coordenadoras com uma carta e encaminhei por *e-mail*. Segue o texto enviado a cada professora coordenadora e que tinha como objetivo perceber qual a atitude assumida por essas professoras coordenadoras que se sentiram incomodadas com os planos por elas mesmas elaborados e ver de que forma a releitura de seus planos

também levaria em consideração as escritas dos professores de suas respectivas escolas em relação às suas atribuições.

> Cara professora coordenadora:
> Como sabe por estar participado dos nossos encontros do Grupo de Estudos de professores Coordenadores do Ensino Fundamental, todo o trabalho desenvolvido me permitiu conhecer um pouco mais do trabalho que cada um desenvolve dentro da sua Unidade Escolar, visando acompanhar um pouco das angústias e conquistas que estão em torno da função que ocupa.
> Em uma das conversas que tivemos na Secretaria da Educação e também nos telefonemas que realizamos, mais exato no mês maio, você relatou que nosso grupo de estudo tem trazido algumas reflexões sobre trabalho na unidade onde atua.
> Assim, gostaria de convidá-la a elaborar uma escrita onde possa relatar quais foram estas suas observações, em especial no que diz respeito:
> 1) o que as respostas29 das suas professoras sobre a função do professor coordenador, levaram a refletir sobre sua atuação
> 2) que respostas de suas professoras levaram a pensar na possibilidade de mudar o plano apresentado para seu ingresso enquanto professora coordenadora
> 3) que outras questões você poderia apontar em relação às considerações das professoras: algo que concorda, discorda, te fez duvidar de teu lugar...
>
> Conto com sua colaboração para que possamos escrever uma nova trajetória no que diz respeito a função do professor coordenador.
> Se puder me enviar por e-mail sua escrita até o final do mês de Setembro ficarei agradecida.
> Atenciosamente
> Luciane
> (CE4 Setembro de 2015).

No entanto, quando recebi as escritas, percebi que pouco contribuíram com o que esperava, ou seja, não apresentaram indícios de como os encontros fizeram refletir sobre sua atuação, sobre como revisitaram suas propostas e

[29] Faço referência ao trabalho proposto nos encontros (2º e 3º) do Grupo de Estudos, onde os professores foram convidados a escrever sobre a função/atribuição do professor coordenador.

ações a partir das considerações dos professores que atuam junto com elas nas escolas. Será que as perguntas que fiz não foram suficientemente esclarecedoras?

Apresento aqui as cartas elaboradas pelas quatro professoras coordenadoras, cujo intuito é encontrar nelas elementos que possam permitir a problematização sobre a temática presente neste trabalho.

Cara professora coordenadora da escola “G”:

Como sabe por estar participado dos nossos encontros do Grupo de Estudos de professores Coordenadores do Ensino Fundamental, todo o trabalho desenvolvido me permitiu conhecer um pouco mais do trabalho que cada um desenvolve dentro da sua Unidade Escolar, visando acompanhar um pouco das angústias e conquistas que estão em torno da função que ocupa.

Em uma das conversas que tivemos na Secretaria da Educação e também nos telefonemas que realizamos, mais exato no mês junho e julho, você relatou que nosso grupo de estudo tem trazido algumas reflexões sobre trabalho na unidade onde atua.

Assim, gostaria de convidá-la a elaborar uma escrita onde possa relatar quais foram estas suas observações, em especial no que diz respeito:

1 - O que as respostas das suas professoras sobre a função do professor coordenador, levaram a refletir sobre sua atuação: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, Paulo Freire.

As respostas confirmaram o que eu já tinha colocado e apresentado em minha proposta de trabalho, de Professor Coordenador Pedagógico: tal profissional é um articulador escolar, que se consolida cada vez mais como formador, orientador de um trabalho coletivo sendo ele o elo dos educadores, o projeto escolar e os conteúdos programáticos, voltado para uma constante reconstrução, onde estejam envolvidos as reflexões, elaborações e participações coletivas. Essas ações são estabelecidas através do diálogo junto à equipe escolar resultantes do trabalho elaborado por meio de estudos e pesquisas (nos HTPIs e HTPCs) que contemplam uma articulação entre teoria e prática. Para tanto coordenar o trabalho em conjunto, discutir e avaliar o trabalho realizado em sala de aula, ter como objetivo assessorar os professores e melhorar a aprendizagem dos alunos, são algumas das funções do professor coordenador.

2 - Que respostas de suas professoras levaram a pensar na possibilidade de mudar o plano apresentado para seu ingresso enquanto professora coordenadora

"A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática", Paulo Freire.

Ser professora coordenadora hoje na escola do século 21 não é uma tarefa fácil. Estamos em um momento onde se rediscutem espaço, tempo, modo, sujeito e conteúdo da aprendizagem. Assim a figura do coordenador pedagógico *[professor coordenador]* se firma cada vez mais como articuladora e representante dessa nova forma de pensar a educação. O coordenador é o elo a unir projeto pedagógico da escola, conteúdo programático e as pessoas envolvidas no projeto - professores, gestores, pais e alunos. E, para que essa harmonia aconteça é de extrema importância refletir com o grupo gestor e docentes, sobre algumas questões da educação atual, apontados nos encontros entre o grupo de educadores:

- Quem são nossos alunos, de onde veem?
- De quem é a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos?
- Como trabalhar o conteúdo de um currículo de maneira diferente com alunos com dificuldades?
- Como apoiar o professor e contribuir com a sua formação?

E na prática, o que faz essa figura dentro da escola? Renata Cunha, da Unimep, defende em seu artigo O coordenador pedagógico e suas crenças que um dos desafios é o de articular teoria e prática: "O saber e o fazer reflexivo precisam estar contextualizados, uma vez que a transformação da realidade educacional decorre do confronto entre teoria e prática. Nesse sentido, questiona-se quem seria o profissional responsável por mediar o coletivo docente e articular os momentos de formação. O coordenador pedagógico passa a ser considerado o interlocutor da formação docente na medida em que proporciona a reflexão sobre a prática e a superação das contradições entre o pensar e o agir", avalia. Fonte: Revista Educação, Gestão Profissão: articulador escolar, Agosto, 2011 revistaeducacao.uol.com.br/.../profissão-articulador-escolar

3 – Que outras questões você poderia apontar em relação às considerações das professoras: algo que concorda, discorda, te fez duvidar de teu lugar...

"...para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco", Paulo Freire.

> De acordo com o Estatuto do nosso Município, o Professor Coordenador é responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares da escola.
>
> Sendo assim, o Professor Coordenador tem o papel de ampliar o diálogo, problematizar e mediar o processo ensino-aprendizagem. A tarefa a que me proponho como professora coordenadora desta unidade escolar é de dar continuidade ao trabalho pedagógico já iniciado; realizando um suporte escolar, a fim de juntos continuarmos um trabalho eficaz e produtivo sujeito as mudanças e adaptações que se fizerem necessárias no decorrer do processo educativo, para que os alunos construam seus conhecimentos dentro de suas possibilidades. Para tanto afirmo que estou tendo uma postura de pesquisadora, estando sempre comprometida com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e com os objetivos específicos desta Unidade Escolar.
>
> Para isso se fez necessário conhecer as necessidades do grupo, seus objetivos, o perfil da instituição que encara dia a dia com determinação, responsabilidade e flexibilidade o trabalho do Professor Coordenador.
>
> Tenho comigo que após ler as considerações dos professores e verificar os resultados dos encaminhamentos realizados e já atendidos, muitas mudanças já ocorreram. Não tenho dúvidas do lugar que ocupo dentro da unidade escolar com comprometimento, responsabilidade e dedicação, costumo dizer que o pedagógico “é o coração da escola”. No entanto há momentos que sinto frustrações pois o professor hoje precisa assumir suas responsabilidades, chamar pra si e realizar o seu trabalho de ensinar a ler e escrever e não ficar procurando situações e argumentos para não realizar seu trabalho plenamente e cumprir com suas atribuições.
>
> Agradeço por ter me convidado a fazer parte desse trabalho, espero ter colaborado, conte sempre comigo!!!!
>
> Profa. Coordenadora Ana Cláudia (RG 12 Setembro de 2015).

Sobre a escrita dessa primeira carta, o que posso afirmar quando fiz uso do olhar investigativo de Ginzburg (1989)? A professora coordenadora se utilizou de Freire para trazer a questão do silêncio, algo também bastante presente nos encontros do Grupo de Estudos; acredito ter sido algo que promoveu incômodo a esta professora coordenadora. Sua escrita foi elaborada pontuando cada questão apresentada por mim. Reconhece em seu plano e nas escritas de suas professoras a função de articulador, formador, orientador do trabalho coletivo como atribuições que competem ao professor coordenador.

Em relação à proposta de mudança do plano frente as respostas dos seus professores, a professora coordenadora não traz uma resposta objetiva, mas fala sobre ser o coordenador o elo a unir todos os sujeitos da escola com o projeto político, utilizando da palavra harmonia como forma de enfrentar os desafios presentes na unidade escolar. Mas, a palavra (harmonia) combina com o espaço escolar? É possível trabalhar em harmonia num espaço onde os

conflitos e os desafios são constantes? Nos encontros do Grupo de Estudo esteve em evidência os conflitos interpessoais que tiram o sossego dos professores coordenadores, quando são convidados a lidar com este desafio.

Ainda na escrita da professora coordenadora, há algo muito interessante, quando registra sua preocupação com a construção dos conhecimentos dos alunos. Fica assim compreendido, que o aluno está inserido na escola, que sua atuação deve estar voltada ao atendimento destes alunos. Finalizando sua carta, a professora coordenadora diz que já realizou muitas mudanças diante dos apontamentos dos professores, no entanto não diz quais foram estas mudanças. Tem clareza quanto as responsabilidades da função, mas sente-se frustrada quando reconhece que os professores não assumem as suas responsabilidades, deixando de realizar seu trabalho. Reconheço aqui o que Nóvoa (1999) chamou de corresponsabilidade, já apresentado anteriormente, como dimensão que tem que estar presente ao pensar o fazer docente na escola.

