

ANA LÚCIA PIO DE ALMEIDA FERNANDES

FORMAÇÃO
DE EQUIPES
PEDAGÓGICAS
NA ESCOLA:

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA
ESPIRAL TEÓRICO-METODOLÓGICA



EDITORA
ARTEMIS

2024

ANA LÚCIA PIO DE ALMEIDA FERNANDES

FORMAÇÃO
DE EQUIPES
PEDAGÓGICAS
NA ESCOLA:

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA
ESPIRAL TEÓRICO-METODOLÓGICA



EDITORA
ARTEMIS

2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Autora	M. ^a Ana Lúcia Pio de Almeida Fernandes
Imagem da Capa	bruniewska/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yañez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F363f Fernandes, Ana Lúcia Pio de Almeida.
Formação de equipes pedagógicas na escola [livro eletrônico] :
possibilidades e desafios de uma espiral teórico-metodológica / Ana
Lúcia Pio de Almeida Fernandes. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-81701-20-8
DOI 10.37572/EdArt_190824208
1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Docentes – Rio Grande do
Sul – Identidade coletiva. I. Título.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O estudo integral que você vai ler agora foi feito por uma verdadeira sonhadora. Não daquele tipo que vemos em filmes, mas uma sonhadora real.

A Ana Lúcia era pedagoga especialista em Gestão Educacional pela FGV e Mestre pela Unisinos. Ela não queria transformar o mundo, mas as pessoas que vivem nele, através da educação. A Ana Lúcia era apaixonada por essa área, e era bonito ver o quanto ela realmente vivia por aquilo que acreditava, com tanto amor e tanta energia.

Por questão de sorte, Deus, ou coincidência, a Ana Lúcia foi escolhida para ser a minha mãe e compartilhou um pouco desse sonho e garra junto comigo.



Ela fez isso desde os anos em que dividia a rotina como Supervisora Pedagógica em duas Escolas de Educação Infantil, até a gestão das 24 unidades de educação citadas aqui.

Eu estive com ela, observando, vibrando, assistindo e amando, desde o primeiro olhar, até o último suspiro. Era lindo ver o quanto a Ana Lúcia falava do processo educacional dos pequenos. Ela sempre dizia para o meu pai: “essas crianças são incríveis, elas merecem ter protagonismo e autonomia para mostrar isso ao mundo. Nós temos muito o que aprender com elas.”

E enquanto minha mãe aprendia com as crianças, eu aprendia com ela. Alguns anos antes de começar o Mestrado Profissional na Unisinos, a Ana Lúcia representou o Rio Grande do Sul na Dinamarca, em um Torneio Internacional de Robótica, também na área educacional. E eu lembro que ela ligava todas as noites, quase no mesmo horário, para dizer o quanto estava feliz e maravilhada com aquele país. Ela queria levar a metodologia de educação dinamarquesa para o solo brasileiro.

Querida compartilhar os processos inovadores que levam as crianças a serem, realmente, futuros cidadãos do mundo, e não apenas os espectadores dele. Ela tentou fazer tudo isso na empresa em que trabalhou durante 8 anos

e tenho certeza que, se continuasse lá, tentaria ainda mais. Minha mãe tinha sede de transformar.

Quanto a este livro, produto da dissertação que você tem em mãos, eu apenas posso dizer que é um verdadeiro tesouro, pois ela possui uma metodologia criada especialmente a partir dessa pesquisa qualitativa. Ela surge como um dedo no pulso de equipes inteiras, com voz e protagonismo de todas as entrevistadas. É a partir dela que você pode ter uma ideia estruturada de como pensar e trabalhar a formação de equipes pedagógicas.

Aqui, você vai estar de frente a um verdadeiro divisor de águas entre o sistema pedagógico tradicional e o disruptivo, voltado para a experiência dos profissionais em todas as frentes.

Antes do falecimento da minha mãe, lembro que conversávamos sentadas na beirada da cama sobre o quanto ela gostaria de ter lançado um livro sobre o que ela havia enfrentado e tudo o que ela acreditava ser possível para melhorar a educação no nosso país. Ela queria que mais pessoas seguissem os seus passos, que estavam recém começando, e que foram interrompidos aos 54 anos de idade.

Sei que, de onde está, ela segue abençoando e acompanhando aqueles que partilham do mesmo desejo: que é o de inspirar gerações através da inovação e da educação que potencializa e transforma as pessoas, desde as séries iniciais, até os desafios da vida adulta.

Hoje, posso dizer que esse sonho da Ana Lúcia segue vivo.

Que você, que está lendo essas palavras, também vai compartilhar dessa busca. E que a minha doce mãe segue sendo a fênix que dizia ser: se reinventando, revivendo a cada momento e se mantendo eterna, em cada palavra.

Boa jornada!

Da amiga, filha e fã n° 1
Daniella Pio de Almeida Fernandes

Para Adenir, *in memoriam*, que me contou histórias de um mundo melhor. E eu acreditei.

AGRADECIMENTOS

É neste “momento histórico” que, sem sobra de dúvida, tomo consciência de todo o processo e do exercício de reflexão ao qual dediquei tempo, energia, entusiasmo, organização e disciplina: todas essas dimensões canalizadas para este trabalho, o que, por certo, me desviaram da família, do lazer, do trabalho e dos amigos, em diversos momentos ao longo destes dois anos de trabalho. Mas, certamente, contei com a ajuda essencial de muitas pessoas.

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha orientadora, prof. Laura Dalla Zen, que esteve sempre junto, refletindo, incentivando, apoiando. Mas, especialmente, por sua generosidade intelectual, que me permitiu lembrar o gosto e o prazer da liberdade de criar e ousar.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de descobrir novos e encantadores conhecimentos.

Ao corpo docente e funcionários da UNISINOS que, com excelência acadêmica, abriram a porta de entrada para a pesquisa.

Aos colegas, agradeço as trocas de ideias, experiências que abrilhantaram e enriqueceram a caminhada.

À instituição pesquisada, ao permitir a realização deste trabalho em uma de suas unidades. Agradeço, especialmente, pela confiança das entrevistadas, ao falarem de suas percepções, crenças, sonhos e inquietações; contribuições importantes, valiosas e decisivas para a pesquisa.

No universo familiar, agradeço o apoio, suporte, incentivo e encorajamento do meu marido e companheiro Alexandre.

E, nesta fase da vida, sou grata pela maturidade, cumplicidade e pelo diálogo, sincero e aberto, com minha filha Daniella, que muito me orgulha.

Por fim, agradeço à minha mãe que me ama incondicionalmente e que jamais duvida de minha capacidade.

ANA LÚCIA PIO DE ALMEIDA FERNANDES (1969-2023)

Porto Alegre, 2020

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Rubem Alves

PREFÁCIO

Este livro é baseado em minha dissertação, desenvolvida como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Durante o processo de elaboração deste estudo, tive a honra de contar com a orientação da Prof^a. Dr^a. Laura Habckost Dalla Zen, cuja expertise e orientação foram cruciais para a realização deste trabalho. Seu apoio incondicional e sua visão crítica enriqueceram significativamente o desenvolvimento desta dissertação, ajudando a moldar as ideias e a estrutura apresentadas.

Este trabalho reflete não apenas o meu empenho e dedicação, mas também o espírito de investigação e análise crítica que caracteriza o Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UNISINOS. A pesquisa aqui apresentada visa contribuir para o avanço do conhecimento na área da gestão educacional, alinhando-se às demandas e desafios contemporâneos.

Agradeço profundamente a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, e espero que as reflexões e conclusões aqui apresentadas possam oferecer insights valiosos para a prática e o estudo da gestão educacional.

ANA LÚCIA PIO DE ALMEIDA FERNANDES (1969-2023)

Porto Alegre, 2020

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE EQUIPES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA ESPIRAL TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ana Lúcia Pio de Almeida Fernandes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_190824208

RESUMO.....	1
CAPÍTULO 1.....	3
SOBRE O PONTO DE PARTIDA	
1.1 EXPERIÊNCIAS E MOTIVAÇÕES	3
1.2 O BINÔMIO GESTÃO-FORMAÇÃO.....	6
1.3 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	8
CAPÍTULO 2.....	14
SOBRE OS GUIAS DO CAMINHO	
2.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	14
2.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CAMPO DA GESTÃO E SUAS ATRIBUIÇÕES.....	18
2.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A RESPONSABILIDADE PELO TRABALHO PEDAGÓGICO	22
2.3.1 Formação continuada de professores	25
CAPÍTULO 3.....	33
SOBRE O MAPA DO CAMINHO	
3.1 O LÓCUS DA PESQUISA.....	33
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO LÓCUS DA PESQUISA.....	35
3.3 MAPEAR AS NARRATIVAS	40
CAPÍTULO 4.....	48
FORMAÇÃO DE EQUIPES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA	

4.1 IDENTIDADE COLETIVA DOCENTE E SENTIDO DE PERTENÇA.....	48
4.2 UM CONVITE AO ESTUDO	60
4.3 TEORIA E PRÁTICA	69
4.4 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	75
CAPÍTULO 5.....	87
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA ESPIRAL TEÓRICO- METODOLÓGICA	
REFERÊNCIAS	93
SOBRE A AUTORA.....	98
ANA LÚCIA PIO DE ALMEIDA FERNANDES	

Esta dissertação tem como foco o trabalho conduzido pela gestão pedagógica na escola. O problema de pesquisa foi delineado a partir de uma ação formativa, realizada junto às equipes pedagógicas de 24 Unidades educativas no Rio Grande do Sul. Essas Unidades integram uma organização nacional representativa do setor secundário da economia brasileira, criada em 1937, contando como associados empresas e sindicatos setoriais filiados. Na medida em que a ação foi considerada potente, o estudo analisa em que medida é possível afirmar que a gestão pedagógica produziu um percurso metodológico, no processo da formação de sua equipe, possível de ser sistematizado. Tendo em vista sua natureza intervencionista, a dissertação teve como objetivo propor uma espiral teórico-metodológica para os processos de formação continuada na escola, levados a cabo, usualmente, pela coordenação pedagógica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, pode ser classificada como um estudo de caso único, uma vez que elegeu uma Unidade educativa para a produção dos dados, coletados a partir de entrevistas narrativas realizadas com os sujeitos participantes da formação. Com o intuito de propor uma espécie de acareação entre o referencial teórico delineado e a empiria trazida pela investigação, diferentes autores do campo da gestão pedagógica foram mobilizados, dentre os quais destacam-se: Alarcão (2000, 2003, 2004); Lück (2003, 2013, 2015); Rangel (2003, 2018); Imbernón (2008, 2010, 2011); e Vasconcellos (2013). Dessa relação, foi possível apontar, entre outros aspectos: (i) a *identidade coletiva docente* e o sentido de pertença como elementos indispensáveis para a produção de saberes singulares da equipe; (ii) o convite ao estudo como mobilizador dessa produção e como lugar dos questionamentos; (iii) o imbricamento entre teoria e prática como importante forma de romper a primazia de uma sobre a outra; (iv) e o acompanhamento e a avaliação do processo formativo como pilares para a consolidação do compromisso político e da mudança paradigmática da administração para uma gestão pedagógica efetiva. Essas dimensões, por sua vez, quando articuladas, evocam a constituição de uma espiral teórico-metodológica, que, antes de se configurar como um conjunto de técnicas, pode fornecer subsídios

para o trabalho de gestão pedagógica nas escolas, em especial aquele desenvolvido no âmbito da coordenação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão pedagógica. Equipe pedagógica. Coordenação pedagógica. *Identidade coletiva docente*. Teoria e prática. Acompanhamento e avaliação.

TEACHING TEAMS IN SCHOOL: POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF A THEORETICAL-METHODOLOGICAL SPIRAL

ABSTRACT: This dissertation focuses on the work conducted by the pedagogical management in the school. The research problem was outlined based on a training action, carried out with the pedagogical teams of 24 educational units in Rio Grande do Sul. These units are part of a national organization representing the secondary sector of the Brazilian economy, created in 1937, counting as associated companies and affiliated sector unions. Insofar as the action was considered potent, the study analyzes the extent to which it is possible to affirm that the pedagogical management produced a methodological path, in the process of forming its team, which can be systematized. In view of its interventionist nature, the dissertation aimed to propose a theoretical-methodological spiral for the continuing education processes at school, usually carried out by pedagogical coordination. The research, with a qualitative approach, can be classified as a single case study, since it chose an educational unit for the production of data, collected from narrative interviews conducted with the subjects participating in the training. In order to propose a kind of confrontation between the theoretical framework outlined and the empirics brought by the investigation, different authors from the field of pedagogical management were mobilized, among which the following stand out: Alarcão (2000, 2003, 2004); Lück (2003, 2013, 2015); Rangel (2003, 2018); Imbernón (2008, 2010, 2011); e Vasconcellos (2013). From this relationship, it was possible to point out, among other aspects: (i) the *collective teaching identity* and the sense of belonging as essential elements for the production of the team's unique knowledge; (ii) the invitation to study as a mobilizer of this production and as a place for questioning; (iii) the intermingling of theory and practice as an important way to break the primacy of one over the other; (iv) and the monitoring and evaluation of the training process as pillars for the consolidation of the political commitment and the paradigmatic change of the administration for an effective pedagogical management. These dimensions, in turn, when articulated, evoke the constitution of a theoretical-methodological spiral, which, before being configured as a set of techniques, can provide subsidies for pedagogical management work in schools, especially that developed within pedagogical coordination.

KEYWORDS: Pedagogical management. Pedagogical team. Pedagogical coordination. Collective teaching identity. Theory and practice. Monitoring and evaluation.

CAPÍTULO 1

SOBRE O PONTO DE PARTIDA

Neste capítulo, me valho de duas narrativas, cujo objetivo é, a partir de um recorte de dois momentos significativos da minha trajetória de vida, articular o estudo realizado nesta pesquisa. A primeira delas apresenta experiências e motivações que, desde a infância, povoam minha subjetividade. A segunda traz para o texto uma cena recheada de entusiasmo e expectativas, reveladora do processo formativo vivido por diferentes profissionais, em encontros junto à gestão pedagógica da Mantenedora.¹

1.1 EXPERIÊNCIAS E MOTIVAÇÕES

Hoje é sexta-feira. Final de tarde. Como sempre, peguei o ônibus depois de sair do trabalho e fiquei de pé, ouvindo algum blues norte-americano nos fones de ouvido. Entre o mundaréu de pessoas que se amontoavam e se acotovelavam, como um cardume espremido em rede de pescar, pude perceber uma senhora, de cabelos castanhos encaracolados e olhos amendoados, olhando para a janela. Em seu colo, estava uma menina de aproximadamente oito anos, com um vestido amarelo, segurando sua lancheira da Barbie. Aquela cena pacata, que se destacava em meio ao estresse urbano, me fez lembrar da minha avó e da menina de oito anos que, geralmente, veraneava em sua casa: eu.

Sexta-feira era o dia da semana em que meu tio, usualmente, chegava mais cedo do trabalho; quer dizer, do seu super trabalho. Era isso o que

¹ Por questão de confidencialidade, serão utilizadas as seguintes nomenclaturas: **Sistema Nacional** – conjunto de Mantenedoras presentes em diversos estados do Brasil; **Mantenedora** – Instituição de Gerência de Educação da Rede; **Rede** – conjunto de unidades gerenciadas pela Mantenedora; **Unidade** – estrutura física de uma escola, podendo contemplar outras ações educativas.

eu pensava quando ele estacionava seu fusca preto do outro lado da rua e caminhava, vagarosamente, até o portão da casa da minha vó. Na época, eu imaginava que ele estaria voltando de mais uma de suas missões especiais, dessas supersecretas, mas que, inexplicavelmente, ele acabava contando para mim. E eu guardava segredo, óbvio.

Começava sempre da mesma forma: - Hoje um aluno me desenhou em um pedaço de papel. Eu sempre percebi o meu tio como uma espécie de astronauta, que viajava em uma espaçonave acompanhado de crianças e as levava para outro planeta. Esses desenhos deveriam ser um tipo de passagem, porque como tinha desenhos..., pensava eu, enquanto enrolava os dedos nos cabelos da minha avó.

Meu tio era adorado por todos. Isso era fato. Sempre que caminhávamos pelo centro de Uruguaiana, alguém nos parava para abraçá-lo, elogiá-lo ou apenas para comentar sobre o quanto era incrível aprender com ele. Nestes momentos, não raras vezes, ele aproveitava para ensinar algo, como colocar os cadarços nos tênis, ou mesmo realizar algum tipo de cálculo mirabolante. A matemática nunca foi meu forte, confesso, mas ainda assim eu adorava ouvi-lo falar. Histórias de como seus colegas se organizavam e discutiam as questões da escola, assim como o dia-a-dia de crianças e professores, povoavam minhas fantasias infantis.

De algum modo, reviver situações da infância aponta para modos, rupturas, construções e desconstruções de diferentes momentos históricos, como “um processo de dar existência” (EIZIRIH, 2005, p. 47). Ao mergulhar neste universo, procuro resgatar o sentido e o significado de alguns acontecimentos, pensamentos e conflitos que se fizeram presentes na minha vida (e de muitos de nós), os quais se converteram em motivadores de transformação pessoal e profissional e, notadamente, em minha atuação como gestora pedagógica.

Em 2002, no curso de Pedagogia, entendi que havia mais possibilidades do que limitações para colocar em prática sonhos e expectativas em relação a um mundo mais justo e igualitário. Durante o curso, aprendi que os desafios seriam grandes, mas, da mesma forma, entendi que as conquistas também. Construí o conceito de que a escola é um lugar de satisfação, de atenção

e oportunidades, um lugar que requer esforço, disciplina e organização e, igualmente, um lugar que produz frustrações.

Acredito, ainda, que os desafios são grandes, mas inovar, melhorar e buscar sempre outras possibilidades fazem parte do desenvolvimento humano e, por isso mesmo, da escola. Entretanto, tudo isso: inovar, melhorar e buscar possibilidades, precisa estar ancorado no rigor científico, nas práticas subjetivas, na coletividade, considerando as incertezas e as certezas, o saber e o não saber. *A priori*, é por este caminho que transita a gestão pedagógica, uma vez que é preciso reconhecer que o trabalho nem sempre atinge a todos, ao mesmo tempo e da mesma forma; nem sempre são os mesmos pensamentos e conceitos que mobilizam as pessoas. Da mesma forma que em uma sala de aula não temos um único perfil de alunos, os professores tampouco são iguais, e é na diferença que encontramos as riquezas. Pelo menos é nisso que eu aposto.

Refleti muito sobre o meu campo de atuação, sobre o compromisso social que assumi e, por isso, busquei aprofundamento e rigor para sanar dúvidas, incertezas e desafios, ainda que temporariamente. Foi neste período que procurei o curso de especialização em Gestão Educacional, na Fundação Getúlio Vargas, que contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos relacionados à gestão. Nesta etapa, conhecimentos de gestão de processos didáticos, do planejamento, da avaliação de ensino e da aprendizagem, além dos grandes desafios no que se refere à gestão contábil financeira e ao pensamento estratégico, estes inéditos para mim, contribuíram para o meu desenvolvimento.

A busca por novos conhecimentos se justifica pelo desejo de criar, de experimentar, de refletir, de pensar e de fazer (sempre fazer), de assumir o que entendo ser de minha responsabilidade. O que me mobiliza, portanto, é desenvolver cada vez mais a capacidade de analisar situações e contextos sociais e educacionais, de forma a não reproduzi-los, sempre que isso “roubar” a possibilidade de inovação, ou da “voz e vez” de todos. De alguma maneira, estas são as premissas que, para mim, integrariam o binômio gestão-formação que constituem o trabalho do gestor pedagógico. *O discutir as questões da escola, assim como o dia-a-dia de crianças e professores*, para além de *povoar minhas fantasias infantis*, acabaram por constituir meu cotidiano profissional.

1.2 O BINÔMIO GESTÃO-FORMAÇÃO

Na quinta-feira os preparativos já estavam prontos! Elaboramos algumas perguntas acerca dos projetos desenvolvidos pela Educação Infantil, que foram registradas em papéis coloridos e colocadas embaixo das cadeiras. As perguntas foram elaboradas na semana anterior, a partir da contribuição de cada um. A expectativa se justificava porque se tratava do primeiro encontro com a equipe de professoras, orientadoras pedagógicas e analistas de educação das nove escolas da Rede, após meu ingresso na equipe de Gestão de Educação da instituição.

Tudo pronto! A preocupação de toda a equipe era com a construção de um espaço de encontro, de diálogo, de reflexão e de construção de conceitos essenciais para esta etapa da Educação Básica. Igualmente, a necessidade de consolidação de um “jeito da Rede de fazer” nos deixava ansiosas. O desejo de escrever de forma coletiva um novo e diferenciado momento histórico pressupunha discutir de forma mais ampla, profunda e significativa nossas práticas.

As colegas começavam aos poucos a chegar e, com elas, malas, folhas, painéis, recortes, maquetes e uma boa dose de descontração e alegria. A excitação era visível, ao considerarmos as movimentações e conversas. Havíamos combinado que cada escola poderia trazer, para este momento, materiais construídos pelas crianças e escolhidos juntamente com elas.

Desde cedo, todas as professoras, orientadoras pedagógicas e analistas de educação se movimentavam como crianças que, superada a fase de adaptação, retornam à escola após o período de férias: conversa, risos, alegria, satisfação e muita disposição. Todas as etapas do encontro foram planejadas cuidadosamente por todos. A chegada incluía boas-vindas e agradecimentos pela oportunidade, sobretudo pela possibilidade de debate intelectual, tendo como base o diálogo pautado na diferença que enriquece. Estranhamentos, questionamentos, dúvidas, incertezas e certezas, conquistas e construções, saberes e não saberes, encontraram, neste dia, um ambiente favorável para virem à tona.

Nos últimos oito anos de atuação profissional como analista técnica, na área de Gestão de Educação da Mantenedora, pude me deparar com o desafio de desenvolver um trabalho de acompanhamento e reflexão coletiva junto às

orientadoras pedagógicas das Unidades do Sistema. Rever o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil e descobrir, juntamente com os profissionais, novas formas de desenvolver a proposta pedagógica, além de rever o fracionamento dos conhecimentos e saberes que o Programa de Contraturno estava vivenciando, configuraram-se como alguns dos desafios.

Neste período, além de demandas desta natureza, ocorreram diferentes mudanças na área de Gestão de Educação, tais como: foco de atuação, configuração de área, estratégias e mudança de presidência do Sistema e da Gerência na área da Educação. Assim, diante de tantas transformações, na mesma proporção, ampliou-se a necessidade de reflexão e de consolidação do que seja “ser gestor pedagógico” em diferentes espaços. Além dos conhecimentos técnicos, minha grande inquietação sempre foi a de como criar oportunidades e espaços de construção da minha identidade profissional e dos demais que trabalhavam comigo.

Sobre isso, é possível apontar que a identidade se constitui como “produto de uma ação consciente” e “resultado da autorreflexão”, portanto, como produto e processo de nossa ação e interação com o mundo e com outras pessoas, para além de “um dado ou uma herança”. Ela implica, pois, na “capacidade de reconhecer os efeitos de nossa ação como nossos”, e, ao mesmo tempo, de reconhecimento dos “efeitos da nossa ação”, a partir de nossa percepção de “causalidade e de posicionamento como grupo” (MELUCCI, 2004, p. 47).

Ao procurar *reconhecer os efeitos de minha ação*, intentava, invariavelmente, dar lugar à construção coletiva e aos questionamentos, que eram provocados nas formações continuadas de equipes das Unidades. Deste contexto, ficava a necessidade constante de aprofundamento e, ao mesmo tempo, de distanciamento, a fim de olhar para a “realidade” com a problematização prudente, que produzisse sentido e significado para a prática, neste caso, da gestão pedagógica.

