

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

COORDENADOR PEDAGÓGICO:
DILEMAS NA BUSCA POR UMA FORMAÇÃO DE SI
E DOS OUTROS

GISLENE GARCIA

Passo Fundo

2016

Gislene Garcia

**COORDENADOR PEDAGÓGICO:
DILEMAS NA BUSCA POR UMA FORMAÇÃO DE
SI E DOS OUTROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2016

DEDICO À

Todas as minhas colegas Coordenadoras Pedagógicas que, vivem cotidianamente os dilemas da formação de si e dos outros na escola.

As minhas colegas da EMEF Wolmar Salton que, se envolveram em um projeto de formação continuada na escola e, vivem junto comigo, um processo de transformação de si e dos outros em prol de uma escola pública de qualidade. Hoje, compreendemos que, a qualidade na educação pública passa necessariamente pela formação competente e permanente dos professores na escola.

AGRADECIMENTOS

À Deus que, em sua infinita bondade, me concedeu paz, saúde física e mental, sabedoria e persistência para desenvolver este trabalho;

Aos meus pais que, mesmo vivendo distante do mundo acadêmico, tiveram a sabedoria necessária para me educar e me ensinar sobre a importância de viver um processo contínuo de formação.

À Universidade de Passo Fundo, ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), em especial aos professores desta Instituição que sempre fizeram parte da minha vida acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Cláudio Almir Dalbosco que se fez MESTRE, para me auxiliar, me conduzir, me incentivar e me ensinar que um dos valores fundamentais à vida acadêmica é a humildade. Com sua sabedoria ímpar, “sujou os pés de barro” e se desafiou a me orientar em uma pesquisa empírica.

Ao meu marido e aos meus filhos – razões do meu viver. Obrigada pela paciência, por compreenderem a minha ausência, mesmo quando eu estava presente (dissertar é um trabalho solitário). Vencemos juntos mais essa etapa de nossas vidas!!

RESUMO

A presente dissertação busca revelar os dilemas encontrados pelos coordenadores pedagógicos, ao buscarem a formação de si mesmos e dos outros. Parte da tese segundo a qual o coordenador pedagógico é o profissional responsável por desencadear na escola um processo contínuo de formação em serviço, sendo que essa formação ocorre, prioritariamente, nos espaços destinados às reuniões pedagógicas. Através de uma narrativa da própria pesquisadora, que faz um relato da sua experiência formativa de aluna a coordenadora pedagógica, é possível perceber os primeiros dilemas da formação do coordenador pedagógico, visto que esses profissionais não necessitam de uma formação específica para atuarem em tal função. Ao organizar um grupo de discussão com coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, do município de Passo Fundo, a pesquisadora constata que, no cotidiano das escolas, a sua tese não é legítima, pois os coordenadores pedagógicos, participantes do grupo de discussão, não se assumem como profissionais responsáveis pela formação continuada em serviço dos professores. Sendo assim, as suas atuações são caracterizadas por uma prática pedagógica tarefaira. Diante de tal constatação, recorre-se à obra de Michel Foucault para compreender como é possível transformar a prática pedagógica tarefaira dos coordenadores pedagógicos em uma prática pedagógica espiritual ou intelectual, como é possível fazer dos momentos destinados às reuniões pedagógicas um espaço legítimo de formação continuada em serviço dos professores. Para tanto, encontramos no cuidado de si uma justificativa para a tese assumida e, assim, ao finalizar o estudo torna-se possível afirmar que ao coordenador pedagógico que desejar fazer do seu ato de governança da formação continuada em serviço dos professores uma prática pedagógica espiritual será necessária a capacidade de buscar incansavelmente a verdade sobre os processos pedagógicos da escola. Ele deverá ter a capacidade de ouvir atentamente os ruídos dos educandários, principalmente, os vindos das minorias; refletir sobre os mesmos, transformá-los em conhecimento e anunciar, com sabedoria, aos seus professores e alunos as descobertas feitas, através de um falar franco, verdadeiro e emancipador.

Palavras-chave: Escola. Coordenação pedagógica. Formação Continuada. Cuidado de si.

ABSTRACT

This work seeks to reveal the dilemmas encountered by coordinators, to seek the formation of self and others. Part of the thesis that the pedagogical coordinator is the professional responsible for triggering at school, a continuous process of training, and that continued in-service training occurs primarily in spaces intended for educational meetings. Through a narrative of the researcher who is an account of his formative experience of student pedagogical coordinator, you can see the first dilemmas of training of pedagogical coordinator, since these professionals do not require specific training to work in this function. Following, to organize a group discussion with coordinators of the Municipal Education Network, the city of Passo Fundo, notes that in primary education schools, their thesis is not legitimate because the coordinators, participants in the discussion group. They do not take as professionals responsible for continuing in-service training of teachers. Thus, their performances are characterized by a practical pedagogical tarefeira. In the face of such a finding, resorts to the work of Michel Foucault, to try to understand how it is possible to transform the tarefeira pedagogical practice of coordinators in a spiritual or intellectual pedagogical practice? How can you make the moments for pedagogical meetings, a legitimate space for continuing in-service training of teachers? Therefore, we find in the care of itself, a justification for the assumed thesis.

Keywords: Pedagogical Coordination. Continuing Education. Continuing Training Service. Care of themselves.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE SI: NARRATIVA DE UMA EXPERIENCIA FORMATIVA	11
1.1 Formação e experiência formativa	11
1.2 Experiência formativa escolar: a condição de aluna	13
1.3 Experiência formativa escolar: a condição de professora	16
1.4 Experiência formativa escolar: a condição de gestora escolar	20
1.4.1 Experiência formativa escolar: a condição de coordenadora pedagógica.....	21
1.5 Experiência formativa escolar: a condição de coordenadora/pesquisadora	31
2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O GRUPO DE DISCUSSÃO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO FORMADOR	34
2.1 A Pesquisa	34
2.1.1 Forma de investigação (pesquisa qualitativa), coleta de dados (grupos de discussão), e análise dos dados da pesquisa (método documentário).....	34
2.2 Os Sujeitos da Pesquisa	38
2.3 A coordenação pedagógica pelo olhar das coordenadoras pedagógicas - o que revelam os depoimentos	39
3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A TRANSFORMAÇÃO DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA TAREFEIRA EM PRÁTICA PEDAGÓGICA ESPIRITUAL (OU PRÁTICA INTELECTUAL)	57
3.1 Michel Foucault: o saber de espiritualidade e o cuidado de si	57
3.2. Michel Foucault: o governo e a governamentalidade	62
3.3 O coordenador pedagógico e a prática pedagógica espiritual	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

A razão da escolha do tema – Coordenador Pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros – deve-se à experiência vivida por esta professora, cotidianamente, na coordenação pedagógica de uma escola municipal de Passo Fundo. Nessa, a organização e execução do processo de formação continuada em serviço tem sido a função principal do coordenador pedagógico e tem, dessa forma, exercido um papel fundamental na construção de uma concepção de escola onde o aprender é tarefa de todos.

Esse cenário nem sempre foi assim. Enquanto docente em sala de aula, ao participar das reuniões pedagógicas da escola, sentia que esses espaços eram ocupados de maneira insatisfatória pois, normalmente, não eram utilizados como um espaço de formação continuada em serviço, dessa maneira, não contribuía para que os professores olhassem para a sua própria prática, para que refletissem sobre o coletivo da escola, avaliando e repensando seu fazer pedagógico.

Assumi a Coordenação Pedagógica dessa escola no ano de 2008 e, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação divulgou a média do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – referente ao ano de 2007; nossa média foi 3.3. O resultado dessa avaliação trouxe uma espécie de indignação aos professores e também uma sensação de impotência. Há um abismo entre o ideal (aprendizagem) e o real (a não aprendizagem constatada pelas avaliações em larga escala), na escola. Trabalha-se na escola pela aprendizagem dos alunos, mas os índices não confirmavam esse ideal.

Guiada pelo desejo de construção de uma escola pública onde todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem tivessem a oportunidade de evoluir em suas aprendizagens (aprendizagem entendida aqui como um processo constante de formação e de transformação dos sujeitos), defendi que o caminho a seguir passava por ocupar os espaços destinados as reuniões pedagógicas para a realização da formação continuada em serviço dos professores. Ou seja, passava pela obrigação de assumir nossas responsabilidades, conscientizando os integrantes da comunidade escolar que TODOS são sujeitos responsáveis pela melhoria dos índices do IDEB e, conseqüentemente, pela diminuição da distância entre o que é necessário aprender e o que se aprende na escola. Sendo assim, assumi o meu ofício de coordenadora pedagógica, o papel de dinamizadora desse valioso espaço de formação continuada e de transformação dos sujeitos que é a escola.

De acordo com Fávero e Tonieto (2010), formação continuada:

Diz respeito ao processo pelo qual, mediante educação e instrução, se constitui a mentalidade e/ou o caráter de um sujeito com vistas a um modo e/ou maneira particular de ser. A palavra “continuada” tem como sinônimos os termos e expressões “não-interrompido, seguido, prolongado, assíduo, que não cessa”, que se referem a algo cuja construção é permanente. Formação continuada de professores, então, é o processo pelo qual se busca dar continuidade à formação inicial da mentalidade e/ou do caráter do profissional da educação. Ela acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação e visa a construção permanente do ‘ser professor’. (FÁVERO E TONieto, 2010, p. 56).

Já, a formação continuada em serviço, que iremos tratar aqui, é o processo de formação que acontece na escola, durante o horário de trabalho do professor, nos espaços destinados as reuniões pedagógicas e deve ser pensada e organizada com o intuito de ser um espaço de reflexão, análise, estudo e mudança da prática pedagógica dos professores. Tem como objetivo a construção e a reconstrução do ser professor.

Sendo assim, os espaços destinados à formação continuada em serviço dos professores que ocorre durante as reuniões pedagógicas precisam ser bem cuidados; ser reformulados e repensados. Para que isso aconteça, é necessário que sejam adotados pelas coordenações pedagógicas, pois as mesmas, tem a responsabilidade de fazer deles um lugar onde a formação escolar ganhe vida, onde seja possível refletir sobre os anseios e as necessidades dos professores para a formação das novas gerações, advindas de uma sociedade plural e complexa.

Dessa forma, o problema que se instaurou e que foi objeto de investigação nesta pesquisa foi: em que sentido os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela organização da formação continuada em serviço dos professores que acontece durante as reuniões pedagógicas? Eles possuem consciência desta sua responsabilidade de desencadear na escola um processo de formação do formador? Quais os dilemas encontrados durante esse processo de formação de si e dos outros?

Para tanto, busco, no primeiro capítulo – O Coordenador Pedagógico e a formação de si – narrativa de uma experiência formativa – encontrar na constituição da história de minha vida a constituição da minha história como coordenadora pedagógica. Ao narrar, encontro elementos constitutivos de minha vida profissional: a criança que desde sempre brincou de professora; a adolescente que cursou Habilitação para o Magistério; a universitária que apressadamente tornou-se professora; a professora que sempre buscou aprimorar a sua prática; a Coordenadora Pedagógica que, descontente com a realidade,

uniu-se aos demais membros da equipe gestora da escola e juntos investiram na formação continuada em serviço dos seus professores que ocorre durante as reuniões pedagógicas; a pesquisadora que investiga sobre a sua própria profissão e que, dessa forma, busca incansavelmente reinventar-se.

No segundo capítulo – O Coordenador Pedagógico e o grupo de discussão: o desafio da formação do formador – decidi ir ao encontro desses sujeitos, escutar ativamente suas rotinas e seu cotidiano, interpretar suas falas, compreender as visões de mundo, construídas a partir das ações práticas. Busquei entender as ações dos meus colegas coordenadores pedagógicos de outras escolas municipais de Passo Fundo e através desse entendimento viver um processo simultâneo de investigação e de formação.

Ao analisar a narrativa da minha experiência formativa encontro dilemas, angústias e incertezas. Surge então, uma dúvida: esses dilemas são também encontrados pelos demais coordenadores pedagógicos? Ao relatar a minha experiência formativa, busco na minha história de vida, a constituição de minha caminhada como coordenadora pedagógica. E os demais coordenadores pedagógicos, aonde procuram a constituição de sua função? Qual a concepção de formação que possuem? Qual a compreensão de formação em serviço que obtiveram? Qual o espaço que essa formação ocupa na escola? Quais os alcances e limites da atuação desse profissional?

Para tanto, como forma de investigação, realizei uma pesquisa qualitativa empírica, pois de acordo com Bernadete Gatti e Marli André:

As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p 29).

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador ter um entendimento próprio da realidade estudada, através de suas interpretações e descobertas. O pesquisador é parte da pesquisa, pois assume uma postura e coloca-se na situação através da análise e interpretação que realiza sobre os fatos pesquisados.

Como instrumento de coleta de dados, optei pela organização de um grupo de discussão. A escolha desse instrumento deve-se ao fato de que este, é um método de

investigação, que tem por objetivo, segundo Weller (2010) “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2010, p. 56). Para que o grupo de discussão acontecesse, convidei sete coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Passo Fundo para debater e refletir sobre as questões citadas acima. Compareceram a entrevista coletiva cinco coordenadoras pedagógicas. Com essas, busquei estabelecer uma discussão que as levasse à narração de suas experiências cotidianas enquanto coordenadoras pedagógicas e, da mesma forma, à reflexão sobre os seus afazeres. O grupo de discussão foi um momento em que foi possível pensar, falar e refletir sobre a rotina, ou a falta da mesma, no cotidiano de uma coordenadora pedagógica de escola pública.

As entrevistas foram gravadas, ouvidas e transcritas, para por fim, realizar a análise dos dados através da utilização do método documentário: um procedimento em que o pesquisador precisa acessar o conhecimento implícito presente nas respostas dadas pelos pesquisados, e ser capaz de explicitá-lo e defini-lo teoricamente.

No terceiro capítulo – O Coordenador Pedagógico e a transformação da sua prática pedagógica tarefaira em prática pedagógica espiritual (ou prática pedagógica intelectual) – retomo os capítulos I e II, aonde identifico que há uma ausência de formação para os coordenadores pedagógicos, e sendo assim, existe, uma ausência da compreensão de um sentido ampliado de formação, o que, de certa forma, torna o coordenador pedagógico um tarefairo; ou seja, os mesmos não se reconhecem como responsáveis pela dinamização da formação em serviço dos seus professores, e sim, pelo cumprimento diário de tarefas pedagógicas.

Considero que não é possível pensar em *formação dos outros*, sem ter clareza da *formação de si*, e que não é possível coordenar a ação pedagógica dos outros, sem ter perceptibilidade das suas próprias ações. Neste sentido, busco em Michel Foucault uma justificativa teórica sobre a possibilidade de ampliação da concepção e do papel do Coordenador Pedagógico, ancorando tal justificativa na noção de formação como cuidado de si, como também, elementos que me ajudem a ajuizar o papel do Coordenador Pedagógico como uma verdadeira prática pedagógica espiritual.

1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE SI: NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

1.1 Formação e experiência formativa

De acordo com o filósofo francês Michel Foucault, os conceitos de formação, cuidado de si e instrução, andam muito próximos. Pois, para o pensador, na prática de si,

[...] há um lado formador que é essencialmente vinculado à preparação do indivíduo, preparação porém não para determinada forma de profissão ou de atividade social: não se trata, como no Alcibiades, de formar o indivíduo para tornar-se um bom governante; trata-se independente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os revesses que possam atingi-lo (FOUCAULT, 2010. p. 85).

Entende-se, segundo o autor, que a formação é uma espécie de armadura, de proteção que criamos, na medida em que nos formamos, para enfrentar todos os contratempos da vida. Nesse sentido, que vai muito além de uma formação técnica ou profissional, formar-se é criar uma proteção interior, capaz de nos proteger, e também, de nos tirar dos erros, dos maus hábitos, ou seja, de corrigir, “de corrigir um mal que já está lá” (ibidem p. 86).