Segue a segunda escrita produzida por outra professora coordenadora, convidada a produzi-la.

REFLEXÕES QUE TENHO FEITO SOBRE MEU PAPEL COMO Prof.ª COORDENADORA

I - ENTRE AS ANGUSTIAS, OS DILEMAS E AS REALIZAÇÕES

Tenho bem claro a percepção de que as atribuições de caráter burocrático- administrativo afetam negativamente o meu desempenho profissional, em particular minha atuação na formação continuada dos professores. Eu acredito que o processo educativo centra-se no professor, daí a importância de promover antes de qualquer coisa o desenvolvimento desse professor, orientá-lo e sempre assisti-lo. Eu acredito também que não serão as mudanças curriculares e as inovações de métodos e técnicas de ensino que tornarão o processo ensino-aprendizagem eficazes. Para haver uma melhora terão que partir dos professores, do desenvolvimento de suas atitudes, habilidades e conhecimentos e inovações necessárias. Isto é um fator que me fez refletir e concluir depois de ter acesso às respostas dos professores quando indagados sobre o que esperam do professor coordenador.

Andei lendo que, a coordenação tem um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar. É necessário ressaltar sem desconsiderar o restante da equipe que o professor coordenador tem que ser inovador, ousado, criativo e, sobretudo um profissional de educação comprometido com seu grupo de trabalho. Ao adotar uma postura acima de tudo ética, baseada nos princípios como dedicação ao trabalho, cumprimento de obrigações e compromisso com condutas fundadas na transparência, sinceridade e respeito

> aos acordos estabelecidos entre todos é um fator que acaba contemplando expectativas apresentadas pelos professores por ocasião da tabulação dos anseios apresentados pelos professores da minha escola.
>
> Esta é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação, para conseguir ver no outro a sua essência, o ser humano existente, não se guiando somente nas competências ou deficiências do professor. Além disso, valorizar o outro é altamente eficaz no sentido de estimular o educador a progredir e envolver-se constantemente com as questões educacionais é isso que eu acredito que vá colaborar para o êxito do meu papel e principalmente para o bom caminhar do processo ensino/aprendizagem da escola de um modo geral.
>
> Lu, não sei se fui clara e se está dentro de suas expectativas, porém foi o que consegui relatar por hora.
>
> Coloco-me a disposição para acrescentar, rever, retirar... Enfim fazer qualquer ajuste que julgue necessário para poder colaborar. Isso pode ser apenas um começo...dependendo do que você precisa e espera poderemos conversar, melhorar, ajustar.
>
> Espero que considere que nunca tinha feito este tipo de escrita antes.
>
> Um abraço
> Professora Coordenadora Alice/2015
> (RG 12 Setembro de 2015)

Embora essa professora coordenadora não tenha elencado as questões como a anterior fez, foi possível levantar algumas pistas em sua escrita. Ela pontua o quanto as atribuições burocráticas afetam negativamente sua atuação, tem clareza disso, no entanto traz também a clareza que realiza atividades administrativas deixando de priorizar as atividades pedagógicas. Diz que realizou a leitura das respostas dos professores quando indagados sobre o que esperam do professor coordenador, e que as respostas fizeram-na refletir, no entanto, não diz nada sobre esta reflexão. Apresenta a ideia de aprender e valorizar o outro, compreendida por mim como forma de constituição do sujeito na relação de alteridade, como dialogado anteriormente com Miotello e Moura (2012), Bakthin (1999 e 2003) e Chaluh (2008, 2010 e 2012). Coloca-se na condição de aberta ao diálogo, demonstra preocupação com a escrita correta, com o fazer certo, em não me prejudicar, que ficou instigada com a escrita, mas não respondeu aos questionamentos solicitados.

Na sequência, segue a terceira carta de outra professora coordenadora que atendeu ao convite quanto a produzir a escrita.

PROFESSORA COORDENADORA

Gostaria de agradecer a oportunidade de participar dessa pesquisa, pois percebemos o quanto o professor coordenador necessita refletir em suas práticas em seu cotidiano... Quando assumi a função de professora-coordenadora na E.M. “J” em Abril de 2009, minhas experiências até então eram apenas em sala de aula, tinha apenas esta perspectiva do mundo em sala de aula, fora de sala, tudo era novo, desafiador e as vezes angustiante, no entanto segui para o grande desafio de me encontrar dentro dessa função com todos meus sonhos e esperanças, sonho de contribuir de alguma forma ou de diversas formas para o sucesso do trabalho pedagógico e do desenvolvimento pleno de nossos alunos e docentes . Percebi através de nossos estudos muitas mudanças dentro de mim, experiências algumas vezes muito boas e às vezes angustiantes que me levaram a refletir sobre minha prática e minha formação, meu amadurecimento dentro de tudo, o que me propus a fazer.

Como já relatei no texto anterior, acreditando mesmo na importância do professor coordenador dentro da escola, de suas atribuições, de suas ações, de que estas pudessem provocar mudanças ou mesmo despertar reflexões sobre o trabalho cotidiano e de uma melhora na qualidade do ensino, refleti nas respostas dos docentes de nossa escola sobre essa desafiadora função de Professora Coordenadora e de tudo que esperam do meu trabalho.

Analisando as falas das docentes, percebi que muitas compreendem meu trabalho, entendem mesmo a função do professor coordenador, de nossas atribuições, mesmo porque creio que sempre desempenhei minhas funções com a preocupação de dividir com os docentes a preocupação e as ações que esperávamos realizar , para que os alunos de nossa escola alcançassem os objetivos propostos, o sucesso em tudo o que realizarem, percebemos e agimos também diante do fracasso e das dificuldades destes, pensando que juntos conseguiremos ser UM, fortes e amparados por um trabalho coletivo, lutamos para respaldar nossos alunos e seus familiares em busca do sucesso de todos, educadores e educandos.

No entanto ainda percebemos que alguns docentes confundem mesmo a função do professor coordenador com amizade, super proteção, o desempenhar atribuições que são exclusivas do docente e não do coordenador.

Aprendi a lidar com estes e outros desafios, alguns de problemáticas que envolviam o fracasso dos alunos e muitas vezes porque não dos docentes e meu mesmo.

Acredito que quanto mais claro e objetivo formos em nosso trabalho, quanto mais desempenharmos nossas atribuições pensando que nosso maior objetivo é o sucesso de nossos alunos, que quanto mais refletirmos e agirmos de acordo com esses objetivos, mais chegaremos próximos do sucesso, em que todos cumprem com satisfação seu trabalho, acreditando que nossas reflexões nos levam a ações que farão com que todos possam crescer e amadurecer em suas realizações. Todos os momentos que vivenciamos na escola, todas as experiências que compartilhamos, são momentos de desenvolvimento e amadurecimento de nossas práticas profissionais.

Precisamos crescer e amadurecer no que diz respeito às nossas práticas, momentos até mesmo de desconforto sempre existirão, não posso dizer que muitos também de muita alegria e satisfação sempre estarão

presentes, mas todos nos levam a refletir e crescer, não vejo o crescimento como algo que ocorre tão tranquilamente, existem reflexões que borbulham em nosso ser e acabam nos motivando a ir além...

Professora Coordenadora Luciana
(RG 12 Setembro de 2015)

A professora coordenadora se sente agradecida pela oportunidade de participação e fala do processo desafiador atrelado à função. Registra também o quanto “nossos estudos”, referindo-se aos encontros do Grupo de Estudos levaram-na a refletir sobre sua formação, embora não apresente quais são estas reflexões. Fala dos docentes e que estes compreendem a função do professor coordenador, reconhece que seu trabalho está em prol dos alunos, situação esta não reconhecida pelos professores, como apresentado por Oliveira e Chaluh (2016). Relata a confusão feita pelos professores entre amizade e atribuições do professor coordenador, e frente a essa situação questiono: o professor coordenador não pode ter amizades na escola? Ser amiga impede que o professor coordenador se coloque diante dos professores como profissional? Mais uma produção que deixou de contemplar o solicitado: abordar sobre a revisão do plano apresentado no início da atuação mediante os apontamentos dos professores.

Rumando para a análise da última carta, deparo-me com alguns indícios.

CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA A RESPEITO DA FUNÇÃO DE PROFESSOR COORDENADOR

Os professores esperam que o Professor Coordenador seja um docente da própria escola; que seja mediador entre os docentes e a direção; que esteja sempre presente na escola e pronto para resolver toda situação de conflito, tendo uma solução para todas as dificuldades pedagógicas que apareçam durante o ano.

A maioria dos docentes que pensa saber quais são as atribuições do Professor Coordenador, só mencionam o lado pedagógico…se esquecem de todas as atribuições burocráticas que também recaem sobre a função.

Preciso me empenhar mais nas devolutivas aos professores (nem sempre consigo fazer por escrito e acabo dando as orientações oralmente mas nunca deixo de dar respaldo quando solicitada)

Uma meta continua sendo tornar o HTPC mais dinâmicos trabalhando com textos e sobretudo compartilhando conhecimento e experiências pedagógicas, incentivando o grupo a valorizar o seu saber dentro da nossa comunidade escolar.

Concluindo... um professor, só se torna um Professor Coordenador na medida em que assume o compromisso de valorizar sua equipe docente e discente.

Na medida em que se apropria da história de vida de cada membro da comunidade escolar e os ajuda a evoluírem, o Professor Coordenador se humaniza sem deixar de investir no pedagógico que vai proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade.

É um processo gradativo, pois só conhecendo os alunos é possível conseguir verificar e identificar a história por trás das fragilidades de potencialidades dos alunos

3. Analisando as considerações das professoras

Concordo que como tenho a função de coordenadora, tanto do infantil como do fundamental, preciso me desdobrar para atender a todos os professores.

Conto com a compreensão da maioria dos professores e assim conseguimos nos auxiliar mutuamente, compreendendo que há prioridades a serem atendidas de tempos em tempos.

Todas enfatizam um bom relacionamento interpessoal e a comunicação é essencial para que todos estejam informados e saibam o que precisa ser feito.