Minha função inicial era realizar encontros de formação para discutir e construir o Projeto Político-Pedagógico das escolas de Educação Infantil do estado. Posteriormente, passei a atuar também no Programa de Contraturno Escolar, nas vinte e duas Unidades no Estado em que o Programa foi desenvolvido.

Durante o período de 2010 a 2011, ficou acordado com a Gerência de Educação que as equipes necessitavam de estudos e reflexões, a fim de que pudessem “encontrar o nosso jeito próprio de fazer educação”. Até então, as formações, em sua maioria, eram palestras contratadas e os trabalhos eram realizados por palestrantes externos. A partir da provocação sobre um “jeito próprio de fazer educação”, foi possível rever as formações continuadas e desencadear um novo processo no Sistema, com o intuito de fomentar a participação e o envolvimento de todos no processo. É, pois, diante deste cenário, o qual, à primeira vista, resultou em uma ação formativa das equipes bastante potente, que delinheio meu tema e problema de pesquisa, cujos alicerces compartilho a seguir.

1.3 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Entendo que, inicialmente, o projeto de pesquisa pode se desenhar “[...] como algo pouco claro, cheio de incertezas e de certa forma “sujo”; assim também o são os autores e conceitos que nos vão interpelando, acenando-nos como possibilidade de caminho para pensar” (FISCHER, 2005, p. 135). A busca pelo Mestrado em Gestão Educacional revela a possibilidade de olhar para uma ação formativa, entendida, inicialmente, como inspiradora para práticas afins, com o distanciamento e rigor teórico necessários, a fim de que a mesma não se converta em marco celebratório. **O tema desta dissertação, portanto, diz respeito ao trabalho conduzido pela gestão pedagógica na escola**, no que concerne à:

[...] produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional (...) entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico. (FERREIRA, 2018, p. 594).

A busca por conhecimentos, que denotem a coerência necessária entre teoria e prática, vem se constituindo como conceito essencial para o

enfrentamento dos desafios contemporâneos na área da Educação. Uma vez que “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem”, é imperativa a discussão sobre sua identidade profissional e o suporte teórico-metodológico em relação às questões dos saberes “que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática” (PIMENTA, 1995, p. 61), os quais devem ser mobilizados pela gestão pedagógica. Isto é, podemos dizer que o estudo, ao promover a autorreflexão, provoca “um encontro com as nossas ausências” (FISCHER, 2005, p. 2).

Nesse sentido, acredito que a experiência da Unidade de Santa Cruz do Sul seja um dispositivo para discutir, justamente, acerca dos saberes que fazem parte ou que são necessários para a docência e a gestão pedagógica como reflexão na prática. Conforme Souza, a apropriação deste domínio, ou seja, destas supostas *ausências*, tende a “[...] potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores” (SOUZA, 2008, p. 59).

Assim sendo, as técnicas e organização do trabalho, nas instituições de ensino, encontrariam significado quando construídos pela equipe pedagógica de forma participativa e colaborativa. No Brasil, a perspectiva democrática ganha eco na produção de conhecimento no campo da gestão educacional no Brasil dos últimos 30 anos:

A impressão que se tem é que a pesquisa na área da gestão educacional no Brasil caminhou, no princípio, pela trilha dos reclames pela sua profissionalização e adoção de paradigmas técnicos advindos da teoria geral da administração de empresa e da importação da teoria da administração escolar norte-americana (entre os anos de 1930 e 1970); passou pelas preocupações mais pedagógicas; enfrentou criticamente os problemas decorrentes daquelas importações teóricas; e perspectivou um futuro mais democrático para as escolas públicas no que tange à sua gestão, a partir de 1980. (SOUZA, 2008, p. 56).

A partir deste entendimento, compreende-se que “os conhecimentos sobre as relações de poder e a importância da sua socialização e da democracia, bem como sobre os direitos educacionais, são fundamentais no ensino do campo da gestão educacional” (SOUZA, 2008, p. 58). E, embora a noção de gestão democrática tenha como lócus privilegiado as instituições públicas de

ensino, as reflexões que dela emergem conduzem a outros olhares, igualmente, no âmbito da gestão educacional privada.

Sobre este aspecto, é importante ressaltar que **parto do entendimento de que a gestão é uma área meio e não um fim em si mesma** e que, portanto, “é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto” (LÜCK, 2015, p. 15). Assim, **este estudo procura estabelecer, entre outros aspectos, a relação entre a função do gestor e a formação de equipes pedagógicas, em uma perspectiva social e participativa.**

Os desafios e as indagações em relação à atuação da gestão pedagógica e, mais especificamente, da coordenação pedagógica, assim, tornam-se um direcionador da pesquisa, a partir do entendimento de que, no Sistema, produziu-se um conhecimento relevante sobre essa atuação. Desse modo, inspirada em Aquino (2014), que descreve seu livro: *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*, como um “livro-testemunho”, é possível, analogamente, **qualificar esta investigação como uma espécie de “dissertação-testemunho”**, na medida em que me proponho a fazer uma “acareação entre as esferas das ideias pedagógicas e a empiria escolar” (AQUINO, 2014, p. 24), ou, neste caso, a empiria institucional.

Reconheço que os desafios postos atualmente nos ambientes educativos são provocativos de mudanças. A produção de novos rumos pode estar ancorada nos desafios profissionais diários, na medida em que se buscam novas respostas para as diferentes perguntas que fazemos diariamente em nossos espaços de trabalho. Novas estratégias e dispositivos para a formação de equipes pedagógicas podem, nesse sentido, oferecer alternativas para o enfrentamento dos desafios postos na área da Educação, sem, com isso, esmaecer a criação oriunda dos contextos coletivos; pelo contrário. Considerar as experiências da equipe de trabalho é um pressuposto do trabalho do gestor pedagógico, ao promover um ambiente de diálogo, no qual o grupo envolvido possa lidar com suas dúvidas, certezas e incertezas e, conjuntamente, fazer proposições.

Tal ambiente, por sua vez, tende a ser propício para que os profissionais analisem os efeitos de suas práticas e o sentido produzido a partir da sua

formação continuada. Essa análise, da mesma forma, pareceu ser potencializada, sobretudo em se tratando do rompimento da dicotomia entre teoria e prática, a partir da metodologia empregada. Assim sendo, **o estudo busca analisar em que medida a gestão pedagógica produz metodologias, no processo de formação de sua equipe, possíveis de serem sistematizadas. Seria possível estabelecermos uma espécie de espiral teórico-metodológica, visando a um programa de formação continuada? E, neste caso, quais seriam os desafios e possibilidades dessa espiral?**

A partir do referencial teórico delineado, no capítulo seguinte, procuro subsídios que me auxiliem na problematização das questões expressas acima, visto que **o objetivo da dissertação, a partir de sua natureza intervencionista, é propor uma espiral teórico- metodológica que possa subsidiar o trabalho do gestor, no que diz respeito à formação continuada da equipe pedagógica.** Isto é, não se trata de elencar um conjunto de técnicas para sua posterior aplicação. A ideia da espiral nasce, justamente, como metáfora, ao partir de determinadas premissas, mas sem estabelecer um ponto de chegada, uma vez que ela se movimentaria mediante a constante reflexão sobre a prática pedagógica.

Conforme nos aponta Triviños (2015), mediante o problema apresentado, o investigador vislumbra prováveis soluções, que envolvem uma possível verdade, um resultado provável, uma verdade intuída, com o apoio de uma teoria, sem com isso desconsiderar que:

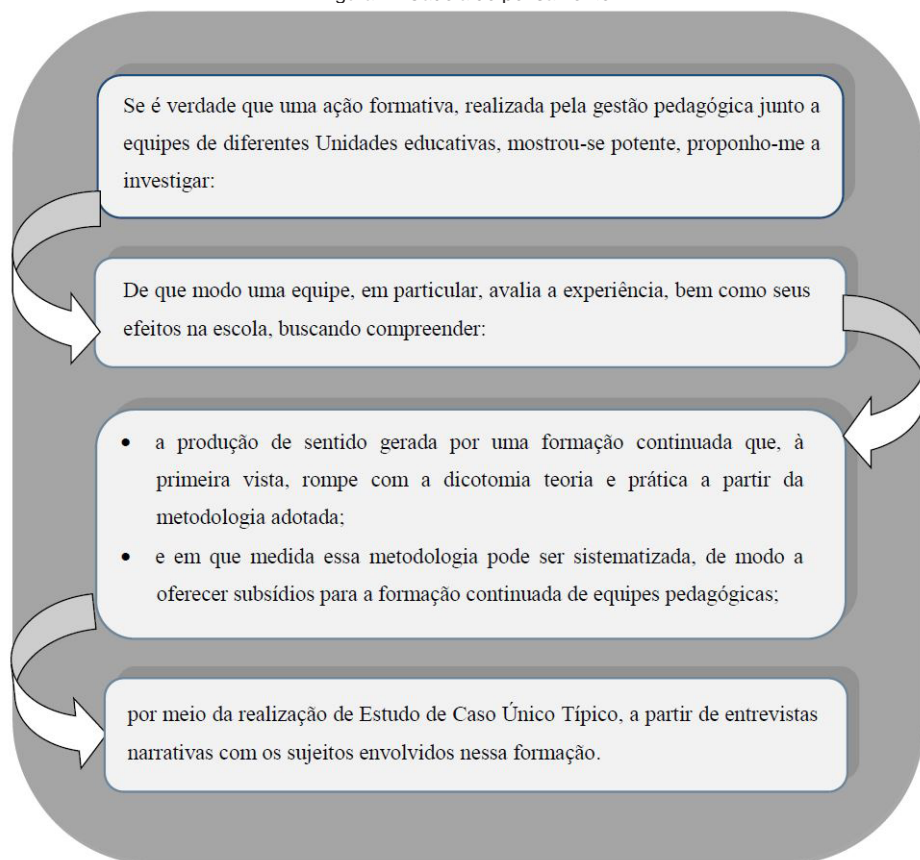
uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritarismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 2018, p. 29).

Assim sendo, é possível afirmar que **estamos diante de uma pesquisa aplicada**, cuja finalidade é a aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação em uma situação específica. O estudo em questão pode, assim, “contribuir para a solução de problemas de ordem prática ou para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas”. (GIL, 2010, p. 26). Nesse sentido, **acredito que o trabalho pode contribuir para**

a reflexão acerca da criação de espaços de produção de conhecimento no desenvolvimento profissional de equipes pedagógicas nas escolas.

Dessa forma, inspirada em uma prática que, à primeira vista, promove um espaço de construção de saberes singulares pela equipe, em um contexto específico, apresento a seguir a cadeia de pensamento que denota o percurso percorrido pelo estudo:

Figura 1 – Cadeia de pensamento.



Fonte: Elaborada pela autora.

Minha intenção é, pois, olhar para uma prática, com a intenção de sistematizar este conhecimento. Busco, com isso, compreender a produção de sentido que possa ter sido gerada a partir de uma experiência específica, em um momento histórico singular. Essa experiência, por sua vez, parece ter tido como fator mobilizador o diálogo e a partilha de experiências e conhecimentos,

que ganham potência na reflexão necessária para o desenvolvimento profissional dos atores envolvidos. A concebo, portanto, como **uma experiência inspiradora de novas dinâmicas reflexivas, que possam apontar contornos redimensionadores de outras práticas educativas.**

Na sequência do texto, Capítulo 2, são apresentadas produções científicas relacionadas a diferentes aspectos da gestão pedagógica, especialmente no que se refere ao trabalho da coordenação. Já no Capítulo 3, compartilho o “mapa do caminho”, iniciando pela descrição do lócus da pesquisa e prosseguindo com o delineamento metodológico, isto é, o modo como se deu a produção e a organização dos dados. No capítulo 4, a partir da análise e da sistematização desses dados, procuro destacar desafios e possibilidades da formação de equipes pedagógicas no contexto escolar. Por fim, no capítulo que encerra a dissertação, destaco os principais achados da pesquisa, para, então, propor uma espiral teórico- metodológica que possa fornecer subsídios para o trabalho de gestão pedagógica nas escolas, em especial aquele desenvolvido no âmbito da coordenação pedagógica.

CAPÍTULO 2

SOBRE OS GUIAS DO CAMINHO

Neste capítulo, abordo aspectos da gestão pedagógica na escola, notadamente no que se refere ao trabalho da coordenação pedagógica, a partir de quatro dimensões: (i) perspectiva histórica; (ii) atribuições da coordenação pedagógica enquanto campo de atuação da gestão; (iii) e sua responsabilidade pelo trabalho pedagógico no contexto escolar, com ênfase no que diz respeito à formação continuada de professores.

2.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

O recorte histórico proposto tem como objetivo trazer elementos que considero importantes para o desenvolvimento do estudo. São elementos que, na trajetória histórica da coordenação pedagógica como campo da gestão escolar, contribuíram para a formação deste profissional, bem como para o significado e sentido do seu trabalho.

Inicialmente, é importante notar que o exercício da função supervisora, ainda que não institucionalizada, vem se constituindo ao longo dos tempos. Ao examinar as finalidades e as condições do exercício dessa função em diferentes momentos, é possível perceber que ela esteve presente desde as comunidades primitivas, embora tenha se mantido “amortecida” até a Idade Média. Saviani (2003), ao realizar um levantamento histórico da área educacional, a partir de seu projeto de pesquisa *História das ideias pedagógicas do Brasil*, indica que a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens, partindo de uma ideia de supervisão, de uma representação mental da função supervisora, para a ação supervisora como profissão. O quadro a

seguir apresenta uma síntese de alguns momentos históricos descritos pelo autor (2003):

Quadro 1 – Marcos históricos da ação supervisora.

CONTEXTO HISTÓRICO	CONDIÇÕES DE TRABALHO	AÇÃO SUPERVISORA
Comunismo primitivo; educação indireta; vigilância discreta, proteção e orientação.	Compromisso de todos da comunidade; trabalho comum a todos.	Ajuda às fraquezas dos alunos
Antiguidade; fixação do homem à terra; divisão do homem em classes. Escola como lugar do ócio, do lazer, de tempo livre para a classe dominante	Escola como estrutura simples limitada; relação de um mestre com seus discípulos. Mestre realizava por inteiro o trabalho de formação	Ainda não se põe em o problema da ação supervisora em sentido estrito. Sua presença assume claramente a forma de controle, conformação, fiscalização, até mesmo coerção - punições e castigos.
Idade Média; produção feudal; proprietários/servos. Surgimento da sociedade capitalista; geração de excedente. Cidade e indústria se subordinavam ao campo e à agricultura.	Mantém-se a escola como estrutura simples, destinada a membros da classe dominante.	
Idade moderna; deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Sociedade passa a se organizar segundo o direito positivo; convenção contratual e constituições escritas; disseminação da escrita.	Necessidade de generalização da escola; forma principal e dominante de educação; domínio de uma cultura intelectual; domínio do alfabeto – de forma principal, dominante, sistemática e deliberada; educação na forma institucionalizada.	Esboço de uma ideia de supervisão educacional. <i>Ratio Studiorum</i> no Plano Geral dos jesuítas; linhas mestras da organização didática e do espírito que deveria animar toda a atividades da Ordem; regras das atividades de todos os agentes; surgimento do prefeito dos estudos. Emerge a ideia de supervisão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Saviani (2003).

É, pois, na época Moderna que a escola assume a posição de forma principal e dominante de educação, tendo como necessidade sua generalização, conforme descreve Saviani (2003). Estes aspectos tiveram impacto na forma de disseminação e produção da cultura, passando do modo espontâneo, natural, para o modo institucionalizado, deliberado e sistemático, tal como pode ser visualizado no quadro anterior. No *Ratio Studiorum*, Plano Geral dos jesuítas (1570), fica evidente a ideia de supervisão, que ganha contornos específicos, ao envolver:

a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares. (SAVIANI, 2003, p. 24).

É, porém, somente na década de 1920, que surgem os hoje denominados “profissionais da educação”; ou seja, “técnicos” em escolarização, constituindo uma nova categoria profissional. A remodelação do aparelho organizacional passa a empreender “[...] a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos” (SAVIANI, 2003, p. 26). Essa separação, a “parte administrativa” da “parte técnica”, torna-se condição para o surgimento da figura do supervisor, diferenciando-se da do diretor e também do inspetor. Assim, segundo o mesmo autor, empresta-se à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, no lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições. Este profissional passa, então, a ser chamado de supervisor. Neste período, a categoria de “técnicos de educação” apresentava um sentido genérico; os cursos de Pedagogia formavam pedagogos e estes eram considerados os técnicos ou especialistas em educação. A ideia de um pedagogo generalista permaneceu até os anos 60.

Para Rangel (2003), entre os anos 60 e 70, a supervisão é reconhecida como especialidade pedagógica para garantir a efetividade, eficiência e eficácia dos resultados *da* e *na* escola. Suas atribuições eram: acompanhar, controlar, avaliar, direcionar as atividades da escola, evitando desvios. Neste período, as habilidades da supervisão estavam voltadas para “pensar e agir, com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, dominando conhecimentos técnicos e de relações humanas”. (RANGEL, 2003, p. 71). A expectativa em relação ao seu trabalho era de que ele estivesse voltado para uma escola ideal, em que o currículo e o processo didático fossem considerados como

objetos de controle de qualidade. Segundo a autora, tínhamos, neste momento, a predominância do tecnicismo no cenário educacional, na medida em que a compreensão e o uso da técnica era comumente descontextualizado.

É somente nos anos 90, porém, que a ação supervisora ganha uma atribuição de identidade, na medida em que passa a ser compreendida em sua “ação de natureza educativa e, portanto, sociopedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho, no seu encaminhamento coordenador”. (RANGEL, 2003, p. 75). Ainda nesta década, a ação supervisora ganha nomenclaturas, identificações ou atribuições de identidade como: “supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina” (RANGEL, 2003, p. 75).

Neste mesmo período, para Venas (2002), há uma interferência sistemática do Banco Mundial e de outros organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Essas interferências contribuem para a formação de uma dada identidade profissional e seus reflexos ficam evidenciados no cotidiano escolar e na própria atuação do coordenador pedagógico. Trata-se da lógica da produção, que nutre o sistema capitalista e reforça os ideais neoliberais. Ela compreende que os coordenadores devam exercer atividades técnicas de controle, bem como funções alheias à sua formação e ao seu papel (VENAS, 2012). É no contexto de ditadura que a supervisão ganha contornos de militarização, trazendo para o interior da escola a divisão social do trabalho, entre os que pensam, decidem, mandam e os que executam (VASCONCELLOS, 2013). Esta fragilização da identidade do supervisor escolar aponta para a necessidade de enfrentamento de todas formas de desumanização da escola para que possa, de fato, redefinir sua atuação profissional na escola.

De acordo com Alarcão (2003), no Brasil, a supervisão está focalizada no acompanhamento de professores no exercício da profissão, na monitorização da escola e na difusão da inovação. A autora destaca, no entanto, que a função não se limita ao contexto da formação inicial nem da profissionalização em serviço. Aponta, como objetivo principal da supervisão, seu “dever de presença” na supervisão curricular, na vertente formativa, na inspeção e na avaliação do desempenho, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a ação supervisora é “reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa”, envolvendo “a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade” (VASCONCELLOS, 2013, p. 88). Seu foco é “tanto individual quanto coletivo”, ao contribuir para o “aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores” e, ao mesmo tempo “constituí-los enquanto grupo” (VASCONCELLOS, 2013, p. 88).

É neste contexto que se descortina, no limiar do terceiro milênio, o desafio do coordenador pedagógico, que pressupõe ter a consciência do contexto, como condição “prévia, necessária e indispensável” (SAVIANI, 2003, p. 37). A ação supervisora denota, assim, o compromisso a ser assumido na criação de espaços dialógicos com a comunidade escolar, como forma de promover as transformações necessárias e corrigir eventuais percursos.

A função supervisora, segundo Rangel (2003), durante os diferentes momentos históricos, passou por desafios no âmbito educacional, político, econômico, tecnológico e social, que impactaram e ainda impactam na sua formação inicial e na constituição de sua identidade profissional. Hoje, a coordenação pedagógica não pode ser mais entendida como vigilância, controle, conformação, fiscalização, ou em sua atuação como um técnico; tampouco como fracionamento da ação educacional em setores separados da parte administrativa e da parte técnica, e menos ainda relacionada a habilitações de acordo com a função-administrativa, inspetoria, supervisão e orientação.

Nesse sentido, acredito que o papel da coordenação pedagógica, atualmente, segue se transformando e se (re)constituindo no dia-a-dia da escola. De qualquer modo, é irrefutável o fato de que haja balizadores que orientam o trabalho da coordenação pedagógica, balizadores estes que serão discutidos a seguir, como forma de se estabelecer uma identidade, ainda que provisória, do coordenador pedagógico.

2.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CAMPO DA GESTÃO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Nos últimos 30 anos, no Brasil, quanto à produção de conhecimento, pode-se dizer que houve uma “crítica aos estudos mais clássicos e àquela

associação entre a gestão educacional e a gestão da empresa”. Foram potencializados os estudos voltados “ao uso preferencial de gestão educacional, o que poderia destacar a concepção mais politizada na investigação e mesmo na constituição do campo” (SOUZA, 2008, p. 55). Este aspecto, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de definição da especificidade da função gestora, pode, da mesma forma, desconfigurar seu papel, dependendo da maneira como ele é mobilizado no contexto escolar.

Embora a produção de conhecimentos no campo da gestão educacional seja crescente, Souza (2008) aponta que ainda há dificuldade em se definir adequadamente o que é e o que não é objeto do campo, considerando sua permeabilidade e sua origem “poliepstêmica”, o que contribui para que diferentes objetos acabem por se agregar aos focos de investigação na gestão educacional.

Um desses objetos, tal como anunciado anteriormente, é o papel do coordenador pedagógico como integrante do grupo gestor da escola. Para o entendimento do que seja esse papel no cenário educacional, parto da perspectiva de que “todo o direito corresponde um dever” (CURY, 2006, p. 18), um compromisso. Com isso, assumo a posição de defender a perspectiva de gestão pedagógica como papel do coordenador pedagógico, com perfil político, social e técnico, em uma “reconstrução teórica no campo da gestão da educação, visando a superar a histórica tradição positivista e funcionalista de corte liberal, por uma orientação crítica, de natureza sociohistórica” (SANDER, 2009, p. 73).

É com esta “lente” que proponho refletir sobre a formação do coordenador pedagógico, em seu papel de gestor frente à equipe pedagógica da escola. Entende-se que uma equipe pedagógica é constituída por “relações fortes entre os atores envolvidos”, tendo como base a segurança, a abertura e a transparência entre as pessoas e denotando “capacidade coletiva própria”, na medida em que “compromete a todos de modo duradouro” (THURLER, 2001). Segundo a autora, essas condições levam os atores envolvidos a construir e encontrar o “fio condutor da ação pedagógica cotidiana e de seus resultados” (THURLER, 2001, p. 81). O medo de ser julgado, de ser mal compreendido,

medo de admitir que não sabe ou até mesmo de não ser ouvido, em uma “lógica de resolução de problemas”, são superados e se convertem em “exploração cooperativa” (THURLER, 2001). A busca de consenso, em detrimento da centralidade do desenvolvimento do indivíduo, representa o “melhor terreno” nesta abordagem. Para além da mudança das práticas, representa “formar e manter redes de vínculos que facilitarão o desenvolvimento profissional ulterior” (THURLER, 2001, p. 84).

Segundo Sander (2009), este processo valoriza o pensamento crítico e adotaria a participação como estratégia político-pedagógica em oposição à administração burocrática.