Sendo assim, cremos que “mesmo que nos tenhamos enrijecido, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos” (ibidem p. 87). É com essa pretensão, de alcançar uma formação que me permita ser o que nunca fui, é que me desafio a escrever essa dissertação. Escrevo do lugar de uma professora de escola pública de educação básica que, mesmo sendo formada em matemática, após tornar-se coordenadora pedagógica, aventura-se em um mestrado em educação, na linha de fundamentos educacionais. Portanto, não sou filósofa, nem uma estudiosa de filosofia, apenas utilizo-me de determinados conceitos filosóficos, de alguns poucos saberes que tenho sobre essa maravilhosa e encantadora área do saber humano que, há pouco tempo, tenho contato, para tentar compreender e me proteger dos contratempos de minha profissão.

Arrisco-me, mesmo respeitando as diferenças temporais, culturais e sociais que existe entre os períodos estudados por Foucault e os dias de hoje, a encontrar em seu texto,

especificamente em: *A Hermenêutica do Sujeito*, elementos que possam contribuir com as reflexões do cotidiano de uma coordenadora pedagógica de escola pública.

Mas, antes de qualquer coisa, utilizo-me das palavras de Dalbosco, para esclarecer minha possível relação com o texto de Foucault:

[...] é preciso evitar o possível imediatismo ou o risco de instrumentalização do pensamento em nome da prática, pois *A Hermenêutica do Sujeito* não autorizaria isso. Não se pode negar, contudo, que Foucault tem um objetivo político claro em suas aulas, pois tinha a consciência de que o resgate do cuidado de si, das práticas de si e das técnicas da existência poderia influenciar na abordagem dos problemas políticos atuais e, em sentido mais amplo, na própria organização da ação do homem contemporâneo. Mas isso não significa dizer que ele concordasse com a derivação instrumental de suas ideias ao embate político imediato ou a resolução imediatista de problemas oriundos da prática pedagógica cotidiana. Tendo esse cuidado presente, a *Hermenêutica do sujeito* oferece, a meu ver, indicações no sentido de revalorizar e fortalecer a ação docente (DALBOSCO, 2010. p. 207).

Portanto, com a intenção de valorizar e fortalecer a minha ação pedagógica, escolho fazer uma narrativa de minha experiência formativa, pois acredito que, ao narrar a minha própria experiência, estarei tendo condições de refletir sobre ela e, dessa forma, serei capaz de transformá-la, de melhorá-la e, principalmente, de encontrar verdades, mesmo que provisórias, sobre a minha vida de coordenadora pedagógica. Antes de tudo, preciso esclarecer o significado de experiência formativa e a importância de considerá-la como parte integrante de um processo de formação; para isso, busco no texto do filósofo Pedro Angelo Pagni (2010), um significado a esse conceito:

A experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida. Nesses termos, a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo de conhecimento, no qual se fundamenta as práticas e os saberes escolares, constituindo um conceito-chave da filosofia da educação, embora bastante controvertido, no âmbito de suas tradições (PAGNI, 2010. p.15).

Sendo assim, parece ser na reflexão sobre a relação que estabelecemos com o mundo e com nós mesmos, que nos tornamos capazes de desencadear um processo de conhecimento. Ou seja, através dos pensamentos que desencadeamos sobre a experiência vivida, é que somos capazes de transformá-la em conhecimento. Por isso, pretendo, ao narrar a experiência formativa que me conduziu a coordenação pedagógica, reinventar-me como pessoa e como profissional, pois “a experiência dá o que pensar aos sujeitos, ao

pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo, revelando nesse ponto o que difere do que representam sobre si mesmo e sobre o mundo, pondo-o em transformação” (ibidem, p. 26).

Para sermos o que somos, nos formamos para além dos muros da escola, ultrapassamos e extrapolamos os conhecimentos adquiridos na escola, em razão das nossas condições de vida e das escolhas que fazemos. No entanto, não podemos desconsiderar que a escola é um mundo tomado por possibilidades de formação e de transformação dos sujeitos.

Nesse mundo de possibilidades, existe um espaço denominado formação continuada em serviço, o qual encontra, nas reuniões pedagógicas de professores, um espaço que pode ou não ser organizado como um lugar onde as experiências vividas no cotidiano da escola, dão o que pensar ao professor. Um ambiente onde as relações pedagógicas podem ser questionadas, refletidas, transformadas. E, é sobre a responsabilidade do coordenador pedagógico, com a organização e dinamização desse espaço de formação continuada em serviço, que ocorre durante as reuniões pedagógicas que vou dissertar. Com o intuito de reconhecer quais os dilemas encontrados pelo coordenador pedagógico, na busca por uma formação de si, e dos outros.

1.2 Experiência Formativa Escolar: a condição de aluna

Há 16 anos trabalhando como professora em Escola Pública, me constituí também Coordenadora Pedagógica. Hoje, ao olhar para trás, percebo que minha formação, em grande parte e, na mais significativa, aconteceu na escola. Aprendi, enquanto aluna, professora e coordenadora pedagógica. Na escola aprendi a minha profissão.

Ser professora foi uma escolha que fiz durante as brincadeiras de minha infância. No quintal da casa de minha tia, em uma parede de cimento, com os tocos de giz recolhidos na escola ao final da aula; alfabetizei a minha primeira aluna: minha irmã.

Foi, por mim, alfabetizada quando tinha cinco anos. Ao ingressar na pré-escola (hoje, primeiro ano do ensino fundamental), logo foi progredida para a antiga primeira série (hoje, segundo ano do ensino fundamental), pois já sabia ler e escrever, o que na época, não era comum para aquela idade. Em minha lembrança, permanece a alegria e o orgulho sentidos duplamente pela minha mãe ao ser chamada na escola para receber tal notícia: a filha havia sido avançada de série na escola, por já ter atingido os pré-requisitos;

e também, por saber que a filha mais nova tinha sido alfabetizada pela filha mais velha. Inconscientemente, enquanto alfabetizava a minha irmã, dava início a minha formação espontânea de professora.

Sou do tempo em que as crianças tinham o seu primeiro contato com a escola, após completar seis anos de idade, já no ensino fundamental (na época primeiro grau). O universo escolar era totalmente desconhecido. Afastar-se da presença da mãe, ter acesso a lápis, caderno, borracha, mochila, acontecia nesse momento, tudo era novidade. O contato com livros, revistas, enfim, com um mundo letrado, só acontecia após esse momento. Sendo assim, a escola era um lugar mágico. Tudo encantava e agradava. Nada era questionado. Por mais simples que fossem as atividades desenvolvidas e oferecidas, tudo era novidade.

Mantenho viva em minha memória a lembrança das minhas primeiras professoras. A imagem das suas fisionomias, do carinho, da atenção, do respeito e do cuidado que dispensavam para mim e para os meus colegas, ainda estão presentes. Hoje, inspiram a minha vida profissional. Permanece em minha lembrança também, a metodologia utilizada para ensinar a primeira letra: 'A'. Escuto, ainda hoje, aquela abelha que voava pela sala, nas mãos da professora, fazendo incansavelmente o som do a (a aaaaaaaa...) e, despejando pedaços de papel com o traçado da mesma. Essa cena era encantadora. Inesquecível. Tenho dificuldade em fazer uma crítica a metodologia utilizada nesse dia pela *Professora Rosalina*, pois se passaram trinta anos e, ainda lembro com alegria daquele dia. Talvez surja, nessa lembrança, um primeiro questionamento a prática pedagógica: é indiscutível a função da metodologia ou do método para o ensino, mas muito mais do que o método, o que é capaz de permanecer na lembrança ou na vida do educando?

Outro momento que permanece vivo em minha memória, são as visitas à Sala de Leitura, um lugar aconchegante. Nas paredes existiam prateleiras com muitos livros. No chão, um tapete e almofadas para que pudéssemos nos acomodar e fazer ali mesmo a leitura do livro escolhido.

Tenho recordação dos diretores da escola; sei que de tempos em tempos havia a troca deles, mas não lembro a forma como eram escolhidos; também, não lembro de outras pessoas que trabalhassem na gestão da escola. No entanto, vislumbro que existia um prédio todo voltado à parte administrativa.

Rememoro que, no início da primeira série (hoje, segundo ano), os alunos eram classificados nas turmas de acordo com o desempenho que apresentavam ao realizar um

número de testes em uma sala, onde eram chamados individualmente. Lá ficava uma professora (penso que era a orientadora educacional), que pedia para que realizássemos atividades de motricidade fina e ampla. Após, éramos distribuídos nas turmas A, B ou C, de acordo com o nosso desempenho.

Nesse mesmo educandário, fiz todo o meu “primeiro grau” (ensino fundamental), infelizmente, não tenho muitas recordações dos professores dos anos finais do ensino fundamental. Foi um período do qual a lembrança é pouca.

Ao terminar o ensino fundamental (antigo primeiro grau), fui incentivada pela minha mãe a cursar, no ensino médio, Habilitação para o Magistério, hoje denominado Modalidade Normal. O curso só existia em uma escola pública da cidade e, para conseguir vaga era preciso passar por uma seleção, que era realizada através de provas teóricas. Fiz e fui aprovada; o sonho de ser professora agora era um pouco mais real.

Durante o curso, minha escolha profissional se confirmava. A certeza de que aquela era a profissão que eu escolhi para a vida toda, aparecia a cada momento em que eu tinha a oportunidade de estar em sala de aula, no contato com os alunos. Já nos primeiros semestres, comecei a dar aula em escolas de educação infantil. O sonho começava, aos poucos, tornar-se realidade.

A escola onde cursei Habilitação para o Magistério, localizava-se no centro da cidade; tinha uma dinâmica muito diferente daquela em que cursei o ensino fundamental. Lá, tudo parecia ser muito grande; era diferente da antiga *escola da vila*. Os professores não nos conheciam pelo nome, muito menos os gestores. Lembro-me, mais claramente, da estrutura administrativa deste educandário. Era composto por diretor, vice-diretor, coordenadora pedagógica e orientadora educacional, somente não consigo lembrar das funções desempenhadas por cada um deles, e nem de que, em algum momento de minha formação, os mesmos tenham estado presentes. A gestão da escola parece ter passado despercebida aos meus *olhos de aluna*.

Hoje, ao estar realizando estudos e pesquisas sobre a coordenação pedagógica, fico inquieta por não fazer parte das minhas recordações, o trabalho realizado pela coordenação pedagógica das escolas em que estudei.

Ao finalizar o ensino médio, ingressei no curso de Matemática, Licenciatura Plena, na Universidade de Passo Fundo. Naquele momento, meu desejo era ir para a escola, ser professora. Nos primeiros semestres, necessitei trabalhar em uma empresa, para custear os meus estudos; no entanto, aos vinte e um anos de idade, cursando o terceiro semestre do

ensino superior, consegui um contrato para trabalhar quarenta horas semanais em sala de aula e, assumi como titular, a disciplina de matemática em duas escolas: era a realização de um sonho.

Na época, aquela situação me deixava extremamente orgulhosa e feliz. Ministrava aulas o dia inteiro, e à noite, frequentava a Universidade. A maior parte do meu tempo, era destinada a organização das minhas aulas. Quando restava algum tempo a mais, então, eu dedicava à minha formação acadêmica.

Eu, como a maioria das professoras do Brasil, me formei, tendo como principal objetivo, a prática. Era preciso primeiro pensar no emprego, depois na formação. A prática era o que importava, e a teoria, era deixada para os livros, e aos livros, dificilmente tinha-se acesso.

1.3 Experiência formativa escolar: a condição de professora

A aluna rapidamente, ou quem sabe, até mesmo, apressadamente, se tornou professora; contudo, as lembranças da infância, dos tempos de escola, de aluna no antigo primeiro grau (hoje, ensino fundamental), as recordações deixadas naquela época, continuam sempre vivas. O desejo de *encantar* os alunos através das aulas, assim como a *Professora Rosalina* me encantou ao me ensinar as primeiras letras, sempre foi um desafio. Para tanto, era necessário continuar aprendendo, mesmo que a maior parte do tempo fosse destinada a ensinar.

O espaço escolar tornou-se um lugar privilegiado para a aprendizagem contínua da aluna, que agora é professora. A escola necessitava ser “um lugar de aprendizagem também para o professor, caracterizando-o como *locus* de formação” (DOMINGUES, 2014. p. 13).

O contato com os alunos, com a dinâmica da escola, com a rotina de planejar, executar e avaliar as aulas, traz à professora iniciante, novos desafios. Se por um lado, era mais fácil e, até mesmo, aquilo que eu sabia fazer – planejar e ministrar as aulas tratando os conceitos de forma abstrata - por outro lado, não tinha como não perceber a insuficiência dessa forma de ensinar.

Adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação foram os primeiros *conteúdos* trabalhados por essa professora. A formação que eu possuía até aquele momento, não havia me proporcionado estratégias didáticas para desenvolver esses

conceitos. O que eu sabia fazer era abrir um livro didático, procurar um exercício que servisse de exemplo para a resolução de vários outros; explicar a atividade no quadro de giz, e dar uma lista de exercícios iguais ao exemplo para serem resolvidos.

No entanto, mesmo que inconscientemente, algumas práticas sempre acompanharam a minha vida de professora, dentre eles: a prática da reflexividade, a constituição de uma identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração, sendo que:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aula, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição de identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Apresentação, 2014. p. 10).

Sendo assim, já nos primeiros meses de aula, ao analisar a minha prática e a resposta dada pelos meus alunos a ela, comecei a perguntar-me: não poderia ser diferente? Em que se poderia mudar? De que forma eu poderia mudar? Infelizmente, não encontrei, durante a minha graduação, respostas a essas perguntas. Mesmo assim, não desisti de procurar. Sabia que era preciso ser uma outra professora. Precisava despertar nos meus alunos o gosto pelas aulas de matemática e mostrar-lhes a importância dessa ciência.

Com o passar do tempo, as dificuldades enfrentadas aumentaram ao ter de ensinar, de forma mecanizada, conceitos difíceis de serem aprendidos. Percebia, muitas vezes, que acabava fingindo que ensinava, e os meus alunos, disfarçando que aprendiam. Senti a necessidade de constituir uma outra identidade profissional. Não podia deixar que a afirmação feita por minha irmã virasse realidade. Compreendi, que era preciso existir uma outra forma de ensinar, e que eu necessitava me formar para isso.

Procurei auxílio de uma professora da Secretaria Municipal de Educação. Pedi *socorro* a ela, que gentilmente me ajudou. Impressionada com o que viu: uma jovem professora buscando auxílio para melhorar a sua prática de sala de aula, para aprender a como trabalhar a matemática de maneira mais concreta. Como ensinar crianças de 6º ano (na época 5ª série) as operações matemáticas, de maneira que pudessem compreender o processo matemático presente nessas operações, e não apenas seguir o modelo. De acordo com a colega que me auxiliou, ela nunca tinha recebido um pedido assim.

Com a colaboração que recebi dessa profissional, entendi que a formação acadêmica, sozinha, não daria conta da rotina de sala de aula; era preciso buscar algo mais. Surge então, nos espaços de formação continuada dos professores, um lugar de aprendizagem e crescimento profissional. A participação em seminários, palestras, debates, fóruns sobre educação ajudam a pensar e refletir sobre a vida de professora.

Na escola, havia espaço para a formação continuada em serviço dos professores. Esse, era utilizado, na maioria das vezes, para reuniões administrativas e, nas poucas vezes, que era aproveitado para formação às discussões e reflexões, não eram baseadas na experiência.

No entanto, essa aprendizagem que deriva da experiência, ou seja, da prática do professor na escola, precisa ser orientada por uma teoria, e retomar a tradição e os fundamentos educacionais, para que possa se fortalecer e permitir que a reflexão aconteça para além da própria prática.