Concordo também com o excesso de atividades burocráticas (mas tenho que admitir que são necessários) o que dificulta é o fato da escola ser grande (hoje são 35 salas e de 50 professores).

Discordo que o Professor coordenador tem que estar presente para resolver todas as situações de conflito (para tanto existe a direção), cabe ao coordenador mediar as relações de ensino aprendizagem e não a disciplina.

Outro ponto que chamou atenção é que não houve nenhuma menção ao trabalho desenvolvido com os alunos de inclusão (Sala de Recurso) e nada se falou sobre os inúmeros pedidos para encaminhamentos CAPSI/ APAE/ CONSELHO TUTELAR.

Quando ingressei na Coordenação e também na ocasião de minha recondução, tinha a preocupação voltada em especial ao Ensino Fundamental (pois a escola tinha uma coordenadora que cuidava da Educação Infantil.) desde que tive que assumir os dois níveis de ensino, tenho estudado e me aprofundado nas especificidades da Educação Infantil com o apoio da SME e também das professoras da escola que relatam como são as práticas docentes. Desse modo, um ano depois, me sinto confortável para propor inovações com propriedade, sempre com o respeito das colegas respeitando as diferentes práticas educativas.

As respostas das professoras sobre a função de Professora Coordenadora, não me levaram a pensar em mudar o plano de trabalho que apresentei em meu Projeto Pedagógico para a eleição e posteriormente recondução a função, mas sim em aprimorá-lo, pois agora sei que se espera mais do Professor Coordenador. (Menos cobranças …rsrsrs)

Como Professora Coordenadora estou buscando compreender melhor os dois níveis: Ensino Fundamental e Educação Infantil para melhor integrar os professores num trabalho conjunto onde todos só têm a ganhar em

> conhecimento em relação ao ensino aprendizagem de nossos alunos. Acredito que unido os dois níveis e valorizando o trabalho de todos vendo um como continuidade do outro e ambos sendo valorizado em suas especificidades ganhamos um maior comprometimento educacional na medida em aos poucos todos estão tendo uma noção melhor do todo.
>
> Ninguém é perfeito em tudo e muito menos péssimo em tudo.
>
> É preciso valorizar o SER HUMANO.
>
> É preciso valorizar todos os SABERES, para que possam surgir inovações, novos saberes que se originam de velhos saberes. É a transformação com cautela…é a experiência com ética.
>
> Profa. Coordenadora Kelli
>
> (RG 12 Setembro de 2015)

Novamente a palavra desafio se fez presente na escrita, algo que de fato não combina com a palavra harmonia trazida na primeira carta. Na última carta, a professora coordenadora coloca os docentes na condição de não reconhecedor das suas atribuições, pelo fato destes professores pontuarem apenas atividades pedagógicas não falando nada das ações burocráticas. Mas aqui, no momento que me afasto da pesquisa, passo a questionar: será que os professores não mencionaram atividades burocráticas pelo fato de compreenderem que não devam ser atividades desenvolvidas pelo professor coordenador? No entanto, a professora coordenadora toma para si estas atividades (burocráticas), reconhecendo-as como necessárias em sua atuação. Poderia ter contribuído mais nesta discussão se tivesse elencado quais são estas atividades compreendidas pela professora coordenadora como burocráticas.

Nessa escrita, pude perceber através do olhar investigativo que foi sendo apurado durante a pesquisa, que houve maior ênfase na questão pessoal do professor coordenador, se comparado as suas atribuições, por exemplo, quando a professora coordenadora relata sobre seu compromisso quanto a valorização dos docentes. Mas como se dá esta valorização, por quais caminhos? Isso não foi apresentado pela escriba.

A convidada a escrever, reconhece que o professor coordenador deve ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, e deixa claro que questões de indisciplina devem ficar a cargo do diretor. Aqui vejo algo que foi discutido nos encontros do Grupo de Estudos, a parceria entre o professor coordenador e direção, e o assumir funções que não fazem parte das atribuições do professor coordenador.

Um ponto que merece destaque nessa carta, foi a professora coordenadora ter percebido que seus professores não mencionaram nada sobre o trabalho desenvolvido com os alunos de inclusão. Por que será que estes alunos ficaram invisíveis aos olhos dos docentes? Finalizando a professora coordenadora diz que as respostas de seus professores não levaram-na a mudar seu plano de trabalho, mas sim aprimorá-lo. Isso revela que as escritas dos professores foram promotoras de inquietações na professora coordenadora a ponto de rever sua concepção.

Finalizando esta breve análise das cartas produzidas pelas professoras coordenadoras, volto o olhar a mim, um olhar também questionador no sentido de indagar o porquê da escrita das cartas? No início da pesquisa havia a ideia de uma entrevista com os professores coordenadores, no entanto esta ideia foi substituída pela escrita das cartas, pois acreditava que a minha condição de coordenadora pedagógica poderia influenciar nas respostas destes professores coordenadores entrevistados. Por se tratar de um gênero bem próximo da oralidade, a opção pela escrita das cartas foi no sentido de dar liberdade para que o professor coordenador colocasse no papel aquilo que de fato fazia sentido a ele, diante dos questionamentos trazidos por mim. Queria ver ali o professor coordenador, sujeito único, singular e não alguém preocupado em responder algo que me alegrasse enquanto coordenadora pedagógica; não desejava que estes professores coordenadores sentissem supervisionados pelo olhar da coordenadora da Secretaria da Educação.

Seria uma forma de ampliar o diálogo entre coordenadora pedagógica e professores coordenadores, mas novamente cometi equívocos, os quais só foram percebidos neste momento em que distancio da pesquisa para a analisar os fatos. Eu, enquanto coordenadora pedagógica, formadora, mediadora poderia ter respondido as cartas apresentadas pelas professoras coordenadoras, promovendo momentos de reflexão em específico quando não trouxeram retorno a retomada de seus planos de trabalho diante dos escritos de seus professores.

Busquei autores para dialogar sobre o sentido que a escrita de cartas pode trazer para o processo de formação. Encontrei Moraes (2006, apud CHALUH, 2013) apresentando a carta “como uma possibilidade presente-ausente, próxima-distante” (p. 14), como um gênero que estabelece

“encantamentos mágicos e sedutores, podendo entrecruzar relações afetivas” (p. 14). Moraes (2006, apud CHALUH, 2013) ainda contribui falando sobre suas descobertas a partir da produção e trocas de cartas. A escrita de cartas permite não só refletir sobre aquilo que foi feito, “mas fundamentalmente descobrirmo-nos como autores de uma trama que é tecida no conjunto de outras histórias de outros homens e mulheres, histórias que se movem, que se parecem e se diferenciam, que se identificam e se confrontam” (p. 14).

Nesse sentido, quando utilizei das escritas das cartas como instrumentos de coleta de dados, poderia sim ter ido mais fundo na minha auto formação, na formação dos professores coordenadores convidando-os a repensar a própria concepção de formação que se faz presente nas entrelinhas. Isso poderia sim ter ocorrido se tivesse escrito nova carta a cada um dos quatro professores coordenadores que aceitaram o convite inicial.

Na busca por pesquisas que fizeram uso de cartas como momento formativo, encontrei em Chaluh (2008), em que a própria pesquisadora troca cartas com a professora e os alunos da classe onde vivenciou sua pesquisa. Para Chaluh (2008), a troca de cartas foi importante pois conseguiu relacionar alguns sentidos: “distanciar-me, olhar de um lugar exterior” (p. 167). E ainda acrescenta: “acredito que o momento da escrita tenha sido o momento do desdobramento de olhares” (CHALUH, 2008, p. 167). A esse desdobramento de olhares a autora se refere a Amorim (2003) e Bakthin (1999) quando estes falam sobre a exotopia, onde foi possível olhar para a professora e seus alunos e enxergar coisas que talvez ela mesma não pudesse ver; isso só foi possível pois estava em um lugar exterior.

Esse movimento de enxergar-se no outro, de desdobramento de olhares, eu deixei de vivenciar no momento em que não escrevi novas cartas aos professores coordenadores. Não pude oferecer aos professores coordenadores o meu olhar exotópico, assim considero que eles (os professores coordenadores) também perderam contribuições valiosas. Mais uma vez me vejo na condição de aprendiz da constituição da minha própria alteridade.

Capítulo 5 - As lições que aprendi com a pesquisa e o que ainda está por vir

Este será um capítulo em que encerro a pesquisa, mas não dou por encerrado o trabalho enquanto formadora, coordenadora, pesquisadora, educadora e aluna. Aqui apresento as lições, ou seja, os aprendizados que surgiram enquanto formadora a partir dos encontros no Grupo de Estudo, das leituras, durante as orientações e nos momentos pelas buscas dos indícios promoveram inquietações que talvez não tivesse me atentado enquanto coordenadora pedagógica.

Foi necessário reler o caderno da Coordenadora Pedagógica, em que anotei todos os encontros do Grupo de Estudo, e retomar o trabalho aqui apresentado, para relembrar o meu processo e as experiências tidas com os professores coordenadores. Assim, selecionei proposições que me fizeram repensar algumas questões as quais apontarei.

A pesquisa e a escrita da pesquisa me fizeram repensar minha prática, já que minha proposta inicial para o ingresso no mestrado era apenas visualizar e acompanhar o trabalho de alguns professores coordenadores, tendo a escola como ambiente formador. Durante a revisão do pré-projeto e nas orientações do mestrado, percebi que se continuasse com a proposta inicial, com certeza eu estaria de fora na pesquisa; eu não estaria me vendo como formadora do grupo de professores coordenadores, olhando para minhas próprias concepções e práticas.

Assumi uma pesquisa narrativa (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015), que me permitiu tomar consciência de que os problemas são muitos, além de complexos e interligados. O investigador se distancia da própria história para dialogar o tema com outros textos, outras vozes. O diálogo é essencial para determinar o sucesso ou não da pesquisa. Assim, realizei a pesquisa dialogando com os professores coordenadores e com os autores apresentados. Como bem pontuado por Benjamim (1985, apud LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015) “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação”. Agora, distanciando-me da pesquisa pude observar o quanto trabalhei para que uma madeira bruta fosse entalhada, a ponto de transformar-se em uma obra. Fui uma artesã! Mas não consigo ver a obra pronta e acabada, ainda será preciso

dar continuidade, pois descobri em Freire (2015) que somos sujeitos inconclusos!