Entendo que a coordenação pedagógica, em seu papel de gestão, tem sua especialidade nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos, caracterizando-se pelo que congrega, reúne, articula, enfim, soma e não divide: conhecimento, formação e prática como partes de um todo, de um projeto comum, tal como afirma Rangel (2003). Em relação ao seu objeto de trabalho, compreende-se “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2004, p. 35).

Além disso, trata-se de uma atividade que visa ao “[...] desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré- profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola [...]”; uma atividade de natureza “psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os atores interagem, nomeadamente nos contextos formativos [...]”. Com isso, “[...] joga-se na *interação entre o pensamento e a ação*, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir (ALARCÃO, 2003, p. 66, grifos nossos). Essa interação implica, por sua vez,

criar e estimular oportunidades de estudo coletivo, para análise da prática em suas questões e em seus fundamentos teóricos, em seus problemas e possíveis soluções, que se *trocam* e se aproximam nos relatos de experiências. (RANGEL, 2003, p. 77, grifos da autora).

Imbernón (2011) sugere a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação como temas fundamentais na assessoria e elementos mediadores entre o conhecimento e o grupo. Assim, o autor defende que os professores encontrem a “própria solução contextualizada”, o que demanda do coordenador pedagógico auxiliar e apoiar os professores, para que eles possam diagnosticar os obstáculos e as possibilidades de superação, promovendo “um trabalho de inovação das práticas educativas nas quais ele também pode experimentar e aprender com os demais” (IMBERNÓN, 2011, p. 99). Para tanto, os programas formação podem estar baseados no “desenvolvimento de competências (com um conceito determinado de competência como habilidade técnica), que consistem em determinados tipos de estratégias tendentes que pretendem fazer frente à complexidade educativa com garantias de êxito”. (IMBERNÓN, 2011, p. 40).

Souza (2008), da mesma forma, sugere que a proposição de um ensino mais investigativo, em que os professores possam pensar os problemas educacionais brasileiros contemporâneos, suas interfaces e origens com a política e a cultura, pode ser uma alternativa possível para o campo da gestão educacional. Segundo o autor, deve-se potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores, destacadamente sobre o seu papel político e cultural.

Ao coordenador pedagógico, neste caso, caberia a construção de espaços de diálogo, propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos, ou ainda pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe, como pedra angular na construção do conhecimento profissional (ALARCÃO, 2000). Entretanto, ao tomarmos como pano de fundo as universidades e instituições de formação, notaremos que elas não contemplam uma formação para este fim, uma vez que “o qualificativo pedagógico tem, como significante, o

estudo da prática educativa, o que reforça o estudo como núcleo da orientação supervisora (RANGEL, 2003, p. 77), em detrimento de seu papel gestor.

Para Alarcão (2003), o contexto formativo da coordenação pedagógica precisa propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos e o contributo destes para a competência profissional, de natureza integrada e holística. Os desafios são constantes na busca por novas formas de estar e viver este momento histórico, enfrentando os desafios, construindo possibilidades de aproximações para o que está distante, no exercício da profissão de coordenador pedagógico. Isso significa questionarmos mais os fatos e acontecimentos do que darmos respostas prontas a serem seguidas ou cumpridas, isto é, significa problematizarmos nosso fazer pedagógico.

A partir das discussões propostas pelos autores, com destaque para as desenvolvidas por Imbernón (2011) e Alarcão (2003), procurou-se apresentar pontos de conexão no que concerne ao cotidiano do coordenador pedagógico e sua relação com a gestão, sublinhando, por fim, que sua principal função seria zelar pelo trabalho pedagógico na escola. Assim sendo, na seção seguinte, lançarei luz sobre essa dimensão, na medida em que a proposição pretendida: a sistematização de uma espiral teórico-metodológica de formação continuada, pretende fornecer subsídios, justamente, para o trabalho da equipe pedagógica na escola.

2.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A RESPONSABILIDADE PELO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ferreira (2018), ao resgatar os sentidos do trabalho dos professores na escola, explica esta categoria a partir de uma análise dialética, que contribui para o entendimento do que seja o trabalho pedagógico. Segundo a autora, na literatura, foram encontradas duas genéricas maneiras de abordar o conceito:

- a) desconsiderando-o e tornando-o irrelevante para as análises sobre educação e sobre o trabalho dos professores; b) naturalizando-o, como sinônimo de prática pedagógica, ação pedagógica, de didática ou de metodologia, sem apresentar conceitos. (FERREIRA, 2018, p. 592).

As expressões como: trabalho docente, trabalho pedagógico e trabalho dos professores, muitas vezes, são apresentadas como sinônimas, revelando

uma imprecisão em relação à produção de sentidos. Assim, entendo que seja importante colocar estacas conceituais frente ao conceito de trabalho pedagógico. Ferreira (2018) esclarece que trabalho pedagógico é trabalho e, nesse sentido, diz respeito a “uma manifestação humana à medida que põe o humano em movimento de modo planejado e sistemático e, ao fazê-lo, produz historicidade e constitui-se esse humano, distinguindo-o dos demais seres vivos”. (FERREIRA, 2018, p. 595). Ao mesmo tempo, é importante notar que o trabalho pedagógico não se situa como sendo “qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades, sendo, portanto, uma ação intencional”. (SAVIANI apud VILLAS BOAS, 2004, p. 178). Para Villas Boas (2004), o trabalho pedagógico comporta dois significados: um se refere ao trabalho realizado por toda a escola, em parceria, e outro ao realizado diretamente com os alunos, ainda que com o apoio da coordenação pedagógica, da secretaria escolar, da orientação educacional, entre outros. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico, tal como colocado por Ferreira (2018), refere-se a “um ato exclusivamente humano e por ele o homem se diferencia dos animais” (VILLAS BOAS, 2004, p. 178).

Para ser considerado trabalho, é importante considerar “[...] a comunicação, a linguagem, a relação com os outros, a concepção do social [...]”, o que “[...] permite que se entenda não somente o trabalho, mas a vida humana [...]”, de modo que “[...] trabalho pedagógico é trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem [...]”, com os próprios “[...] sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes [...]”. (FERREIRA, 2018, p. 595). Trata-se, portanto, de um trabalho imaterial e para “[...] quaisquer propostas de delineamento de uma concepção de trabalho pedagógico estão relacionadas a essas três dimensões: o resultado que produz, a sua caracterização como serviço e o campo onde se insere [...]” (FERREIRA, 2018, p. 595).

Rangel (2018), por sua vez, conceitua trabalho pedagógico como serviço, em uma perspectiva capitalista, na medida em que está incluído no rol das atividades humanas, como força de trabalho disponível para a realização de uma tarefa para a qual o sujeito foi previamente contratado.

Ainda segundo a autora, educar seria “[...] a possibilidade de qualquer sujeito, porém o trabalho pedagógico exige preparação, estudo, adentramento em uma ciência, entendimento sistematizado da educação, cabendo, portanto, aos professores, por suas características como profissionais” (FERREIRA, 2018, p. 605). Discursivamente, a autora estabelece relação entre sujeito-trabalhadores e trabalho-trabalho pedagógico na escola.

A partir deste ponto de vista, deparamo-nos com formação continuada com tendências contraditórias em relação aos professores: umas fomentam um maior controle da profissão docente, outras caminham no sentido de uma maior liberdade. Nóvoa (1995) aposta na renovação de interesse na criatividade, dirigida ao professor, que possa impulsionar uma nova tendência, com vistas ao cumprimento da “[...] promessa educativa de *progressos* e de inovação individual, experimentando em equilíbrio com uma boa base de conhecimentos fundamentais” (NÓVOA, 1995, p. 150).

Parece evidente que a oportunidade de criação de espaços dialógicos entre professores pode garantir maior liberdade e autonomia em seu processo de desenvolvimento profissional. Assim sendo, pode-se dizer que o “trabalho pedagógico é trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento em movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo a práxis pedagógica” (FERREIRA, 2018, p. 591). É importante, nesse sentido, destacar o papel de mediador do coordenador pedagógico, a partir de demandas dos professores ou das instituições educacionais, com o objetivo de:

auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. Com isto, o coordenador assume o papel de guia e mediador, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las, dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. (IMBERNÓN, 2011, p. 94).

Essa ação de guiar, de mediar o trabalho pedagógico na escola, tem em seu escopo, entre outros aspectos, a formação continuada de professores.

Esta, sem dúvida, é uma das dimensões que norteiam as atividades do coordenador pedagógico, na medida em que ela age diretamente tanto em questões institucionais, como no que tange à profissionalização e mesmo satisfação do corpo docente.

2.3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Inicialmente, faz-se necessário o entendimento de que, para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, é importante o reconhecimento de que diversos fatores o influenciam, tais como: salário, níveis de decisão, níveis de participação, clima de trabalho, legislação trabalhista, mercado de trabalho, promoções, estruturas hierárquicas, etc. Para Imbernon (2011), todos esses fatores têm papel decisivo no desenvolvimento docente. Assim, ao compreendermos que o trabalho pedagógico começa com os professores, a busca de novas formas ou alternativas para que seus problemas e necessidades estejam presentes no diálogo, nas discussões e nas formações, é essencial como matéria a ser refletida. O autor aponta, igualmente, para a necessidade do olhar atento e sensível do coordenador pedagógico, como forma de superar a perspectiva tradicional no ambiente educacional.

Para Nóvoa (1995), a crise da profissão docente se arrasta por longos anos, gerando, entre outras questões, mal-estar do professorado, desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e abandono, insatisfação profissional e, inclusive, uma espécie de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional. O autor sinaliza que o epicentro da crise da profissão estaria em uma “brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino” (NÓVOA, 1995, p. 22), o que indica a necessidade da problematização e reflexão permanente acerca dos desafios no complexo campo educacional.

Nesse sentido, é importante desconstruir a ideia de que a formação continuada possa ser preparada por especialistas, muitas vezes externos à escola, que analisam o contexto sob sua ótica, sendo essa percepção e eventuais “soluções” “passadas”, posteriormente, aos professores. Se este tipo de ação, que prevê um professor como transmissor de conhecimentos, de uma suposta “verdade”, tem perdido espaço nas escolas, na formação de

crianças, jovens ou adultos, de que forma ela se coadunaria com a postura de um coordenador pedagógico? Afinal, a práxis deve constituir-se tanto como objeto do cotidiano do trabalho, como do cotidiano da formação, “[...] de modo a superar a resistente, a teimosa diferença e distância entre o falar do discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer” (RANGEL, 2003, p. 70).

Sobre isso, Silva (2002), aponta que a valorização da reflexão como exercício potencializador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional merece a atenção e o aprofundamento teórico de muitos pesquisadores. Nóvoa (1995) corrobora, ao defender que:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nóvoa (1995) situa, ainda, a formação de professores como uma “encruzilhada” que envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, no campo da profissionalidade do grupo. Além disso, sinaliza para questões eminentemente acadêmicas e propõe a perspectiva de formação de professores centrada no terreno profissional. É preciso considerar que, segundo o autor, é preciso questionar a forma como, por vezes, se constroem discursos teóricos que têm subjacentes uma certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores. Frente a isso, Nóvoa (1995) destaca o uso de tecnologias de ensino, a aquisição de novas competências e o reforço das competências tradicionais. Igualmente, sugere o quanto é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores.

Para Demo (2000), isso, de certa forma, corresponde a uma aprendizagem permanente, na medida em que ela é cultivada também pela disposição de “desaprender”, “desconstruir”, “desfazer”, e a “sabedoria” pode converter os limites em desafios e os desafios em empreitadas limitadas. Por aprendizagem como sabedoria, o autor pontua que é a maleabilidade em detrimento da rigidez, a abertura em detrimento do fechamento e o pluralismo em detrimento do monilismo, que envolvem o manejo inteligente

do conhecimento, tendo a pesquisa como princípio científico e a habilidade de análise, como saber pensar, com qualidade formal e política, para o enfrentamento da complexidade da realidade.

Além das questões relacionadas às condições de trabalho, o nível de responsabilização delegada aos professores, como sendo o único a responder às demandas da sociedade, ao contrário, precisa estar articulado com sua comunidade. Essa articulação se justifica no entendimento de que “a educação não faz tudo e nem tudo pode ser reconhecido como educação”, nem de que a solução passa por uma “celebração quase épica da educação todopoderosa e das suas propriedades salvíficas, em face dos problemas sociais e econômicos no novo capitalismo” (LIMA, 2012, p. 29). Ainda segundo o autor, ao mesmo tempo, o trabalho do professor requer estudo, exatamente porque o conhecimento e os valores que lhe são aderentes constituem substância do quê, para quê e como ensinar. É, pois, nesse sentido, que

a formação de professores em serviço é um meio onde as trocas de experiências, discussões e exposições de relatos individuais são fundamentais para refletir sobre atitudes próprias, e o fazer pedagógico ganha sentido. Portanto, essa formação precisa ter embasamento teórico e fazer parte da realidade do professor, para que as discussões e trocas de experiências façam sentido. (MARCARINI e AMARAL, 2017, p. 43).

Imbernón (2011) esclarece que, se a formação do profissional de educação está relacionada à sua função e de forma isolada, ela se refere a uma concepção de professor que aplica técnicas, orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se, de outra forma, ela se baseia em um profissional crítico-reflexivo, está orientada para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos. Assim sendo, um trabalho que se contraponha à lógica mecanicista e mercadológica precisa revisar o papel de seus atores. Já na formação inicial, entende-se que:

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária”. (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

Ou seja, questionar apenas as propostas epistemológicas da forma de transmitir o conhecimento e esquecer o conhecimento prático com toda a sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar, denota fragmentação ao todo docente. Assim sendo, em qualquer processo formativo, é preciso refletir e analisar se: “os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio; o saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a essas e a outras questões é que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, objetos contraditórios de desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1995, p. 27-28). Sobre o movimento propriamente dito da prática reflexiva, pode-se afirmar:

é dentro destas concepções de formação e das competências que se deseja adquirir para vir a ser um bom profissional que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico. A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as atividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos atores e autores do processo [...]. (TAVARES apud SILVA, 2002, p. 131).

Em contrapartida a uma formação pautada pela prática reflexiva, os autores alertam que:

as soluções científicos-técnicas, de natureza instrumental, para problemas que não são, fazem com que se ignore, nos processos de formação, a dimensão reflexiva sobre os mecanismos psicossocioculturais, que estruturam as representações e identidades dos profissionais. (MATOS apud SILVA, 2002, p. 131).

A partir do enquadramento legal e conceitual da formação continuada de professores e dos modelos de formação em Portugal, Silva (2002) aponta, ainda, para a importância da reflexão para a construção da identidade e para o desenvolvimento profissional. Classifica, assim, a formação continuada como conceito e prática, na medida em que ela

apela a uma anunciação, pelo próprio sujeito, de questões que representa como consubstanciadas do seu projeto, do seu devir, e que não pertencem exclusivamente ao domínio dos objetos exteriores, com os quais estabelece relação, mas fundamentalmente ao domínio do ser, consigo próprio e com os outros, estabelecendo uma ligação estreita entre o ser e o fazer, o ser e o saber. (ALIN apud SILVA, 2002, p. 126).

A autora identifica uma polissemia nos conceitos de formação e educação, evidenciada em dois polos distintos:

- a) Um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando enquanto integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;
- b) Outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber-fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional. (SILVA, 2002, p. 126).

De qualquer modo, é certo que formação ao longo da vida e a formação continuada de professores é de tal relevância na sociedade atual, ao levar-se em conta as “novas exigências ao saber, ao saber-fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais” (SILVA, 2002, p. 130). Portanto, a formação continuada baseada na reflexão e na problematização dos desafios e dificuldades, relacionados ao contexto escolar e fora dele, torna-se essencial, entre outros aspectos, para o próprio fortalecimento da identidade profissional do professor.

A instabilidade que se apresenta a partir da complexidade, própria da pós- modernidade, está presente em discurso: “na inovação, na autonomia, na formação contínua e reflexão partilhada, no exercício da colegialidade, na investigação-ação, na construção de projetos que deem voz à identidade local, na diferenciação curricular e nos currículos alternativos” (SILVA, 2002, p. 120). Assim, ao mesmo tempo em que “se é sábio reconhecer limites, não é sábio conformar-se” e, ainda “a expectativa ambígua de limites superáveis é claramente alimentada pela tessitura complexa da realidade, já que a verdade que mais atrai é aquela que ainda não vimos” (SILVA, 2002, p.120). Nesse sentido, “a aprendizagem é parceira da incerteza, da dúvida e do questionamento” (SILVA, 2002, p. 120), e isso também tendo em vista o campo da formação de professores.

Souza e Costa (2017) defendem que, “para se minimizarem os efeitos desgastantes da função do professor e assentar o planejamento em uma perspectiva do trabalho colaborativo”, cabe ao coordenador pedagógico assumir a função de articulador e mediador do trabalho pedagógico, dando significado

para a prática. Assim sendo, para se alcançar a qualidade almejada, deve-se considerar, primordialmente, o “quanto os alunos estão avançando, evoluindo no aprendizado”, quais “intervenções são necessárias e como ganham sentido quando pensadas no e com o coletivo”, que é quando “o trabalho colaborativo ganha sentido”. (SOUZA e COSTA, 2017, p. 119). Para as autoras, são necessárias várias ações deste âmbito, como a revisão constante das ações, o replanejamento, a discussão, a análise dos resultados e, principalmente, o esforço coletivo. Desse modo, o papel da coordenação consistiria em:

[...] prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. (RANGEL, 2003, p. 76-77).

Em pesquisa realizada por Marilverdes e Aroeira (2017), as autoras constataram uma dificuldade em sistematizar as funções e atribuições do coordenador pedagógico, o que pode estar associado à própria história da “criação” da coordenação pedagógica, uma vez que, no exercício de suas funções, o coordenador pedagógico nem sempre visou à promoção de transformações nas práticas escolares. Além disso, as questões burocráticas que fogem à sua real atuação ou o excesso de trabalho não poderiam ser fatores impeditivos para que se siga investindo no desejo de redirecionar o trabalho pedagógico e exercer de fato a coordenação pedagógica como campo da gestão, embora saibamos que essas questões incidam, significativamente, no cotidiano deste profissional da educação.

É inegável que o coordenador fica comprometido com tantas atribuições e atividades que, de certa forma, comprometem o desempenho de sua função. Ao mesmo tempo, o coordenador pedagógico precisa conquistar seu espaço e construir sua identidade, buscando uma experiência escolar propícia para o desenvolvimento do seu trabalho, no “ofício de coordenar para educar”, tal como apontado por Schiavo e Pavani (2017).

Souza e Costa (2017), ao discutirem as práticas do coordenador pedagógico, identificam como desvio das atividades pedagógicas primordiais

o envolvimento deste profissional com outras ações secundárias. O estudo realizado aponta que a falta de tempo de atendimento dos professores não se configuraria como negligência do coordenador pedagógico, mas ocorreria, muitas vezes, em função do excesso de trabalho. Assim, a dificuldade para o planejamento, para o encontro ou para a criação de condições propícias ao trabalho colaborativo, isto é, para o desenvolvimento de estratégias para a formação de professores, converte-se em um desafio a ser enfrentado.

Outro alerta apontado pelo estudo revela que, por vezes, existe um certo isolamento deste profissional na escola, indicando a necessidade de novas reflexões e estudos para ampliar o debate acerca da função do coordenador pedagógico, a fim de que ele possa estar mais no e com o coletivo. Afinal, “a presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipe: alguém que tenha uma visão global da situação e que saiba aonde se quer chegar, incentivando o grupo” (MALVERDES e AROEIRA, 2017, p. 31).

A pesquisa desenvolvida pelas autoras esclarece, ainda, que é “preciso superar a visão de que o profissional que exerce esse cargo é um auxiliar do diretor nas questões burocráticas ou que cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos” (MALVERDES e AROEIRA, 2017, p. 40). Segundo elas, cabe ao coordenador pedagógico promover estudos que priorizem o trabalho pedagógico, levando sua equipe de docentes a conhecer e analisar os contextos sociais e institucionais em que está inserida. Malverdes e Aroeira destacam, neste contexto, a importância da formação continuada em serviço, por meio da qual os professores poderão alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento do senso crítico mediante a releitura de sua realidade e, com isso, atuar para a melhoria da aprendizagem dos educandos. Para tanto, porém, o coordenador pedagógico precisa cumprir a atividade de articulador e mediador na organização pedagógica, na perspectiva de compreender os professores como atores, e não como executores de políticas ou ações impostas (SOUZA E COSTA, 2017, p. 119).

De modo geral, mediante o exposto, pode-se afirmar que dentre as atribuições do coordenador pedagógico estaria o enfrentamento dos desafios, “tendo a prática e o olhar do docente como referência para construir o seu

perfil profissional e delimitar o seu espaço de atuação na escola” (SCHIAVO e PAVANI, 2017, p. 58). Ou seja, sua profissionalidade seria construída junto aos professores, e não de maneira isolada. Sobre este aspecto, Malverdes e Aroeira (2017) sublinham a relevância da constituição de uma prática social no âmbito escolar, que possa configurar-se em instrumento de emancipação de uma ação colaborativa.

Apontam, ainda, para a necessidade de se continuar

[...] explorando o debate e o diálogo com as diferentes demandas e interfaces do coordenador pedagógico nos processos de sua formação e nas suas diferentes realidades de atuação, a fim de se estabelecer novos olhares e ampliar possibilidades para se reconstruir saberes para essa desafiadora ação profissional. (MALVERDES e AROEIRA, 2017, p. 41).

Concordo, assim, com o entendimento de que o coordenador pedagógico, ao fazer a gestão pedagógica da instituição de ensino, precisa refletir sobre a própria atuação, analisando em que medida reconhece seu ambiente de trabalho como terreno de construção de saberes específicos da equipe sob sua supervisão. É nesta perspectiva que lancei luz sobre a experiência formativa que teve lugar na instituição analisada, como possibilidade de problematizar o trabalho pedagógico então realizado.

Ao propor o cruzamento entre estudos que focam o escopo de trabalho do coordenador pedagógico e as narrativas mapeadas sobre um processo específico de formação, cuja sistematização e avaliação crítica não chegou a ser feita pela organização, vislumbro a estruturação de uma espiral teórico-metodológica, que possa oferecer subsídios para um trabalho dialógico e participativo no âmbito da formação de equipes pedagógicas. Para tanto, entendo que o mapeamento das percepções dos sujeitos envolvidos representa parte importante da realidade estudada, mas insuficiente, na medida em que objetivo é lançar mão de uma dimensão problematizadora, com vistas à ampliação do entendimento do referido contexto. Assim, nas páginas que seguem, compartilho o modo como ocorreu esse mapeamento para, então, aprofundá-lo e articulá-lo teoricamente no capítulo prioritariamente analítico.

CAPÍTULO 3

SOBRE O MAPA DO CAMINHO

3.1 O LÓCUS DA PESQUISA

A partir do entendimento de que a prática individual e a prática social estão intimamente relacionadas, em um “movimento dialético entre o individual e o coletivo” (FERREIRA, 2018, p. 594), entendo que há a necessidade de apresentar a instituição eleita para este estudo. A seguir, descrevo sua área de atuação, oferta de serviços, estrutura e funcionamento, além de traçar um breve histórico das escolas de Educação Infantil e do Contraturno que fazem parte da constituição da Rede.

Trata-se de uma organização nacional representativa criada em 1937, contando como associados empresas e sindicatos setoriais filiados. Assume como missão promover e apoiar o desenvolvimento do país, de forma sustentada e equilibrada, em suas dimensões econômicas, sociais e políticas. No estado do Rio Grande do Sul, inicialmente, seu público era atendido em 35 Unidades, distribuídas pelo estado. Suas ações são multiplicadas por meio da política de parcerias com empresas, sindicatos, governos municipais e estadual, entre outras entidades públicas e privadas. Dessa forma, diversifica sua atuação e amplia o atendimento que presta à comunidade.