Emmanuel Kant (1724-1804) ressalta em seu livro: *Crítica da Razão Pura*, que:

Se é verdade que os conhecimentos derivam da experiência, alguns há, no entanto, que não têm essa origem exclusiva, pois poderemos admitir que o nosso conhecimento empírico seja um composto daquilo que recebemos das impressões e daquilo que a nossa faculdade cognoscitiva lhe adiciona (estimulada somente pelas impressões dos sentidos). (KANT, 1724-1804, p. 7).

Acreditando na ineficiência e na insuficiência de uma prática orientada apenas pela própria prática, é que a professora sentiu a necessidade de, ao concluir a faculdade de Matemática, permanecer na Universidade, pois acreditava ser lá o lugar em que o saber teórico se localizava. Agora era a vez de fazer um curso de Especialização. Mais uma vez aparecia a necessidade de valorizar o aprender continuado como “a expressão de um direito e até de um dever pessoal” (MACEDO, 2005. p. 56).

Para Lino de Macedo (2005), a *questão do aprender continuado* torna-se indispensável ao professor e,

Isso não significa reduzir o professor a um bom aluno, mas reconhecer que para sermos bons professores temos de incluir em nossa agenda de trabalho nossa condição de alunos. Alunos no sentido de estarmos abertos para o desconhecido, que se dispõem a ampliar os recursos de formação, que têm consciência de que não sabem tudo e que investem em seu constante aprimoramento pessoal e profissional. (MACEDO, 2005. p. 52).

Esse novo investimento profissional: Especialização em Educação Matemática, me levou a refletir sobre algumas teorias educacionais que eram desconhecidas para mim. Adquiri uma nova maturidade profissional; através dos estudos realizados, entendi o quanto era preciso ampliar a formação teórica que possuía. Entendi, também, que precisava mostrar aos meus colegas de escola os benefícios profissionais trazidos por esse amadurecimento intelectual. Comecei a partilhar com eles, nas reuniões pedagógicas da escola, a alegria de estar compreendendo conceitualmente e teoricamente muitos dos conteúdos que eu trabalhava com os alunos, nas aulas de matemática, de forma mecânica e insignificante.

Comecei, aos poucos, instigá-los a pensar sobre a importância de qualificar teoricamente a nossa prática. Contava, com entusiasmo, sobre as novas aulas que eu estava proporcionando aos meus alunos. Buscava, constantemente, em nossas reuniões pedagógicas, um espaço para que pudéssemos refletir sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Sabia que era preciso proporcionar ao grupo de professores um espaço, dentro da escola, aonde fosse possível refletir para além da *troca de receitas*.

Acreditava, cada vez mais, que:

Por mais que valorizemos hoje a reflexão do professor, trata-se de uma habilidade muito difícil de aprender e de praticar. Não sabemos fazer isso. Reservamos pouco tempo para tal. Parece que ainda estamos determinados por aquela antiga divisão de trabalho entre os que fazem a parte prática e os que fazem a parte teórica, ou seja, aqueles que refletem sobre a prática. Mas, essa dissociação hoje não é mais possível. A palavra refletir vem de fletir, flexionar, tem a ver com ajoelhar-se. Como nos ajoelhamos, diante de duas coisas fundamentais, para o nosso conhecimento: a que se refere à parte teórica, conceitual, filosófica, ética, intelectual, e a que se refere ao cotidiano de nosso trabalho? Como trabalhar essas duas reflexões e reconhecê-las como duas pernas de um mesmo corpo? (MACEDO, 2005. p. 54).

Sabia que era preciso *ajoelhar-se* em busca de respostas a esses questionamentos, para que as minhas aulas pudessem ser, a cada dia, mais significativas para mim e para os meus alunos. No entanto, não tinha noção que, ao buscar espaço como professora, para que

esse *ajoelhar-se* fosse possível dentro da escola, eu estava dando um novo norte a minha vida profissional. Logo após concluir a Especialização, fui convidada a ser Coordenadora Pedagógica da Escola.¹

1.4 Experiência formativa escolar: a condição de gestora escolar

Os gestores escolares são os responsáveis pela organização do trabalho pedagógico da escola, com vistas ao alcance de objetivos e metas traçados, preferencialmente, de forma democrática, pelos membros da instituição. Precisam dar conta da gestão colegiada dos recursos materiais e humanos, do planejamento das atividades pedagógicas, da distribuição de funções e atribuições de todos os envolvidos no processo educacional escolar, buscando garantir à promoção efetiva da aprendizagem. A gestão escolar diz respeito a todos os aspectos da gestão colegiada e participativa da escola.

De acordo com Menezes e Santos (2001),

O conceito de gestão escolar foi criado para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar. Foi constituído a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos e valores, associados sobretudo à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao fomento às associações de pais. Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem (MENEZES e SANTOS, 2001).

O fortalecimento da gestão escolar ocorre através de mecanismos que garantam a participação efetiva do conselho escolar nas decisões da escola, a escolha democrática dos seus dirigentes, a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola e a implementação de um projeto político pedagógico-próprio. Esse processo de fortalecimento se dá em primeira instância, pela criação e consolidação dos conselhos escolares. Cury (2001), assim os conceitua:

Etimologicamente, o termo “conselho” vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém,

¹ Na rede municipal, onde trabalho, o cargo de Coordenadora Pedagógica é uma escolha do diretor da escola.

quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Certamente, é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior (CURY, 2001, p. 47).

Através das reuniões do Conselho Escolar, a comunidade pode ter voz e vez, expondo seus pontos de vista e colaborando para a construção de um projeto de gestão. “O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. Os conselhos – é bom insistir – não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade” (BORDIGNON, 2004, p. 34).

Outra instância de participação e de fortalecimento da gestão democrática se dá através da eleição direta de diretores. Na rede municipal de educação, aqui considerada, o diretor é eleito pela comunidade escolar, através do voto direto de todos os segmentos escolares – professores, funcionários da escola, pais e alunos, para gestar a escola por um período de três anos. Após eleito, o diretor compõe a sua equipe diretiva, ou seja, elege profissionais que vão lhe auxiliar na gestão da escola. A equipe diretiva, dessa rede, é constituída pelo diretor escolar, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional.

Em outra instância de garantia da gestão democrática, encontra-se a possibilidade de elaboração coletiva de um projeto político-pedagógico, que seja capaz de definir a identidade da escola, dar conta dos anseios e desejos da comunidade escolar, levando em consideração a realidade da escola, as normas estabelecidas pela legislação educacional vigente e o lugar onde a escola deseja chegar.

O projeto político-pedagógico é um documento elaborado pela comunidade escolar, onde estão reunidas as propostas de ações concretas a serem executadas em um determinado período de tempo – nesse aspecto é um projeto. Deve considerar a escola como um espaço de formação e de transformação dos sujeitos, com vistas a agir individual e coletivamente na modificação dos rumos da sociedade – por isso é político. Deve, também, definir o projeto educativo de escola, organizando as atividades necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem – por isso é pedagógico. Ao unir essas três dimensões, torna-se um guia capaz de conduzir os gestores, professores, funcionários, alunos e famílias para a rota a ser seguida no alcance de seus objetivos, ou seja, em última instância, a aprendizagem dos alunos.

Para a elaboração desse documento, levar-se-á em consideração, a missão da escola, a caracterização de sua comunidade, os dados que retratam os níveis de aprendizagem de seus alunos, a relação com as famílias, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação da equipe diretiva da escola. No plano de ação, deve ter um projeto de formação em serviço para os professores.

O trabalho desenvolvido pela equipe diretiva, e no caso dessa dissertação, pela coordenação pedagógica, estará em consonância com os objetivos da escola, com o plano de ação da gestão e com o seu projeto de formação. Portanto, aceitar o convite e ser coordenadora pedagógica, implica antes de tudo, aceitar um projeto de gestão e, conseqüentemente, de formação em serviço dos professores da escola.

1.4.1 Experiência formativa escolar: a condição de coordenadora pedagógica

Aceitei o convite, e com ele, vieram à minha vida profissional novos questionamentos e desafios: Quem é o Coordenador Pedagógico? Quais as suas atribuições e o seu ofício na escola? O que legitima a sua presença na escola?

Ser Coordenadora Pedagógica é um grande desafio, pois durante muitos anos estudei, me preparei, me formei para ser professora. Planejei, executei, avaliei as minhas aulas. Retornei à universidade para um curso de Pós-Graduação, sempre tendo em vista a melhora da minha prática pedagógica de professora, e agora, eu tornei-me a Coordenadora Pedagógica. Não tinha formação alguma para tal função, apenas a vivência e o conhecimento da prática realizada pelas coordenadoras anteriores a mim.

Mas afinal, como a minha experiência formativa é capaz de me auxiliar nessa nova função? O quê da minha experiência formativa de professora posso levar (devo levar) a minha vivência de coordenadora pedagógica? Em que as experiências formativas contribuíram comigo para que fosse possível eu ter chegado até aqui?

É preciso buscar na história da minha vida de professora a constituição da minha vida de coordenadora pedagógica, pois como afirma Passegi (2011), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. (PASSEGI, 2011. p. 147). É preciso continuar narrando essa história e reinventar-se, agora, como coordenadora pedagógica.

Assumi a função com muito amor, dedicação e alguns objetivos: contribuir para a escola constituir-se em um lugar onde, apesar das dificuldades inerentes a profissão

professor, fosse possível ser feliz²; transformar os espaços destinados às reuniões pedagógicas em um momento de formação, para que a reflexão em torno da teoria e da prática, fosse uma constante no grupo de professores.

Iniciei por buscar no regimento escolar, as atribuições destinadas à coordenadora pedagógica. Nele, as atividades a serem desempenhadas por todos os profissionais da escola, nos seus diferentes segmentos, estão descritas. Segundo o regimento escolar dessa escola, o coordenador pedagógico tem a função de dinamizar o processo pedagógico na escola, e tem como atribuições:

- a) elaborar um plano de ação para o desenvolvimento das atividades de Coordenação Pedagógica em consonância com os objetivos da Escola e o diagnóstico da realidade escolar;
- b) coordenar as atividades de planejamento e avaliação do currículo pleno da Escola buscando a participação de todos;
- c) fornecer subsídios para a reformulação de Diretrizes Curriculares;
- d) elaborar, implementar e avaliar projetos de caráter técnico-pedagógico em coparticipação com os demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tomando por base o diagnóstico das necessidades da Escola;
- e) implementar e avaliar de modo participativo, projetos oriundos dos órgãos centrais e regionais de educação;
- f) criar condições para que se efetive a integração dos responsáveis pelo planejamento da Escola;
- g) programar e dinamizar atividades que propiciem a integração da Escola com a Comunidade;
- h) estabelecer mecanismos que favoreçam o cumprimento de normas vigentes no que se refere: ao sistema de avaliação da aprendizagem, à recuperação, à adaptação e ao aproveitamento de estudos;
- i) orientar o corpo docente quanto: ao planejamento de ensino; às atividades de recuperação, aos procedimentos metodológicos de ensino, utilização de recursos didáticos e ao sistema de avaliação de aprendizagem adotado na escola;
- j) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo, juntamente com a Direção e a Orientação Educacional;
- k) sugerir medidas de caráter preventivo que possam reduzir e/ou eliminar efeitos que comprometam a eficácia do processo de ensino e aprendizagem da Escola;
- l) dinamizar atividades que propiciem o contínuo aperfeiçoamento e atualização dos professores e funcionários da Escola;
- m) coordenar as atividades do Conselho de Classe, mantendo registrados os encaminhamentos com vistas ao controle da execução dos mesmos;
- n) avaliar, continuamente, a eficiência e eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, visando seu aperfeiçoamento. (REGIMENTO ESCOLAR, 2011. p. 26).

Ao ler o regimento escolar, percebe-se que são diversas as atribuições do coordenador pedagógico. Por essa razão, farei um recorte de suas atribuições, dando ênfase ao item correspondente a letra l, que de acordo com a minha experiência formativa de

² Felicidade vista aqui como um sinônimo de satisfação profissional, de dever cumprido. Ser um professor feliz é conseguir, mesmo diante de todas as dificuldades de ordem social, econômica e familiar que assombram nosso cotidiano, cumprir com o nosso papel de formação das novas gerações.

professora e os objetivos traçados para essa empreitada, é primordial. Nele, atribui-se ao coordenador pedagógico a dinamização *de atividades que propiciem o contínuo aperfeiçoamento e atualização dos professores e funcionários da Escola*. Acredito que o objeto de trabalho do coordenador pedagógico é a mobilização do processo pedagógico escolar. E dessa forma, farei esforços para tratar de um dos aspectos dessa mobilização: a formação continuada em serviço dos professores que ocorre durante as reuniões pedagógicas.

Mas afinal, em que consiste a formação continuada? E a formação continuada em serviço?

De acordo com Placco e Silva (1999), formação continuada é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO E SILVA, 1999. p. 27).

Ou seja, a formação continuada é aquela que acontece após a formação inicial (graduação do professor) e se estende durante toda a sua vida profissional. Ela pode ocorrer de forma sistemática ou esporádica, individual ou coletivamente. Em cursos, palestras, seminários, leitura de livros, participação em projetos de pesquisa, etc.; no local de trabalho do professor ou em qualquer outra instituição. Ela tem como objetivo, colocar o professor frente a frente com o *já sabido* e, fazê-lo refletir sobre *o que faz, por que faz e como faz*. Por se tratar de um processo contínuo de aprimoramento profissional, deve sempre levar em consideração o trabalho exercido por esse profissional. Como estamos falando de professor, devemos considerar que o trabalho exercido por ele é a regência da sala de aula, ou seja, essa formação precisa dar ao *maestro* subsídios para reger a sua *orquestra* e fazer com que o seu grupo alcance o êxito e o sucesso no palco da vida. Sem esquecer que, para que o grupo tenha sucesso, a regência precisa reinventar-se a cada dia.

Já, a formação continuada em serviço, é aquela que:

Ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, ou seja, na escola. Não estou fazendo referência à escola como um espaço que eventualmente possa abrigar um encontro ou evento com esse caráter. Refiro-me a ela como meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece para o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico. (GEGLIO, 2012. p. 113).

Assim, podemos dizer que a formação continuada em serviço do professor, acontece dentro da escola, em seu local de trabalho, e deve, primordialmente, dar conta de trazer à tona as inquietações, as angústias, os desejos, os sonhos contidos nesse lugar. Não com a pretensão de achar solução para todos os problemas, até porque a solução de muitos deles foge ao alcance profissional do professor, mas para ser um espaço de partilha e de solidariedade. Um espaço de formação de grupo, de conquista da identidade escolar. Um ambiente para extravasar as dificuldades e recarregar as energias. Um refúgio onde possa ser possível sonhar com a possibilidade de conduzir o ser humano à construção de um mundo melhor.

Para tanto, é preciso transformar a escola em um lugar de aprendizagem do *ser professor*. Um lugar de reflexão e inovação da prática pedagógica e da prática intelectual do docente. É o coletivo do universo educacional que participa de um movimento contínuo em busca de um *vir a ser*. É uma busca incessante pela concretização de um *ideal profissional* que, de acordo com Dalbosco (2015), não deve “limitar-se a investigação da prática docente”. Deve sim, juntamente com a formação inicial do professor, motivar a formação de um profissional capaz “de compreender-se a si mesmo e de fazer uma leitura adequada do mundo em que vive, visando transformá-lo ao transformar-se a si mesmo” (DALBOSCO, 2015, p. 10 e 11).

Laurinda Ramalho de Almeida (2013), em seu artigo *Formação centrada na escola: das intenções às ações*, afirma que:

A “Formação centrada na escola” foi uma ideia que apareceu na década de 1970 na OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) para responder aos questionamentos que eram feitos sobre a ineficácia da formação. Canário (1998b) defende a “formação centrada na escola” como possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem. (ALMEIDA, 2013, p. 11).