Por mais que eu tentasse narrar os fatos na íntegra, eles não seriam essenciais na pesquisa, talvez ficasse apenas a ideia da contação de casos. A narrativa trouxe para mim a oportunidade de revisitar minha atuação como coordenadora pedagógica, mas não com o intuito de trazer ao conhecimento dos demais caminhos que percorri, as dificuldades que tive, a compreensão dos fatos. Trabalhar com a pesquisa narrativa me fez viajar para o lugar de onde parti, analisar meu processo de formação, retornar ao presente e mudar o rumo da minha trajetória. A pesquisa narrativa me trouxe lições.

Como já referido, as lições são os aprendizados que surgiram a partir de determinados acontecimentos que me mobilizaram, em específico aqueles que me fizeram repensar minha prática e minha concepção de formação. São lições que poderão contribuir para outros pesquisadores que desejam olhar para sua própria prática.

Olhar para o trabalho desenvolvido por todos (professores coordenadores, professores da Educação Básica e também para o meu próprio trabalho) foi algo imensamente gratificante, em específico para alguém que está no magistério aproximadamente 24 anos. O convite para participar do Grupo de Estudos, objeto de estudo da pesquisa, foi feito a todos os professores coordenadores do Ensino Fundamental no intuito de que olhassem para o próprio trabalho e, embora soubesse que meu trabalho também seria revisto, somente compreendi todo esse exercício reflexivo, quando vivenciei cada momento.

Durante os encontros do Grupo de Estudos, percebi um gradativo crescimento da confiança entre os professores coordenadores e comigo (coordenadora pedagógica) e isso deixou o grupo mais próximo a ponto de revelar a necessidade de revisitar nossa atuação enquanto coordenadores. Digo nosso, pois também estive com o grupo na condição de repensar toda minha atuação e formação dentro da Secretaria Municipal da Educação.

A questão do silêncio, que percorreu todos os encontros do Grupo de Estudo, foi reveladora de algo que talvez não tenha contemplado a compreensão de todos – a concepção de formação. Qual foi o sentido em manter-se em silêncio quando questionados sobre o que esperavam que os

professores dissessem sobre a atuação/função do professor coordenador? Pouco a pouco os indícios, as pistas as quais trilhei no percurso do desenrolar do trabalho foram revelando o que até então não havia sido verbalizado: a compreensão do processo de formação, ou melhor, o olhar para o eu e para o outro e entender como nos formamos. Mais do que compreender como nos formamos, a questão foi compreender qual a concepção de formação que atravessava os encontros e como esta foi mudando ao refletir acerca dos espaços que ocupamos, onde buscamos formação, com que olhar e qual a intenção?

Agora distanciando-me dos encontros, vejo que cometi uma falha. Poderia também ter perguntado aos professores coordenadores o que esperavam da coordenadora pedagógica e com absoluta certeza também teria a mesma reação a qual tiveram diante das respostas apresentadas pelos professores que trouxeram em seus registros o que esperam do professor coordenador. Foram necessários vários diálogos entre a coordenadora pedagógica e os professores coordenadores para compreender que o que fora apresentado pelos professores eram ações compatíveis à atuação do PC, sendo que em nenhum momento foi registrado aquilo que o PC deixa de realizar. Mais um indício da necessidade em repensar o processo de formação, a fim de definir o que de fato compete as atribuições do professor coordenador evitando que o mesmo utilize do seu tempo em assuntos que não são pedagógicos. Como pontuei no início do parágrafo, se esse exercício tivesse sido realizado comigo talvez a reação tivesse sido semelhante. Neste exercício de trazer o olhar do PC para o que compete as suas atribuições, atuei como mediadora, no entanto passo agora a questionar quem faria este processo comigo? Quem faria esta mediação entre eu CP com os PCs?

Acredito que essas perguntas ainda possam ser respondidas e que essa dificuldade possa ser amenizada. Mais do que eu procurar no outro quem fará essa mediação, volto o olhar para mim e consigo reconhecer que minha concepção sobre o processo de formação foi modificada. Compreender que formo e sou formada em diálogo com o outro, estar com o outro e depois voltar para mim mesma faz e continuará a fazer total diferença frente ao lugar que ocupo. Pensar que estes outros estiveram e ainda estarão comigo neste processo de (re)construção da minha própria formação me leva a repensar

constantemente o lugar privilegiado que ocupo na SME. E quem são estes outros para além dos professores coordenadores, sujeitos da pesquisa? São os supervisores de ensino, a diretora pedagógica, os outros coordenadores pedagógicos do CAP que, aos poucos, foram se colocando na condição de reveladores da minha alteridade.

Mais lições trazidas dos encontros: os desafios que enfrentam os professores coordenadores e o coordenador pedagógico e que não são explicitados na legislação, mas que estão presentes no cotidiano escolar e também na SME. Trago como exemplo as relações interpessoais, aspecto que não está definido na legislação ,mas que é uma questão fundamental ao se pensar no trabalho tanto dos PCs como do CP. Detalhando um pouco mais: quando me referi as relações interpessoais, o Estatuto do Magistério Público de Rio Claro é uma legislação onde contempla as atribuições dos PCs e do CP. No entanto nesta legislação não há nada descrito dizendo que os PCs terão que lidar com professores que, exemplificando, elaboram suas aulas descontextualizadas, discordam do PPP da escola, não aceitam intervenções dos PCs, não participam dos HTPCs, produzem pareceres descritivos que não condizem com o desempenho do aluno, e assim quando os PCs e /ou a CP tenta dialogar, mediar, intervir junto a estes professores estabelece-se os conflitos interpessoais. Uma ação que tinha como propósito orientar o professor, algo profissional, compreendida como uma das atribuições dos PCs e CP passa a ser vista como uma ação pessoal, caracterizando perseguição, falta de confiança no trabalho do professor.

Outro desafio que coordenador pedagógico e professores coordenadores são conduzidos a lidar, referem-se às atividades burocráticas, também não previstas na legislação. No entanto, a rotina escolar está repleta de atividades burocráticas, assim como o espaço da SME, atividades estas que tomam muito tempo dos PCs e da CP levando assim a não realizar atividades pedagógicas. Exemplifico com algumas ações, as quais os PCs relatam serem corriqueiras nas escolas: abrir os portões da escola nos horários de saída e entrada dos alunos, verificar se está tudo organizado na cozinha para servir a merenda, “olhar” o recreio, preencher fichas de matrícula e transferência de alunos. Quanto a CP esta também realiza atividades burocráticas na SME, tais como: participar de licitações, organizar atividades cívicas, organizar e

acompanhar formações de funcionários, responder e elaborar ofícios diversos. Na medida em que os PCs e a CP se dispõem a realizar as atividades burocráticas, o pedagógico fica em segundo plano. Aqui lanço alguns questionamentos: os PCs e CP realizam as atividades burocráticas por não conhecerem o que de fato faz parte de suas atribuições ou pelo receio de sofrerem “ameaças veladas” dos seus diretores ao recusarem-se a realizar tarefas burocráticas? Novamente retomo a ideia de que a formação continuada seria um ótimo caminho para discutir e compreender todo esse processo.

Sobre os projetos e planos de trabalho apresentados pelos professores coordenadores, nos quais explicitam todas as suas atribuições, ficou perceptível que as relações interpessoais e a presença do próprio aluno permanecem na invisibilidade. Compreendi que as relações interpessoais estão diretamente atreladas ao processo de formação, pois fica muito difícil, ou melhor dizendo, não é possível desenvolver processos formativos quando os sujeitos envolvidos nesses processos não possuem um bom relacionamento e não se envolvem nesses processos. Relações estas não compreendidas como “coleguismo” onde não cobro nada do outro, pois sou muito amigo. Mas sim uma relação onde um aprende com o outro, onde o profissionalismo, a responsabilidade e o compromisso se façam presentes. Isso não quer dizer que não possa ter amizades mais próximas dentro da escola, o que é bastante natural nos sujeitos que permanecem num mesmo local por longos períodos. Quando há problemas nas relações interpessoais a formação passa a ter um modelo enviesado, onde os sujeitos ficam submersos e submissos, ou seja, permanecem escondidos e não assumem responsabilidades.

Chamou a atenção a ausência dos alunos nos registros elaborados pelos professores nas escolas, os quais não apontavam a relação professor coordenador-aluno. Isso foi percebido pelos professores coordenadores quando foram questionados pela coordenadora pedagógica: onde estão nossos alunos em suas atribuições? Que modelo de formação esteve presente no contexto do professor coordenador no momento em que elenca uma série de atribuições para a função, remetendo-se também as previstas nas legislações, fazendo com que os alunos se tornem invisíveis. A pergunta que fica: seriam os alunos considerados dentro das atribuições dos PCs (ainda que nas

entrelinhas) ou os PCs seriam responsáveis pelos professores e não necessariamente com a aprendizagem dos alunos?

Considerando mais lições trazidas com a pesquisa: o professor coordenador ser eleito pelos pares e posteriormente sofrer com as ameaças veladas mediante sua atuação. A ideia de “coleguismo” se fez presente, ou seja, o voto é direcionado aquele com quem o professor mais possui simpatia, amizade e por ser amigo não realizará cobranças e quando assim fizer, digo que não mais votarei nele, como forma de dizer que não é mais meu amigo. Esse movimento de votar ou não mediante as cobranças ou amizade dos PCs com os professores, nada mais é que uma forma de boicote ao trabalho do professor coordenador, que também sinaliza o quanto os professores não sabem fazer uso do processo democrático da eleição ou recondução dos PCs. Aqui, revelou-se muito a compreensão por parte dos professores (os pares) sobre o processo de eleição, as atribuições dos professores coordenadores, o receio de ter alguém que irá trazer mais trabalho no cotidiano escolar, deixando em segundo plano a ideia de responsabilidade, alguém que irá contribuir com a aprendizagem dos alunos, com o pensar nas possibilidades de atender aos desafios da sala de aula, com alguém com quem eu possa ser corresponsável pelas ações; a forte ideia de “coleguismo” enfraquece a construção da coletividade. Somada a esta lição, propaga-se a sensação de cansaço, exaustão que tanto os professores coordenadores apresentaram nos encontros; onde não há um trabalho corresponsável, surge o trabalho solitário.