A organização oferece diversos serviços nas áreas de Educação, Saúde, Lazer e Cultura, Desenvolvimento Humano e Assistência Econômica. Na área da Educação, objeto desta pesquisa, o foco é a Educação Básica, com a oferta de Educação Infantil em sete municípios e a oferta de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e outras ações educativas em algumas dessas localidades. No que diz respeito à área educativa propriamente dita, destaco a

oferta de Educação Infantil e do Contraturno Escolar, contextos privilegiados no estudo.

Na década de 1970, a história da Educação Infantil inicia sua caminhada na Rede, tendo como pano de fundo histórico um cenário de carência no atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil, problema este que foi se agravando com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Como forma de atender a demanda que surgia, a Rede dá início à oferta pré-escolar no estado. Para tanto, foram implantadas quatro Unidades Educativas nas cidades de Esteio, Montenegro, Sapiranga e Pelotas, sob a coordenação da Mantenedora, de caráter assistencialista, característica esta das políticas educacionais do Brasil dos anos 70. As práticas educativas tinham como foco o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor da criança e apoiavam-se na teoria Montessoriana, que se fazia presente na relação com a criança, na organização do espaço físico e na natureza dos materiais utilizados.

Na década 1980, com o incremento da força de trabalho feminina no RS, aumenta-se o número de Unidades de atendimento de crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. A preocupação da instituição, nesta época, era assegurar às crianças proteção, assistência e condições de desenvolvimento biopsicossocial. Atualmente, a Educação Infantil é ofertada em sete municípios do estado, totalizando em torno de seiscentas crianças atendidas, e vale-se de uma abordagem sociointeracionista, tendo como metodologia privilegiada a Pedagogia de Projetos.

No Programa de Contraturno, notadamente, as crianças de 6 a 12 anos são atendidas em Unidades Educativas no Estado, atendendo em torno de três mil crianças. Neste contexto, a instituição adota, igualmente, a Pedagogia de Projetos, ao utilizar a robótica, a pesquisa e o desafio ético, considerando hipóteses e busca de informações e instigando o pensamento científico. Por desafio ético, entende-se que as crianças são submetidas aos dilemas éticos presentes no dia a dia, trazendo esses dilemas para a troca de ideias no grande grupo.

Procura-se criar condições para que as crianças construam projetos de seu interesse com autonomia, criatividade e motivação para o empreendedorismo.

O trabalho conta com cinco horas de atendimento diário às crianças, nos turnos da manhã ou da tarde. As Unidades apresentam estrutura completa para proporcionar esse atendimento, como: salas modernas e dinâmicas, laboratório de informática, área verde, playground/parque infantil, biblioteca, sala de robótica e refeitório. As crianças também recebem alimentação adequada à faixa etária, a partir de cardápios elaborados por nutricionistas.

Cada Unidade possui configurações diferenciadas, organizadas de acordo com a demanda da comunidade local ou a partir de interesses estratégicos da Instituição. Assim sendo, é possível uma Unidade Educativa ofertar apenas Educação Infantil, e outra ofertar Educação Infantil, Contraturno, além de ações educativas voltadas para os trabalhadores e comunidade local; outra ainda pode ofertar Ensino Médio, Contraturno e Educação Infantil. De qualquer modo, todas as Unidades, por atuarem no campo da Educação, contam com uma política de formação continuada de sua equipe pedagógica, capitaneada pela Mantenedora, a qual será melhor explicitada à continuação.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO LÓCUS DA PESQUISA

As informações a seguir apresentadas se referem, especificamente, à formação das equipes pedagógicas, incluindo professores e monitores, no contexto da Educação Infantil e do Contraturno. Inicialmente, é fundamental apontar que é a equipe de Gerência de Educação da Mantenedora que acompanha, orienta e desenvolve ações de formação continuada junto aos professores, monitores e orientadores pedagógicos das Unidades. Ela organiza, também, formações a partir das necessidades sinalizadas pelas Unidades Educativas. Geralmente, cada analista técnico, juntamente com a Gerência, estabelece as formações que serão realizadas no ano seguinte e elabora a planilha de custo dessas formações – informações que são encaminhadas para aprovação da Alta Direção.

Durante alguns anos, essas formações foram realizadas por profissionais externos, com reconhecido saber em sua área de atuação, que ministravam os encontros formativos durante o ano, de acordo com a necessidade das equipes locais de trabalho. Porém, a partir de 2010, as formações passaram a

ser desenvolvidas pela própria equipe, de forma mais participativa, reflexiva e colaborativa. Esta mudança se deu em função de que a Rede, anteriormente, estava assumindo uma postura mais passiva diante das demandas e, para que as crianças pudessem assumir a autoria de seu próprio processo de aprendizagem, entendeu-se que professores e monitores teriam que, igualmente, assumir sua autoria no processo de desenvolvimento profissional. A partir dessa constatação da equipe de Gerência de Educação da Mantenedora é que se iniciou o processo de mudança, na medida em que ela assumiu para si a postura de maior escuta ativa, de mediadora do processo de formação e de colaboração.

Em 2010, a Mantenedora realizou um encontro com todos os profissionais envolvidos na Educação Infantil no estado, para dar início à construção e sistematização do Projeto Político-Pedagógico. Este encontro proporcionou aos profissionais momentos de estudos, reflexões e discussões a partir dos quais se traçou uma linha norteadora, de acordo com os princípios da instituição. A construção foi elaborada em um processo participativo, a fim de constituir-se como referencial para a prática pedagógica desenvolvida nesta etapa.

Optou-se, assim, pela implantação gradativa do Projeto nas 22 Unidades (hoje são 17). O processo iniciou com três Unidades que participaram da construção da proposta a partir da definição da Gerência de Educação da Mantenedora. Os tensionamentos eram propostos pela equipe técnica da Mantenedora e as decisões e ajustes eram feitos de acordo com as necessidades de cada Unidade Educativa. Durante a implantação, a Mantenedora realizava encontros com as orientadoras de cada Unidade e, em um segundo momento, com toda a equipe pedagógica local.

O encontro com a orientadora tinha como objetivo oferecer suporte para sua atuação, traçar planos e organizar o trabalho a partir de demandas específicas de sua função. Já no segundo momento, contando com todos os envolvidos, formava-se um círculo e as questões eram suscitadas pelos próprios monitores, pelas orientadoras ou por iniciativa da Mantenedora. Quando não surgiam questões, a Mantenedora provocava questionamentos a partir dos conceitos do Projeto Político-Pedagógico.

Os temas ou demandas de formação eram definidos mediante o alinhamento de necessidades e conceitos trazidos pela própria equipe, pelos analistas técnicos da Mantenedora ou, até mesmo, pela própria Gerência, considerando o Planejamento Estratégico da Instituição. Outros assuntos também podiam fazer parte das temáticas de estudo e formação, como, por exemplo, questões vinculadas à concepção de educação, atualizações, novas tecnologias, determinações legais relacionadas à etapa, ou, ainda, questões que as Unidades entendiam como necessárias de serem abordadas.

Assim, variadas demandas e inquietações emergiam a partir da equipe, a exemplo da falta de participação dos pais nas reuniões da Educação Infantil e do Contraturno. Sobre este tema, foram planejados encontros específicos para a troca de informações e conhecimento e para a definição de estratégias para lidar com a situação. A escola, nesse sentido, assumiria uma postura colaborativa e reflexiva também junto aos pais, de forma que ela não ensina como os pais devem ser pais, mas de que forma podem lidar com preocupações, angústias, informações, conhecimentos, entre outros, relacionados, sobretudo, à vida escolar de seus filhos. Os pais passam a encontrar na escola não uma aula de como ser pai e mãe, mas um espaço onde eles podem trocar experiências com outros pais e com a própria escola.

Nos encontros, cada Unidade contribuiu com informações, entendimentos e concepções, sendo que a – Mantenedora assumiu, juntamente com as Orientadoras de cada Unidade, o papel de mediadora do processo de construção do conhecimento, provocando reflexões acerca da temática. A Mantenedora registrava o processo de construção do conhecimento do grupo de orientadores pedagógicos das Unidades, através de diferentes técnicas, como mapas mentais, painéis, cartazes, fotos, *flip shart*, recortes e colagens, entre outros. Essas construções eram registradas em uma linha do tempo, sempre retomada durante o processo. A sequência dos estudos era, assim, combinada com as orientadoras e estas consultadas, anteriormente, para que a equipe formulasse questionamentos relevantes para promover a reflexão.

O desafio das formações era utilizar estratégias de mobilização e motivação dos professores, monitores e coordenadores pedagógicos acerca

de sua prática, criando oportunidade de estabelecer relação entre desafios e demandas do contexto escolar, social e político na prática adotada pela equipe pedagógica local. Questões, inquietações, reflexões, curiosidades, interesses e situações-problema faziam parte dos espaços de trocas, de diálogo, em uma relação ética entre profissionais. O objetivo principal dos encontros era trazer à tona todas estas questões e promover a compreensão crítica da realidade de cada Unidade, para que cada equipe pudesse fazer e refazer sua prática, instituindo uma trajetória de aprendizado coletivo e específico para cada equipe.

Os resultados alcançados e as mudanças geradas a partir das reflexões e construções coletivas também eram avaliados. A coordenação pedagógica de cada Unidade avaliava a necessidade ou não de abordar os assuntos com sua equipe, entendendo que cada Unidade poderia apresentar demandas específicas. Ao levar-se em conta o exemplo anteriormente apresentado, qual seja: a pouca assiduidade dos pais nas reuniões, pode-se afirmar que, além da melhora dos indicadores de participação dos pais, a equipe pode compreender sua participação e assumir a responsabilidade pela continuidade do seu processo de formação e desenvolvimento. Além disso, os encontros de formação desencadearam um programa específico de Encontro de pais, implantado nas Unidades de Educação Infantil.

Além dessas formações específicas para toda a Rede, as equipes locais recebiam visitas técnicas da equipe da Gerência de Educação da Mantenedora, que acompanhava o desenvolvimento do trabalho das Orientadoras Pedagógicas. Estes encontros técnicos tinham como foco auxiliar e assessorar a Orientadora em suas demandas, necessidades e interesses de sua equipe.

Nesse sentido, é possível apontar que houve uma potencialização da produção de conhecimento a partir das relações que professores, Orientadores Pedagógicos e Equipe de Gestão da Mantenedora estabeleciam com seu meio e entre si, no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Este processo acontecia, muitas vezes, nas conexões que eram estabelecidas na relação com o outro. O outro, por sua vez, poderia ser o professor, a família, o coordenador ou a equipe de Gerência, de forma dinâmica. Assim, é mediante a compreensão da singularidade deste trabalho pedagógico e por meio do entendimento de

que os professores são sujeitos capacitados a articular sentidos e interações por meio da linguagem e dotados de potencialidade para construção de sua historicidade (FERREIRA, 2018), que o presente estudo revela sua relevância.

Compreendo que a formação continuada na escola precisa estar ancorada em uma “[...] dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho” (CURY, 2006, p. 11). Da mesma forma, entendo que as abordagens “[...] dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade” (CURY, 2006) tendem a engendrar profissionais compromissados. A qualidade que defendo, aqui, por sua vez, é aquela voltada para a perspectiva humanizadora, promotora da emancipação humana, que amplia as possibilidades de participação enquanto direito de cidadania, ao reconhecer a igualdade de acesso aos bens historicamente construídos pelo homem (PARO, 2007). E é a partir desta aposta que reconheço a potência da experiência descrita, por concebê-la como inspirada no processo de gestão democrática, que

se constitui hoje como tema prioritário dos estudos brasileiros de política e administração educacional, assim como o pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático, como elementos definidores do movimento antropossociopolítico contemporâneo, presentes em numerosas obras individuais e coletivas de gestão educacional da atualidade. (SANDER, 2009, p. 74).

Segundo Sander (2009, p. 76), porém, “[...] ainda enfrentamos o desafio de traduzir o discurso político para efetivas práticas democráticas em numerosas instituições de ensino do país [...]”, e a gestão democrática da educação “[...] não é uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino”, mas “[...] uma conquista histórica de enormes proporções, que implica uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica”. Assim sendo, entendo que a sistematização do conhecimento produzido na Rede é de relevância para o contexto educacional, podendo ser produtivo no âmbito da formação continuada de equipes pedagógicas.

Com essa sistematização, por meio do que estou chamei de uma espiral teórico- metodológica, pretendo estabelecer um direcionamento possível para o

trabalho junto a essas equipes. Ao apostar na criação de espaços de interação, cooperação e criatividade e de construções coletivas de conhecimento, tendo a prática como ponto de partida, acredito que os sujeitos envolvidos no processo, em uma relação dialética que promove reflexão e aprendizagem, acabam por guiar-se pelos questionamentos e dúvidas e não por respostas prontas. Nesse sentido, trata-se de sujeitos cujas narrativas pretendo mapear, a fim de construir com eles e com autores do campo a espiral teórico-metodológica vislumbrada.

3.3 MAPEAR AS NARRATIVAS

Para sistematizar e qualificar o que chamei de espiral teórico-metodológica de formação, voltada às equipes pedagógicas da escola, a pesquisa, de cunho qualitativo, pode ser classificada como um estudo de caso único, em que foram utilizadas entrevistas narrativas como técnica de pesquisa.

A abordagem qualitativa revela-se como alternativa metodológica profícua para a investigação, na medida em que “[...] a pesquisa participante, considerando os aspectos teóricos e práticos, avança em seus delineamentos sistemáticos [...]”, ao mesmo tempo em que apresenta “[...] tentativas muito valiosas, frente aos problemas da pesquisa” (TRIVINOS, 2015, p. 118).

O estudo se propõe a aprofundar “os conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará” (TRIVIÑOS, 2015, p. 99) e, para tanto, delineio, a seguir, o mapa que guiou a investigação. Ao utilizar a imagem do mapa como metáfora, o entendo como o trajeto traçado, as “formas de conceber[...]” o tema e os “modos de fazer a investigação [...]” (DAL’IGNA, 2011, p. 54).

Dito desta forma, compreendo, ainda, que esse trajeto sinaliza possibilidades de “dar significado aos fatos investigados que, de outra maneira, não teriam sentido algum; explica os aspectos da realidade em estudo” e “[...] permite uma interpretação dos fatos observados”. (TRIVIÑOS, 2015, p. 103). Porém, segundo o autor, tais fatos estão relacionados às percepções e aos entendimentos sobre determinado assunto ou situação, vivenciados pelas pessoas entrevistadas em um contexto definido, e não aos fatos em si.

Pesce (2013) destaca que a pesquisa qualitativa diz respeito a uma investigação descritiva, o que significa assumir a ideia de que os dados são

recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números isolados. Além disso, há dados, como transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais, que não são passíveis de serem reduzidos a símbolos numéricos.

O tipo de pesquisa eleito é o estudo de caso único, por se tratar de um olhar investigativo lançado sobre uma única Unidade da Mantenedora, de modo a analisá-la em profundidade, notadamente no que tange à formação de sua equipe pedagógica. Estamos diante de uma “modalidade mais tradicional de estudo de caso, embora não seja atualmente a mais frequente” (GIL, 2017, p. 107). Ela oferece, porém, a possibilidade de um estudo em profundidade. É importante destacar, ainda, que esse olhar é “marcado pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, o que exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias” (TRIVINOS, 2015, p. 134).

Dentre as modalidades de Estudo de Caso apresentadas por Gil (2017), o caso típico apresenta-se como a melhor expressão frente ao objeto de estudo, pois seu propósito é explorar e descrever objetos, a partir de informação prévia. Além disso, trata-se de um estudo de caso instrumental, pois a pesquisa tem o propósito de aprimorar o conhecimento de determinado fenômeno (neste caso, a formação de equipes pedagógicas na escola) ou até mesmo de desenvolver teorias.

Para a presente investigação, o estudo de caso único terá como *locus* de análise a Unidade de Santa Cruz do Sul, eleita em função de que sua Orientadora Pedagógica, logo no início de suas atividades, evidenciou dificuldades na liderança de equipe, com cuja faixa etária das crianças não tinha tido oportunidade de trabalhar em sua trajetória profissional. Esta profissional, a quem chamarei de Coralina demonstrou disposição para aprender e, ao final do processo, sua Unidade demonstrou total envolvimento da equipe, criticidade e entusiasmo na promoção das mudanças propostas pela Mantenedora. Trata-se de uma Unidade que presta atendimento a cerca de duzentas e cinquenta crianças de Educação Infantil e duzentas crianças no Contraturno Escolar. O estudo se torna interessante, assim, na medida em que pode sinalizar aspectos vinculados ao processo de transformação possível das práxis.

Quanto aos métodos e técnicas que serão utilizados no estudo para a coleta de dados, a entrevista narrativa será o instrumento privilegiado, associada a outras estratégias de coleta que possam garantir a profundidade necessária “[...] ao estudo e à inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados” (GIL, 2017, p. 108). A coleta de dados, segundo o autor, pode tornar possível a triangulação para obter a corroboração ou não do fato ou do fenômeno analisado.

Segundo Menezes (2016), as entrevistas narrativas foram inicialmente apresentadas pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, como parte de sua teoria da pesquisa autobiográfica. Este autor descreve duas características acerca dessa modalidade de entrevista: a primeira está relacionada à atitude do investigador em relação ao entrevistado, ao assumir, por vezes, uma atitude passiva, na medida em que procura não interferir na história que o entrevistado está narrando. A segunda característica é denominada “coda narrativa”, de cunho linguístico- interpretativo, mediante a qual o pesquisador encontra nas falas do entrevistado pontos que indicam um término ou um “corte” nas lembranças que estavam sendo contadas.

Outro aspecto importante, destacado por Muylaert (2014), refere-se ao tempo necessário de cada entrevista para a captação das informações e a busca de diferentes tipos de fontes de origem pessoal, familiar ou social que podem contribuir com o estudo. Assim, a opção pela entrevista narrativa se dá pelo “papel de ator principal” que o entrevistado assume, permitindo que ele possa descrever a realidade de acordo com a sua ótica, oferecendo as informações relevantes para o estudo.

Embora a entrevista semiestruturada seja reconhecida como um dos principais meios para a coleta de dados pelo investigador, pois ela “[...] valoriza a presença do investigador”, “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o participante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias” e parta de “[...] certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses” (TRIVINOS, 2015, p. 146), oferecendo amplo campo de interrogativas, é inegável a posição de controle assumida pelo investigador no direcionamento das questões.

Assim sendo, a opção pela entrevista narrativa ganha sentido, ao apoiar-se na perspectiva de que determinadas informações são apontadas como importantes e significativas pelo próprio entrevistado, oferecendo pistas importantes para o estudo. Neste contexto, cabe ao pesquisador:

[...] desenvolver uma postura crítica que o qualifique no aprofundamento da captura dos dados, se permanecer em uma busca ativa e atenta por novos interlocutores e observações em campo, com o objetivo de articular e enriquecer as informações coletadas, uma vez que o objeto da investigação é sempre um objeto construído [...]. (MUYLAERT, 2014, p. 197).

Além dos aspectos apontados, as narrativas se convertem em método potente, uma vez que, a partir das falas dos entrevistados, é possível, segundo Muylaert (2014), capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos, emergidas das falas dos entrevistados, possam ser problematizadas. Ao mesmo tempo, cabe ao pesquisador, de acordo com a autora, tornar-se parte do processo, pois, ao ouvir em profundidade os participantes implicados, ele tende a ser atravessado pela singularidade da trama de significações que é criada por cada sujeito.

A partir desta perspectiva, procurei coletar dados e analisar os aspectos comuns e dissonantes que povoam as narrativas produzidas pelos participantes, no que se refere a uma prática específica de formação no contexto escolar. E é por meio de uma espécie de acareação entre o referencial teórico delineado e a empiria trazida pela investigação que, considerando a natureza intervencionista de um Mestrado Profissional, vislumbro o estabelecimento de uma espiral teórico-metodológica, que possa inspirar processos formativos, ao produzir significado e sentido para as equipes pedagógicas das escolas.

Em relação à condução das entrevistas propriamente ditas, alguns cuidados são apontados por Gil (2017), relacionados à modalidade, quantidade, seleção dos participantes e à sua negociação. Sobre a escolha dos participantes, é possível afirmar que os mesmos atendem à indicação do autor, pois as pessoas selecionadas estão articuladas cultural e sensivelmente com o grupo e com a organização. Seguindo, ainda, as orientações de Gil, destaco outro aspecto relevante, vinculado à negociação da entrevista, uma vez que “como as pessoas, de modo geral, não têm uma razão pessoal forte para fornecer as respostas desejadas”, é preciso estabelecer uma espécie de contrato, em que

são “[...] esclarecidos os objetivos da entrevista e definidos os papéis das duas partes” (GIL, 2017, p. 109). Aproveito para, à continuação, apresentar o quadro de participantes.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa.

Participantes/função	Nº de entrevistadas	Programa	Período
Analista de Educação	1	Escola Infantil/ Contraturno Escolar	3 a 7 de junho de 2019
Coordenadora Pedagógica da Unidade	1	Escola Infantil/ Contraturno Escolar	3 a 7 de junho de 2019
Professor(a)	2	Educação Infantil	3 a 7 de junho de 2019
Monitor(a)	2	Contraturno Escolar	3 a 7 de junho de 2019
Analista Técnico da Mantenedora	1	Mantenedora	3 a 7 de junho de 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Minuta de Resolução da Ética em Pesquisa em CHS (CONEP/CNS/MS), parágrafo único – quanto a graduação do risco, Art.20, o risco será mínimo quando a possibilidade de ocorrência de danos material e imaterial ao participante da pesquisa não for maior do que os possíveis danos advindos dos processos da vida cotidiana e a metodologia da pesquisa não reproduzir danos conhecidos. Pesquisas de risco mínimo são, por exemplo, casos em que o pesquisador apenas observa atividades cotidianas e as registra em diários de campo. Para todos os efeitos, reafirma-se o compromisso ético assumido no contexto pesquisado.

A opção pelas entrevistas narrativas, reforço novamente, deu-se pela necessidade de escutar ao menos uma das equipes pedagógicas envolvidas no projeto, constituída por professores da Educação Infantil, monitores do contraturno escolar, orientador pedagógico e analista de educação da Mantenedora. Essa necessidade parte do entendimento de que a equipe produziu um saber capaz de agregar e mobilizar as pessoas para a ação comprometida com o coletivo. Assim, mesmo desempenhando diferentes funções as pessoas puderam produzir sentido e significado neste momento histórico; daí a necessidade de ouvir cada um dos participantes.

A escolha dos entrevistados, por sua vez, teve como critério a pré-disposição de cada um em participar. Para tanto, inicialmente, foi feito contato com a Mantenedora, que indicou um analista técnico, responsável pela articulação entre a Gerência local e sua equipe de Santa Cruz do Sul. Este analista, de posse do projeto de pesquisa, divulgou as informações para a Gerência local e a sua equipe. A partir de então, foi possível entrar em contato com a Orientadora para divulgar o propósito da coleta de dados e convidar as pessoas interessadas em integrar o conjunto de entrevistados. Conforme acordado com a Mantenedora, as pessoas poderiam participar da entrevista em horários fora de seus expedientes. Algumas delas, desde o início das tratativas, já demonstraram interesse, outras foram manifestando este desejo ao longo do processo. Após a manifestação de interesse, fiz contato com cada uma das sete participantes para planejarmos o encontro; todos eles realizados individualmente.