Por ser um projeto coletivo, a formação continuada em serviço deve possibilitar ao professor reconhecer-se pertencente a um grupo social, e participante de um projeto, que visa através da partilha de experiências, a possibilidade de reinventar-se. E, compreender que “a fluidez da experiência humana afiança a relativa invenção do ser, não como uma tarefa cansativa, mas como uma aventura estimulante” (PASSEGI, 2011).

Retomo as palavras de Maria da Conceição Passegi (2011), para dizer que ser coordenadora pedagógica tem sido em minha vida profissional uma *aventura estimulante*,

mas também, em algumas vezes, uma *tarefa cansativa*, pois, minha experiência formativa como coordenadora pedagógica não teve em seu início as certezas presentes, nesse momento do texto, nem em relação ao papel do coordenador pedagógico frente à formação em serviço dos professores, e muito menos em relação ao real significado de formação continuada e de formação continuada em serviço. A narração dessa *aventura estimulante*, precisa retornar um pouco no tempo, para falar de uma época em que as incertezas, as angústias, as dificuldades em relação *ao que fazer, como fazer e porque fazer* da coordenação pedagógica eram diárias e sem respostas.

Iniciei o meu trabalho em um momento de bastante fragilidade no grupo de professores. Estávamos passando por um período de transição na gestão da escola. A equipe de professores que gestava a escola há vários anos, estava aos poucos se retirando, e o novo grupo que assumia essa função, não estava conseguindo encontrar uma coordenadora pedagógica que conseguisse trabalhar, diante das dificuldades de relacionamento existentes entre os professores e os gestores.

Intrigas, processos administrativos, inimizades predominavam naquele grupo, e com o desejo de reverter esse triste quadro, é que se justifica um dos meus primeiros objetivos, já citado anteriormente: contribuir para a escola constituir-se em um lugar onde, apesar das dificuldades inerentes a profissão professor, fosse possível ser feliz.

Era preciso enfrentar as dificuldades de frente. Retomar os relacionamentos, com base no diálogo; fazer ressurgir o respeito, a sinceridade, a confiança e a paz. Afinal, éramos um grupo de professores, e muito difícil seria construir com nossos alunos, valores que não estivessem presentes em nosso cotidiano.

Com humildade, disponibilidade e uma dose de bom humor, iniciei os trabalhos coordenando o grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental. Aproximadamente, 20 professoras das diversas áreas do conhecimento. Sem ter uma certeza teórica do que eu estava fazendo, comecei por realizar uma espécie de diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos mesmos no cotidiano da escola. Já nas primeiras reuniões que tive com o grupo, um comentário realizado por uma professora me chamou muito a atenção: *__ Precisamos de uma coordenadora pedagógica que seja um elo entre os professores e a direção da escola. Você faz parte da equipe gestora, mas precisa estar do nosso lado. Precisa nos ouvir.*

Assim, comecei a entender que uma das minhas funções era estar ao lado do professor. Era necessário que juntos, encontrássemos um caminho para que a

aprendizagem dos nossos alunos acontecesse. Pois, essa é a razão de ser da escola. Entendi que, qualquer que fosse a justificativa para a minha presença na escola, ela deveria passar por dentro da *sala dos professores*, ou seja, a função da coordenadora pedagógica era auxiliar o professor a desempenhar a sua docência da melhor forma possível.

Naquele momento, mesmo sem ter consciência, comungava das palavras de Gouveia e Placco (2013), ao certificarem que:

Para realizar bem o seu trabalho como formador, o CP precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de parceiro dos professores. É preciso que considere o potencial intelectual de seu grupo, suas representações, sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula. É preciso cuidar dessa parceria formador/professor, para não exigir sem oferecer instrumentos, para não deixá-los sozinhos e desarmados, para a música não vibrar alta demais para um corpo, lembrando a linda metáfora de Clarice Lispector em *Perto do coração selvagem*. Ambos devem aprender a dizer o que sabem, o que não sabem e, juntos, buscar respostas e soluções (GOUVEIA & PLACCO, 2013. p. 71).

Observava atentamente o dia a dia dos professores; escutava com atenção os comentários a respeito dos alunos, das aulas (principalmente os da hora do recreio); a minha presença na sala dos professores era constante. Buscava atender a todas as solicitações feitas por elas, mesmo que muitas vezes eu entendesse que eram sem razão. Naquele momento, precisava conquistar a confiança das professoras e mostrar a elas que eu estava ali para auxiliá-las no que fosse possível, principalmente, nas questões referentes ao pedagógico da escola.

As nossas reuniões pedagógicas aconteciam uma vez por semana, e tinham a duração de uma hora e trinta minutos. Sempre em um mesmo dia da semana, sendo que nesse dia, os alunos tinham a sua carga horária reduzida, e iam embora às 10 horas da manhã. Elas dividiam-se entre assuntos administrativos, avisos gerais e, quando era possível, realizávamos o estudo de um texto, falávamos sobre as dificuldades da sala de aula, preenchíamos documentos referentes a parte burocrática do nosso trabalho. Em final de trimestre, eram utilizadas para encerrar as notas dos alunos e preencher cadernos de chamada. Enfim, esse era um espaço diverso, usava-se de acordo com a necessidade do momento.

Enquanto professora, briguei muito, junto com vários outros professores, para que esse espaço fosse usado de melhor forma. Acreditava que poderíamos aproveitá-lo para estudo, planejamento de atividades conjuntas, troca de experiências, organização de projetos coletivos, ou seja, a formação continuada em serviço dos professores poderia

encontrar nas reuniões pedagógicas um espaço privilegiado. Agora, a organização desse espaço estava sob minha responsabilidade; era preciso elaborá-lo de forma diferente. Sabia que precisávamos de um ambiente coletivo honesto, onde pudéssemos falar daquilo que sabíamos, e principalmente, do que precisávamos vir a saber.

De acordo com Isaneide Domingues (2014):

A atenção de políticos e teóricos, focados na escola, tem validado a ideia de que o espaço escolar pode e deve constituir-se em lugar de aprendizagem também para o professor, caracterizando-o como *locus* de formação. Essa mudança significativa mais do que um deslocamento geográfico do espaço de formação, das universidades e oficinas pedagógicas, agora, para o interior da escola, sobretudo implica a compreensão da complexidade das demandas estabelecidas no espaço escolar: as condições do trabalho docente, as expectativas de ensino de qualidade para os alunos da escola pública, os professores envolvidos e o papel multifacetado dos gestores escolares, em especial da coordenação pedagógica, responsável, no espaço escolar, pela formação docente. (DOMINGUES, 2014. p. 13).

As palavras de Domingues deram luz àquilo que eu acreditava ser preciso fazer: entender a complexidade de uma formação coletiva de professores; pensar nas demandas exigidas ao formar o professor na escola; observar as condições de trabalho existentes para essa formação; construir uma escola onde os professores, por vezes, tornam-se alunos. Uma escola em que o aprender é tarefa também do professor. Um lugar onde o bom professor é necessariamente um eterno estudante. Uma escola que quem forma também é formado e, quem aprende, ao ser observado, ao ser questionado, dá indícios do que precisa ser ensinado àqueles que ensinam. E, cada vez mais, esse processo de formação continuada em serviço parecia encontrar nas reuniões pedagógicas um espaço privilegiado.

Mas, no dia a dia da escola, como dar vida a esse processo pedagógico? Como organizá-lo dentro do horário de trabalho do professor? Quais as condições existentes na escola para essas mudanças?

Muitos foram os momentos de reflexão, de discussão, de estudo para conseguir dar vida à concepção de formação continuada em serviço que estávamos criando. É, não posso narrar essa *aventura estimulante* na primeira pessoa do singular, pois, as mudanças só aconteceram pelo trabalho de uma equipe, pela formação de um grupo, de um coletivo. A *aventura estimulante* que por falta de uma certeza metodológica, às vezes, torna-se *tarefa cansativa*, só consegue existir quando pensada como parte de um projeto maior, um projeto de gestão de escola.

Nesse percurso, eu tinha a companhia e a ajuda das minhas colegas de gestão da escola, principalmente, da orientadora pedagógica, a professora Adriana Canalli. Juntas,

acreditávamos que era possível construir uma escola pública de qualidade, e sabíamos que, para isso, precisávamos apostar na formação em serviço dos nossos professores que acontecia nos horários destinados às reuniões pedagógicas.

Conquistamos a confiança deles, recuperamos alguns valores que tinham se perdido. Estávamos sempre realizando atividades de integração entre o grupo. Víamos surgir um coletivo de professores que buscavam a verdade, a honestidade e a solidariedade. Encontramos, na espiritualidade, uma forte aliada. Todas as manhãs, antes de ir para a sala de aula, nos reuníamos ao redor da mesa da sala dos professores, e fazíamos uma oração. Cada professor, na sua crença, ia trazendo orações para compartilhar com o grupo. Esses momentos nos deixaram mais próximas, mais solidárias, e foram, aos poucos, nos constituindo como um grupo, que apesar das diferenças, encontra no respeito, no diálogo, na união, o combustível para seguir adiante.

As reuniões pedagógicas, também chamadas de reuniões de formação, estavam aos poucos se transformando em um, conforme Silva (2013):

Lócus privilegiado da formação continuada, propiciavam momentos de discussão, estudo, troca, avaliação, reavaliação e decisão coletiva e garantiam a realimentação constante do processo de ensino-aprendizagem: dos rumos tomados e a tomar e do que fazer. Cada um, segundo sua especialidade, participava na construção das soluções. A especialização deixa de ter um fim em si mesma para transformar-se em instrumento de articulação com a totalidade do processo educativo. (SILVA, 2013, p. 51).

Era possível perceber na prática de sala de aula, na postura dos professores e nas relações *professor/professor e professor/aluno* uma nova forma de agir. Víamos na prática, a concretização das discussões e estudos realizados durante as reuniões pedagógicas.

Não precisamos de muito tempo para termos resultados concretos e mensuráveis do nosso novo modo de encarar e resolver os problemas do cotidiano – planejamento\ação - observação da ação\avaliação – estudo\reflexão – nova ação\nova avaliação. Iniciamos esse novo processo no ano de 2008, e nesse ano, tivemos um índice de aprovação de 76%. Um ano após, 2009, obtemos um índice de aprovação de 91%, sendo o maior das escolas municipais da cidade naquele ano. E, muito mais do que isso, tínhamos professores satisfeitos e orgulhosos do trabalho realizado.

Jamais vou esquecer o conselho de classe realizado ao final desse ano (2009), a emoção dos professores com os resultados alcançados. Possuíamos muito mais do que um índice, aliás, nesse dia, nem tínhamos nos dado por conta do índice que havíamos alcançado, apenas a certeza de que o trabalho realizado, os estudos feitos, de que a

mudança na forma de conduzir as nossas aulas e, principalmente, o novo olhar que dávamos para o processo de ensino e de aprendizagem tinha valido a pena.

No ano de 2010, assumiu a direção da escola a professora Elisane Cavol Alérico; sugeri a ela que passássemos as reuniões pedagógicas para os sábados pela manhã. Assim, poderíamos ter um maior tempo de estudo; reuníamos todos os professores e não precisaríamos mais dispensar os alunos mais cedo da aula durante a semana. A princípio, esbarrávamos em um único problema: a reunião pedagógica precisaria acontecer dentro do horário de trabalho dos professores e, esses cumpriam o seu horário de segunda-feira a sexta-feira. Após muitas reflexões, tivemos a ideia de fazer as reuniões quinzenalmente, aos sábados pela manhã, sem contar dia letivo, e, ainda fizemos uma troca com o professor: na semana em que havia reunião ao sábado, eles tinham um turno de folga durante a semana. Dessa forma, as horas trabalhadas aos sábados de reunião pedagógica, eram compensadas. Os professores acolheram a sugestão, e assim, damos mais um passo na concretização da formação continuada em serviço dos professores durante os horários destinados a reunião pedagógica.

Agora, tínhamos mais tempo em nosso espaço coletivo para pensar, planejar, avaliar, refletir e aprimorar a nossa prática pedagógica. Precisávamos, nesse momento, agregar todos os professores nesse projeto e considerar a todos, pois como agrega Souza & Placco (2013):

É justamente a consideração do outro, de seu ponto de vista, de colocar-se no lugar do outro que caracteriza o que estamos chamando de dialogia, instrumento primordial para o enfrentamento de conflitos e a instituição do coletivo na escola. Isto porque trabalhar coletivamente não implica sempre ou necessariamente concordâncias, mas exige negociação de significados e sentidos, por meio de um diálogo pautado pelo respeito às divergências e diferenças, pela aceitação de múltiplos pontos de vista e pelo estabelecimento de ações que se voltem ao objetivo/fim da escola: aprendizagem e desenvolvimento de alunos e professores. (SOUZA & PLACCO, 2013. p.39).

Coordenar a construção de um projeto de escola, onde o aprender é tarefa de todos, não é simples. Organizar, planejar e executar reuniões pedagógicas em que todos os envolvidos possam ter voz e vez é, na teoria, a função do coordenador pedagógico, mas na prática, reunir em uma manhã de sábado, aproximadamente 20 professores, dos diferentes componentes curriculares, e levá-los a pensar sobre outra possibilidade de atuação no dia a dia da escola. Ter a ousadia de fazê-los refletir sobre a possibilidade de dar um novo olhar

aquilo que já foi visto, pensar sobre o já pensado, refazer o que já foi feito, reaprender o que já foi aprendido, ou seja, formar o formador é um grande desafio.

A cada nova reunião pedagógica, tínhamos a certeza de que muito mais do que uma organização física, a formação continuada do professor na escola precisava de uma organização metodológica, uma clareza de concepções, uma ousadia de ações e um saber teórico que, muitas vezes, eram difíceis de serem encontrados em minha experiência formativa, em minha vida de coordenadora pedagógica.

Sabia que era preciso formar verdadeiros formadores e, para tanto, necessitávamos viver uma, no posicionamento de Silva (2013):

Experiência de formação e prática reflexiva na escola em que o papel do coordenador pedagógico é fundamental, como profissional que apresenta desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões do grupo, enfim, em um trabalho conjunto transforma a escola em um lócus de formação. (SILVA, 2013. p. 55).

Um passo adiante, na transformação da escola em um local de formação, foi dado quando concentramos os horários de trabalhos dos professores de um mesmo componente curricular, nos mesmos dias da semana. Assim, tínhamos por exemplo, todos os professores de matemática, ou todos os professores de língua portuguesa, com períodos *vagos*, em um mesmo horário. Dessa forma, conseguíamos organizar momentos de planejamento coletivo. Espaços em que os professores de um mesmo componente curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, pensavam, planejavam e avaliavam as atividades. Refletiam sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, e juntos buscavam soluções. Organizavam os projetos de trabalho e as atividades extracurriculares.

Assim, buscávamos permitir aos professores que a experiência da docência fosse uma tarefa mais fácil, menos pesada, e que no coletivo, pudéssemos encontrar um alento (suporte) a difícil tarefa de formar aos outros e a si mesmo.

Nesse momento, a minha *aventura estimulante* já me possibilitava dar respostas, mesmo que provisoriamente, às questões surgidas no início dessa empreitada, quando aceitei o convite para ser coordenadora pedagógica. Agora, já posso afirmar que cabe ao coordenador pedagógico motivar os professores para um processo contínuo de formação. A ele cabe, a difícil e indispensável tarefa de mobilização para a formação do formador, para a transformação do professor. Sua principal atribuição é planejar e executar a formação continuada em serviço dos professores durante os horários destinados as reuniões

pedagógicas, fazendo com que a mesma seja um espaço de possibilidade de aprimoramento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na escola. Sua presença é legítima e indispensável, na medida em que busca constantemente, ao desencadear um processo de formação do professor, permitir que se desenvolva com êxito a aprendizagem dos alunos – razão de ser da escola.