Assim, também se evidenciou o meu trabalho, cujas ações impostas pelo próprio sistema dificultam a atuação da mesma. No CAP somos convidados a pensar formação que contemple as necessidades dos professores coordenadores e também dos professores. No entanto, é um pensar sozinho, onde os problemas e desafios são elencados e busca-se formação que contemple as expectativas do grupo. E assim fizemos, pensamos ações isoladas para que os professores coordenadores possam desenvolver; com isso, revelou-se também uma concepção equivocada de formação, pois não há um pensar coletivo com a rede. E o que dizer sobre rede de ensino? Acredito que seu significado está muito além da manutenção financeira das instituições de ensino; rede significa uma estrutura social onde os participantes estão conectados e compartilham valores e objetivos comuns. Os

conhecimentos são adquiridos de forma horizontal não oportunizando abertura para as relações hierárquicas. Assim nossos encontros do Grupo de Estudo oportunizou a construção de uma rede de trocas onde havia objetivos em comum, ou seja, problematizar os desafios que os PCs e a CP enfrentam cotidianamente para desenvolver suas funções.

Durante a pesquisa, revelou-se também a pouca proximidade entre o CAP e a equipe da Supervisão Escolar, ambos subordinados a Diretoria Pedagógica, um espaço que acredito poderia contribuir com o pensar coletivo, substituindo o trabalho individual dos envolvidos.

Mais uma lição apresentada, trata-se da questão da compreensão de formação continuada, concepção atribuída tanto aos professores coordenadores quanto a coordenadora pedagógica. Existe uma forte tendência em compreender que formações pontuais dão conta de atender os anseios e necessidades de uma rede toda e que um “formador-solucionador” irá trazer as receitas para os problemas do contexto escolar. Ficou evidente nos encontros do Grupo de Estudos, que alguns professores coordenadores esperavam modelos prontos para serem aplicados em suas escolas visando solucionar os entraves apresentados pelos professores. No entanto, nas discussões do Grupo de Estudos muitos professores coordenadores pontuaram que não há modelos prontos capazes de atender os inúmeros desafios presentes no cotidiano escolar. As propostas de formação oferecidas, muitas vezes, não dão conta de atender aos anseios do professorado diante das especificidades apresentadas por eles.

Lembro das concepções apresentadas por Nóvoa (1995), sobre os processos de formação. O autor argumenta contra certas propostas que se dizem formativas, estas que acreditam que a formação se dá por acumulação de cursos e mais cursos ou buscando técnicas de trabalho e que os professores chamam de “receitas prontas”. Não são estas as propostas que o autor considera que são formativas. A formação se dá por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente do fazer pedagógico. Estrela (2003, apud CHALUH, 2012) faz uma reflexão sobre a ideia de formação, sendo esta compreendida como processo de desenvolvimento pessoal e profissional que se dá na medida que o sujeito interage com o meio e nesta interação ele se transforma em um agente de

socialização. A escola é tida como um espaço de formação onde os sujeitos passam a refletir sobre suas práticas e a investigar os problemas do cotidiano. Para a autora, estas ideias pouco farão sentido se os professores não dialogarem com seus pares e se o trabalho coletivo não for prioridade.

Enquanto formadora, busquei dialogar com Imbernón (2009), visando ampliar minha concepção de formação e assim compreendi que pouco a pouco, o formador deve assumir um papel de colaborador diante de um modelo de formação mais reflexivo, onde seja fundamental oportunizar espaços de inovação cujo objetivo é analisar os obstáculos tanto individuais quanto coletivos, elencados pelos professores coordenadores visando a elaboração de projetos formativos que os ajude a avançar diante os desafios. Nesta proposta de formação o formador passa a pensar junto, estabelece uma parceria com os professores, e não propõem ações entendo ser solucionadora dos problemas. Evidencia-se assim um processo de formação continuada, pois sua prática educativa só será modificada quando encontrar meios para enfrentar os desafios presentes no contexto escolar.

Imbernón (2009) acrescenta que falar em formação implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, renovar a visão sobre formação, ou seja, transmitir ou ensinar não é sinônimo de compartilhar, atualizar não é o mesmo que analisar e tão pouco aceitar significa refletir. Realizar formação não significa trazer a discussão a teoria e a prática do formador, mas sim ajudar a descobrir as teorias e as práticas dos docentes, e no caso da pesquisa, a concepção de formação dos professores coordenadores. O processo de formação move-se sempre entre o aprender e o desaprender. Para que isso possa ocorrer, faz-se necessário mudar o “modelo de treinamento” que ainda temos inserida na rede de ensino, ou seja, sou convidado a participar de uma formação, recebo sugestões de práticas, realizo-as no interior das escolas e depois volto com devolutivas do que deu ou não certo. São práticas pontuais que não contemplam a todos, pensando nos obstáculos individuais. Faz-se necessário trazer modelos mais indagativos, em que os professores coordenadores sejam convidados a assumir seus papéis formativos, onde possam planejar, executar e avaliar sua própria formação.

Com tantas análises que temos no campo da formação de professores, acabamos por ficar desorientados, na busca por uma formação que contemple

a liberdade, a cidadania e a democracia. No entanto será muito difícil contemplar esta busca tendo a visão de currículo único, formação idêntica para todos, normas iguais, acreditando que a formação se dê linearmente. É preciso organizar-se, aprender e ensinar de outras maneiras, ouvir-se e dar vez a outras vozes, talvez aquelas (vozes) presentes e até mesmo presas no meio escolar. É preciso trazer a academia para mais próxima das escolas, ou melhor, é preciso estar *com* a escola.

Imbernón (2009) apresenta o que chama de obstáculos para a formação, reconhecendo nestes limitadores para um maior desenvolvimento profissional. Selecionei alguns com os quais pude associar o vivenciado durante a pesquisa:

> • a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente. Valoriza-se mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa;
> • a falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autônoma nos centros educativos;
> • horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente;
> • a falta de formadores ou assessores de processo e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada num tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas que os leva a assumir um papel de especialista e não de acompanhante;
> • a formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação (IMBERNÓN, 2009, p. 33).

A nós, professores coordenadores e coordenadora pedagógica, que somos formadores, cabe desenvolver outras capacidades como escutar, observar, pensar, fazer uso de várias linguagens as quais possibilitem ampliar nossos horizontes e as relações de interação. Trata-se de um processo que requer mudanças na forma de compreender o processo de aprendizagem; precisamos vivenciar a capacidade de aprender com os outros.

Talvez o que falte na legislação sobre as atribuições do professor coordenador, e que Alarcão (2011) traz para a reflexão, é que além de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem, o PC e CP serão levados a gerenciar sua vida individual e em grupo, farão adaptações sem deixar de ter a sua própria singularidade, serão responsáveis pelo seu constante desenvolvimento, lidarão com situações que fujam à rotina, terão que decidir e assumir responsabilidades, trabalharão em colaboração e terão que conviver

com as ideias dos outros, aceitando-as. Alarcão (2011, p. 26) complementa desejando ainda

> [...] que tenham horizontes temporais e geográficos alargados não se limitando a ver o seu pequeno mundo, quem tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e autoestima.

Retomando a ideia de Freire (2015), que explicita que somos sujeitos inconclusos e inacabados, ainda temos a oportunidade de revisitar nossa formação, colocar nossas (pré)concepções em quarentena e tentarmos principiar nosso olhar para outra direção a fim de objetivarmos mudanças na forma de conceber o ensino e a formação continuada. Deixo assim com este trabalho indícios que poderão contribuir para repensar a concepção de formação presente entre os professores coordenadores, a coordenação pedagógica e a SME, na busca por ações que transformem os processos de eleição e/ou recondução, a relação entre CAP e Supervisores Escolares no contexto do Departamento Pedagógico do município em questão.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Elaine Bambine Gorgueira. **Desenvolvimento de Habilidades de relacionamento interpessoal na formação inicial: em foco, o coordenador pedagógico.** XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, agosto de 2011.

AMORIM, Marilia. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leitura de Mikhail Bakhtin**.** São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal***.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANYAI, Istvan. **ZOOM.** Editora Brinque Book, 1995.

BATISTA, Josany Leme da Silva. **O papel do professor coordenador na formação de professores leitores.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem buscando uma leitura interdisciplinar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.** In: O coordenador pedagógico e os desafios da educação. Vera Maria Nigro de

Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. 5. ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CASSÃO, Pamela Aparecida. Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro - SP, 2013.

CHALUH, Laura Noemi. Formação de professoras e trabalho coletivo no cotidiano escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 4.,2012, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, 2012.

_____. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. Pró-Posições, Campinas, v. 21, n.2 (62), p. 207-233, maio/ago. 2010.

_____. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CIRÍACO, Marise Leão; MARTINS, Ricardo Lisboa. **Formação continuada de coordenadores/as pedagógicos/as: percurso e possibilidade.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. P.53-66. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. **A socialização.** Porto, Porto Editora, 1997.

DUTRA, Priscila Pereira; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Coordenação Pedagógica e formação de professores: o papel da afetividade na construção do trabalho coletivo.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. [et. al.] Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Coleção Fronteiras Educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Silvana Alves. **O professor coordenador, pilar estruturante da proposta curricular do estado de São Paulo (Gestão 2007-2010).** XVI

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). O **Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____ **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A implicação do trabalho do Coordenador Pedagógico na formação continuada do professor.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridad en educación.** [Buenos Aires: FLACSO, 2006] Disponível em:<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>. Acesso em: 16 mai. de 2006.

_____. Literatura, experiência e formação. Entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.); colab. de Alfredo Veiga- Neto et al. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas - SP, 2003.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n.01, p. 17-44, Janeiro-Março 2015.