Para preservar a identidade das entrevistadas, foram escolhidos nomes de mulheres que marcaram a história da literatura brasileira, mulheres que compartilharam suas melhores histórias com a humanidade. A atribuição dos nomes fictícios foi aleatória, não havendo relação direta, assim, entre a autora escolhida e a participante em questão. Apresento o quadro a seguir com dados gerais das entrevistadas.

Quadro 3 – Apresentação das entrevistadas.

Nome	Função	Tempo de instituição	Idade	Formação
Cecília Meireles	Monitora de Projetos Educacionais – Cultura (Artes)	18 anos	37 anos	Monitora de Projetos Educacionais – Cultura (Artes)
Ana Miranda	Monitora de Projetos Educacionais	10 anos	31 anos	Pedagogia – Licenciatura
Ana Maria Machado	Professora de Educação Infantil	08 anos	39 anos	Pedagogia Empresarial
Adélia Prado	Professora de Educação Infantil	09 anos	38 anos	Pedagogia Educação Especial

Clarice Lispector	Professora de Educação Infantil	23 anos	47 anos	Educação Física e especialização em Educação Infantil
Cora Coralina	Orientadora Pedagógica na Instituição	10 anos	50 anos	Pedagogia e especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UFRGS e em Orientação e Supervisão Escolar pela UNISC
Ana Cristina	Analista de Educação	27 anos e sete meses	53 anos	Educação Física – Licenciatura

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de que as entrevistas narrativas pudessem ocorrer em um ambiente silencioso e tranquilo, aluguei um apartamento na cidade de Santa Cruz do Sul. O local era simples, mas com configurações adequadas para o estabelecimento de uma conversa, o que possivelmente contribuiu para o conforto do entrevistado. A fim de atender a solicitação de duas participantes, foram realizadas duas entrevistas fora desse espaço: uma na UNISC e outra em um restaurante.

Na UNISC, tivemos dificuldades por conta de uma reforma que estava acontecendo no local escolhido. Por vezes, tivemos que parar a entrevista em função do barulho, porém, felizmente, este transtorno ocorreu já ao final do encontro. No restaurante, embora o local seja público, foi bastante tranquilo. Apenas no momento final da entrevista, começaram a chegar alguns convidados de uma cliente para festejar seu aniversário, mas a conversa já estava praticamente finalizada. Essa última entrevista aconteceu na cidade vizinha de Venâncio Aires.

Os entrevistados que se deslocaram até o apartamento eram aguardados nos horários agendados, com alguns petiscos da região e chá, já que a temperatura em julho e agosto são baixas no estado. O tempo médio de cada entrevista foi de uma hora e quinze minutos, sendo que elas foram realizadas em diferentes turnos: manhã, tarde e noite, conforme disponibilidade das entrevistadas.

Os sujeitos pesquisados têm entre trinta e um e cinquenta e três anos, sendo que a orientadora e a analista possuem as idades mais avançadas. O tempo médio de serviço na Instituição varia entre nove e vinte e sete anos. Todas possuem formação de nível superior; três em Educação Física, duas em Pedagogia, uma em Pedagogia Empresarial e uma em Pedagogia – Educação Especial.

Como ferramenta de coleta de dados foram utilizados alguns recursos para mobilizar a fala das participantes, com destaque para a imagem correspondente a uma “ducha fria e uma ducha quente”. Este recurso tinha como intuito identificar aspectos da formação entendidos ora como algo agradáveis, ora como algo desagradáveis, como uma espécie de dispositivo para que as narrativas ocorressem.

Por fim, é importante notar que o conjunto de narrativas foi transcrito e acessado, unicamente, pela autora do trabalho e sua orientadora. As análises que emergiram dos dados coletados, por sua vez, nos dão algumas pistas no que se refere à formação de equipes pedagógicas na escola, como pode ser visualizado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE EQUIPES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Neste capítulo, reúno informações e indícios presentes nas narrativas coletadas, que me ajudaram a pensar sobre a construção de saberes singulares no processo de formação da equipe pedagógica: *identidade coletiva docente* e sentido de pertença, como elementos indispensáveis para que o trabalho produza os efeitos desejados; o convite ao estudo como mobilizador dessa construção e, igualmente, como lugar de questionamentos; o imbricamento entre teoria e prática como importante forma de romper a primazia de uma sobre a outra; e o acompanhamento e a avaliação do processo formativo como pilares para a consolidação do compromisso político e da mudança paradigmática da administração para uma gestão pedagógica efetiva. À continuação, esses saberes, emergidos das entrevistas narrativas, são articulados à produção teórica acerca das temáticas.

4.1 IDENTIDADE COLETIVA DOCENTE E SENTIDO DE PERTENÇA

Alusões à ideia de pertencimento estiveram presentes na maioria das falas das entrevistadas. Dada essa recorrência, procurei, então, compreender como esse sentimento se constitui no processo de identificação, individual e coletivo, que norteia o funcionamento da equipe. Sobre isso, podemos apontar que a expressão “*entre nós* evidencia que é impossível separar, de modo rígido, os aspectos individuais, os aspectos relacionais e sociais da identidade” (MELUCCI, 2004, p. 45), ao mesmo tempo em que ela é definida pela “capacidade de falar e de agir”, o que nos diferencia uns dos outros, permanecendo nós mesmos (MELUCCI, 2004). E é necessário, porém, que essa diferenciação seja reconhecida por esses “outros”.

Estamos, pois, diante do que Dubar (2005) chama do cerne da teoria sociológica da identidade, ao apresentar a articulação entre dois processos identitários heterogêneos, como identidade para si e identidade para o outro. Esta dualidade pode ser percebida nas falas das monitoras Cecília e Adélia:

Buscar como poderia ser feito, mas a gente tem uma coisa muito boa que é a união da equipe. Temos um grupo muito bom mesmo! Que pega junto, sabe? E faz muita diferença. E foi muito bem; nos apoiávamos!

Cecília

Então, neste horário que a gente tem para se reunir, cada um vai trazer suas contribuições, dentro do que precisa dar conta. Cada um vai contribuir com a experiência que tem em sala, ou um fala um pouco e o outro já lembra de outra coisa: uma situação com um aluno, como resolveu, e isso gera discussões entre os professores. São reuniões, para nós, muito boas.

Adélia

Por relações “fortes”, Cecília entende que é a partir da união da equipe que se estabelece, entre as pessoas, uma atitude voltada para a ação, “de pegar junto”. Essa relação se torna relevante e significativa para, conjuntamente, “buscar-se como pode ser feito”. Adélia considera as “contribuições” de cada um, suas “experiências” e estratégias utilizadas para resoluções de situações em sala de aula, como contribuição para a equipe. Ambas, professora e monitora, reconhecem as reuniões como “muito boas”, que fazem “muita diferença”, para que os professores tenham a oportunidade de fortalecer as relações pessoais e profissionais.

Nas narrativas citadas, as professoras citam “as relações fortes que estabelecem entre si” (TITTON, 2001, p. 80). que contribuem para que elas adquiram “maior segurança” (TITTON, 2001) e “reconhecimento intersubjetivo” (MELUCCI, 2004, p. 45), confiando umas nas outras e apoiando-se mutuamente.

É pensar junto, é conversar junto, é discutir junto, decidir em conjunto; porque às vezes o que eu acho que é bom, na verdade não é bom para todo mundo, para o grupo, para as crianças. Então, é que nem pedra preciosa: tu vais lapidando, vai achando o meio termo que fica mais correto, melhor. Então, eu penso que seja isso!

Ana Maria

A gente fazia os planejamentos integrados e ali uma ajudava a outra porque... tendo mais cabeças para pensar e ter ideias diferentes, de fazer coisas diferentes com eles.

Cecilia

O fato de “uma ajudar a outra”, de “conversar junto”, “discutir junto”, “decidir em conjunto” aponta para o fato de que cada pessoa se define ao mesmo tempo como ator e como produto de determinada trajetória, sendo as identidades e suas eventuais cisões compreendidas “[...] como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 2005, p. 137).

Para Dubar (2005), é na confrontação com o mercado de trabalho, que a implicação identitária é mais importante para os indivíduos (DUBAR, 2005). O relato de Clarice, a seguir, toca diretamente nesta questão, ao afirmar que “éramos todos juntos” e “criamos uma afinidade no trabalho”. Assim, o processo de identificação da equipe é forjado na construção da identidade individual, o que significa relação e pertencimento (DUBAR, 2005).

Éramos todos juntos, criamos uma afinidade no trabalho. A gente poder criar as coisas e pode ajudar uma a outra. Uma ensinava o que sabia para a outra, imagino que era esse o desafio da educação, era isso que a gente deveria ensinar para as crianças.

Clarice

Neste cenário, a identidade se apresenta como algo que assegura ao grupo continuidade e conservação, estabelecendo quais são seus limites em relação ao ambiente natural e social, definindo os requisitos e os critérios para que as pessoas se reconheçam e sejam reconhecidas como membros do grupo (DUBAR, 2005). Assim sendo, o aspecto relacionado ao contexto se torna elemento essencial para essa definição.

E lembro assim, oh... que, para a gente, teve o PPP da EI e o do contraturno, né? A gente sempre trabalhava sem um norte, sabe? Tu não sabia se o que tu fazia estava certo! Se era para aquela idade, né? A gente não tinha uma referência e aí, com a construção do PPP, eu acho que abriu um mundo, sabe?! Abriu tudo: é como tu abrir uma janela, tu começou a fazer tudo o que tu podia fazer para que aquele aluno aprendesse, as habilidades e competências dele. Então, assim foi um boom! A diferença do antes e do depois é nítido!

Ana Cristina

Então, foi um tempo bastante válido, de bastante leitura, de bastante estudo, de muita discussão, de construção, do que vinha para nós e o que a gente colocava em sala de aula; de a gente pensar junto, porque era toda instituição (no estado) pensando junto.

Adélia

Era um compromisso. Muitas vezes assim... a maturidade me ensinou muito, né?! A gente vai aprendendo, porque no início..., meu Deus, primeiros anos, meu Deus...!

Ana Cristina

Uma prática se apresenta como reveladora de uma *identidade coletiva docente* na medida em que os professores reconhecem e avaliam o que os agrupa e os faz agir diante dos diferentes desafios da docência (TITTON,

2013). Ana Cristina traz indícios dessa identidade, ao relatar que o trabalho conjunto de construção do PPP trouxe uma espécie de “norte” para a ação docente, fazendo com que a equipe passasse a compreender o que poderia fazer para que o “aluno aprendesse as habilidades e competências”. Ela ainda usa a metáfora: “é como tu abrir uma janela”, mas essa abertura, nas palavras de Adélia, pressupõe “bastante leitura”, “bastante estudo”, “muita discussão” e “construção”. Ou seja, “a janela” não foi simplesmente aberta por alguém, pois, naquele momento, “era toda instituição (no estado) pensando junto”. O processo formativo desencadeado, ao que tudo indica, pareceu inaugurar um jeito diferente de se trabalhar tanto individualmente como no coletivo.

É um jeito diferente de desafiar, de construir coisas, de arregaçar as mangas...

Clarice

Esse “jeito diferente”, apontado por Clarice, remete às disposições subjetivas capazes de estruturar representações e de gerar práticas e, ao mesmo tempo, compor o produto de uma história (DUBAR, 2005). Esta identidade, porém, “nunca é dada”, trata-se, antes, de um resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural (DUBAR, 2005).

Dubar (2005) refere, que embora o mecanismo de identificação ocorra a partir do momento em que cada um é identificado por outrem, cada um pode recusar esta identificação e se definir de outra forma. Nessa identificação, por sua vez, estariam presentes as categorias socialmente disponíveis, atribuição e pertencimento. Por categorias socialmente disponíveis se incluem, por exemplo, as denominações étnicas, profissionais, entre outras, que se apresentam disponíveis e são mais ou menos legítimas (DUBAR, 2005).

Coralina, ao mencionar: “prefiro que digam isso do que eu sou queridinha, que eu sou bonita, sensata; gostei!”, refere-se a atos de atribuições que definem o tipo de homem ou mulher que cada um é, relacionado à identidade para o outro. Já quando Clarice diz: “eu sou assim, preciso que me desafiem e confiem em mim”, ela está se referindo a atos de pertencimento relacionados ao tipo de homem ou mulher que cada um quer ser e, portanto, está relacionado à

identidade para si. Ao mesmo tempo, quando Adélia diz que “é uma realização”, um “reconhecimento” e uma “conquista”, é, pois, “pela e na atividade” com os outros que reside a implicação de um sentido, um objetivo e/ou uma justificação (DUBAR, 2005).

Tipo (diz seu nome): tu és uma pessoa bem sensata. E eu entendi que aquilo ali era um elogio. Gostei. Prefiro que digam isso do que eu sou queridinha, que eu sou bonita, sensata; gostei!

Coralina

A gente talvez tenha se acomodado e a gente é movido a estímulos. Eu sou assim; preciso que me desafiem e confiem em mim. Dá um desafio e vamos lá, vamos fazer.

Clarice

Sim, é como um bebezinho que tu cuidas desde pequeno: cresceu, está crescendo... Esses dias falei para duas colegas (cita os nomes das colegas) que a gente se reunia seguido para falar sobre o PPP e as mudanças e que teve um ano que o nosso objetivo era ser referencial no Rio Grande do Sul, e eu me lembro que tínhamos este objetivo. No estratégico não está, na educação, porque a gente conquistou, chamei a Orientadora. É uma realização, é uma conquista! De ter tentado, de ter ido noites lá para estudar, de ter ido sábados lá, de ter estado junto... Então, saiu este objetivo. Lembro muito bem! Em 2015, recebemos este reconhecimento então me sinto... de ter feito parte, de ter contribuído, de olhar as estratégias da instituição porque conquistamos isso.

Adélia

A formação ganha sentido e relevância na medida em que, segundo Tilton (2013), a construção da identidade profissional se apresenta como um sistema de relações e de representações com muitas identidades em uma só.

Dependendo do sistema de relações em que se estabelece no relacionamento, ela é construída e reconstruída sob forte influência do mundo do trabalho. Este fato condiciona a construção de identidades sociais de tal forma que acaba por provocar transformações identitárias (TITTON, 2013). De algum modo, indícios dessa transformação aparecem evidenciados na narrativa de Clarice.

Temos uma equipe muito boa e as pessoas que vão chegando vão se adequando, vendo, percebendo como a gente trabalha... Mesmo os novos vão entendendo como a gente faz. Mesmo que não se adequam, a gente vai fazendo como a galinha que vai colocando os pintinhos de baixo das asas e vai agregando.

Clarice

A partir das diferentes nuances presentes nas narrativas, é possível estarmos diante do que Thurler (2001) chama de *representações comuns*, relacionadas às trocas e reflexões que derivam do confronto e do debate, utilizando os mesmos conceitos e as mesmas expressões. Isto é, as transformações, pretendidas e provocadas pelos movimentos desencadeados, a exemplo da imagem da “galinha que vai colocando os pintinhos de baixo das asas e vai agregando”, acabariam por evocar na equipe essas representações comuns.

Ferreira (1995) aponta que a autonomização profissional dos professores pode se fazer presente em espaços interativos de relacionamentos comunitários, criando condições para a emergência de sentimentos de pertença coletivos e dinâmicas emancipatórias. Para Thurler (2001), um bom clima organizacional e a cooperação profissional oferecem aos professores a segurança, o apoio e o bem-estar necessários para que eles ousem questionar suas práticas e engajar-se nos processos de mudanças.

Claro que ainda vem mudanças, mas eu acho que nós estaremos sempre unidos. Se tem algo para mudar, se tem alguma dificuldade, alguma demanda, uma consegue ajudar a outra.

Adélia

Quando chegam as coisas (da Mantenedora), tu te mobiliza, tu dá conta. A gente tem isso muito presente. Vou ter que mudar porque a necessidade é esta! Vamos ver a melhor possibilidade de fazermos e fazermos bem feito. Neste ponto, nunca foi uma coisa parada.

Ana Cristina

...pude trocar ideias com outras colegas que pensavam de outra forma. Eu estava buscando entender mais, aprender mais com os colegas, então eu aprendia também.

Clarice

Quanto aos desafios e às mudanças na ação docente, Adélia, Ana Cristina e Clarice referem que, para além da ajuda mútua, a partir da qual, “se tem alguma dificuldade, uma consegue ajudar a outra” e se busca “aprender mais com os colegas”, estar “sempre unidos” significa, também, fazer e fazer “bem feito”. Sobre isso, Thurler (2001) alerta que não basta que o estabelecimento escolar tenha uma cultura favorável à mudança, mas que este se diferencie na medida em que se torna *fonte de identidade, fator de coesão, motor, modo de vida*, conseguindo, dessa forma, aplicar suas intenções com método e perseverança.

Éramos todos juntos, criamos uma afinidade no trabalho. A gente poder criar as coisas e pode ajudar uma a outra. Uma ensinava o que sabia para a outra, imagino que era esse o desafio da educação, era isso que a gente deveria ensinar para as crianças.

Clarice

Por mais que a gente seja cobrada e os projetos têm que ser de determinada forma, e a gente é cobrada por isso, eu vejo muita liberdade no que eu posso trabalhar, eu vejo muita transparência entre nós lá dentro e entre

a instituição e os pais. Eu vejo que a criança não é um número ali dentro, que eu posso ser clara com os pais e com a mãe. Eu sempre digo para eles que eu estou trabalhando com o bem mais precioso deles. Então, a gente precisa criar um vínculo de amizade, de transparência, de confiança. Então, isso, para mim, é muito importante, porque, para que o meu trabalho possa dar certo, precisa eu ter esta transparência com os pais. A instituição me dá isso!

Ana Cristina

Trago novamente o relato de Clarice, em que ela reconhece a “afinidade no trabalho” e, conseqüentemente, a capacidade da equipe em “criar coisas” e de “ajudar uma a outra”. Essa capacidade em criar advém, possivelmente, da “liberdade” para o exercício do trabalho referida na fala de Ana Cristina. Essa condição, por sua vez, é favorecida pela organização: “a instituição me dá isso”. Ou seja, embora haja cobrança pelo alinhamento na implementação dos projetos (e isso é, sim, necessário), a equipe não parece ser tolhida em sua liberdade para criar, o que beneficia uma cultura favorável à mudança. Essa cultura, por sua vez, implica no reconhecimento de que os professores são capazes de:

construir um sistema de representações comuns, incluindo conceitos, expressões e linguagem, que constitui não só o fio condutor da sua ação pedagógica, individual e coletiva, mas que também caracteriza a sua própria identidade e a de seu grupo de pertença profissional, local ou mais amplo. (TITTON, 2013, p. 41).

A cultura de cooperação profissional combina competências individuais com aprendizagem coletiva. Os atores envolvidos aprendem a investir e a explorar os recursos existentes para a realização de diferentes tarefas e os procedimentos vão além da simples troca de truques e receitas. As diferentes ideias são consideradas e escutadas, sendo posteriormente avaliadas. Isto é, a cultura de cooperação profissional está baseada em uma lógica de resolução de problemas, utilizando a criatividade e a participação de cada um. (THURLER, 2001) O procedimento de *exploração cooperativa* seria, assim, uma “regulação das atitudes de uns e outros”, sem que os professores precisem recorrer às

contribuições de “interventores externos”, mas “sorvem o essencial das forças da mudança em suas próprias fileiras” (THURLER, 2001, p. 82).

Basicamente, pelo que eu entendi, a gente está muito na frente, sabe?! É uma questão só de nomenclatura isso, considerando que já tem dez anos o PPP, e a gente já estava apontando as coisas que hoje está presente. Na época, para trazer para a discussão, eu também tive que entender, estudar, até para ajudar a pensar. Quando eu fui ler, eu vi que a gente está já atualizada, sabe?! Quando a gente fez aquela mostra de trabalhos que a gente levou as nossas coisas, coisas que a gente tinha feito para compartilhar com os outros e aprender com os outros... Nunca mais teve, sabe?! Assim, revisando as coisas... na prática, é tão bonito assim... foi uma história muito bonita que aconteceu, revisando assim. Foi uma construção.

Coralina

Ainda a gente podia questionar, ou acrescentar. Era um período em que a gente estava empolgada, era tranquilo, porque a gente tinha uma hora, às vezes duas, que a gente sentava... À tardinha que a gente se reunia, no final do expediente delas. Não era pesado e agregava!

Ana Cristina

Então, estas formações acontecem nas nossas reuniões pedagógicas, a gente traz os assuntos de que precisamos falar, a gente traz as situações vivenciadas para o grupo e aí cada um traz no grupo suas contribuições e, assim, a coisa vai se construindo, do aprender também trazem coisas que a gente acha que acontece somente na Educação Infantil. Então vamos discutindo, conversando, temos muitas trocas.

Clarice

Em suas narrativas, Coralina, Ana Cristina e Clarice, ao relatarem que “cada um traz no grupo suas contribuições e, assim, a coisa vai se construindo”, apontam para um processo formativo que pressupõe “entender, estudar, até para ajudar a pensar”, assim como “questionar, ou acrescentar”. Ou seja, a cooperação profissional exige uma organização do trabalho mais sofisticada e precisa estar voltada para o “desenvolvimento contínuo” (THURLER, 2001), de modo que, para além de sua continuidade, ele seja percebido pela equipe como algo “não pesado”, que “agrega”.

De certa forma, as falas evidenciam o envolvimento, a responsabilidade e o orgulho expresso pela equipe pedagógica participante da formação. Destaca-se, entre outros aspectos, a importância atribuída aos momentos de troca, de compartilhamento e das construções ocorridas em diferentes momentos. O que se consegue, em âmbito coletivo, revela o quanto a cooperação profissional é construída a partir de negociações e acordos, provocando “[...] um debate permanente, entre atores, a respeito das finalidades, dos valores e das diversas escolhas pedagógicas e das práticas que os mobilizam para a ação coletiva (TITTON, 2013, p. 40).

Na cultura da cooperação profissional, o acordo e o desacordo fazem parte de um processo de “construção interativa a ser adaptado continuamente, pois o debate, a reflexão e a confrontação” se convertem em “fontes constantes de força e motivação para manter o investimento profissional individual e a mobilização coletiva” (TITTON, 2013, p. 40).

Hoje a gente está muito bem, hoje somos referência; coisas que a gente conquistou. E a gente vê os pais comentando... Nossa, como meu filho está fazendo essa linha do tempo, como ele faz! Isso é um processo, são conquistas, são desafios, e a gente valoriza muito o que eles trazem, das ideias que eles têm das coisas, e isso é muito importante: não desvalorizar. Foram ideias que fomos pegando aqui e ali, sempre com eles, não deixando eles, do que eles sabiam, desafiando sempre. Eles mesmo traziam questões que nos faziam pensar, estudar, elaborar. Hoje, então, depois que trabalhamos

com competências e habilidades, quando a gente fala que as crianças levantam hipóteses em seus projetos, eles ficam assim maravilhados. Mas eles perguntam: o que são as hipóteses, como crianças fazem isso? Como meu filho está pesquisando? Então, a gente explica que são perguntados para eles várias questões do projeto: o que tu acha disso? O que tu sabe sobre isso? O que tu acha que é? Vamos descobrir juntos? Vamos buscar informações? Onde a gente pode buscar? O que você não sabe e a gente pode descobrir. Então, isso é o diferente, e isso é maravilhoso!

Ana Cristina

Em seu relato, Ana Cristina fala sobre o reconhecimento dos pais em relação ao trabalho desenvolvido pela equipe. Este reconhecimento identitário, portanto, “depende estreitamente da natureza das relações de poder nesse espaço e da posição que nele ocupam o indivíduo e seu grupo de pertencimento” (DUBAR, 2005, p. 155). É preciso o reconhecimento de que vivemos dentro de relações de poder e não podemos escapar da eficiência e eficácia, ou seja, não podemos eliminá-las, ao mesmo tempo em que elas são condição para a vida associativa (MELUCCI, 2004). Além disso, é necessária a transação objetiva entre a instituição e os indivíduos, organizados a partir do reconhecimento ou do não- reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si (DUBAR, 2005).