1.5 Experiência formativa escolar: a condição de coordenadora/pesquisadora

Feliz com os resultados alcançados como coordenadora pedagógica, mas sabendo que precisava avançar ainda mais, novamente, decidi retornar à universidade. Sedenta por novas aprendizagens, fiz a minha matrícula como aluna especial no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Em um primeiro momento, cursei uma disciplina e um seminário avançado.

Mas, foi o cursar o Seminário Avançado – Sociedades Complexas e Formação de Professores, ministrado pelo professor Claudio Almir Dalbosco, que o *mundo acadêmico* me encantou. A sabedoria dos professores, a disponibilidade em aprender dos alunos, a profundidade das leituras e dos debates realizados, enfim, queria *viver naquele mundo* também. Decidi que faria a seleção para o Mestrado na Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, pois acreditava que um retorno à tradição me ajudaria a compreender os desafios educacionais contemporâneos.

No segundo semestre do ano de 2013, uma nova aventura iniciou em minha vida. Eu, formada em Matemática, professora da rede pública municipal e estadual, trabalhando quarenta horas semanais em escola como coordenadora pedagógica, casada, mãe de dois filhos, encontrei um espaço na agenda para ser mestranda em educação.

Já nas primeiras aulas compreendi que as minhas crenças, os meus saberes e as minhas certezas precisavam ser questionadas. Essa foi uma tarefa bastante dolorida, mas necessária, para poder adentrar no *mundo encantado, e por vezes, frustrante* do Mestrado.

Um *mundo encantado*, porque trazia consigo um saber, um conhecimento, uma clareza de conceitos jamais vistos por mim. Lá, *naquele mundo*, à primeira vista, parecia que todos os problemas tinham uma solução. Bastava encontrar um autor, um texto, uma teoria que os justificasse (com o passar do tempo e com os estudos realizados, percebi que

a maioria dos problemas, dos autores e das teorias, possui um limite, e que enfrentar esse limite, acaba por ser o grande desafio do pesquisador). Um *mundo encantado* que, em algumas vezes, tornou-se um *mundo frustrante*, pois nele fui capaz de compreender que muito mais do que respostas às minhas dúvidas, essa incursão no mundo acadêmico, seria capaz de me trazer questões ainda mais difíceis de serem elaboradas e respondidas.

No mestrado, comecei a perceber que o que move o *mundo acadêmico* e o *mundo da escola* é justamente a tensão existente entre a teoria de um, e a prática de outro. E esse foi o meu encantamento, e também, a minha frustração, pois compreendi que, na realidade, esses mundos são complementares e indissociáveis, na medida em que as dificuldades de um, tornam-se o combustível do outro. As incertezas de um, tornam-se as pesquisas do outro. Os limites de um, tornam-se as perguntas do outro. As descobertas de um, voltam-se a esperança do outro.

A aluna, que apressadamente tornou-se professora, que felizmente tornou-se coordenadora pedagógica, nesse momento, precisava tornar-se pesquisadora. Enquanto coordenadora pedagógica, aprendi a observar e fazer uma leitura do cotidiano da escola. Das dificuldades dos professores, dos alunos, das expectativas dos pais em relação a escola. Da sociedade como um todo. Agora, antes de tudo, era necessário fazer uma leitura “de si mesma, dos seus pressupostos, seus limites, suas dores, suas conquistas e seus aprendizados” (BRUNO & CHRISTOV, 2013, p. 88). Era preciso reinventar-se mais uma vez; era preciso ser pesquisadora.

O pesquisador é aquele que se entrega ao não saber e nunca ao saber. É aquele que rompeu com a imagem do sabe-tudo para apresentar-se como alguém que quer saber tudo o que o outro possa oferecer. Ainda que em estranhamento, em diferença, em choque de referências ou valores. O estranhamento nos leva a perguntar sobre o que estranhamos e sobre o que nos é familiar. Sobre o que valorizamos e precisamos questionar e sobre o que valorizamos e precisamos preservar. (BRUNO & CHRISTOV, 2013, p. 89).

Entreguei-me profundamente ao não saber. Busquei, incansavelmente, formas de me reinventar e de me preservar como professora e coordenadora pedagógica. Assim, buscava transformar-me em pesquisadora. A partir da narrativa da minha própria experiência formativa como aluna, professora, coordenadora pedagógica e também, como pesquisadora, fui sendo capaz de estabelecer relações entre a experiência formativa vivida e a experiência formativa a viver. Entre a experiência a ser questionada e a experiência a ser preservada. Assim, fui me permitindo viver um processo simultâneo de investigação e de formação. Ao narrar a minha própria história, busco tomar consciência de mim mesma,

de minhas aprendizagens e de minhas não aprendizagens. Podendo, dessa forma, fazer uma investigação, formação e transformação da minha própria experiência formativa profissional.

No entanto, muito mais do que a minha própria prática, do que a minha própria escola, do que a minha própria rotina, eu queria investigar o outro. O outro, como coordenador pedagógico. Desejava saber e compreender sobre as suas vivências. Para tanto, elegi algumas questões que darão norte a pesquisa: em que sentido os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela organização dos espaços destinados à formação continuada em serviço dos professores? Eles possuem consciência desta sua responsabilidade de desencadear na escola um processo de formação do formador? Quais os dilemas encontrados durante esse processo de formação de si e dos outros?

Encerro este capítulo, comungando do pensamento de Bruno & Christov (2013), ao afirmarem que,

Os coordenadores educadores/ pesquisadores são também animadores de almas, com o desafio de encher os corpos dos professores de vontade ética, aquela que faz cada pessoa querer o melhor para todas as pessoas. Isso requer mais que o preparo de reuniões de coordenação. Requer o preparo de si mesmo, espiritual emocionalmente, para estar com o grupo, inteiramente entregue aos questionamentos e buscas. Para entregar-se ao aprendizado da coordenação. (BRUNO & CHRISTOV, 2013, p. 90).

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O GRUPO DE DISCUSSÃO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO FORMADOR

2.1 A Pesquisa

Sedenta por entender como os outros coordenadores pedagógicos lidam com a rotina da escola, como organizam seus afazeres, o que pensam a respeito da coordenação pedagógica e como enfrentam o desafio de desencadear na escola um processo de formação do formador, decidi por realizar uma pesquisa educacional qualitativa e empírica. Ou seja, ir ao encontro desses sujeitos, escutar ativamente suas rotinas e seu cotidiano, interpretar as suas falas, compreender as visões de mundo, construídas a partir das ações práticas, e fazer uma “imersão investigativa na tradição cultural e pedagógica passada” (DALBOSCO, 2015), para, com base nessa imersão, interpretar as ações dos outros coordenadores pedagógicos fazendo, ao mesmo tempo, uma autorreflexão, visando minha própria auto formação.

Nesse sentido, a razão de ser dessa pesquisa vai muito além da investigação sobre a atuação dos outros coordenadores pedagógicos. Ela pretende ser uma ferramenta, que me permita viver um processo simultâneo, de investigação e de formação.

Para isso, como procedimento de coleta de dados, optei pelo grupo de discussão que, de acordo com Weller, tem como objetivo maior “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2010. p. 56).

2.1.1 Forma de investigação (pesquisa qualitativa), coleta de dados (grupos de discussão), e análise dos dados da pesquisa (método documentário)

Ao final do século XVIII, com a insatisfação de pesquisadores “com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais” (GATTI, 2010, p. 29), surgiu uma nova forma de investigação, uma nova abordagem de pesquisa – a pesquisa qualitativa.

No século XIX, com a fundação da física social (sociologia), as ciências humanas ganham força. Os pesquisadores iniciam um processo de compreensão das diferenças

existentes entre um fenômeno das ciências naturais e um fenômeno das ciências humanas. Nas ciências humanas, “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (Bernadete Gatti e Marli André, 2010, p. 29). Através dela, busca-se o esclarecimento e a compreensão dos fenômenos humanos.

De acordo com Bernadete Gatti e Marli André (2010):

As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se, nessa perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (BERNADETE GATTI E MARLI ANDRÉ, 2010, p. 29).

Nesses termos, o qualitativo não pode ser compreendido nem como objetividade, nem como universalidade. Ele refere-se ao local, ao cotidiano, ao singular. Deve ser compreendido no mundo da vida. Através do qualitativo, há a produção de sentido.

Como em todas as outras abordagens, na pesquisa qualitativa também existem limites a serem considerados e questionamentos a serem realizados: é possível compreender o sentido que aparece na ação do outro? Qual é o grau de envolvimento do sujeito pesquisador? Como se envolver sem determinar o sentido?

Com o passar do tempo, a pesquisa qualitativa conquista um lugar privilegiado (mas que necessita de aperfeiçoamento) na pesquisa educacional e passa a se constituir como, na descrição de Gatti & André (2010):

Uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores /formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p 31).

Essa caracterização de pesquisa qualitativa justifica a minha escolha por tal modalidade, uma vez que investigo o humano, seus conhecimentos e representações sobre a sua profissão, considerando as perspectivas e visões de mundo de um grupo de pessoas a respeito da sua vida profissional. Não sou uma cientista, não sou a coordenadora pedagógica que sabe, em busca de ensinar aos que não sabem. Muito pelo contrário, entrego-me ao *não saber* existente sobre a minha profissão, e procuro encontrar no grupo, um saber que possa ser compartilhado e contribuir para o aperfeiçoamento das nossas práticas cotidianas de coordenadoras pedagógicas.

Assim sendo, ensejo uma nova perspectiva de investigação e a encontro nos grupos de discussão. Um método de investigação que tem por objetivo “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2010, p. 56).

Os grupos de discussão se caracterizam, resumidamente, por uma entrevista coletiva, onde “os entrevistados passam a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões” (WELLER, 2010, p. 57). Como método de pesquisa, os grupos constituem “uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos [...], representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo” (WELLER, 2010, p.58).

Uma vez determinada a forma de pesquisa que irei realizar – pesquisa qualitativa empírica – e escolhido o método de coleta de dados – grupo de discussão -, torna-se necessário encontrar um método de análise desses dados. Após algumas leituras, estudos e reflexões, escolho o método documentário para análise da coleta.

Os autores Ralf Bohnsack e Wivian Weller (2010), no artigo *O método documentário na análise de grupos de discussão*, afirmam que:

Ao lado da Fenomenologia Social, do Interacionismo Simbólico e da Antropologia Cultural, a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim pode ser considerada uma quarta corrente teórica que influenciou o desenvolvimento de métodos qualitativos ou reconstitutivos. Com base nos escritos de Mannheim, a pesquisa social empírica ganhou novos contornos, sobretudo no que diz respeito aos métodos de interpretação de dados (RALF BOHNSACK E WIVIAN WELLER, 2010, p. 68).

Nesse método, o pesquisador precisa acessar o conhecimento implícito presente nas respostas dadas pelos pesquisados, e ser capaz de explicitá-lo e defini-lo teoricamente. Para tanto, os autores deliberam que “a compreensão funcional ou interpretação genética é distinta da interpretação imanente da realidade social, ou seja, da compreensão intuitiva que desenvolvemos no cotidiano” (RALF BOHNSACK E WIVIAN WELLER, 2010, p. 69). Esse método de análise dos produtos culturais ou de situações de vida e ação cotidianas exige, para a interpretação dos dados, que três *níveis de sentido* sejam considerados:

- a) *Nível objetivo ou imanente* – refere-se aquele nível em que compreendemos independentemente da análise do nosso pensamento ou do pensamento de quem realizou a ação. Compreendemos através da utilização dos sentidos, pois neste nível a compreensão está inseparavelmente contida na natureza de um ser ou de um objeto. “Um sentido objetivo dessa natureza existe em qualquer produto cultural e sua compreensão não exige conhecimento dos atos intencionais do ator individual e do produto da manifestação” (BOHNSACK e WELLER, 2010, p. 70). Pergunta: o que você fez?
- b) *Nível expressivo* – diz respeito aquele nível onde a compreensão se dá pela interpretação das expressões contidas ao realizar a ação. Nesse nível, a ação só pode ser interpretada “se tivermos acesso ao mundo interior do sujeito e ao meio social ao qual pertence”. Pergunta: porque você fez?
- c) *Nível documentário* – “o que interessa nesse terceiro nível de interpretação é a descoberta do sentido documentário da ação”, ou seja, a descoberta do que a ação realizada documenta ou revela sobre a pessoa que a praticou.

De acordo com Mannheim (apud Bohnsack e Weller, 2010):

O sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserido num contexto específico e que, para entendermos o seu significado é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, por meio do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais [...]. Ao trazer como proposta metodológica a interpretação documentária da

linguagem e do sentido das ações e/ou das práticas cotidianas, Mannheim propõem uma abordagem que vai além da teoria do indivíduo sobre sua ação e suas intenções, afirmando que é fundamental transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão. (APUD BOHNSACK e WELLER, 2010, p. 71).

Como se pode observar, o conteúdo da passagem deixa claro que o sentido do documento está diretamente relacionado com a capacidade interpretativa dos sujeitos envolvidos. Neste contexto, não existe um documento em si, pois ele é construído pelo sentido que os sujeitos lhe atribuem. O segundo aspecto da passagem, refere-se ao fato de que a interpretação coletiva do sentido permite ir além da perspectiva individual, rompendo com o senso comum inerente às manifestações individuais espontâneas e intuitivas.

2.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Participaram da pesquisa (grupo de discussão) cinco professoras coordenadoras pedagógicas, de quatro escolas da rede municipal de ensino de Passo Fundo. Foram convidadas a participar sete professoras, no entanto, duas não compareceram. Elas foram escolhidas e convidadas a participar da pesquisa por constituírem um grupo heterogêneo quanto as suas idades e tempo de serviço. As participantes têm idades entre 30 e 50 anos, e com um tempo de serviço no magistério municipal que varia de 7 a 30 anos de serviço. O nome coordenadora pedagógica será abreviada por C, sendo que as cinco coordenadoras participantes da pesquisa serão denominadas, respectivamente, de C1, C2, C3, C4 e C5. Farei este uso para diferenciar os depoimentos entre, e ao mesmo tempo, mantê-los no anonimato.

Quanto à formação das coordenadores, a **C1** é formada em Ciências Biológicas com especialização em Genética; a **C2** é formada em Economia Doméstica, Habilitação para o Magistério, com pós-graduação em Psicopedagogia e em Gestão Escolar; a **C3** é formada em Pedagogia; a **C4** possui Magistério, Adicionais em pré-escola, Letras, pós-graduação em Linguagens Códigos e suas Tecnologias e, por fim, a **C5** tem formação em Habilitação para o Magistério, Ciências Físicas e Biológicas e pós-graduação em Supervisão Escolar.

Quanto às escolas em que atuam, todas estão localizadas na periferia do município de Passo Fundo. O número de alunos nessas escolas varia de 100 alunos (da C1) a 400 alunos (C4 e C5).

A entrevista feita com as professoras coordenadoras aconteceu em um único momento, e teve como objetivo captar as histórias decorrentes das experiências formativas dessas professoras ao longo da sua trajetória profissional para, através dessas, compreender quem são as coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, o que fazem no exercício da sua função, quais são as dificuldades que enfrentam e que desafios possuem. Vale lembrar que as questões que darão norte a pesquisa são: em que sentido os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela organização dos espaços destinados à formação continuada em serviço dos professores? Eles possuem consciência desta sua responsabilidade de desencadear na escola um processo de formação do formador? Quais os dilemas encontrados durante esse processo de formação de si e dos outros?