MACEDO, Sandra Regina Brito**. A contribuição da formação continuada do coordenador pedagógico da educação infantil para sua atuação profissional.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

MAGALHÃES, Poliana Marina M. de Santana. **Entre perguntas e respostas: forma(ação), media(ação) e o saber-fazer do coordenador pedagógico.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012a.

_____. **Bem me quer, mal me quer: práticas de formação e afeto no saber-fazer do coordenador pedagógico.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012b.

MARCONDES, Maria Inês. OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **O Coordenador Pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

MARTINS, Cassia Cristina. Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro - SP, 2015.

MATE, Cecília Hanna. Projeto Pedagógico: sentidos e significados para a escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: processos investigativos e formação continuada na rede de ensino de Araçatuba.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

MIGUEL, Carolina Mariane; D'AGOSTINI, Raquel Viegas Pose. **A função formadora dos coordenadores de serviços educacionais em Santo André.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. Alargando os limites da identidade. In: **IV Círculo – Rodas de Conversa bakhtiniana: nosso ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MORAES, Ana Alcídia Araújo. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa. In: CHALUH, Laura Noemi (et all). **Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo.** Comunicações. Piracicaba, Ano 20, n.2, p. 7-25, jul-dez. 2013.

MOURA, Neide Cardoso de. **A função do coordenador pedagógico na formação continuada de professores.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

_____. **A formação docente em serviço no contexto da escola pública: tensões e contradições enfrentadas pelo coordenador pedagógico.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

NÓVOA, António. **Os professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, Luciane Ap. de; CHALUH, Laura Noemi. Professores coordenadores sob o olhar dos professores. IN: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) em Águas de Lindóia/SP em abril de 2016.

PASSOS SILVA, Maria Ivaldete; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **A coordenação pedagógica e a sala de aula – da perspectiva fiscalizadora a perspectiva colaborativa: uma construção necessária.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

PEREIRA, Amarildo Gomes**. As dificuldades dos coordenadores pedagógicos frente ao trabalho coletivo e a formação centrada na escola.** XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, abril de 2014.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **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. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012a.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro

de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012c.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012d.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PONZIO, Augusto. Procurando uma palavra outra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativas pedagógicas e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? Revista Teias, v. 12, n. 26, 143-153. set./dez. 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Por que escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, Graf, p 47-62, 2005.

SILVA FILHO, José Rodrigues da. **Repensando a prática da coordenação pedagógica e dos professores na escola de ensino fundamental: contributos da formação contínua através da pesquisa-ação.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

SILVESTRE, Magali Aparecida. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e as Práticas de Sala de Aula.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TAMASSIA, Silvana Ap. Santana. **A Gestão Escolar sob o ponto de vista pedagógico: a Coordenação Pedagógica e a formação Continuada dos professores.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. FE/UNICAMP – Campinas – SP, Junho 2012.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. O **coordenador pedagógico e os desafios da prática profissional.** XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores. Águas de Lindóia – SP, agosto de 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 5 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

ZEICHENER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições: possibilidades e contradições In: ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs). **Professora – pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Anexo 1 - Inventário de Documentos

CÓDIGO CA		
Material	**Período**	**Descrição e Comentários**
Caderno da SME (CAD1)	06/04/2009 a 30/01/2010	Caderno de registros utilizados na SME, 100 folhas
Caderno da Coordenadora Pedagógica (CAD2)	26/04/2014 a 07/07/2015	Caderno de registros dos encontros do Grupo de Estudos, 50 folhas

CÓDIGO FL		
Material	**Período**	**Descrição e Comentários**
Folhas de Papel	Março/2014 a Setembro/2015	Folhas soltas com anotações das orientações recebidas durante os encontros com a orientadora

CÓDIGO CE		
Comunicados e E-mails		**Descrição e Comentários**
CE1	Comunicados	Comunicados postados no Portal da Secretaria Municipal da Educação agendando os encontros, lembrando das dadas dos encontros, envio de textos para a leitura prévia, alteração de datas dos encontros.
CE2	E-mails	E-mails enviados aos professores coordenadores lembrando-os dos encontros, questionando sobre sua ausência no encontro, solicitando tarefas.
CE3	E-mails	E-mails recebidos dos professores coordenadores justificando ausência nos encontros, retirando dúvidas, enviando tarefas, comunicando atrasos.
CE4	E-mails	E-mails enviados em setembro de 2015, as 4 professoras coordenadoras solicitando a escrita das cartas.

CÓDIGO FO		
FOTOS		**Descrição e Comentários**
FO 1	Grupo de Estudos	Fotos dos encontros do Grupo de Estudo realizado no Auditório da SME

FO 2	Registros	Fotos dos registros produzidos no quadro branco durante os encontros do Grupo de Estudo
FO 3	Pautas	Fotos das pautas elaboradas nos encontros do Grupo de Estudo como proposta para encontros posteriores.

CÓDIGO PW		
POWER POINTS		**Descrição e Comentários**
PW 1	4º Encontro – 18/11/2014	Apresentação em Power Point da pauta e síntese das devolutivas dos professores quanto ao que esperam da função do professor coordenador
PW 2	7º Encontro – 07/07/2015	Apresentação em Power Point de alguns trechos selecionados pela coordenadora pedagógica Luciane mediante a leitura do texto proposto para o encontro.
PW 3	7º Encontro – 07/07/2015	Apresentação em Power Point de imagens retiradas da internet para a realização da atividade intitulada por Luciane como: Dinâmica do Olhar: Eu olhando pelo outro.

CÓDIGO RG		
Registros dos Professores Coordenadores	Período	Descrição e Comentários
RG 1	26/06/2014	Registro elaborado pela professora coordenadora Lindalva após o 1º encontro do Grupo de Estudos.
RG 2	14/08/204	Registro elaborado pela coordenadora pedagógica Luciane após o 2º encontro do Grupo de Estudos.
RG 3	14/08/2014	Registro produzido pela professora coordenadora Kátia pontuando como nos formamos coordenadores (proposta de tarefa do 1º encontro do Grupo de Estudos)
RG 4	Agosto de 2014	Questionário aplicado aos professores coordenadores para elaboração do perfil – tempo de magistério, tempo de atuação

		enquanto Professor Coordenador, participação em formações.
RG 5	19/09/2014	Registro produzido pela professora coordenadora Josiane Carreira pontuando porque tornou-se professora coordenadora (proposta de tarefa do 1º encontro do Grupo de Estudos)
RG 6	Agosto a Outubro de 2014	Registros individuais produzidos pelos professores coordenadores sobre as propostas de ações sobre a função do professor coordenador (proposta de tarefa do 2º encontro retomado no 3º encontro do Grupo de Estudos)
RG 7	07/10/2014	Registros individuais dos professores das escolas onde cada professora coordenadora atua, após serem questionados sobre o que esperam dos professores coordenadores?
RG 8	Outubro e Novembro de 2014	Registros produzidos pelos professores coordenadores após coleta de dados junto aos professores de suas respectivas escolas pontuando sobre o que esperam do professor coordenador (proposta de tarefa do 3º encontro do Grupo de Estudos)
RG 9	Novembro de 2014	Registros produzidos por 11 professores coordenadores após a exibição do Curta e da leitura do poema “Eu sei, mas não devia” (4º encontro do Grupo de Estudos)
RG 10	Novembro de 2014	Registro produzido pela professora coordenadora da escola “I” como proposta de tarefa após a leitura do poema “Eu sei, mas não devia” (4º encontro do Grupo de Estudos0
RG 11	10/12/2014	Avaliação preenchida pelos professores coordenadores no último encontro do Grupo de Estudos no ano de 2014
RG 12	Setembro de 2015	Cartas produzidas por 4 professoras coordenadoras pontuando sobre a relação entre

		a participação no Grupo de Estudos e o trabalho desenvolvido em sua escola.

CÓDIGO T		
TEXTOS		**Descrição e Comentários**
Texto 1	TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.	Socializado por Luciane no Grupo de Estudos no dia 26/06/2014 (com leitura prévia pelos professores coordenadores)
Texto 2	BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2008.	Socializado por Luciane no Grupo de Estudos no dia 28/05/2015 (com leitura prévia pelos professores coordenadores)
Texto 3	PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.	Socializado por Luciane no Grupo de Estudos no dia 07/76/2015 (com leitura prévia pelos professores coordenadores)

CÓDIGO LT		
Listas de Presença		
Material	**Período**	**Descrição e Comentários**
Folhas A4	26/06/2014 a 07/07/2015	Listas de presença utilizadas nos encontros do Grupo de Estudo que posteriormente foram computadas as frequências dos professores coordenadores.

CÓDIGO LD		
LEITURA DELEITE		**Descrição e Comentários**
Leitura 1	BRUM, E. História de um olhar. In:_____. A vida que ninguém vê. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 22-25.	Leitura realizada por Luciane no 1º encontro do Grupo de Estudos em 26/06/2014.
Leitura 2	COLASANTI, Marina. Eu sei mas não devia. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.	Leitura realizada por Luciane no 3º encontro do Grupo de Estudos em 07/10/2014.
Leitura 3	BENJAMIM, Walter. Comida: Omelete de Amoras. “Essen: Maulbeer-Omelette”. In: G.S., IV, pp. 380-81. 1930.	Leitura realizada por Luciane no 4º encontro do Grupo de Estudos em 18/11/2014.

CÓDIGO CT		
CURTAS (Vídeos)		**Descrição e Comentários**
Curta 1	Eu sei mas não devia. Narrado por Antônio Abujamara (2’47”) Fonte: YouTube	Curta apresentado no 3º encontro do Grupo de Estudos em 07/10/2014.
Curta 2	La Luna. Pixar Animation Studios (2011). Erico Casarosa (6’57”). Fonte: YouTube	Curta apresentado no 6º encontro do Grupo de Estudos em 28/05/2015.

CÓDIGO CL		
Clip 1	“Não custa nada” – Música em Família. Letra e música de Paula Santesteban e Eduardo Bologna, do CD Livro “Um para o Outro”. (5’02”). Fonte: YouTube	Clip musical apresentado no 5º encontro do Grupo de Estudos em 10/12/2014.