Opto por trazer, como último excerto da seção, a narrativa de Ana Cristina, na medida em que ela expressa o reconhecimento do trabalho desenvolvido, por integrantes da comunidade escolar; neste caso, os pais. Assim sendo, é possível inferir o quanto a *identidade coletiva docente* e o sentido de pertença favoreceram a constituição de uma cultura de cooperação profissional que, por sua vez, resultou no aprimoramento do trabalho pedagógico – fim último da gestão pedagógica. No entanto, por entender que essa cultura esteve permeada, entre outros aspectos, pelo estudo constante, à continuação me debruço sobre como esta dimensão, em específico, foi mobilizada junto à equipe.

4.2 UM CONVITE AO ESTUDO

Ao considerar que a atualização permanente se constitui como um dos pilares da atividade docente, a partir das narrativas, pareceu-me imperativo abordar a relação com o saber estabelecida pela equipe, em especial, no contexto da formação analisada. Essa relação é, segundo Charlot (2000), uma relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; ou, ainda, um conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber. De uma forma mais intuitiva, a relação com o saber é um conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma obrigação, etc.

Ela envolve também a linguagem, a relação com o tempo, com a ação no e sobre o mundo. Porém, conforme aponta Charlot, é importante considerar que não existe uma real sociologia do saber, o que seria essencial nas sociedades contemporâneas, porque sua tarefa seria, “provavelmente, a de mostrar como a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (2000, p. 88).

E aí eu fui conseguindo... Eu pensava: onde tenho que me agarrar? O que eu tenho de conhecimento científico? O que eu posso usar de conhecimento científico? O que eu vou encontrar na literatura para isso? Então, toda vez que eu quero, vou lá e dou uma olhadinha no que eu escutei e aprendi, aquilo que mudou também a minha vida.

Quem está pensando isso, quem está estudando aquilo que a gente pensou, que a gente está falando, discutindo, sabe?

Coralina

Na fala de Coralina, vislumbra-se a relação necessária que se deve estabelecer com o saber, na medida em que se torna “obrigação de aprender” para “tornar-se” (CHARLOT, 2000), para apropriar-se do mundo e, neste caso, para compreender o que se tem de “conhecimento científico”. A partir da

constatação: “aí que eu fui conseguindo...”, infere-se o quanto “a questão do aprender é muito mais ampla, pois do que a do saber” (CHARLOT, 2000). A conquista de Coralina rompe com uma formação voltada para “dar solução” a problemas genéricos, uniformes, padronizados (IMBERNÓN, 2010). No entanto, a própria Coralina, ao se questionar: “o que eu posso usar de conhecimento científico?”, denota o quanto as competências profissionais não se resumem à aplicação de saberes teóricos, mesmo que estejam envolvidos a certos *know-how* ou a saberes adquiridos de forma gradual. (PERRENOUD, 2001).

Isto é, as competências profissionais são significativas apenas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam. (PERRENOUD, 2008). Trata-se de uma “espécie de memória da inteligência passada, individual ou coletiva, e uma forma de rotinização da colocação dos recursos em sinergia”, que proporciona “rapidez, segurança e um custo menor para uma ação” na tomada de decisão. (PERRENOUD, 2013, p. 51). Assim sendo, é evidente a necessidade de se criar condições que permitam aos professores desenvolver suas competências profissionais a partir de, através de e para a prática (PERRENOUD, 2008).

Poderíamos dizer que Coralina, quando se questiona, *onde tenho que me agarrar?*, externa, igualmente, a busca de um sentido, de “desejabilidade” do que seja importante para si e que, ao mesmo tempo, representa um “nó” de desejos que o próprio sujeito é (CHARLOT, 2000). Para Charlot, o conceito de mobilização, ao invés de motivação, trata-se de um investimento do próprio sujeito para atingir uma determinada meta, porque existem “boas razões” para tal. O termo mobilização tem “a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento”, ou seja, “pôr recursos em movimento”, ao mesmo tempo em que é preliminar relativamente à ação (CHARLOT, 2000, p. 55) O professor, como todo o ator, tem a necessidade de dar sentido àquilo que faz, de reconstruir sua razão de ser, sua legitimidade, sua coerência (PERRENOUD, 2008).

Coralina, dessa forma, reúne “suas forças”, para fazer uso de si própria, como recurso, ao mobilizar-se (“de dentro”), ao dizer: “toda vez que eu quero, vou lá e dou uma olhadinha no que eu escutei e aprendi”. Do mesmo modo, ela interroga: “quem está pensando isso, quem está estudando aquilo que a gente pensou, que a gente está falando?”; isto é, busca um saber de

“outros” que a precederam, em um mundo no qual “as ideias, as emoções, até as percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social.” (CHARLOT, 2000, p. 84).

De qualquer modo, o que se destaca na fala de Coralina parece ser o movimento de tornar mais rigoroso um saber, baseado mais na análise da experiência pessoal e coletiva do que em procedimentos experimentais clássicos (PERRENOUD, 2001). Trata-se de um conhecimento “pela ação”, em que o “profissional reflexivo” é o construtor ativo, metódico e lúcido de sua própria teoria da ação, como “sujeito e ator”. Ao fazer referência ao “conhecimento científico”, seu uso e sua busca, Coralina também alude à “atividade, à linguagem e ao tempo” e, igualmente, revela que diz respeito a um saber (de aprender). Ela, segundo Charlot (2005), ocuparia, assim, uma posição social, ao existir como um sujeito singular, a partir de sua mobilização e de seu engajamento no mundo.

Por conseguinte, o fato de Coralina relacionar o que escutou e aprendeu àquilo que “mudou sua vida” atribui sentido e significado frente ao processo formativo pelo qual passou, remetendo ao grande desafio próprio da educação: “ler muito, fazê-lo reflexivamente, entrelaçar leituras, entrar irrestritamente no mundo escrito e ter prazer com tudo isso são e continuarão sendo um desafio para a educação formal e o alicerce da educação permanente” (IMBERNÓN, 2008, p. 48).

Para ser reconhecido como “professor-pesquisador”, para além de ser capaz de empregar uma conduta reflexiva de análise e de resolução de problemas, o docente também precisa produzir metodicamente mecanismos e ferramentas para a intervenção, explicitando seus fundamentos e avaliando sistematicamente seus efeitos (MEIRIEU, 1988, apud PERRENOUD, 2008).

Mas as vivências, as construções; isso é que é o aprendizado.

Coralina

[...] a gente foi se apegando a estes autores que nos ajudavam a pensar nosso fazer. Além das construções

que tivemos, lembro que este estudo mais aprofundado com estas autoras nos ajudaram a pensar melhor[...]. Isso era interessante porque evidenciava de que tinha algo maior, que a gente poderia estudar mais [...]. Foi uma evolução muito grande, que agregou... algumas coisas que já vínhamos fazendo, mas que abriram, com certeza, mais discussões [...]. Isso foi agregando ao que fazíamos.

Clarice

“Mas as vivências, as construções; isso é que é o aprendizado”. Coralina, a partir de uma perspectiva antropológica, salienta em sua fala que as práticas, os saberes, os conceitos, os sentimentos, as obras, entre outros, foram criados pela humanidade e são externos ao indivíduo. Ou seja, os entende como “algo maior” (CHARLOT, 2005). Cabe ao sujeito apropriar-se deste mundo, com a ajuda de outros, em uma construção coletiva, que “agregue” e provoque uma “evolução”. Para tanto, na formação de professores, é preciso ir além de raciocinar apenas em termos de conteúdos ou de procedimentos (PERRENOUD, 2008). É importante, pois, teorizar e valorizar os saberes advindos da experiência, fazê-los circular, compará-los entre si, estabelecer relações com os saberes eruditos (PERRENOUD, 2008).

“[...] a gente foi se apegando a estes autores que nos ajudavam a pensar nosso fazer”. Nesta frase, Clarice parece reconhecer que o aprender pode ser dominar um objeto ou uma atividade, ou entrar em formas relacionais. Neste caso, ela traz uma relação quase de afeto em relação aos autores que “ajudaram” a equipe a “pensar seu fazer”. O sujeito, assim, “age no e sobre o mundo”; “encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber” (CHARLOT, 2000, p. 33). Ele se autoproduz e é produzido por meio da educação.

Os aspectos de identidade e de um ser social são inseparáveis, portanto, da relação com o saber, pois se referem também à uma relação social, embora sendo de um sujeito. É importante destacar que a influência do mundo “não influencia senão quem se deixa influenciar por essa influência”; desse modo, um professor pode ser influenciado e outro não. (CHARLOT, 2000, p. 77).

Ao mencionar que a imersão em determinados autores “abriram, com certeza, mais discussões”, Clarice sugere que foram oportunizados momentos com a equipe, para que seus integrantes pudessem se constituir como sujeitos singulares, estando inseridos em um conjunto de relações e processos. Dessa forma, esses sujeitos são “levados pelo desejo”, “abertos para um mundo”, “ocupam uma posição social” e se convertem em “um elemento ativo” em relação ao saber (CHARLOT, 2005). Eles passam a carregar consigo, pois, um “conjunto de significados” (CHARLOT, 2000). Perrenoud (2001) compartilha dessa premissa, ao defender um trabalho voltado à epistemologia da reflexão na ação e dos saberes dela provenientes.

Esta professora do maternal que está lendo um livro que eu emprestei, ela também vai trazer coisas. Se alguém tem alguma coisa fora, também peço para trazer[...].

Coralina

Coralina faz um convite ao estudo nas formações continuadas, o que, na visão de Perrenoud (2000), implica um indivíduo que se deve dotar de certas competências. O conteúdo e a natureza dessas competências podem variar segundo o tipo de formação e o momento histórico. Assim sendo, o indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também, eventualmente, as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada.

Então, estas formações acontecem nas nossas reuniões pedagógicas. A gente traz os assuntos de que precisamos falar, a gente traz as situações vivenciadas para o grupo e aí cada um traz no grupo suas contribuições, e assim a coisa vai se construindo. [...] então, vamos discutindo, conversando [...]. Temos muitas trocas.

Clarice

[...] ela deu um tom mais formativo para as reuniões. E aí ficou melhor, neste sentido de conhecimento.

Ana Maria

Clarice, ao dizer que “a gente traz assuntos de que precisamos falar, a gente traz as situações vivenciadas para o grupo...” e, diante disso, “cada um traz no grupo suas contribuições, e assim a coisa vai se construindo”, sugere que a “educabilidade é um postulado de qualquer situação de educação”, em uma situação, neste caso, de formação continuada. Isso, por sua vez, aponta para “[...] um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo)” (CHAUI, 2003, p. 11). Esse movimento parece ter trazido, nas palavras de Ana Maria, “um tom mais formativo para as reuniões”, decorrente da construção coletiva de saberes.

Porque a gente se cobra como profissional. Precisa a gente entender, refletir sobre o que a gente está fazendo e o sentido do que está se propondo a fazer. Era ver o que estavam propondo com o que estávamos estudando tinha a ver com o que eu acreditava e com o que eu queria fazer, além do que a criança precisa ou necessita, ou ainda o que ela quer.

Clarice

É, pois, na dialética da interioridade e da exterioridade, em quaisquer sociedades, quaisquer épocas, que há educação. (CHARLOT, 2005). Cada sujeito se educa por um movimento interno, que só pode ser feito porque encontra um mundo humano já existente que o educa (CHARLOT, 2005). Clarice, ao comentar “a gente se cobra como profissional”, buscando “entendimento”, o “sentido” e a “reflexão” sobre a prática, faz alusão à relação com o saber que se constrói em relações sociais de saber (CHARLOT, 2000). Por relações sociais de saber, compreendem-se as relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender, como interdependência, o que significa “estar autorizado, incentivado e, às vezes, obrigado a investir em certas formas de saber, de atividades ou de relações [...]”. (CHARLOT, 2000, p. 85).

Nesse sentido, há universais da situação de ensino, ou seja, características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da

situação de ensino, independentemente das suas especificidades sociais, culturais e institucionais (CHARLOT, 2005). No entanto, é importante sublinhar que, como alerta Perrenoud, “raramente o profissional está diante de uma situação exatamente igual a uma situação já vivida ou descrita em um manual” (2001, p. 191). Ou seja, embora haja universais nessas situações, a relação com o saber se revela sempre de maneiras diferentes, de acordo com o contexto e os sujeitos nelas envolvidos. O processo formativo analisado, por exemplo, ainda que dele possam ser extraídos alguns princípios, nunca poderá ser reproduzido como um “manual” para a formação de equipes pedagógicas.

No “tempo da iniciativa e da inovação”, o profissional da educação, em especial, é convocado para solucionar problemas, uma vez que teria os recursos necessários por ser uma pessoa formada e, portanto, capaz de resolver problemas de maneira especializada (CHARLOT, 2005). Essa especialização, porém, está atrelada, sem sombra de dúvida, a uma das competências docentes elencadas por Perrenoud, que se refere, justamente, à capacidade de o professor “administrar sua própria formação continuada”, na medida em que ela “condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” (2000, p. 155). Na medida em que os problemas educacionais são sempre históricos, isto é, mudam em função do tempo e do local em que estão inseridos, a formação, ainda que mobilize subsídios construídos no passado, precisa, necessariamente, estar fundada nos desafios do presente.

Eu considero como um grande desafio o de se manter atualizada, porque, te digo assim, o que eu estudei lá [...], talvez hoje já não faz mais tanto sentido, sabe?! Vai mudando, vai evoluindo, vão acrescentando coisas. Então, a gente tem que estar sempre disposta a isso, se atualizar.

Ana Miranda

Ana Miranda, em sua narrativa, aponta como um “grande desafio o de se manter atualizada”. Isso se traduz enquanto “sistema complexo”, em que tudo é urgente “na medida em que age simultaneamente”, o que demanda do professor “fazer recortes, definir prioridades, correr riscos, integrar conhecimentos, sentimentos e compromissos”, para mobilizar seus “melhores

recursos (saberes) em favor de metas ou propósitos educacionais” (MACEDO apud PERRENOUD 2001, p. IX) vigentes.

Para tanto, Imbernón (2010) alerta que é necessário “dar a palavra aos protagonistas da ação” e, da mesma forma, responsabilizá-los por sua formação e seu desenvolvimento no contexto em que atua. Isso implica “ver a realidade de frente” no enfrentamento das situações problemáticas. A formação continuada, igualmente, acompanha as transformações identitárias e exige do professor:

- * Saber explicitar as próprias práticas;
 - * Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;
 - * Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
 - * Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
 - * Acolher a formação dos colegas e participar dela.
- (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Mas daí eu fui estudando e fui pegando o gosto aos poucos. Como o magistério tem bastante a prática, então ali é que começou a se configurar mais [...].

Ana Miranda

No excerto acima, Ana Miranda faz referência ao seu tempo de formação inicial no magistério e reconhece que foi “pegando o gosto” por estudar. Charlot (2000) explica que um objeto, uma atividade ou mesmo um lugar, que estão ligados ao saber, podem adquirir sentido quando geram um desejo, uma mobilização, não como simples objeto, mas a partir do desejo de um “sujeito engajado”, em uma relação com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Essa dinâmica se desenvolve no tempo e este “valor do que aprendemos” nunca é adquirido “de uma vez por todas” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Perrenoud aponta que “talvez o desejo de responsabilidade das ciências humanas tenha feito com que se leve tão a sério o fato de que os profissionais confrontados com a teoria não têm outra escolha senão aplicá-la fielmente ou rejeitá-la por completo [...]” (2001, p. 191). Entretanto, como condição necessária para a “liberdade epistêmica” desse profissional é de que ele possa estabelecer uma relação crítica e pragmática com o saber

(PERRENOUD, 2001), na medida em que a teoria produza sentido quando relacionada com a prática.

Como possíveis caminhos a trilhar, cabe a todos e a cada um, em uma “orquestração das competências”, o processo de autoformação, com os desequilíbrios e as mudanças identitárias que podem provocar, com os custos e os riscos do próprio processo, configurando-se como “um dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício” (PERRENOUD, 2000, p. 179). No que tange à definição do professor profissional, é possível dizer que se trata de “uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática” (PERRENOUD, 2000, p. 25).

Como já tem sido apontado no decorrer de todo este trabalho, a educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade, cujo objetivo é a humanização dos homens. Sua premissa é, portanto, fazer dos seres humanos participantes dos frutos da civilização, da sua construção e do seu progresso, como resultado do trabalho dos homens. (PIMENTA, 1995).

Essa participação, porém, pressupõe o desencadeamento de processos formativos, notadamente os institucionalizados, que produzam sentido para seus participantes. Ao mesmo tempo em que as entrevistadas referem o convite ao estudo como um atributo da formação pela qual passaram, elas o fazem, majoritariamente, articulando esse estudo à sua relação com a prática. Nesse sentido, procuro analisar as dimensões do conhecimento e da intencionalidade a partir de alguns indícios que conferem sentido e significado à práxis (PIMENTA, 1995).

Parto do entendimento de que, em se tratando de formação de equipes pedagógicas e, notadamente, de professores, faz-se necessária a superação da dicotomia entre teoria e prática. Essa dicotomia está presente nas ações, na linguagem e no dia-a-dia da escola, de forma explícita ou velada e, em menor ou maior grau, nas narrativas coletadas. Entendo, assim, ser importante aprofundar essa discussão, com o intuito de ressignificá-la, uma vez que ela pode ser considerada uma das questões mais problemáticas do campo educacional, justamente por ser indutora de dois polos (VEIGA-NETO, 2015).

4.3 TEORIA E PRÁTICA

Entendo que é por meio da linguagem que damos sentido para a materialidade do mundo, inclusive para o que entendemos por teoria e prática e como significamos as relações entre essas dimensões em seus diferentes usos (FORTUNA, 2015).

Tem muitas pessoas que tem o conceito, mas isso somente não é suficiente. É importante a prática [...]. Não adianta tu teres um discurso; isso é extremamente importante, sabe?!

Clarice

Coisas que podem ser colocadas em práticas e não fiquem devaneando. Só devanear, não adianta. Não que a gente não deva sonhar, mas, só ficar viajando numa coisa que tu não vai conseguir executar, não adianta. Tu sabes que aquilo não vai dar para colocar em prática. Mas, se é uma coisa que tem uma possibilidade, ok!

Então, eu penso que tem que ser alguma coisa que abranja todo o mundo e que seja prática.

Ana Maria

Clarice e Ana Maria, ao mobilizarem expressões como “discurso”, “só devanear” e “ficar viajando”, apontam, em alguma medida, para a relação entre teoria e prática como “um falso problema” (VEIGA-NETO, 2015). Isso porque, ao invés de buscar uma solução para ele, parece ser mais interessante dar a volta por fora dele. Neste caso, a teoria seria da ordem do discurso, ou, ainda, de algo concebido na imaginação ou mesmo associada ao delírio (“ficar viajando”). Tais associações, por sua vez, colocam a teoria como impossibilidade de prática, já que essa associação diz respeito a uma “coisa que tu não vai conseguir executar”.

“Tu sabes que aquilo não vai dar para colocar em prática”, afirma, categoricamente, Ana Maria. Ao problematizar este tipo de afirmação, Veiga-Neto (2015) esclarece que, para ressignificá-la, ou, notadamente, para

ressignificar as relações entre teoria e prática, é necessário o entendimento da indissociabilidade de ambas e, ao mesmo tempo, a ausência da primazia de uma sobre a outra. O autor comenta que, no campo da formação de professores, esta é uma das questões tidas como mais problemáticas, por, normalmente, ser geradora de dois polos (VEIGA-NETO, 2015). Afinal, “não adianta tu teres um discurso; isso é extremamente importante, sabe?!”. Ou seja, é “extremamente importante” que esse discurso tenha o respaldo da prática, que ocuparia, aqui, o lugar privilegiado da ação docente.

Minha preocupação era de que fosse algo adequado, viável, e ao mesmo tempo em que pudesse somar às questões que estavam sendo propostas, contribuir mesmo com o processo.

Clarice

O PPP é a nossa referência, é onde eu vou buscar respostas, auxílio. É a minha referência aqui dentro, é onde está o que eu preciso muitas vezes: sobre avaliação, a nossa metodologia, a nossa filosofia, como trabalhar, como que a instituição trabalha. Eu acho que seria o nosso livrinho de cabeceira. Tem que estar sempre conosco. Seguido a gente estuda ele.

Adélia

Ao se preocupar com o fato do que estava sendo apresentado se mostrar “adequado”, “viável”, Clarice indaga o quanto a imersão em determinadas leituras poderia “contribuir mesmo com o processo”. Há uma suspeição aí que, para Veiga-Neto (2015), está ancorada no pensamento grego antigo, para o qual a construção de uma racionalidade estaria baseada, de um lado, no conhecimento seguro (epistémé) da natureza e do ser humano e, de outro, na opinião (doxa), que, por não ser fundamentada, não passaria de uma crença ou ilusão. Esta dualidade, por sua vez, ajustou-se perfeitamente à tradição cristã medieval em relação à vida aqui vivida, na medida em que ela:

imperfeita e pecaminosa, se constituiria numa preparação para uma outra vida eterna e divina, a ser vivida num outro mundo e que, em princípio, seria perfeito [...]. Da mesma forma a Ciência moderna incorporou acriticamente esta noção de que vivemos uma realidade dual e “com isso o dualismo platônico foi contrabalanceado para a Ciência moderna, manifesto pela noção de que as teorias estão no mundo das ideias – devendo ser, portanto, perfeitas, rigorosas, abrangentes e definitivas –, enquanto que as práticas estão neste nosso mundo sensível, são coisas deste mundo concreto e imperfeito (VEIGA-NETO, 2015, p. 123).

É sob o abrigo do arco platônico que as práticas se dariam no mundo sensível, enquanto as teorias fazem o caminho ascendente desse mundo sensível rumo ao mundo inteligível. O autor considera que é justamente a partir desse ponto que teoria e prática passaram a ser pensadas em separado, ainda que ligadas entre si. O binômio teoria-prática passa a ser considerado, então, como “manifestação da própria natureza do mundo” (VEIGA- NETO, 2015, p. 126).

Adélia, por sua vez, menciona a relação produtiva que a equipe estabelece com o Projeto Político-Pedagógico, elaborado de forma participativa e democrática, ao sugerir o quanto ele é tido como “referência” e “auxílio”, um lugar no qual é possível “buscar respostas” Ou seja, na medida em que ele fora construído pelos sujeitos da ação, ainda que se trate de um documento orientador, a prática estaria ali contemplada. Nesse sentido, é fundamental, para Monteiro (2015), que os processos de formação docente convirjam para uma proposta que busque romper com a dicotomia presente nas dimensões teórica e prática, visando a uma perspectiva de integração relacional e de inovação.

A gente ia para lá e tinha mais é teoria. Então [...], não que não seja importante, mas tu colocar a mão na massa, sabe?! Tu fazer o diferente, tu ver como a escola faz, como uma outra escola trabalha; ter essas vivências, sabe?!

Cecília

Cecília, quando se refere às formações promovidas pela Mantenedora, que contava com a participação de todas as Unidades, sinaliza que, “ao ir para lá”, “tinha mais é teoria”, sendo que o importante seria “colocar a mão na massa”. Já, em outro patamar, estaria o conhecer “como a escola faz, como uma outra escola trabalha”. Isto é, para Cecília, ainda que ela reconheça a relevância

desta dita teoria, é na prática escolar, no dia-a-dia das instituições educativas, que residiria os maiores ganhos das atividades formativas.