2.3 A coordenação pedagógica pelo olhar das coordenadoras pedagógicas - o que revelam os depoimentos

O encontro aconteceu em uma sala da Universidade de Passo Fundo. Após aceitarem o convite, cinco coordenadoras pedagógicas compareceram ao local e no horário combinado. Como trabalhamos todas na mesma rede de ensino, já nos conhecíamos. No entanto, entre o grupo, havia algumas que não tinham tido antes uma conversa mais próxima.

Iniciei pedindo autorização para que eu pudesse gravar o encontro, pois dessa forma, conseguiria ter o registro documentado por inteiro. Falei sobre a importância desse encontro para a minha pesquisa, para a continuidade dos meus estudos e, sobretudo, para que pudéssemos juntas, realizar uma autorreflexão sobre os nossos afazeres cotidianos de coordenadoras pedagógicas.

Logo no início de nossa conversa, foi possível perceber uma disponibilidade das participantes para falar sobre a história de suas vidas e, da mesma forma, uma disponibilidade para escutar sobre a história de vida das outras. Assim, conseguimos um ambiente agradável, onde foi possível *esquecer o gravador* e buscar nas nossas histórias de

vida, lembranças adormecidas sobre a nossa formação de professora e de coordenadora pedagógica.

Não nascemos coordenadoras pedagógicas, nem mesmo professoras. Formamo-nos ao longo de nossas vidas, e nos tornamos coordenadoras pedagógicas ao longo da nossa trajetória profissional. Algumas possuem pouco tempo de profissão; outras, já com um tempo e uma experiência maior de professora. Muitas das entrevistadas, assim como eu, não possuem formação acadêmica para atuar como coordenadora pedagógica. Tornaram-se, formaram-se e constituíram-se no exercício, muitas vezes solitário, da profissão, no dia a dia da escola.

De acordo com Placo e Souza (2012), no artigo “*O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional*”, a constituição da identidade de um profissional se dá a partir de dois processos:

Um mais voltado para o sujeito (processo biográfico), que envolve sua história, suas memórias, experiências e concepções, seus afetos etc., outro mais voltado para o social (processo relacional), que envolve as relações com o meio físico e social, sobretudo em relação ao que este meio atribui como características ao profissional [...] de um lado, as atribuições, que equivalem às expectativas que os outros têm do sujeito – o para si –, de outro as identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que os outros lhe conferem – a pertença, o em si. (PLACO E SOUZA, 2012, p. 10).

Sendo assim, conduzo a entrevista a partir da tese de que a formação do coordenador pedagógico e a constituição da sua identidade profissional, fazem parte de seus processos biográficos, como a trama de relações que tal processo possibilita. Esses, se iniciam antes mesmo da chegada à universidade ou ao curso de magistério, e continuam por todo o desenrolar da trajetória profissional. Portanto, é na história de nossas vidas, nas relações que estabelecemos com os outros que se encontram as justificativas para compreender como nos tornamos o que somos profissionalmente.

Iniciei a entrevista fazendo um retorno ao passado, relembro dos porquês dessa escolha profissional e das dificuldades encontradas no início dessa trajetória. As primeiras perguntas foram: o que te levou a ser professora? Quais as maiores limitações do seu início profissional?

Nos depoimentos dados à primeira indagação, observa-se em alguns casos um envolvimento emocional com a profissão já na infância. Percebe-se que *o ser professora* já estava presente nas brincadeiras de criança. Sendo assim, é possível dizer que para essas

coordenadoras pedagógicas a formação espontânea de professora e a constituição da identidade profissional iniciou-se lá no imaginário infantil. Conforme o depoimento de duas coordenadoras:

C3 – Passei a infância querendo ser professora, desde que eu me entendo por gente sempre quis ser professora. Quando eu estudava na 8ª série na escola Matos, a diretora de lá me colocou para ser monitora. Quando eu tinha 14 anos, trabalhava em uma escola de educação infantil do município a partir de lá eu tive certeza que ia fazer pedagogia. Adorava trabalhar com as crianças. Meu único trabalho foi com crianças. Quando me formei já era professora titular no IE, sempre atuei como professora.

C5 – Minha infância inteira eu brinquei de professora. No início da minha escolaridade eu dava aula em baixo da minha casa. O giz que eu usava era carvão ou secava pedaços de mandioca ou pedrinhas de argila para escrever em uma pedra. Eu dava aula simulando alunos e estudando as matérias que a professora dava na aula. Isso foi até a 8ª série. Quando eu ia na casa dos meus primos eu dava aula para eles. Esse é um dom que veio da infância e tinha dentro da minha pessoa. Quando mudei da escola do interior para a escola particular encontrei muitos problemas por causa da minha origem, eu tinha tudo para deixar de estudar. Para eu não querer mais ser professor. Mudei de escola com o apoio da família e aí fui para o magistério, encontrei colegas diferentes, me achei, fui valorizada. Do magistério fiz Graduação de Ciências Físicas e Biológicas. Tinha uma vontade de dar aula e tentei através da política, para não dizer não, me mandaram para o “quinto dos infernos”. Tive que optar entre continuar a estudar e trabalhar. Incentivada pelo meu pai continuei a estudar. Em 1984 abriu o primeiro concurso do município, eu fiz e passei, que alegria, tinha que começar a trabalhar no interior, novamente tive que optar entre trabalhar ou atrasar a faculdade. Optei por atrasar a faculdade. Comecei a trabalhar no interior foi maravilhoso. Fui professora de 1ª a 4ª série de 5ª a 8ª, coordenadora, vice-diretora, diretora duas gestões e hoje novamente sou coordenadora.

No entanto, essa não é uma regra, pois algumas das entrevistadas relatam que a escolha pelo magistério aconteceu sem intencionalidade. Quase que aleatoriamente, para livrar-se de uma reprovação em uma disciplina considerada de difícil entendimento no ensino médio regular e, que no currículo do curso de habilitação para o magistério, costuma ter sua carga horária reduzida e, conseqüentemente, sua dificuldade também. Ou como possibilidade de um novo rumo profissional.

C1 – Uma reprovação em matemática. Não consegui passar em matemática e não queria perder aquele ano, desisti do curso “PPT”. Para não perder o ano decidi ir para o Magistério, pois tinha certeza que lá no Magistério eu iria passar. Dali nunca mais sai.

C2 – Eu não queria ser professora de jeito nenhum. Eu não fiz a formação, fiz faculdade de economia doméstica, não pensava de jeito nenhum. Casei, trabalhei em banco, trabalhei em loja. De repente surgiu a oportunidade de comprar uma escolinha e eu adorava criança só que tinha que ter os adicionais em pré-escola, voltei a estudar, já estava com 32 anos, casada com filho, fiz os adicionais, as minhas colegas iam fazer magistério e eu acabei indo fazer também. Encontrei-me depois de velha. Achei-me, fiz concurso e agora amo o que eu faço. Já estava bem madura e sabia o que queria. Tenho apenas 10 anos de profissão e 49 de idade.

Já, para a segunda questão – Quais as maiores limitações do seu início profissional? – as respostas assemelham-se. As dificuldades encontradas no início da docência são comuns a todas as entrevistadas e são elas: inexperiência para combater a indisciplina dos alunos e, para portar-se como professora utilizando um tom de voz e uma postura adequada; dificuldade em planejar aulas que realmente pudessem ser executadas; incapacidade em manter a atenção dos alunos; e também, falta de comunicação entre a professora iniciante e a gestão da escola. Conforme assinalam as coordenadoras pedagógicas, no depoimento citado abaixo:

C1 – Eu sofri muito com a minha primeira turma, na escola que eu fui em 2007, eles tinham um 2º ano com 12 alunos especiais. Eu tinha que entrar e trancar a porta. Elas não me exigiam nada, só pediam que eu mantivesse os alunos dentro da sala.

C2 – Para mim foi bem difícil, eu queria aplicar tudo o que eu tinha aprendido, botar uma música, fazer uma brincadeira. Eu planejava aquela aula perfeita, mas foi a turma mais difícil que eu já tive. Eu fazia uma atividade bem legal, agitava eles e não conseguia mais fazer com que eles se acalmassem. Chorei muitas vezes. Tive o apoio da diretora, mas aquele ano foi muito difícil, mais foi um teste. Eu não entendia nada de sala de aula. Hoje em dia precisava ter mais tempo de sala de aula nas licenciaturas.

C3 – Eu recebi uma formação muito boa, comecei numa escola particular como auxiliar, tive uma professora titular muito boa, aprendi muita coisa. Quando eu fui titular eu já sabia como lidar, eu não tive problemas com disciplina, eu era afetiva mas era firme, levava eles numa boa. O meu problema era com o conteúdo, eu era muito metódica, planejava, planejava muitas coisas que não davam certo. No Ensino Fundamental, quando cheguei na escola me deram a pior turma da escola, 35 alunos num 2º ano, lá ninguém ajudava ninguém, eu não podia chamar ninguém, não podia tirar aluno da sala. Não podia reclamar de nada. Aprendi muita coisa. Hoje sei me virar. Foi muito bom. Era bem difícil, não tinha ajuda nem auxílio de ninguém, eu dava aula do jeito que queria, não podia chamar pais. Eu sofri, mas hoje ajudo as professoras que estão chegando, porque não é fácil.

C4 – O meu desafio era esse jogo de cintura que a gente tem que ter numa sala de aula, as vezes tu acha que é pra ti certas coisas. Não tinha conhecimento do aluno. A experiência, hoje quando tu entra numa sala tu se impõe. A maior dificuldade era controlar a turma (disciplina), a gente estava mais crua.

C5 – Louca para começar trabalhar, passei em um concurso, iniciei em Pulador, as turmas eram numa igreja, os alunos da 2ª e 3ª série ficavam na mesma turma. Na época, eu começando, com todas as novidades, levava cartazes, só que a questão da disciplina eu não tinha é que eu não tinha domínio no início, eu falava normal, como se fosse uma conhecida, amiga deles, sem me impor. Passou uma ou duas semanas eu chegava em casa e chorava, eu não conseguia o domínio da turma, eu dei liberdade para eles, não cobrava, não me impunha como professora, não exigia que fizessem silêncio e estudassem. Foi terrível, eu via o diretor que me olhava e percebia que eu não tinha domínio de turma. Chorei muito quando chegava em casa. No outro ano, eu já tinha uma experiência maior, o diretor já me conhecia, sabia que eu era responsável, mas eu ainda não sabia como agir nos problemas de indisciplina.

Importa considerar, nas respostas dadas na entrevista que, em se tratando de uma pesquisa referente à atuação do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, a ausência desse profissional junto às professoras iniciantes, chama a atenção.

Quando a C1 afirma que: *elas não me exigiam nada, só pediam que eu mantivesse os alunos dentro da sala*, e a C3 diz: *era bem difícil, não tinha ajuda nem auxílio de ninguém, eu dava aula do jeito que queria*, torna-se impossível não questionar sobre a função do coordenador pedagógico nessas escolas. Essa postura, ou essa ausência de postura da coordenação pedagógica, descaracteriza o que historicamente constitui a função da coordenadora pedagógica como supervisora do trabalho docente.

Geglio (2008), na contramão do que os depoimentos revelam, afirma que o coordenador pedagógico “exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição” (GEGLIO, 2008, p. 115).

Recuperando as falas das entrevistadas, e confrontando com o pensamento de Geglio, surge um questionamento que provavelmente poderá ser respondido após a análise das respostas dadas para as próximas perguntas: na condição de professor iniciante eu sentia falta de um relacionamento mais próximo com a gestão da escola, especialmente com o coordenador pedagógico; agora que sou coordenadora pedagógica, qual é a minha postura em relação aos professores iniciantes? Auxílio nas suas dificuldades pedagógicas ou apenas importa a mim que mantenham os alunos dentro da sala de aula?

Na sequência da entrevista, pergunto sobre o trabalho específico da coordenação. Como passaram de professoras para coordenadoras pedagógicas? Quem é o coordenador pedagógico? Quais as atividades específicas dessa função? E, qual a função principal do coordenador pedagógico na escola?

Antes de passar às respostas dadas a primeira questão – Como vocês chegaram a ser coordenadoras pedagógicas? – torna-se importante salientar que, na Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, o diretor da escola, ao ser eleito pela comunidade escolar, escolhe um professor para assumir o cargo de coordenador pedagógico. Dessa forma, esse profissional, salvo exceções, se relaciona de forma amigável com a direção da escola. Pode-se até mesmo dizer que, na maioria das vezes, o coordenador pedagógico ocupa um espaço junto à direção da escola. E, sendo assim, esse poderá ser substituído sempre que o diretor julgar necessário. Na sequência, os relatos que seguem confirmam o cenário de um diretor que, por diferentes razões, escolhe o seu coordenador pedagógico:

C1 – A minha história é triste. Sai da escola por problemas particulares com a diretora. Fui para uma nova escola. Lá eu fui trabalhar com sala de recursos. Um dia a diretora me chamou para

conversar e me convidou para ser a sua coordenadora pedagógica. Não foi fácil, a escola tinha um histórico de má gestão, a outra diretora deixou umas sementes bem complicadas e a gente colheu os frutos. Quando eu entrei na coordenação ainda as roupas estavam sendo lavadas e os pratos estavam sendo quebrados. Eu saí da escola anterior na pior situação que uma pessoa poderia ter saído. Entrei na nova escola em fevereiro e em março fui ser coordenadora, enfrentei a resistência das professoras mais antigas na escola. Mas hoje deu tudo certo.

C2- Para mim foi um desafio. Fazia quatro anos que eu estava na escola e a minha coordenadora estava se aposentando. Ela me convidou para assumir o lugar dela. Eu me sentia muito nova, imatura, eu não sabia nada dessa parte pedagógica, eu sabia dar aula. Eu fiquei em pânico, sempre tive dificuldade de falar em público, como iria conduzir uma reunião com as professoras. O primeiro ano foi só observação. A minha diretora daquela época foi a responsável pelo meu progresso, eu mudei muito, tive que mudar. Ela acreditava e confiava no meu trabalho, me incentivou muito. No primeiro ano eu não sabia o que fazer, porque a antiga coordenadora não fazia muita coisa e eu achava aquilo errado. Quando eu estava em sala de aula eu sentia falta de uma coordenadora e então pensei que seria diferente. Comecei a fazer diferente, entrei na internet, pesquisei tudo sobre coordenação porque ninguém me passou nada. Consegui montar um esquema meu, para acompanhar os alunos. O primeiro ano foi só observação, no segundo e no terceiro consegui introduzir alguma coisa. A partir do ano passado é que eu posso dizer que sou uma boa coordenadora. Hoje tenho mais tempo de coordenação do que de sala de aula. Foi um desafio e continua sendo. Uma coisa que acho estranho e que desde o início a minha diretora confiava em mim e assinava em baixo, hoje a diretora atual também, mas eu me sinto sozinha. Porque elas (a diretora e a vice-diretora) apoiam o meu serviço, mas não dividem o trabalho comigo.

C3 – Eu estava no estágio probatório e a antiga diretora, com quem eu me dava muito bem, queria que eu fosse coordenadora. Decidi por terminar o estágio para depois ir para a coordenação. Houve uma troca de diretora e a nova diretora me convidou para ser a sua coordenadora, como já havia saído do estágio probatório, eu assumi. Eu não sei nada de coordenação, não fiz nada, mas estou lá. Esse é o meu primeiro ano. Trabalho, ajudo a diretora, tento ajudar as gurias, a diretora me apoia, me incentiva. Nós temos uma CP de manhã, e eu sou a da tarde. Ela não consegue me ajudar, a gente não tem um vínculo, ela guarda tudo para ela, ela não divide comigo, parece que quer brilhar mais do que eu. Tem coisas que ela me esconde. Ela não me mostra nada, guarda tudo para ela. Essas coisas de formação eu ainda não sei. Não sei o que é da formação e o que não é, e ela não me mostra. Eu tenho que trabalhar a mesma coisa que ela, mas ela não me mostra. Ai eu procuro, dou um jeito. Mas estou ainda aprendendo o que é ser coordenadora.