CÓDIGO D		
DOCUMENTOS		**Descrição e Comentários**
D1	Lei nº 3706 de17 de novembro de 2006	Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico criado nos termos do Art. 262 da Lei Orgânica do Município e dá outras providências.
D2	Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro	Lei Complementar nº. 024 de 15 de outubro de 2007. Estatuto do Magistério Público Municipal Lei Municipal nº. 3777 de 15 de outubro de 2007. Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro. Atualizada em Jan. 2012.
D3	Projeto do Professor Coordenador	Projeto elaborado pelo professor coordenador apresentado no período de sua eleição ou recondução entre os anos 2012, 2013 e 2014.
D4	Portaria SME nº 261 de 10 de agosto de 2009	Designação da função de confiança de coordenador pedagógico de Educação de Jovens e Adultos junto a Secretaria Municipal da Educação.
D5	Portaria SME nº 302 de 09 de fevereiro de 2010	Designação da função de confiança de coordenador pedagógico do Ensino Fundamental junto a Secretaria Municipal da Educação.
D6	Portaria SME nº 295 de 09 de fevereiro de 2010	Cessação da portaria nº 261/2009.
D7	Decreto nº 9283 de 04 de abril de 2011	Dispõe sobre a designação para a função de Suporte Pedagógico de Coordenador Pedagógico junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências.
D8	Edital	Edital para a Função do Suporte Pedagógico de Professor Coordenador na condição de Reeleição – publicado em 24/03/2015.
D9	Edital	Edital para a Função do Suporte Pedagógico de Professor Coordenador na condição de Eleição – publicado em 06/10/2015.

Anexo 2

Prefeitura Municipal de Rio Claro

Estado de São Paulo

vide decreto 6163/08

LEI Nº 3706
de 17 de novembro de 2006

(Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico criado nos termos do Art. 262 da Lei Orgânica do Município e dá outras providências)

Eu, DERMEVAL DA FONSECA NEVOEIRO JUNIOR, Prefeito do Município de Rio Claro, Estado de São Paulo, usando das atribuições que a Lei me confere, faço saber que a Câmara Municipal de Rio Claro aprovou e eu promulgo a seguinte Lei :-

Artigo 1º - O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, criado pelo Artigo 262 da Lei Orgânica do Município de Rio Claro, passa a funcionar vinculado diretamente à Secretaria Municipal da Educação e reger-se-á por esta lei .

Artigo 2º - São objetivos do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico:

a. promover cursos de capacitação e atualização;

b. coordenar e desenvolver projetos pedagógicos junto à rede municipal de ensino;

c. promover e coordenar eventos que estimulem a sistematização da prática pedagógica dos docentes do sistema municipal de ensino;

d. incentivar e desenvolver pesquisas ligadas à área educacional;

e. promover e coordenar palestras e cursos;

f. capacitar professores com desempenho insatisfatório;

g. buscar assessoria junto a universidades e centros de pesquisa na área da educação;

h. promover projetos de Centros de Leituras nas escolas;

i. organizar na SME- Secretaria Municipal de Educação um Centro de Informação e Atualização dos professores e especialistas, com assinaturas de jornais, revistas específicas e de caráter geral,

j. organizar arquivo com projetos da rede escolar.

Artigo 3º - Caberá ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, como órgão de apoio ao sistema municipal de ensino, estabelecer intercâmbios com instituições educacionais governamentais e não-governamentais, relacionadas com o processo pedagógico.

L.E.I. Nº 3706
de 17 de novembro de 2006

Artigo 4º - Além das atribuições específicas destinadas à rede municipal de ensino, o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico poderá, através de convênios a serem firmados, prestar e receber serviços de assessoramento, treinamento e outros, de instituições públicas ou privadas deste e de outros municípios, e de órgãos ou instituições internacionais, por meio da prestação de serviços, com remuneração a ser previamente estabelecida.

Artigo 5º - O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico terá uma estrutura pedagógica composta por um coordenador geral e uma equipe técnica formada por coordenadores pedagógicos nas diversas áreas do conhecimento ou disciplinas.

Parágrafo Único - O coordenador e sua equipe técnica serão escolhidos pelo Secretário Municipal de Educação, após consulta à rede e indicações encaminhadas pelos diretores das unidades educacionais, na forma do regulamento a ser estabelecido, sendo designados por ato do Senhor Prefeito Municipal.

Artigo 6º - O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico integra o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e será composto por docentes e especialistas da educação titulares de cargo, que atuam na educação básica, com mais de 3 (três) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo Único - Os docentes serão afastados de seus cargos nos termos do Estatuto do Magistério para desempenhar, sem prejuízo de vencimento e com todas as vantagens do cargo, as funções de coordenadores pedagógicos do currículo de Educação Básica (Educação Infantil e Educação Fundamental) e suas modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) nas seguintes áreas:

a. Alfabetização;

b. Linguagens e códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física;

c. Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as áreas Ambientais, Ciências e Matemática,

d. Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História e Geografia.

Artigo 7º - Para o desempenho da função, o Coordenador Pedagógico que atuará junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico deverá apresentar perfil profissional que atenda às seguintes exigências:

I. ser titular de cargo do quadro do Magistério Público Municipal de Rio Claro;

II. ter no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino;

III. ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação;

IV. conhecer as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro e os projetos que estão sendo desenvolvidos;

V. possuir liderança, habilidades nas relações interpessoais e capacidade para trabalhar com o coletivo;

VI. mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;

VII. ter domínio dos conhecimentos básicos de informática,

VIII. ter disponibilidade para desenvolver ações em horários e dias da semana de acordo com as especificidades dos diversos projetos e / ou áreas de atuação, bem como ações que exijam deslocamentos e viagens.

Artigo 8º - O Coordenador Geral do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico estará subordinado ao Departamento Pedagógico e terá a atribuição de conduzir todas as atividades desenvolvidas no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação e de forma integrada com a equipe de supervisão.

Artigo 9º - Os coordenadores vinculados ao CAP terão as seguintes atribuições:

I. elaborar e implantar o plano de Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, nos termos da legislação e das diretrizes nacionais, estaduais e municipais;

II. participar da formulação, acompanhamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas presentes no Plano de Trabalho da Secretaria Municipal da Educação;

III. identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de dados de pesquisa, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;

IV. desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico;

V. prestar assistência e apoio técnico pedagógico às equipes escolares, no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

VI. estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas mais diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;

VII. orientar as equipes escolares para a atualização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

LEI Nº 3706 4.
de 17 de novembro de 2006

VIII. promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem sucedidas;

IX. divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico na seleção de materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;

X. desenvolver ações a partir de demandas especificas das escolas ou de propostas dos órgãos centrais de educação nacional, estadual ou municipal;

XI. favorecer a troca de experiências entre os profissionais da educação;

XII. acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas orientando ações para o sucesso na aprendizagem dos alunos;

XIII. acompanhar, orientar e monitorar o processo de recuperação e reforço;

XIV. acompanhar o processo de aplicação de avaliação externa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e desenvolvidas em parceria com órgão oficiais ou privados, participar dos diagnósticos e orientar ações;

XV. orientar as formas de registro do desempenho escolar, com base em critérios pré-estabelecidos;

XVI. orientar a confecção de materiais didáticos através de oficinas;

XVII. subsidiar o Professor Coordenador no diagnóstico de alunos que apresentam problemas de aprendizagem;

XVIII. capacitar o professor responsável pela recuperação e reforço;

XIX. analisar os resultados obtidos nos projetos de reforço e recuperação;

XX. analisar o plano de ação proposto pela escola, bem como os resultados obtidos, oferecendo retro-informação,

XXI. organizar grupos de estudo, de acordo com as necessidades da rede escolar e disponibilidade dos professores.

Artigo 10 - As despesas para a execução da presente Lei correrão por conta de verbas próprias do orçamento vigente da Secretaria Municipal da Educação, suplementadas se necessário.

Artigo 11 - A Secretaria Municipal da Educação poderá baixar regulamentação e normas suplementares para a execução da presente Lei que será normatizada por ato do Executivo.

Prefeitura Municipal de Rio Claro

Estado de São Paulo

LEI Nº 3706 5.
de 17 de novembro de 2006

Artigo 12 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Lei nº 2932, de 17 de dezembro de 1997 e demais disposições em contrário.

Rio Claro, 17 de novembro de 2006

DERMEVAL DA FONSECA NEVOEIRO JUNIOR
Prefeito Municipal

Publicada na Prefeitura Municipal de Rio Claro, na mesma data supra.

JOSÉ PIOVEZAN
Secretário Municipal de Administração e
dos Negócios Jurídicos

Anexo 3

Prefeitura Municipal de Rio Claro

Estado de São Paulo

DECRETO Nº 9283
de 04 de abril de 2011

(Dispõe sobre a designação para a Função de Suporte Pedagógico de Coordenador Pedagógico junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências)

PALMINIO ALTIMARI FILHO, Prefeito Municipal de Rio Claro, Estado de São Paulo, usando das disposições contidas no artigo 79, inciso VIII, da Lei Orgânica do Município de Rio Claro e,
CONSIDERANDO a necessidade de regulamentação da Lei Complementar n.º 024/2007 com alterações dadas pela Lei Complementar nº 059 de 16 de dezembro de 2010 e regulamentação da Lei n.º 3777/2007 com alterações dadas pela Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010;
CONSIDERANDO a Lei n.º 3706/2006 que dispõe sobre o funcionamento do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico criado nos termos do artigo 262 da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Artigo 1º - As designações de Profissionais da Educação, titulares de cargo do Quadro do Magistério Público Municipal para exercer função de Suporte Pedagógico de Coordenador Pedagógico junto à Secretaria Municipal da Educação reger-se-ão por este decreto.

Artigo 2º - As funções de Suporte Pedagógico de Coordenador Pedagógico são privativas de profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal estáveis e serão escolhidos pela Secretária Municipal de Educação, após consulta à Rede Municipal de Ensino e indicações encaminhadas pelos Diretores das Unidades Educacionais.