A relação entre teoria e prática no campo da formação docente está presente na própria literatura educacional, quando ela separa o pensar do fazer, ao argumentar que a teoria está ligada à razão, ao intelecto, e a prática aos sentidos, aos trabalhos manuais (MONTEIRO, 2015). Nesse sentido, a teoria seria reconhecida, ao longo da história, como superior, provocando a “separação entre sujeito/objeto, trabalho manual/ trabalho intelectual, conteúdo/ forma, entre os que pensam e os que executam, e tantas outras formas de se perceber o conhecimento” (MONTEIRO, 2015, s/p).

Segundo Veiga-Neto (2015), no campo da linguística, nas Ciências Humanas, evidencia-se um contraste entre teoria e prática, em que a prática designa-se como “um conjunto de ações, em geral aprendidas, repetitivas, quase automáticas e habituais”, ligada intimamente ao “caráter de habitualidade, e a teoria como forma “de ver, de enxergar melhor aquilo que se conhece”, de “ver com o pensamento, com a razão”; ou , ainda, “a teoria nos leva a ver melhor e, assim, melhora o nosso conhecimento” (VEIGA-NETO, 2015, p. 120).

Então, daí tu fez a vivência, tu conversou, tu entendeu o que é aquilo. Ali é muito legal assim! Com certeza, depois tu pode usar na tua prática.

Ana Miranda

Ana Miranda, de algum modo, evidencia o contraste mencionado, quando ela sugere que pode “usar” a teoria na prática. De algum modo, ela reconhece, também, o quanto a teoria ajudaria a “ver melhor”, a “melhorar” o conhecimento. O interessante, porém, é que Ana Maria, ao mesmo tempo, traz uma perspectiva relacional e articulada da relação teoria e prática, ao se colocar como sujeito ativo que promove essa relação. A teoria não estaria simplesmente ali para ser aplicada, mas vai sendo (re) construída na medida em que se “vivencia”, se “conversa” e “se entende” o que é proposto.

Nas décadas de 1970 e 1980, em razão do discurso da racionalidade da eficiência e da eficácia no ensino, o “saber fazer” estava desvinculado do conhecimento e do saber ser, pois a prática se contrapunha à teoria como

suporte e embasamento de reflexão da ação. Essa desvinculação, por sua vez, pode ser percebida nos dias de hoje. Assim, é na perspectiva de transformação, que a formação professores, sobretudo a inicial, precisa melhorar a articulação teoria e prática, a fim de superar os modelos fragmentados ainda presentes (MONTEIRO, 2015).

Lembro que a gente está mais perto da realidade ainda [...]. Outra palavra: “situações de aprendizagem”, “intencionalidade”. Puxa, que legal! Sobre o pensar pedagógico, eu dizia; sobre o fazer pedagógico reforça muito o que a gente vem tentando fazer.

Coralina

Ao recordar o período de elaboração do PPP que, entre outros aspectos, integrou a formação analisada, Coralina refere ter estado “mais perto da realidade” e da preocupação com as “situações de aprendizagem” e a “intencionalidade”, assim como do “pensar” e do “fazer pedagógico”. Dessa forma, é possível inferir o quanto o “para quê”, o “quê” e o “como” ensinar são indissociáveis, afinal “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem” como “conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar” (PIMENTA, 1995, p. 61).

Igualmente, é a atividade teórica que possibilita, de modo indissociável, “[...] o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (PIMENTA, 1995, p. 63). Ou seja, é necessário “o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidade e a intervenção no objeto”, para que a realidade seja, de fato, transformada enquanto realidade social (PIMENTA, 1995, p. 61); é necessário articular “saber” e “fazer” pedagógico.

Uma coisa agora que eu me lembrei que... que quando tu participas.... que a teoria às vezes é diferente da prática. Na verdade, é muito diferente. Então, quando tu organiza,

tu pensa na teoria e tu vai lá na prática e não funciona.

Ana Miranda

Ana Miranda, quando menciona a teoria, a associa a algo planejado, idealizado, mas não necessariamente viável: “tu pensa na teoria e tu vai lá na prática e não funciona”. Ao estabelecer a relação entre essas dimensões, ela sugere a existência de um ponto de tensão: “na verdade, é muito diferente”. No entanto, é importante notar que este tipo de percepção se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura a finalidade da ação (atividade teórica), traduzindo a posição que o sujeito toma diante da realidade, do modo como ele lê e interpreta esta realidade. Esta atividade humana, por sua vez, implica:

em que os atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação se iniciem com um resultado idealmente concebido ou com uma finalidade e terminem com um resultado afetivo, real, não necessariamente idêntico ao prefigurado, mas com certeza, determinado por essa prefiguração e que incorpore alterações durante o processo (PIMENTA, 1995, p. 61).

Isso é o que eu consigo ver, por exemplo, no caso da linha do tempo: consigo ver isso, que a gente fazia, mas era às vezes e depois não fazia mais. E, quando a gente construiu a proposta, a gente começou a fazer de forma organizada, e o desafio estava sempre presente, para desacomodar. Talvez antes a gente somente conversasse sobre isso, mas tínhamos o desafio de fazer, colocar em prática. A gente já sabe sobre isso, já sabe sobre aquilo, então é momento da gente fazer isso na prática. Vamos ver como é, o que a gente pode modificar situações que antes a gente não tinha percebido e que passava batido.

Clarice

Na narrativa, Clarice demonstra o compromisso com a educação em uma perspectiva de composição e aperfeiçoamento da práxis, uma vez que a equipe parece ir “[...] ao encontro da constante ressignificação pedagógica, a saber, que educador/a e educando/a se encontram atrelados ao permanente vir-a-ser dos sujeitos”. [...] “é neste processo de envolvimento universal que se

abre um leque de possibilidades de questionar e criticar a forma que a teoria e prática estão sendo conduzidas” (FORTUNA, 2015, p. 65).

A “construção da proposta”, a “organização”, o “desafio” e a “desacomodação”, citados por Clarice como mobilizadores da relação teoria e prática, mostram que o distanciamento do mundo para melhor compreendê-lo precisa ser assumido pelos sujeitos para constituir conhecimento não “para” ou “sobre”, mas “com” os sujeitos em formação, sejam eles professores, como é o caso, ou alunos. Isso, por sua vez, corresponde a “[...] uma educação problematizadora, que faz com que o sujeito haja de forma consciente, vendo o mundo além da sua aparência”, como sujeitos “históricos inconclusos” (FORTUNA, 2015, p. 68).

Assim sendo, ao reunir excertos de narrativas, nos quais é possível notar tensões entre os dois polos, teoria e prática, reitera-se, de algum modo, o que tratamos no início da seção: estamos diante de uma das questões mais problemáticas do campo da formação de professores, tal como assinalado por Veiga-Neto (2015). Ao mesmo tempo, porém, em que essa tensão é evidenciada, pode-se vislumbrar uma tentativa de superação dessa problemática, na medida em que o processo formativo desencadeado, ao convidar para um estudo coletivo, parece ter atribuído sentido e, concomitantemente, ressignificado práticas pedagógicas.

4.4 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

“Gestão educacional” é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no campo da Educação recentemente, como “base fundamental” para a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e de escolas. (LÜCK, 2015). Por entender que a gestão democrática, já abordada anteriormente, não é uma “concessão” governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições de ensino, mas uma “conquista histórica de enormes proporções”, é que me proponho a analisar conceitos e aspectos que possam dar consistência ao trabalho de gestão, para o fortalecimento da democracia e do exercício da cidadania na escola e na sociedade (SANDER, 2009).

Parto, portanto, do entendimento de que a mudança paradigmática da administração para um de gestão efetiva é fundamental para que as ações dela decorrentes sejam consistentes e claras em seu direcionamento (LÜCK, 2015). Trata-se, assim, de um “compromisso político”, voltado para uma “sólida formação pedagógica” como “elementos constitutivos fundamentais” (SANDER, 2009).

A partir destas premissas, procuro, nesta seção, analisar as possibilidades de acompanhamento e avaliação na perspectiva da melhoria contínua, como processo intencional e sistemático da gestão educacional. As reflexões se sustentam na perspectiva da gestão educacional que olha para o trabalho pedagógico de sua equipe, que aprende com sua experiência e aponta para indícios estratégicos institucionais. Dessa forma, a orientação para a melhoria contínua, com foco na compreensão dos desafios e das condições necessárias para seu enfrentamento, contribuiria para a promoção da qualidade social das ações adotadas pela instituição (LÜCK, 2015).

A emergência do cotidiano enquanto categoria de abordagem da prática educacional, marcada pela reflexão crítica e coletiva, tem se mostrado como um caminho extremamente fértil no enfrentamento dos desafios da sala de aula e da escola (VASCONCELLOS, 2013). O processo avaliativo, assim, ganha sentido e significado e oportuniza a reflexão sobre questões sociopolíticas e pedagógicas das práticas formativas, visando a uma educação crítica, ao mesmo tempo em que exige “competências diferenciadas dos agentes educacionais” (VASCONCELLOS, 2013 p. 19).

Da “passagem de uma tendência para outra”, da administração para a gestão, é que reside a possibilidade de compreensão dos gestores acerca do “alargamento e aprofundamento do alcance de seu trabalho” (LÜCK, 2015, p. 69). A autora propõe, para tanto, a metodologia de projetos, uma vez que reconhece nela a potência de transformação e a provocação necessária para as mudanças requeridas; afinal, “não se pode conceber qualquer processo de gestão, sem planejamento” (LÜCK, 2003, p. 13).

Mas melhorou bastante quando as pessoas pararam um pouco de pensar no perfeito.

Ana Maria

Planejar e executar, porém, não sinônimos de “pensar o perfeito”. Esta associação poderia, inclusive, trazer consigo a ideia de controle e o reducionismo. (LÜCK, 2015). A metodologia de projeto, nesse sentido, implica em uma mudança paradigmática que “pensa e espera” o aluno “perfeito”, o professor “perfeito” ou a escola “perfeita”, e, dessa forma, contribui para que seja adotada uma “intervenção” mais concreta e menos abstrata, como “superadora” da idealização da realidade. (LÜCK, 2003).

Entretanto, ainda que não a idealizemos, para que possamos transformar a realidade, faz-se necessária “uma ação qualificada”, “não aleatória”, “não alienada”, mas com intencionalidade (VASCONCELLOS, 2013). É preciso, igualmente, ir de encontro ao “comportamento reativo” ou de “bode expiatório”, que gera a omissão de responsabilidade e impede a aprendizagem a partir da experiência (LÜCK, 2015). Este tipo de comportamento é muito “confortante”, mas, também “muito ineficaz”, aponta Vasconcellos (2013). Por isso projetar a instituição é uma responsabilidade do gestor, e não de “especialistas” ou “burocratas”, na medida em que o projeto precisa assumir a “cara” da escola ou de sua rede. (VASCONCELLOS, 2013).

Uma vez que os sistemas de ensino como as escolas são “organismos vivos e dinâmicos”, ao estarem envolvidos em “múltiplos processos” e em relações entre elementos que interferem, direta ou indiretamente, eles, escolas e sistemas, demandam “liderança”, “organização” e “direcionamento” (LÜCK, 2013, p. 51).

As famílias de Santa Cruz são muito exigentes, mas sempre a gente chama a família para conversar...

Cecilia

... por mais que os nossos pais de Santa Cruz cobrem muito, eles não participam muito...vai esvaziando...

Ana Cristina

Ainda sobre os princípios democráticos que devem nortear as ações, metas e a qualidade dos projetos educativos, destaco a “descentralização”

enquanto “evidência” de uma mudança paradigmática de fato (LÜCK, 2013). É com este intuito que trago a questão da “conversa com os pais” como “competência” assumida pela gestão da escola, presente na narrativa de Cecília. Este “chamado” corresponderia ao necessário envolvimento das famílias, para que elas tenham “voz e vez” e a escola possa promover o “alargamento da responsabilidade” (LÜCK, 2013, p. 81).

Sobre isso, no segundo excerto, podemos perceber que Ana Cristina relata o “esvaziamento”, a “não participação” dos pais. Isso nos leva a pensar que se trata de uma situação complexa, pois, ao colocarmos em paralelo ambos os excertos, notaremos que, ao mesmo tempo em que os pais “exigem” eles não se sentem responsáveis pela presença de seu filho no contexto escolar. Assim, alargar a responsabilidade da escola, ainda se constitui como um desafio da mudança paradigmática da administração para a gestão educacional, embora essa corresponsabilização seja de extrema relevância para os processos de acompanhamento e avaliação.

O planejamento, como “critério básico” para uma ação transformadora pode ajudar a definir, “coletiva” e “criticamente”, as necessidades. Vasconcellos (2013) pondera que, quanto mais clara for a explicitação da necessidade, maior será o potencial transformador, e é a partir desse “tencionamento” que se podem “gerar” ações futuras. A tomada de consciência, portanto, das reais necessidades, é que torna possível buscar o consenso e superar as alienadas ou contingenciais em direção às necessidades radicais (VASCONCELLOS, 2013). Nesse sentido, os esforços para a promoção de mudanças requerem uma compreensão “clara”, “ampla” e “bem fundamentada” da realidade, a partir do uso de “boas” e “completas” informações (LÜCK, 2003).

Sobre isso, Vasconcellos (2013) nos ensina que, para a composição de um diagnóstico, é de suma importância que as pessoas conheçam bem a sua realidade, podendo, com isso, estabelecer “necessidades e possibilidades” a partir dos dados coletados pela pesquisa local. Somente após este movimento é possível partir para um julgamento ou uma tomada de posição.

Em 2015, recebemos este reconhecimento. Então, me sinto assim... de ter feito parte, de ter contribuído, de olhar

as estratégias da instituição. Porque conquistamos isso: o que poderíamos melhorar fazia parte dessa busca de sermos reconhecidos [...]. Ali é o lugar do que é falado é feito!

Adélia

Adélia, ao relacionar a implementação das “estratégias da instituição” como “conquista”, evidencia o trabalho sistematizado desenvolvido, a partir de uma visão estratégica e objetiva da realidade. A simplicidade, aplicabilidade e objetividade fazem parte de uma construção consistente e abrangente visão de futuro. (LÜCK, 2013). Essa visão, por sua vez, caracteriza-se por “uma ótica proativa em relação à realidade, superando a remedial e preventiva”. Ela implica, portanto, a busca do alcance de objetivos de “maximização” contínua e “transformação da realidade” (LÜCK, 2013). Dessa forma, a gestão está relacionada à criação de um ambiente educacional que possa estar “afinado” com as diretrizes e políticas educacionais, uma vez que ela:

não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de trabalho. (LÜCK, 2013, p. 36-37).

“Ali é o lugar do que é falado é feito”, refere-se Adélia à organização. Sua constatação, de certo modo, faz alusão às características dos projetos que “funcionam”, elencadas por Lück (2003): “coerência” e “consistência” como elementos interdependentes. A frase de Adélia nos faz ver, igualmente, “unidade do foco”, uma vez que os objetivos estariam coerentes com o problema e seu direcionamento. É fundamental essa concentração no foco, como forma de se evitar problemas que “enfraquecem os efeitos” desejados. (LÜCK, 2003).

A gente procura fazer isso com as crianças, valorizar cada ideia, acolher cada iniciativa, cada frase, palavra, hipótese; sempre valorizar isso e ir agregando as coisas novas. Vejo associação entre o que a gente deve propor para as crianças e o que a gente deve fazer.

Os questionamentos eram feitos para nós para que pensássemos como estamos fazendo e o que estamos

pensando... e aí a gente também pensava como as crianças estavam fazendo e pensando... Enfim... E é aí que a gente consegue um entendimento maior, a gente consegue não estagnar nunca. Este processo é contínuo, sistemático, sempre. Penso que as pessoas devem encarar as coisas dessa forma para não estagnar.

Clarice

Ali eu consegui me ver: como eu penso as progressões, até onde eu tenho que ir, até onde eu posso desafiar um pouco mais as crianças, que tipo de materiais eu posso usar, diversidade que queríamos oferecer, de criar, de inventar, respeitar os trabalhos de cada um.

Clarice

“Vejo associação entre o que a gente deve propor para as crianças e o que a gente deve fazer”. Na narrativa de Clarice, verifico indícios de uma intencionalidade que promove o estreitamento da “abissal distância” que ocorre em muitas escolas (VASCONCELLOS, 2013), entre o que é proposto e o que se faz na prática. Essa distância pode ser compreendida como decorrente de possíveis problemas de gestão quanto à linha comum de atuação de equipes. A fala de Clarice, por sua vez, sinaliza uma das “condições”, além de aspectos inter- relacionados de atuação crítica e de conhecimento da equipe, que contribuem para seu desenvolvimento social e pessoal, a partir da concepção de gestão (LÜCK, 2013). Assim, ela acaba por romper com o entendimento de uma realidade descontextualizada e sem relação com as demais partes, “como processos e aspectos estanques e isolados” (LÜCK, 2013, p. 66).

“Os questionamentos eram feitos para nós [pela gestão] para que pensássemos como estamos fazendo e o que estamos pensando [...]. E é aí que a gente consegue um entendimento maior, a gente consegue não estagnar nunca”. Ou seja, parecia haver, por parte da gestão que levou a cabo o processo formativo, uma disposição em acompanhar o trabalho da equipe, para, de fato, conhecê-la e, a partir disso, fazer suas proposições. Dessa forma, todos

tendem a falar a “mesma linguagem”, comungar da mesma visão de mundo, e desenvolver um “trabalho pedagógico coordenado” (VASCONCELLOS, 2013).

Ao complementar sua fala, Clarice acrescenta, ainda, que, mediante esse acompanhamento, consegue-se “não estagnar”, indicando a necessidade de que a formação se configure como um processo “contínuo, sistemático, sempre”. E esse processo, por sua vez, deve-se dar no âmbito coletivo, afinal:

É impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. (VASCONCELLOS, 2013, p. 15).

Aproveito para destacar, aqui, o discurso da “mudança”, por entender que ele merece algumas considerações importantes. O cotidiano traz consigo várias “emergências” quanto à prática educacional”, marcada pela reflexão crítica e coletiva, que se mostra como um “caminho fértil” para o enfrentamento dos desafios da escola (VASCONCELLOS, 2013). Assim, busco apoio nas contribuições de Vasconcellos (2013) acerca do conceito de mudança, para sublinhar o que me pareceu emergir nas falas das entrevistadas. Diferentemente de um “mudancismo”, que é a mudança pela mudança ou “antessala do modismo”, entendo que não se tratou, no contexto analisado, de “qualquer mudança”, mas de “mudanças necessárias”, enquanto um “apelo ontológico de ser mais” e que, por isso, acabou por promover a “transformação institucional e/ou pessoal” (VASCONCELLOS, 2013).

Menciono isso, pois, talvez, se estivéssemos falando de “mudancismo”, a natureza processual apontada na fala de Clarice sequer teria sido referida. Para Lück (2003), o caráter de processualidade e acompanhamento permanente atuaria como “mola propulsora da ação” e “parceiro inseparável da visão estratégica” da instituição. Ele precisa, porém, estar atrelado a um “rigoroso e comprometido” processo de transformação desejada e necessária, a partir do entendimento da instituição (VASCONCELLOS, 2013), a fim de que não se configure como uma espécie de controle do trabalho pedagógico.

A “realização interativa” e o “exercício crítico” implicam em uma “ação” e em uma “avaliação” (VASCONCELLOS, 2013). O planejamento, portanto, torna-

se uma ferramenta “básica” e essencial para o gestor, na medida em que “não apenas fundamenta, direciona e organiza a ação de sua responsabilidade, como também possibilita o seu monitoramento e avaliação, condições fundamentais da eficácia e melhoria contínua [...]” (LÜCK, 2003, p. 13).

Essas condições, isto é, o monitoramento e a avaliação, aparecem expressas, por exemplo, na fala de Cecília: “ali eu consegui me ver: como eu penso as progressões, até onde eu tenho que ir, até onde eu posso desafiar um pouco mais as crianças”. Ao se distanciar da prática e fazer isso mediante um acompanhamento sistemático, ela nos faz ver um “esforço fundamental” para a mobilização, organização e articulação do “desempenho humano” e da “sinergia”, que geram o “esforço competente”, visando à melhoria da qualidade da educação, conforme esclarece Lück (2013).

Vale o esforço, vale você colocar a mão na massa, vale a pena um sábado e tu estar lá Depois passa um tempo e tu vêes que... nossa! Eu fiz parte, a turma conseguiu, eu consegui, a equipe conseguiu. Como conseguimos?

Adélia

Adélia nos mostra que “o mais importante não é o documento produzido pelo planejamento”, mas o “processo mental e social” implicado no empreendimento, uma vez que ele “envolve” e “mobiliza” a “ação inteligente dos atores do projeto”. Esse processo, se bem conduzido, acaba por evocar uma “predisposição e determinação para agir”, na promoção de ações “concretas e positivas” (LÜCK, 2003, p. 21). Ações desta natureza, entretanto, não são automáticas, mecânicas ou mesmo aleatórias (VASCONCELLOS, 2013). O desafio da gestão, no que tange à gestão de projetos, consiste, assim, em chegar a uma ação transformadora e eficaz, a partir de “prática adequadas”, que envolvem momento, conteúdo e forma “adequados” (VASCONCELLOS, 2013).

Ah..., eu tenho esse PPP... ah, eu adorava aquele PPP grande! E aí eu pegava e via: é aqui! Olha! É isso! É sobre isso que a gente vai estudar, é sobre isso que a gente tem que falar.

Coralina

Este excerto de Coralina nos remete ao entendimento de que o Projeto Político- pedagógico, em uma linha democrática e participativa, configura-se como potente ferramenta teórico-metodológica para a transformação da realidade educacional, favorecendo a tomada de decisão e a consciência em relação à realidade, além da promoção de ações coerentes entre o “desejado” e o “vivido” (VASCONCELLOS, 2013). Para tanto, é necessária a criação de dispositivos “simples” e “exequíveis”, de forma a abarcar todas as dimensões da escola, tais como a pedagógica, a comunitária e a administrativa (VASCONCELLOS, 2013). Neste processo, que envolve participação e, também, autonomia, tende a emergir a busca por “soluções próprias” para os problemas da escola, mais “adequadas” às necessidades locais. (LÜCK, 2013).

No entanto, Vasconcellos nos alerta, em relação à gestão do projeto, que o fato de ele “[...] ter sido construído coletivamente, não significa que todos irão fazer tudo” (2013, p. 46), por mais que grandes decisões tenham sido tomadas de forma participativa todos devam estar submetidos a elas. Nem todos serão interpelados como Coralina, até porque um projeto comum não deve significar uma “camisa de força”, mas, sim, uma oportunidade de exercer a “criatividade” na solução de novos desafios.

Assim sendo, não compete à equipe diretiva comportar-se como “guardiã” do projeto, tendo em vista que tanto a construção como a responsabilidade são de todos. O processo de autonomia, a partir da avaliação constante do andamento da escola, torna-se, assim, essencial. Enquanto uma espécie de “auto-avaliação”, o próprio Projeto Político- Pedagógico funciona como uma das partes constituintes do “diagnóstico” e a reunião pedagógica como “espaço singular” e importante, que deve propiciar a relação entre “o ideal” traçado pela escola e “o real” praticado por ela (VASCONCELLOS, 2013).

Acredito que a Mantenedora poderia chegar direto nas pessoas, para desmistificar de que se trata do boi da cara preta, sabe?! Só lembro das cobranças.

Ana Maria

Tem a Mantenedora que vem conosco e faz junto. Não tem como dar errado. Ninguém vai cruzar os braços!