C4 – A primeira vez que a diretora me colocou para ser coordenadora foi por falta de opção. Eu não tinha experiência e sempre fui desligada dessa parte administrativa. Eu trabalhava, dava aula, fazia o que me mandavam. Quando a gente vai ser coordenadora que a gente percebe as dificuldades desse trabalho. Hoje depois de três, quatro anos que eu estou percebendo como que funciona. Agora que eu estou vendo como devo conversar com os pais. Aprendi observando a minha colega coordenadora que tinha mais experiência. Ela me levou a fazer uma pós em gestão. E durante a pós me preparou para fazer parte da sua equipe. Hoje ela é diretora e eu sou a sua coordenadora. Formamos uma família. Eu entrei como PROPET, consegui um contrato, fiz um concurso e logo fui ser a coordenadora. Tive bastante resistência dos outros professores.

C5 – Comigo foi uma indicação política, eu queria trabalhar mais 40 horas, ai me ofereceram a direção, mas eu não quis, então fui para a coordenação pedagógica com uma colega diretora que eu não conhecia. Foi complicado, pois quando você não conhece a pessoa é complicado. Houveram alguns problemas políticos e eu sai da escola. Após dois anos, retornei para a escola com sala de aula. Passados alguns anos, retornei para a coordenação, e após fui diretora. Hoje voltei a ser coordenadora. Tem que gostar do que se faz, do grupo com quem você trabalha e tem que conhecer a diretora.

Os relatos acima despertam, nessa coordenadora pedagógica, que pesquisa sobre a sua própria profissão, uma série de inquietações: o que um diretor leva em consideração ao

fazer a escolha do coordenador pedagógico da sua escola? Um perfil adequado? Uma liderança junto ao grupo de professores? Um estudioso sobre a formação de professores? Um conhecedor da gestão escolar e das suas atribuições? Um amigo fiel? Um profissional com carga horária disponível para assumir mais horas de serviço?

Penso que, se fosse possível, seria interessante para a continuidade dessa pesquisa, entrevistar um grupo de diretores e questioná-los sobre: O que determina a escolha dos seus coordenadores pedagógicos? Quem é o coordenador pedagógico no olhar do diretor? Quais as funções e atribuições deste profissional segundo o diretor escolar?

Mas, como esse não é o foco da pesquisa, vamos retomar os depoimentos e buscar compreender como as participantes da entrevista foram de professoras a coordenadoras pedagógicas?

Quando a C1 diz que: *A minha história é triste [...] Entrei na nova escola em fevereiro, e em março fui ser coordenadora.* Este depoimento é paradigmático, chamando-me a atenção, pois, diferencia-se da minha trajetória profissional, que me conduziu de professora à coordenadora pedagógica. Para mim, a constituição de uma equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional), é antes de qualquer coisa, a construção ou a elaboração de um sonho, de uma concepção de escola. E, construir uma concepção de escola não é tarefa de uma pessoa só, não é tarefa de um único dia. Aí está a minha maior surpresa: Como ser convidada e aceitar o convite apenas após uma única conversa? Quais as concepções de escola que norteiam o trabalho dessa diretora e dessa coordenadora pedagógica?

Na entrevista da C4, o que fica em evidência é a seguinte declaração: *Eu não sei nada de coordenação, não fiz nada, mas estou lá.* Vamos lembrar que essa coordenadora está em seu primeiro ano de coordenação. Mas, sendo assim, quem seria responsável por lhe auxiliar e lhe introduzir na nova função? Ela está em um período de conhecimento e adaptação, mas precisa de orientação, de alguém que, em algum momento lhe mostre, lhe ensine, lhe conduza no perfil e no papel de coordenadora pedagógica.

Para Gouveia e Placco (2013):

Redimensionar o papel do coordenador nas escolas implica organizar uma formação em rede. O fato é que a atuação do coordenador como um formador remete à reflexão de quem forma o formador. Para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com o apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também, atuem nas redes. É a cadeia formativa. (GOUVEIA E PLACCO, 2013. p. 71).

Essa cadeia formativa, em tese, deve ser constituída, segundo o referido autor, pela Secretaria Municipal de Educação, Equipes Diretivas das Escolas, envolvendo a coordenação pedagógica, direção e vice direção e, obviamente, os professores e alunos (ibidem, p. 71). Esses, devem ter as suas funções articuladas, de modo que todos trabalhem para alcançar o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos. Para tanto, todos os segmentos desta rede, precisam estar fortalecidos, em constante formação.

No Município de Passo Fundo, afirma-se que há uma Rede Municipal de Ensino, mas percebe-se na fala das entrevistadas que a mesma, em se tratando da formação continuada dos professores em serviço, não funciona de forma adequada. Em nenhum momento da entrevista, as novas coordenadoras pedagógicas falaram que receberam auxílio ou suporte da SME para o exercício de suas funções. Em momento algum da entrevista, e também da minha trajetória profissional, fui informada pela SME das responsabilidades do cargo que eu estaria exercendo, ou das atribuições da minha função, o que eu deveria fazer, as minhas responsabilidades diante deste cargo e o papel que deveria desempenhar junto à escola. Ou seja, constata-se que há a ausência da política pública da formação pedagógica dos gestores escolares, e tal ausência interfere certamente no trabalho pedagógico de sala de aula.

Os erros, os acertos, as certezas, as dúvidas que possuo sobre a minha profissão são frutos de um trabalho de formação continuada e das vivências e reflexões feitas por mim sobre o dia a dia da escola. Infelizmente, eu, como as demais coordenadoras pedagógicas, nunca recebi da SME uma formação para tal função. Mas, devemos lembrar que o *não fazer nada* na coordenação pedagógica tem um significado profundo no desempenho pedagógico da própria escola, pois, a ação da coordenação pedagógica e, neste caso, o imobilismo da coordenação pedagógica, deixa marcas na aprendizagem dos alunos – função primeira da escola.

No depoimento da C4, o que chama a atenção é a seguinte afirmação: *A primeira vez que a diretora me colocou para ser coordenadora foi por falta de opção. Mas, na sequência, ela diz: Ela me levou a fazer uma pós-graduação em gestão, e durante a pós, me preparei para fazer parte da sua equipe.*

Nem sempre temos na escola pessoas com um perfil adequado para assumir a função de coordenadora pedagógica. Muitas vezes, por mais qualificado que seja o professor, por mais competente que seja em sua docência, não deseja ou não tem perfil

para a função de coordenador. Portanto, é louvável a atitude dessa coordenadora pedagógica em reconhecer os seus não saberes. Também, precisamos reconhecer a atitude da diretora que, ao perceber que não tinha em sua equipe uma profissional com formação adequada para o exercício da profissão, incentivou a colega a buscar uma qualificação profissional que lhe habilitasse a ser coordenadora pedagógica.

Está na essência de um gestor reconhecer as fraquezas e as potencialidades dos seus professores e incentiva-los a ir em busca de qualificação e de formação. Somente um formador que cuida de sua formação, será capaz de dar conta do seu papel de incentivador das aprendizagens da escola. Desta forma, ele se torna responsável, junto aos professores, pela aprendizagem dos alunos.

Talvez precisássemos olhar com maior atenção para o que e como ocorre a passagem do professor para coordenador pedagógico (especialmente na rede em estudo), pois, dessa forma, penso que seria possível compreender melhor o modo de ser do coordenador pedagógico. O que fica evidente, considerando minha experiência e a das cinco coordenadoras entrevistadas, é que há a ausência de um plano de gestão para a formação do gestor escolar, especialmente, do coordenador pedagógico. Tal ausência parece se acentuar com a troca de governos municipais, tornando a escola ainda mais distante de uma proposta pedagógica que possa qualificar efetivamente o processo de ensino e aprendizagem que ocorre dentro da escola.

Na sequência do grupo de discussão, sedenta por desvendar o que as minhas colegas coordenadoras pedagógicas pensam sobre a nossa função, questionei: Quem é o coordenador pedagógico? As respostas parecem não ser claras. Sinto no ar uma dificuldade em conceituar quem é esse profissional. Algumas das participantes, sequer responderam a questão. Conforme a resposta das entrevistadas:

C1 – É a alma da escola, o diretor tem os seus afazeres administrativos, quem responde judicialmente é ele as suas atribuições legais, mas sem o coordenador, a escola não anda. Precisamos saber contornar as situações. Às vezes chegam coisas da SME para fazer, e o professor já está carregado de coisas, aí temos que mostrar o positivo e a consequência de fazer as coisas. Às vezes, já baixamos o fogo ali. Quando você vê, elas fazem, mas isso a gente leva tempo para aprender. No início, eu tinha uma ansiedade muito grande.

C2 – [não respondeu]

C3 – [não respondeu]

C4 – Com os alunos em sala de aula o professor é psicólogo, é enfermeiro, e o coordenador para o professor é isso, às vezes, você tem que só saber escutar. Uma vez, uma colega coordenadora em outra escola disse que tinha que aprender uma coisa comigo, eu fiquei admirada, pois achava que não tinha nada a lhe ensinar; ela disse: __ como você conseguiu escutar tudo aquilo na sala dos

professores sem falar nada, sem reagir; ai eu disse que naquele momento eu não tinha nada para dizer, só escutar. Temos que saber ouvir, saber falar quando temos que falar. Às vezes não temos o que falar para o professor, mas só o fato de escutar o professor, ele consegue por si só, encontrar uma solução. O Coordenador passa as férias inteira em cima do horário e do calendário. Tem que organizar as reuniões com as professoras, tem que organizar os bilhetes.

C5 – É o tudo, é a alma e o coração da escola. É o que dinamiza todo o trabalho na escola. Aconteceu um fato de indisciplina na escola, eu fiquei tão furiosa que saiu uma palavra espontaneamente sem eu pensar; uma colega estava passando e me deu uma olhada, naquele momento eu não consegui pensar. Ai uma colega me chamou atenção em uma reunião. Precisamos ter um autocontrole. Às vezes o professor está tão cansado, quando queremos exigir um pouco mais ele diz: __ estou cansado eu não quero fazer isso, então precisamos ter uma agilidade de motivá-los. No início do ano, temos os avisos para dar aos professores da SME. Organização do plano pedagógico da escola anual, os professores se organizam para ver o que vão fazer anualmente e trimestralmente para ver o que vai desenvolver na questão do conhecimento nas diversas áreas. E depois, as reuniões onde a gente coloca questões de planejamento, recuperação, toda proposta pedagógica da escola. Você tem que estar envolvida em todo plano pedagógico da escola, não deixando a parte administrativa da escola de lado, você tem que estar junto. Cada professor sabe a sua função, e ai a gente entra nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas para ver o que eles precisam de orientação para desenvolver o objetivo principal da escola que é fazer com que o aluno aprenda. Você tem que contribuir com sugestões, ferramentas para que o professor possa desenvolver em sua sala de aula.

O tempo de entrevista passa, as perguntas acontecem e as respostas acabam me deixando ansiosa. Pensei que encontraria nas respostas dadas a essa questão, uma confirmação para a tese que possuo de que a função primordial do coordenador pedagógico é com a dinamização do processo de formação dos professores da escola. Souza (2001, p.27), afirma que “a necessidade da formação continuada do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar”. O coordenador pedagógico, ao enfrentar esse processo está se autoformando. Está desenvolvendo uma formação recíproca, entre ele e a comunidade escolar envolvida. Dessa forma, o professor também contribui para a formação do próprio coordenador. Em síntese, a tese assumida significa então que o coordenador é aquele que conduz a formação recíproca que deve acontecer na escola.

Qualquer pessoa, envolvida com o cotidiano de uma escola pública, sabe que muitas são as tarefas desenvolvidas diariamente pelo coordenador pedagógico. Ouvindo o depoimento das minhas colegas, parece ser uma utopia pensar que, em meio a um cotidiano abarrotado de afazeres, o coordenador pedagógico vai descrever-se como o responsável pela dinamização do processo de formação continuada dos professores na escola. E, sendo assim, dizer para as coordenadoras, após tudo o que já realizam, que precisam preocupar-se com mais essa função pode soar mal aos seus ouvidos. Olhando apressadamente para essa ideia, talvez julguem estar recebendo mais uma tarefa. No entanto, sem ter a clareza *de quem são e para que são, enquanto coordenadoras*, torna-se

difícil criar uma identidade profissional. Torna-se difícil reconhecer-se como um profissional responsável pela *prática intelectual* (DOMINGUES, 2014. p. 17) da escola.

De certa forma, nesse momento da entrevista, parece ser possível afirmar que o coordenador pedagógico, segundo o depoimento dos próprios coordenadores, ocupa uma posição de *cumpridor de tarefas* e não de condutor da formação recíproca da comunidade escolar, focando na figura do professor. Neste contexto, cabe considerar as palavras de Geglio (2012):

Num ambiente escolar, não é raro o coordenador pedagógico realizar atividades que não são de sua competência. Enquanto o professor, o diretor, o secretário e os demais funcionários da escola, possuem atividades específicas, o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito. São ações, que, do ponto de vista das atribuições do cargo que ocupa, podem ser caracterizadas como “desvio de função” (GEGLIO, 2012, p. 115).

Quando, na sequência da entrevista, questiono sobre quais são as atividades específicas do coordenador pedagógico, mais uma vez surgem como respostas muitos afazeres, muitas tarefas. Segundo os depoimentos:

C1 – [não respondeu]

C2 – Cobro a rotina semanal, o planejamento do que vão trabalhar naquela semana. Peço também algumas atividades, pois se o professor faltar eu sei o que dar para aquela turma. Isso já é uma rotina. Dessa forma eu não preciso ficar no planejamento, elas só me entregam o papelzinho. Organizo os meus planejamentos de acordo com as necessidades que vão surgindo. São as maneiras que vamos encontrando para organizar o trabalho.

C3 – Eu estou sempre auxiliando os professores na sala de aula. Orientando os alunos, chamando as famílias. Lá na escola, as professoras dizem que não querem o aluno na sala, se os pais não vierem amanhã, ele não entra. Então, eu tenho que mediar essas conversas, com as professoras, com os alunos, com os pais, fazer ata; estou sempre cuidando o recreio, cuidando quem vai na informática, quem vai no ginásio, coordenando, fazendo bilhetes, passando recado nas turmas, chamando atenção para quem não está fazendo o tema. É isso.

C4 – Arrumando o Datashow, ligando a TV. De quinze em quinze dias temos planejamento, aí a gente senta com elas e fica sabendo o que elas fazem.

C5 - Orientar. Cobrando os planejamentos. Nos anos finais é difícil saber todo o conteúdo que elas precisam trabalhar.

Inconformada com as respostas dadas pelas coordenadoras pedagógicas e tendo em mente, em certo sentido, pela própria experiência, o que um coordenador pedagógico faz diariamente, na escola, reformulei a pergunta nos seguintes termos: Qual a atividade

principal do coordenador pedagógico? Busquei, com isso, precisar melhor o que seria, na compreensão das entrevistadas, a tarefa principal do coordenador pedagógico. Eis a resposta das entrevistadas:

C1 – Eu acho que a mobilidade dentro da escola, você não pode se prender a tua mesa, a tua sala. O lugar do CP é fictício. Às vezes chegamos ao final da tarde cansada e com a sensação de não ter feito nada. Existe uma desorganização por parte da secretaria. Esse ano e o ano passado faltaram pernas para atender as professoras, pois eu passei muito tempo dentro da sala de aula dando aula. Se eu estou uma tarde inteira dentro da sala de aula e uma tarde toda que a escola ficou sem CP. Ai você atende a turma “meia boca” e não consegue acompanhar o trabalho das professoras. Se não faltassem recursos humanos, isso afeta diretamente o trabalho dos coordenadores.