Parágrafo Único - Os candidatos interessados deverão atender ao que estabelece o artigo 7º da Lei 3706 de 17 de novembro de 2006.

Artigo 3º - A designação para a função de Suporte Pedagógico de Coordenador Pedagógico implica na adequação da jornada de trabalho do titular de cargo, nas seguintes formas:

I. no caso de docente titular de um único cargo: ampliação da jornada de trabalho para 40 horas semanais;

II. no caso de docente que acumula cargo na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro: manutenção da jornada de trabalho semanal dos dois cargos,

III. no caso de Diretor de Escola: manutenção da jornada do cargo (40 horas semanais).

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Protocolo 3861
11/05/11

Divisão de Expediente / adj.

Prefeitura Municipal de Rio Claro

Estado de São Paulo

DECRETO Nº 9283
de 04 de abril de 2011

Artigo 4º - O profissional do magistério designado para a função de Coordenador Pedagógico terá seu cargo enquadrado em Tabela de Vencimento de Suporte Pedagógico II, enquanto perdurar a designação, na seguinte conformidade:

I. se titular de um único cargo de PEB I - será enquadrado na Tabela de Vencimento 20 da Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010, respeitando o nível e grau de seu cargo;

II. se titular de um único cargo de PEB II - será enquadrado na Tabela de Vencimento 22 da Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010, respeitando o nível e grau de seu cargo;

III. se titular de dois cargos docentes - o cargo de menor vencimento permanecerá enquadrado na tabela do cargo de professor e o cargo de maior vencimento será enquadrado na tabela de Suporte Pedagógico II correspondente a jornada de trabalho semanal do cargo, sendo:

a. se PEB I com jornada de 25 horas semanais - Tabela de Vencimento 12 da Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010, respeitando o nível e grau do cargo;

b. se PEB I com jornada de 28 horas semanais - Tabela de Vencimento 14 da Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010, respeitando o nível e grau do cargo;

c. se PEB II com jornada de 24 horas semanais - Tabela de Vencimento 16 da Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010, respeitando o nível e grau do cargo;

d. se PEB II com jornada de 28 horas semanais - Tabela de Vencimento 18 da Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010, respeitando o nível e grau do cargo.

IV. se titular de cargo de Diretor de Escola - será enquadrado na Tabela de Vencimento 23 da Lei nº 4135 de 20 de dezembro de 2010, respeitando o nível e grau de seu cargo.

Artigo 5º - Poderá haver substituição para as funções de Suporte Pedagógico de Coordenador Pedagógico do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico nos casos de ausência superior a 29 dias consecutivos por motivo de licenças ou afastamentos previstos na Lei Complementar n.º 024/2007, a critério da Secretária Municipal de Educação.

Artigo 6º - As despesas para a execução do presente Decreto correrão por conta de verbas próprias do orçamento vigente da Secretaria Municipal da Educação, suplementadas se necessário.

Artigo 7º - A Secretaria Municipal da Educação poderá baixar normas complementares para a execução do presente decreto.

divisão de expediente / aeg

Prefeitura Municipal de Rio Claro

Estado de São Paulo

DECRETO Nº 9283
de 04 de abril de 2011

Artigo 8º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogando o Decreto nº 8859 de 29 de setembro de 2009.

Rio Claro, 04 de abril 2011

Engº PALMINIO ALTIMARI FILHO
Prefeito Municipal

GUSTAVO RAMOS PERISSINOTTO
Secretário Municipal dos Negócios Jurídicos

Publicado na Prefeitura Municipal de Rio Claro, na mesma data supra.

JOSÉ ROBERTO REGINATTO
Secretário Municipal de Administração

Divisão de Expediente / bpj

Anexo 4

Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação

EDITAL

A Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro comunica aos Professores Titulares de Cargo Estáveis da Rede Municipal de Ensino interessados em exercer Função de Suporte Pedagógico de **PROFESSOR COORDENADOR,** nos termos da Lei Complementar 024/2007 e suas alterações e no Decreto 9771/2013, que estarão abertas as inscrições no dia **13/10/2015, das 8h00 as 11h00 e das 13h30 as 16h30** no Departamento de Supervisão Escolar.

No ato da inscrição o interessado deverá entregar:

1. Comprovante de estabilidade (declaração de tempo de serviço no cargo, expedido pela U.E.);
2. Original e cópia do Diploma de Pedagogia;
3. Plano de Trabalho, que deverá contemplar os seguintes itens:
   I. diagnóstico do processo ensino-aprendizagem da escola;
   II. objetivos do trabalho pedagógico a ser realizado;
   III. proposta de ações a serem desenvolvidas;
   IV. formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico;
   V. avaliação do trabalho.

Nº	Escola Municipal	Endereço	Vagas	Apresentação do Plano à equipe SME	Apresentação do Plano à equipe escolar
01	Hamilton Prado Dep.Fed.	Rua 14, 3896 – Vila Olinda Fone: 3534-5922 | 3523-1645	01	Dia:20/10/2015 – Horário:08h00	Dia: 22/10/2015 – Horário: 17h45

O candidato eleito pela escola deverá entrar em exercício no dia **03/11/2015**.

Rio Claro, 06 de outubro de 2015.

p/ Heloísa Maria Cunha do Carmo
Secretária Municipal de Educação

Publicado na Secretaria Municipal da Educação, na mesma data supra.

Anexo 5

Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação

PREFEITURA DE RIO CLARO
Secretaria de Educação

EDITAL

A Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro comunica ao Professor Titular de Cargo Estável da Rede Municipal de Ensino exercendo a Função de Suporte Pedagógico de **PROFESSOR COORDENADOR**, nos termos da Lei Complementar 024/2007 e suas alterações e no Decreto 9771/2013, que estará aberta a inscrição para **RECONDUÇÃO** da função, no dia **07/04/2015, das 8h00 as 11h00 e das 13h30 as 16h30** no Departamento de Supervisão Escolar.

No ato da inscrição o interessado deverá entregar:

1. Relatório da direção da escola sobre a atuação do professor coordenador;
2. Relatório da Secretaria Municipal da Educação sobre a atuação do professor coordenador;
3. Plano de Trabalho, que deverá contemplar os seguintes itens:
   I. Avaliação do Trabalho desenvolvido nos últimos 2 (dois) anos com análise dos objetivos e ações propostas;
   II. Objetivos do trabalho pedagógico e proposta de ações a serem desenvolvidas nos próximos 2 (dois) anos;
   III. Formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Nº	Escola Municipal	Endereço	Apresentação do Plano à equipe SME	Apresentação do Plano à equipe escolar
01	Antonio Sebastião Da Silva	Av. M-31, 2236 – Jd. São João – Fone: 3533-3446	Dia: 23/04/2015 - Horário: 14h30	Dia: 29/04/2015 - Horário: 17h45
02	Benjamin Ferreira	Rua 4-B, 70 – Cidade Nova - Fone:3533-3646 | 35336983	Dia: 14/04/2015 - Horário: 8h00	Dia: 15/04/2015 - Horário: 17h10
03	Dante Egreggio	Rua P-4, S/N – Vl. Paulista – Fone: 3533-2627 | 3525-3444	Dia: 23/04/2015 - Horário: 15h00	Dia: 29/04/2015 - Horário: 17h40
04	Isolina Huppert Cassavia	Avenida 18 BR, 401 – Jd. Guanabara – Fone: 3533-2833 | 3533-8436	Dia: 09/04/2015 - Horário: 08h00	Dia: 14/04/2015 - Horário: 17h30
05	João Batista Maule	Avenida 7, 833 – Bairro Assistência – Fone: 3525-5271	Dia: 09/04/2015 - Horário: 09h00	Dia: 13/04/2015 - Horário: 17h20
06	José Martins Da Silva	Rua 7 JP, 1055 – Jd. Brasília – Fone: 3533-3833	Dia: 10/04/2015 - Horário: 09h00	Dia: 14/04/2015 - Horário: 17h20
07	Lucidia T. C. Escrivão Soares	Rua 20, 5784 – Nosso Teto – Fone: 3533-5404	Dia: 29/04/2015 - Horário: 15h30	Dia: 27/04/2015 - Horário: 17h40
08	Mitiko Matsushita Nevoeiro	Avenida M-31, 2260 – Jd. São João – Fone: 3533-1838	Dia: 09/04/2015 - Horário: 09h00	Dia: 15/04/2015 - Horário: 18h00
09	Monsenhor Martins	Avenida 36, 717 – Vl. Operária – Fone: 3524-2400 | 3523-1660	Dia: 09/04/2015 - Horário: 10h00	Dia: 13/04/2015 - Horário: 17h40
10	Monteiro Lobato	Avenida 1, 56 – B. Mãe Preta - Fone: 3527-4157	Dia: 10/04/2015 - Horário: 10h00	Dia:15/04/2015 - Horário: 17h40
11	Sueli Aparecida Marin	Avenida M-31, 2288 – Jd. São João – Fone: 3525-1114	Dia: 09/04/2015 - Horário: 14h00	Dia: 13/04/2015 - Horário: 17h45
12	Sueli Maria Proni Cerri	Avenida 54-A, 523 – Vl. Cristina - Fone 3527-3370	Dia: 14/04/2015 - Horário: 10h00	Dia: 22/04/2015 - Horário: 17h20
13	Sylvio De Araújo	Rua 9-A, 2486 – B. São Miguel – Fone: 3527-1394 | 3527-1460	Dia: 16/04/2015 - Horário: 14h00	Dia:27/04/2015 - Horário: 18h00
14	Victorino Machado	Av. M-27,1132 – Pq.das Industrias – F:3527-0241	Dia: 23/04/2015 - Horário: 14h00	Dia: 27/04/2015 - Horário: 18h00

O candidato reconduzido pela escola entrará em novo exercício no dia **04/05/2015**.

Rio Claro, 24 de março de 2015.

Heloisa M C Carmo
Heloisa Maria Cunha do Carmo
Secretária Municipal de Educação

Publicado na Secretaria Municipal da Educação, na mesma data supra.