Adélia

Estes dois excertos foram selecionados em função de que apresentam informações importantes a respeito do exercício do “poder”. De um lado, Vasconcellos (2013) esclarece que é preciso “reconhecer” sua existência e não “negá-la”. É essencial, porém, que se compreenda que “o poder” não é “uma coisa”, ou o “boi da cara preta”, estando localizado em determinado “lugar” (FOUCAULT apud VASCONCELLOS, 2013, p. 53). Ele pode, sim, ser considerado, dentro da própria equipe, como algo que “flui entre” os sujeitos, como característica “inalienável dos relacionamentos humanos” (VASCONCELLOS, 2013); no entanto, sua força não é percebida da mesma maneira pelas pessoas. Enquanto Ana Maria lembra apenas das “cobranças” de quem detém o poder na situação, para Adélia, o poder não parece ser exercido de maneira vertical, uma vez que a Mantenedora “vem conosco e faz junto”.

Em ambos os casos, o poder está ali, mas seus efeitos variam em relação a quem é interpelado por ele. Não há relações sem poder e ele é necessário, inclusive, para que as relações humanas se estabeleçam. Do ponto de vista da gestão pedagógica, por exemplo, Vasconcellos (2013) contribui para a discussão, ao mencionar que ele pode ir do “espontaneísmo”, da “ausência de direção”, ao “autoritarismo”, com a “imposição de formas de agir”.

Ainda de acordo com o autor, trata-se de um elemento “complicador”, que interfere na dinâmica das relações. Um posicionamento mais “firme” de acompanhamento e avaliação é entendido, por vezes, como autoritário pelos “hipersensíveis”, o que revelaria uma “infantilização social”, notada quando alguém não “tolera” um “não” (VASCONCELLOS, 2013). A fim de evitar esta condição, cabe à gestão escolar (direção, vice-direção, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional) assumir uma “presença marcante”, com “forte referência” para a coletividade, a partir de propostas e diálogo, além de “criar um clima organizacional favorável” dada à sua “influência” (VASCONCELLOS 2013).

Ainda sobre a constatação de Adélia, ao afirmar que a Mantenedora “faz junto”, é possível inferir que a organização, no âmbito “macro”, acaba por “administrar” uma “tensão” no processo, respeitando o lugar do professor, ao mesmo tempo em que se posiciona e provoca (VASCONCELLOS, 2013).

Eu lembro de uma reunião com o pessoal da Mantenedora. A gente ficou preocupada, mas, naquele momento, depois que a gente se ajudou, percebemos que... ufa! Puxa, que bacana! Lembro que tinha que melhorar uma coisinha aqui outra ali, mas era aquilo. Então, se houve dificuldades, elas foram passando, foram superadas. Vão vir outras na educação, sempre vem.

Adélia

As visitas técnicas passaram a acontecer com mais frequência. Essa orientação era mais seguida e o acompanhamento também.

Ana Maria

Adélia, ao dizer que a equipe, a partir da intervenção da Mantenedora, “tinha que melhorar uma coisinha aqui outra ali”, nos remete à situação de trabalho em uma perspectiva “dinâmica e inter-relacionada a múltiplos fatores”, que visam a novas ações e realidades presentes. Lück (2003) chama este processo de “melhoria competente”, que, por conseguinte, promove a transformação e a inovação contexto de trabalho. Cada projeto precisa ser entendido como “processo de resolução de problemas e criação de novas e melhores situações”, igualmente “complexas” e “dinâmicas” (LÜCK, 2003). A gestão pelo método de projeto, orientados pelo método científico e por processos complexos, envolve, portanto, dimensões interativas e interinfluentes, como as dimensões conceitual, técnica e política (LÜCK, 2003).

Uma das razões pelas quais Lück (2003) orienta a elaboração de projetos nas práticas de gestão decorre do espírito científico e questionador esperado dos atores envolvidos, e não em razão dos esquemas formais de sua elaboração. Os esquemas são, neste caso, “apoios à objetivação das ideias, concepções e orientações” (LÜCK, 2003, p. 28), utilizados como orientadores da ação. A equipe, por sua vez, assume a necessidade de despertar para uma “nova consciência pela convivência reflexiva”, o que permite “assumir tarefas num nível cada vez mais profundo e crítico” e, ao mesmo tempo, de forma

gradativa, “minando a corrente da alienação” e preparando um movimento maior de mudança (VASCONCELLOS, 2013, p. 119).

Ana Maria faz referência às visitas técnicas, aludindo à orientação e ao acompanhamento das práticas, o que reporta ao conceito de “assessoria de processo” (SHEIN, 1988, apud IMBERNÓN, 2011, p. 95) por profissionais “da experiência escolar”. Trata-se, assim, de uma “assessoria entre iguais” em detrimento de uma “racionalidade técnica. (IMBERNÓN, 2011). Esta contribuição ou intervenção, por sua vez, deve partir da própria necessidade da instituição ou de seu grupo de professores.

Imbernón (2011) nos ajuda a compreender que esta dinâmica auxilia na resolução de situações-problema ou problemáticas, ao envolver acordos de reflexão e negociações com a equipe, em uma espécie de “reflexão na ação” (SHÖN, 1992 apud IMBERNÓN, 2011, p. 95). Portanto, não caberia, aqui, a prescrição de soluções. O papel do gestor se configuraria, sim, como um “guia”, um “mediador” entre o conhecimento e o grupo, como um “amigo crítico” (EISNER, 1985 apud IMBERNÓN, 2011, p. 95), que não é portador de receitas mágicas, mas, na medida em que acompanha e avalia o trabalho de sua equipe, contribui com pistas para a transposição de obstáculos.

CAPÍTULO 5

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA ESPIRAL TEÓRICO- METODOLÓGICA

Nesta dissertação, procurei trazer elementos oriundos de uma experiência formativa, realizada junto à equipe pedagógica de uma escola, considerada *a priori* potentes de serem sistematizados. Esses elementos, inicialmente identificados por mim como inspiradores, foram mobilizados em entrevistas narrativas com sete integrantes dessa equipe, de modo a constatar, ou não, se a experiência em questão poderia oferecer subsídios redimensionadores de outras práticas educativas.

A utilização da entrevista narrativa se mostrou uma possibilidade interessante para garimpar saberes que fazem parte ou são necessários para a gestão pedagógica, tendo em vista, neste caso, as considerações da equipe envolvida no processo formativo em pauta. Com as narrações “em mãos”, pude confrontá-las com estudos de diferentes autores sobre o tema, buscando pontos de conexão entre os resultados advindos das entrevistas e os estudos do campo educacional.

Entrevistar pessoas que exercem diferentes funções e em momentos distintos de sua vida profissional, entretanto, trouxe contornos específicos para a investigação, importantes de serem levados em conta. Algumas das entrevistadas, no período das entrevistas, estavam se desligando da instituição, em função de dificuldades relacionadas à organização familiar ou devido ao término da carreira, por exemplo. Outras estavam vivenciando a modificação da organização e do funcionamento e dos programas na instituição, o que trazia, igualmente, inseguranças de diferentes ordens. Paralelamente, porém, havia aquelas que, diante das “novidades”, mostraram-se motivadas e cheias de expectativas em relação aos novos tempos.

Assim, foi em meio a um emaranhado de emoções, sentimentos, resistências, expectativas e questionamentos variados que se descortinou meu desafio em exercer uma escuta atenta, sensível e responsável para a produção posterior de conhecimento. Ao considerar que a opção pelas entrevistas narrativas pressupôs o “papel de ator principal” assumido pelas entrevistadas, a captura das tensões do campo, evidenciando ressonâncias e dissonâncias de sentidos, precisaram ser problematizadas (MUYLAERT, 2014).

Dessas ressonâncias e dissonâncias constatadas, foi possível estabelecer pontos comuns, que apontam para quatro princípios balizadores do trabalho da gestão pedagógica junto à sua equipe de trabalho, quais sejam: (i) a *identidade coletiva docente* e o sentido de pertença como elementos indispensáveis para a produção de saberes singulares da equipe; (ii) o convite ao estudo como mobilizador dessa produção e como lugar dos questionamentos; (iii) o imbricamento entre teoria e prática como importante forma de romper a primazia de uma sobre a outra; (iv) e o acompanhamento e a avaliação do processo formativo como pilares para a consolidação do compromisso político e da mudança paradigmática da administração para uma gestão pedagógica efetiva.

Essas dimensões, por sua vez, ao serem articuladas teórico-metodologicamente, podem ser elencadas com as principais contribuições da pesquisa, expressas à continuação:

- a *identidade coletiva docente* e o sentido de pertença são entendidos como fundamentais para que o Projeto Político-Pedagógico da escola seja levado a termo, uma vez que eles fortalecem a participação e o envolvimento da equipe pedagógica e dos demais profissionais envolvidos. As entrevistadas avaliaram a experiência formativa pela qual passaram e seus efeitos no trabalho pedagógico como diretamente relacionados ao processo de fortalecimento da equipe e seu “jeito diferente” de fazer as coisas, voltado para a ação que “pega junto”. Assim, pensando sobre as relações consideradas “fortes”, que são carregadas de pertencimento, segurança, confiança e reconhecimento mútuo,

arrisco-me a afirmar que a construção dessas relações se torna estruturante e, até mesmo, determinante, para a promoção de uma cultura de cooperação profissional, que combina competências individuais com aprendizagem coletiva.

- a relação produtiva das pessoas com o aprender tende a promover a mobilização e o engajamento da equipe, assim como a gerar saberes singulares. Foi possível compreender, a partir da pesquisa, que a relação com o aprender está atrelada ao “vir a ser”, condição necessária para a apropriação do mundo para além de, “simplesmente”, solucionar problemas. Trata-se, antes, de uma relação de troca de saberes, de construção coletiva do conhecimento, de cultura local, de funcionamento próprio da instituição, a qual precisa oportunizar espaços efetivos de formação continuada. Desse modo, torna-se menos complexa uma ação coletiva voltada para atingir determinado fim, a partir de uma situação dada. Nesse sentido, os processos formativos institucionais não se resumem à aplicabilidade de saberes técnicos, nem tão pouco à sua transmissão, devendo considerar, também, a busca de sentido de cada um e a desejabilidade individual. Portanto, é possível, e até mesmo previsível, que determinados saberes não mobilizem a todos, ou que determinados professores não gostem ou não queiram se aprofundar em determinadas temáticas.
- a produção de sentido gerada por uma formação continuada aparece diretamente vinculada ao esforço da gestão pedagógica para a superação da dicotomia entre teoria e prática. O estudo aponta, porém, que o pensar e o agir, para alguns dos entrevistados, aparecem como processos antagônicos. Portanto, a dicotomia entre teoria e prática se configura como um desafio tanto para a formação inicial, como para a formação continuada de professores e, neste caso, em especial, das equipes pedagógicas, uma vez que ela seria um fator limitante do desenvolvimento profissional no contexto escolar.

- a pesquisa também indica o acompanhamento e a avaliação como caminho profícuo, e mesmo essencial, para as transformações necessárias na escola. A superação de uma “leitura” idealizada da realidade, demanda, assim, descentralização, liderança, organização e direcionamento da gestão pedagógica. Significa, ao mesmo tempo, um compartilhamento das responsabilidades, envolvendo também as famílias. Cabe ainda apontar que acompanhar e avaliar qualquer processo formativo em curso pressupõe alinhamento com as diretrizes e políticas, que direcionam e dão consistência às ações. Diante disso, buscar coerência no trabalho da gestão pedagógica demanda, entre outros aspectos, uma condução contínua e sistemática da formação continuada, com simplicidade, aplicabilidade e objetividade. A “coerência” e a “consistência”, por sua vez, são elementos interdependentes, que representam “unidade do foco”. Isso fica evidenciado na investigação, na medida em que as visitas técnicas da Mantenedora, realizadas por profissionais com experiência escolar, pareceu se configurar como alternativa relevante em contraposição à uma racionalidade mais técnica. Momentos de acompanhamento como esses envolvem acordos, reflexões, negociações e consensos, no que diz respeito ao trabalho voltado para a reflexão na ação. O papel, portanto, deste gestor que assessora pode ser compreendido como um “amigo crítico”, que está preocupado e auxilia na transposição de obstáculos.

Pelo exposto, foi possível compreender que o espaço de criação e construção coletiva parte de um “lugar dos questionamentos”, que tem como matéria a própria realidade institucional, específica, singular e concreta, provocadora de uma problematização necessária para a produção de sentido e significado para as pessoas que fazem parte daquele contexto.

Chama-se a atenção, ainda, para a necessidade de se potencializar estudos voltados às práticas formativas desencadeadas pela gestão pedagógica, que orientem a criação de espaços de autonomia do professor, a fim de que, coletivamente, seja possível construir novas práticas, pautadas

nas relações democráticas. Do mesmo modo, é de se esperar que o trabalho do gestor e, mais especificamente do coordenador pedagógico, preveja sua “atuação diferenciada, criativa e efetiva, no sentido de orientar a educação por processos de organização, coordenação e mobilização competentes” (LÜCK, 2015, p. 110).

Trata-se de uma discussão que se estende para muito além desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que há uma proliferação de estudos acerca da formação de professores, existe uma considerável carência de pesquisas que se debruçam sobre a atuação do coordenador pedagógico, entendido aqui como um gestor escolar. Nesse sentido, espero que a investigação empreendida possa fornecer alguns subsídios para o trabalho deste profissional, não como técnicas a serem aplicadas, mas como uma espécie de espiral teórico-metodológica, que dê sustentação a diferentes percursos formativos, voltados à equipe pedagógica e, de maneira mais ampla, ao corpo docente.

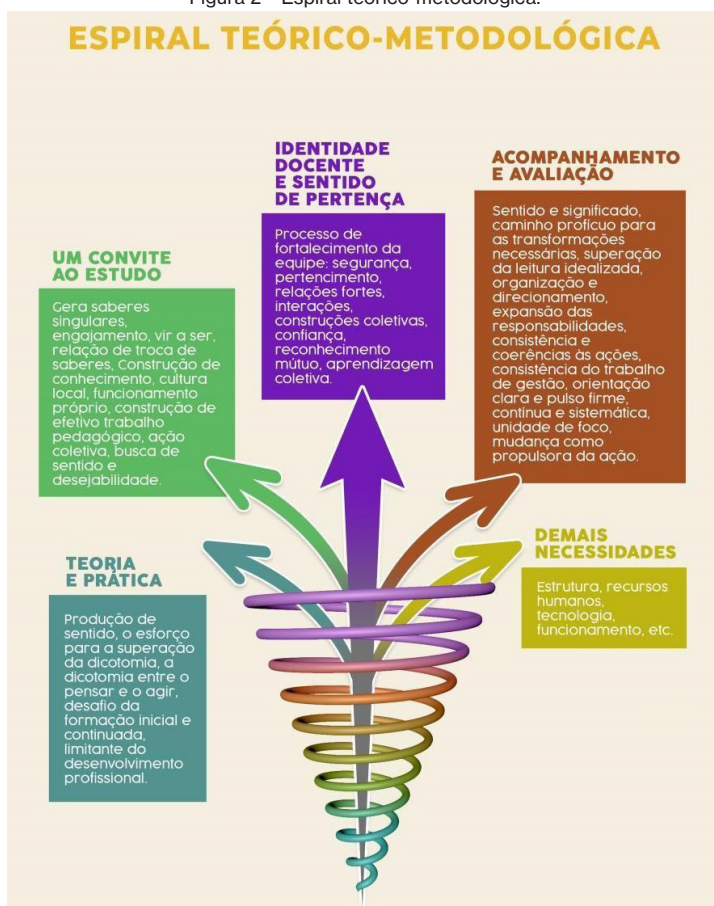
A opção pela metáfora da espiral, por sua vez, foi sendo construída ao longo da pesquisa, sobretudo após meu contato com a obra de Melucci: espiral porque “o movimento circular e o impulso para frente são agregados pela necessidade de ancorar-se no centro”, porque representa “um desafio aos dilemas do tempo” e contempla a “pluralidade de dimensões” e os “movimentos” de nossa experiência temporal (MELUCCI, 2004, p. 24). Ou seja, a espiral pode ser compreendida enquanto movimento circular que “avança no espaço” (MELUCCI, 2004, p. 25), mas que, igualmente volta ao mesmo ponto, ainda que em um plano diferente.

Isso denota o paradoxo do ritmo, da transformação e do fluxo, presentes na própria ideia de formação, de um processo que oscila entre “velocidade e lentidão”, “movimento e quietude”, “tensão e distensão”, “aceleração e pausa”, dando sentido às nossas experiências, (MELUCCI, 2004) e, neste caso, a uma experiência formativa específica.

Interessante apontar, também, que a forma da espiral foi decifrada pelo matemático italiano Leonardo Fibonacci, no século XIII. Ao estudar uma sequência matemática presente na natureza, ele pode encontrá-la nas pétalas das rosas, nos caules das árvores, nas plantas e nos animais. A espiral aparece,

por exemplo, na língua das borboletas. Refiro-me, particularmente, a elas, em função de um filme que leva o mesmo nome: *La lengua de las mariposas*, o qual tem como pano de fundo a Guerra Civil Espanhola. A produção cinematográfica retrata a relação respeitosa e amorosa, mas principalmente de diálogo, que Don Gregório, um professor anarquista, estabelece com seus alunos, especialmente Moncho, neste período. Em determinada cena do filme, Dom Gregório, ao se referir à curiosidade e ao interesse dos seus alunos, profere: “A liberdade estimula o espírito dos homens fortes”! De alguma maneira, procuro, com a imagem da espiral, evocar a importância dessa liberdade no campo da gestão pedagógica, a ser ancorada nas diferentes dimensões emergidas desta pesquisa.

Figura 2 – Espiral teórico-metodológica.



Fonte: Elaborada pela autora.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre supervisão. *In: Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 4. ed. Campinas, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão**: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.

ALVES, Rubem. Rubem Alves: A arte de produzir fome. Online: Folha de São Paulo, São Paulo: 29 out. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em 24 abr.2020.

AQUINO, Júlio Groppa. Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** set /out /nov /dez 2003, n. 24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 10 maio 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Ministério da Educação, 2006. Brasília. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em 03 mar 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ELZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault**: um pensador do presente. Ijuí: Unijuí, 2005.
FERREIRA, Liliãna Soares Ferreira. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319.pdf>. Acesso em: 10 set.2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, p.117-140, 2005.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em freire. In: **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1 v., n.2, out.- dez., p.64-72, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. (Livro digital). 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem". São Paulo: Cortez, v. 41, 2012. (Coleção questões da nossa época)

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**: ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

MALVERDES, Clara Zandomenico, AROEIRA, Kalline Pereira. Concepções sobre o pedagógico e sua atuação na coordenação pedagógica. *In: SILVA, Itamar Mendes da, et al. Práticas de coordenação pedagógica na escola pública*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017

MARCARINI, Lúcia Mara e AMARAL, Débora Monteiro do. O Coordenador pedagógico como formador de professores: limites e perspectivas. *In: SILVA, Itamar Mendes da, et al. Práticas de coordenação pedagógica na escola pública*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MENEGATI, Jardelino; SARMENTO, RANGEL, Dirleia Fanfa Mary. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, mar., 2018.

MENEZES, Marcos Silva de. A entrevista narrativa como técnica de coleta de dados: contribuições metodológicas para uma pesquisa de Mestrado em andamento. *In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA- CIPA .7. 2016.*

Cuiabá – 2016 Universidade de Brasília-UnB. Disponível em: http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/C1T_A-ENTREVISTA-NARRATIVA-COMO-T%C3%89CNICA-DE-COLETA-DE-DADOS-CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-METODOL%C3%93GICAS-PARA-UMA-PESQUISA-DE-MESTRADO-EM-AND.pdf- Acesso em: 05 dez. 2018.

MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes, FORSTER, Marí Margarete dos Santos. A prática como componente curricular na formação de professores do curso de Licenciatura em Biologia do IFPI Campus Floriano: subsídios de inovação. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação-UNESC**. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/download/2256/2141>- Acesso em: 15 fev. 2018.

MUYLAERT, Camila Junqueira. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; v.48 (Esp). Disponível em www.ee.usp.br/reuspf/.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (org.) Gestão, financiamento e direito à educação*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Artmed Editora. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Artmed Editora 2. ed. Trad Claudia Schilling. Porto Alegre, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias?** Quais competências. Léopold Paquay (org.) [et al.]. Tradução Fátima Murad, Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar?: a escola que prepara para a vida.** Tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. Porto Alegre : Penso, 2013.

PESCE, Lucila e ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEDBA –Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n.40, p. 19-29, jul. / dez. Salvador, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de Professores: unidade entre teoria e prática. **Caderno de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n 94, ago, São Paulo, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação - uma prática em transformação. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed., p.69 – 96, São Paulo: Cortez, 2003.

SANDER, Benno. Gestão educacional, concepção em disputa. **Revista Retratos da escola**, Brasília, 3 v., n4, p. 69-80, jan. / jun., 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102> - Acesso em 18 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

SCHIAVO, Degiane Figuerêdo Miotto, PAVANI, Elaine Cristina Rossi. Parceria entre professores e coordenação pedagógica na produção de aulas significativas. In: SILVA, Itamar Mendes da, et al. **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Ana Maria Costa. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Portugal: Porto Editora LDA, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.24, n. 1, jan. / abr., p. 51 – 60, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19238/11164>. pdf. Acesso em: 15 jan.2018.

SOUZA, Clemilda da Penha Bergamin Athayde e COSTA, Deane Monteiro Vieira. O trabalho colaborativo do pedagogo entre os educadores: um estudo de caso. In: SILVA, Itamar Mendes da, et al. **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária**. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. In: **Educação em Foco**, Juiz de Fora, 20 v., n. 1, mar. / jun., p. 113-140, 2015.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL/EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão/SE. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: São Paulo, 2004.

SOBRE A AUTORA

ANA LÚCIA PIO DE ALMEIDA FERNANDES

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional-Mestrado Profissional da Unisinos, vinculada à linha de pesquisa em Gestão Escolar e Universitária. Nesta linha de atuação, desenvolvem-se práticas de pesquisa e projetos de intervenção no campo da gestão educacional em diferentes contextos. Tem como foco a qualificação acadêmico-profissional orientada para a gestão de processos organizacionais e pedagógicas, na perspectiva de uma atuação profissional crítico-reflexiva. Para isso estuda: (a) ações de gestão escolar, universitária e em outros espaços; (b) processos educacionais; (c) desenvolvimento profissional docente; (d) gestão do conhecimento; (e) tecnologias e comunicação; (f) pesquisa e ação investigativa. Possui MBA em Gestão Educacional pela Fundação Getúlio Vargas/FGV e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis (2002). Participante da Implantação do Projeto MEG no SESI/RS em parceria com o Departamento Nacional do SESI e assessoria técnica do SENAI/SC. Possui Curso de Liderança Escolar pela British Council Brasil em parceria com o SESI/RS, em 2016. Avaliadora do Prêmio em Inovação em Educação-SINEPE/RS, de 2010 à 2017. Analista técnico pleno/gestão educacional - SESI - Departamento Regional do Estado do Rio Grande do Sul, criação e elaboração de projetos. Representante regional da Robótica do Rio Grande do Sul na Dinamarca. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão e supervisão escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão educacional, elaboração e acompanhamento do projeto político-pedagógico do SESI/RS, capacitação de equipe, supervisão escolar, pesquisa, aprendizagem, cultura da infância e desenvolvimento infantil, acolhimento e ação pedagógica. Realizou a análise pedagógica dos cursos EAD do SESI/RS, criação de ferramentas de monitoramento das ações educativas.

<http://lattes.cnpq.br/5246071219005600>