C2 – Acompanhar os alunos. Eu acompanho direto. Sei que os primeiros anos é a alfabetização. As professoras dizem que um aluno não está indo, então, quando eu tenho um tempo, chamo os alunos e trabalho sozinha, auxílio na alfabetização. É uma troca, uma segurança para o professor. Na realidade, a gente faz o serviço de orientação, pois quando dá um *forrobodó* a gente que resolve, a orientadora está lá para coisas mais complicadas. A gente tira da sala, conversa com aluno, conversa com a turma.

C3 – [não respondeu]

C4 – [não respondeu]

C5 – Auxiliar o professor lá na sala de aula. Planejamento, questões de indisciplina. Auxiliar o aluno na sala de aula com as questões da aprendizagem. A comunidade precisava saber quais as atribuições legais do CP. Para saberem que o CP não é só apagar fogo. Ele tem as suas atribuições e são muitas. Teríamos que ter um momento para sentar e organizar a parte da formação.

Retomo aqui o depoimento da C5, ela diz: *a comunidade precisava saber quais as atribuições legais do coordenador pedagógico*. Penso que já seria de grande valia se os coordenadores pedagógicos tivessem clareza de suas atribuições, pois dessa forma, através do seu trabalho e das suas ações, conseguiriam mostrar à comunidade escolar qual a sua razão de ser na escola. Formamos, ensinamos muito mais pelo exemplo do que por palavras. Precisamos urgentemente reconhecer qual a nossa função. Saber quais as nossas principais atribuições, e nos reconhecermos como um profissional responsável pela transformação do espaço escolar em um local de reflexão e de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Não estou, com isso, reduzindo a função do coordenador pedagógico à formação continuada dos professores, e nem afirmando, por outro lado, que não temos nem uma outra atividade a desenvolver na escola diariamente. No entanto, não podemos assumir a função de outros profissionais e nem podemos reduzir a nossa *prática pedagógica intelectual* a uma *prática pedagógica tarefaira*. Precisamos encontrar o nosso lugar. Uma das posições mais avançadas, nestes termos, é a de Geglio (2012), que atribui ao

coordenador pedagógico o papel de formar o professor na escola. Em suas próprias palavras:

Não se trata de negar a possibilidade de o coordenador pedagógico, assim como os demais integrantes da escola, participar de um mutirão para realizar um evento, uma festa, uma atividade social, bem como, num momento de necessidade, de urgência, compor uma sinergia para solucionar determinado problema que se apresenta na instituição. A burocracia é algo intrínseco também ao meio escolar, e o estabelecimento e cumprimento de prazos, principalmente no serviço público, muitas vezes são inflexíveis. Portanto, não podemos descartar a hipótese de que exista situações para as quais é preciso mobilizar o conjunto dos profissionais da escola para executar tarefas que não lhes são específicas. Porém, não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função. Função essa que tem como uma das principais características a contribuição para a formação do professor em serviço (GEGLIO, 2012, p. 116).

Contudo, a afirmação da C5 de que *teríamos que ter um momento para sentar e organizar a parte da formação*, mostra a realidade do dia a dia do coordenador pedagógico na escola. Esse parece ser um profissional que, diariamente, está mobilizado a resolver urgências. Investe todo o seu tempo e a sua energia para solucionar problemas que, na maioria das vezes, não são de sua competência, mas que precisam ser administrados cotidianamente. Faz tudo o que considera essencial para que a escola mantenha a sua rotina. No entanto, não faz o que é de seu compromisso. O que o seu cargo lhe exige. Não consegue mobilizar o professor para pensar e transformar a sua prática pedagógica.

Parece que, aos coordenadores do Município de Passo Fundo está faltando coragem; ânimo para, em meio as urgências do cotidiano da escola, fazer as escolhas certas. Encontrar caminhos para a manutenção de seus objetivos e de suas metas. Criar espaços para a construção de sua identidade profissional e, principalmente, reconhecer-se como um profissional capaz de impulsionar as reflexões e as mudanças em prol da melhoria das práticas pedagógicas da escola. Como descreve Laurinda Ramalho de Almeida (2012), “é preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias. Sagacidade e coragem para aventurar-se [...] E aventurar-se, no mais alto sentido, é precisamente tomar consciência de si mesmo” (LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA, 2012. p. 45).

Buscando tomar consciência de mim mesma, e de meu papel enquanto coordenadora pedagógica, e do papel desempenhado pelas minhas colegas coordenadoras pedagógicas, continuo a investigação, perguntando: O que você considera central na

atividade do coordenador pedagógico e ainda não consegue realizar? De acordo com os depoimentos:

C3- No ano passado eu fiz um esquema, em um dia eu ia só planejar, em um dia eu ia só atender os alunos no apoio pedagógico. Mas esse ano não consegui. Eu precisaria de um tempo maior com a direção da escola, para sentar juntos e para planejar a semana. Delegar as funções, isso falta e acaba acumulando muito para mim.

C5 – O que eu vejo, como CP, é o planejamento das minhas ações lá na escola, centradas num texto, numa leitura; eu começo a leitura, só que eu preciso para me concentrar numa leitura uns 10 minutos de silêncio. Não sei se é falta de planejamento, só que se a prioridade é o aluno, deixo a leitura e levo para casa. No planejamento das minhas ações, não consigo um controle e um planejamento para o estudo, para a elaboração de um projeto, isso só acontece de vez em quando. Na segunda-feira, meia hora, a gente senta com a diretora e a vice para planejar a semana. Você sentar e se concentrar num texto só quando é as sessões de estudo. Tempo para ler na escola ainda é confuso.

Nos relatos acima, mais uma vez há a confirmação de que muitos são os afazeres cotidianos das coordenadoras pedagógicas. Constata-se também, que existe uma dificuldade em conseguir manter os planejamentos. As decisões tomadas, as escolhas realizadas, os objetivos e as metas traçadas são, muitas vezes, deixados de lado. No momento de escolher, entre tantas atividades a serem desenvolvidas diariamente, aquela que merecerá sua atenção, há uma incerteza. Mas, normalmente, a escolha é pela urgência e não pelo planejado. Isso repete-se com tanta frequência, que o planejamento acaba por não mais existir.

Não é fácil fazer escolhas diante de tantos acontecimentos inesperados que acontecem diariamente na escola. A substituição de professores que não comparecem à escola, a resolução de problemas disciplinares de alunos, o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, a falta de um local adequado para trabalhar/estudar, entre tantos outros conflitos que acontecem diariamente, tiram o coordenador pedagógico do seu foco ou, até mesmo, o impedem de perceber quais as suas reais prioridades. Outro fator que chama a atenção é a falta de um espaço de diálogo entre os coordenadores pedagógicos e os demais membros das equipes gestoras das escolas. Diante deste cenário, é difícil ter sabedoria para analisar cada uma das necessidades e fazer a escolha certa. Recorremos novamente ao pensamento de Laurinda Ramalho de Almeida (2012), pois de acordo com ela:

O coordenador pedagógico, para elaborar sua proposta de trabalho, e não ficar a mercê das emergências que aparecem, terá de selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir, ao como pretende atingir e ao quanto atingiu. Portanto, três tipos de decisão lhe são exigidos:

- Quais modificações sua proposta vai ocasionar, ou seja:
 - a) Seleção dos objetivos: valiosos, porque éticos, ao considerar que todas as pessoas devem ser reconhecidas e respeitadas, e exequíveis, porque dentro das possibilidades do momento.
 - b) Estabelecimento de prioridades;
- O que pretende fazer para atingir os objetivos;
- Como saber se a proposta foi adequada (avaliação dos objetivos e meios). (LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA, 2012, p. 44).

Parece ficar claro que, diante de tantos afazeres, o coordenador pedagógico precisa ter consciência de seu papel. Ter a certeza de qual a sua razão de ser na escola, pois, somente assim, terá condições de apresentar uma proposta de trabalho que seja capaz de modificar a sua prática cotidiana, estabelecendo objetivos, prioridades e apresentando-os à comunidade escolar. Necessita buscar respaldo para realizá-las e, assim, estabelecer diante de tantos afazeres, aquelas metas que são prioritárias para atingir aos objetivos traçados. E, posteriormente, ter a humildade suficiente para possibilitar que a sua conduta seja avaliada criticamente pelos seus colegas, e principalmente, por ele mesmo, pois, é indispensável a esse profissional uma autorreflexão constante sobre o seu trabalho, objetivos e metas propostos. Em consonância com a autora acima citada: “Ora, formar, articular, transformar, implicam intencionalidade, visando o cumprimento de determinadas finalidades” (ibidem, p. 43).

Aqui, talvez, seja possível perguntar pela finalidade da escola; pela meta do trabalho do coordenador pedagógico; enfim, pela finalidade da palavra estudo, pois, quando o C5, afirma que – *Você sentar e se concentrar num texto só quando é as sessões de estudo. Tempo para ler na escola ainda é confuso* – é difícil compreender qual a intencionalidade da sua presença na escola. Essa afirmação talvez, possa reiterar a dificuldade encontrada pelos coordenadores em ter objetivos claros para a sua função, e traçar metas adequadas para o alcance dos mesmos. Pois, em se tratando de uma escola, não seria indispensável que todos (equipe diretiva, professores e alunos) tivessem tempo assegurado para leitura e estudo de textos?

A entrevista está chegando ao fim, mas não posso encerrá-la sem antes, questionar as coordenadoras pedagógicas sobre as reuniões pedagógicas ou reuniões de formação. Para tentar compreender como andam as reuniões pedagógicas, nas escolas participantes da

pesquisa, fiz a última questão: Você considera como sendo uma atribuição do coordenador pedagógico a formação do professor e a organização das reuniões pedagógicas na escola?

C1- Nós temos lá na escola diferenciado, reuniões pedagógicas das reuniões administrativas (cronogramas, atividades, aviso, etc.); na pedagógica é aonde tu vais cobrar, lançar uma atividade, motivar os professores. E as reuniões de formação, cada professor tem o seu dia que vai dar a sua formação direcionada para a sua área. Por exemplo: A professora de matemática traz alguma coisa da sua área que possa interessar aos outros professores. A formação não fica só delegada a equipe diretiva ou só aos coordenadores. No início do ano, se passa as possíveis datas e uma listinha para ver quem vai querer... os professores escolhem o tema e o dia para dar a sua formação aos colegas. O coordenador sempre tem algo para, se no dia marcado, o professor não puder dar a formação. A formação, quando a cargo da coordenação, torna-se um trabalho cansativo; acaba que a gente se esgota, mesmo porque a gente não é uma máquina que muda o teu vocabulário a todo o momento.

C2- Tentei fazer isso na escola, mas elas disseram: mais isso você quer que a gente faça: falar por vocês. Elas acham que a formação é nossa. Nós fizemos com texto. Esse ano foi falho. Nós fazemos de 15 em 15 dias. Só que no dia da reunião de estudo acabava em avisos e conversas paralelas. Estamos decepcionados com a formação. Nós deixamos para uma outra pessoa fazer e não deu certo. Nos outros anos, escolhíamos um texto e já sabíamos o texto, o livro que iríamos estudar. Esse ano não deu certo, percebemos que a programação da formação tem que ser junto. Escolhemos o texto de acordo com as necessidades dos professores. O tema quem dá é quem domina o assunto. Se o tema precisa de alguém mais especializado, a gente chama um palestrante.

C3 – Lá na escola esse ano foi bem conturbado. A diretora se aposentou e a coordenadora virou diretora; eu era coordenadora, mas estava substituindo uma professora. Esse ano foi bem falho, mas lá é trabalhado um texto que é organizado pela coordenadora. Tu podes escolher se quer fazer uma prática, se quer debater o texto, trazer um palestrante, mas tudo é por conta da coordenadora.

C5- A gente pede no ano anterior sugestões aos professores para o ano que vem. As vezes vem gente de fora (palestrante). No final de ano, fizemos um seminário final com um estudo de um texto sobre planejamento. A leitura do texto será feita previamente e todos participam. Nós fizemos nos anos iniciais o planejamento com troca de atividades por ano, e nos anos finais, a cada 15 dias, a gente faz a troca de sugestões e planejamento; começamos, mas acaba caindo não no conteúdo, mas na questão aprendizagem e indisciplina dos alunos, e aí precisamos ouvir o professor. Então, a questão mais de formação, de troca de conteúdos para tentar fazer uma integração entre as disciplinas, eu não consegui fazer. Sempre esbarramos na questão da indisciplina.

A escola é uma instituição formal de educação. Tem por finalidade tratar do conhecimento e da cultura construída pela humanidade ao longo de sua história. Tem em sua concepção a responsabilidade de ensinar os alunos a apropriarem-se desse conteúdo e dessa cultura, de forma a poder contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Para tanto, necessita de professores preparados, bem formados, pois a cada dia o desafio de educar as novas gerações parece ser mais complexo. Neste contexto, as reuniões pedagógicas são um espaço privilegiado para que, a formação continuada em serviço aconteça e os professores possam utilizar desse espaço para refletir sobre a

responsabilidade que possuem no processo de formação da comunidade escolar, especialmente, na relação formativa que se estabelece em sala de aula.

Por isso, a importância de cuidar desse lugar. De ter um olhar atento e honesto com esse espaço. Desencadear um processo de formação do formador na escola, exige muito mais do que a existência de um horário para a realização de reuniões pedagógicas. Demanda que a escola possua em sua concepção, a certeza de que a melhoria da qualidade da educação na escola pública passa pelo fortalecimento desses espaços destinados ao estudo em grupo. Pela formação continuada dos professores em serviço que ocorre nas reuniões pedagógicas. Para tanto, o coordenador pedagógico precisa ser reconhecido e, principalmente, se reconhecer como o profissional responsável pela organização desses espaços de formação. Contudo, sem que se forme adequadamente, não consegue desempenhar seu papel de conduzir a formação dos formadores.

Não quero dizer aqui que uma boa reunião pedagógica ira ser capaz de solucionar todos os problemas existentes na educação pública. No entanto, a partir de minha trajetória profissional e com estudos que tenho realizado a respeito de minha profissão, sinto-me a vontade para dizer que, se as reuniões pedagógicas por si só são insuficientes para resolver os problemas educacionais, a falta delas ou o descaso em relação a elas, só fazem aumentar os problemas que tomam parte do cotidiano escolar.

Já Suzana Rodrigues Torres (2012) ressalta:

No bojo das discussões sobre formação de professores, as reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. Entretanto, criticadas e descreditadas, as reuniões pedagógicas, na prática, vêm mostrando grandes distanciamentos entre o desejado e o real.(Suzana Rodrigues Torres, 2012, p. 45).

O distanciamento existente nas reuniões pedagógicas entre o desejado e o real, apontado pelo pensamento de Suzana Rodrigues Torres (2012), se revela também, nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas. Principalmente, quando a C1 afirma que: *a formação quando a cargo da coordenação torna-se um trabalho cansativo, acaba que a gente se esgota, mesmo porque a gente não é uma máquina que muda o seu vocabulário a todo o momento*. Isso se confirma também nas palavras da C2: *elas acham que a formação é nossa... Só que no dia da reunião de estudo acabava em avisos e conversas paralelas*. E, mais ainda no depoimento da C5: *começamos, mas acaba caindo não no conteúdo, senão*

na questão aprendizagem e indisciplina dos alunos e aí precisamos ouvir o professor... Sempre esbarramos na questão da indisciplina.

Os depoimentos revelam as dificuldades encontradas pelas coordenadoras pedagógicas em sentirem-se responsáveis pela organização desses espaços de formação conjunta e, também, pela dificuldade de fazer com que momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica aconteçam nesse lugar. Revelam, sobretudo, a enorme dificuldade de transformar os problemas pedagógicos que afligem o cotidiano escolar em objeto de investigação permanente, transformando-os em potencialidades formativas. Ora, se o cotidiano escolar é marcado profundamente pelo problema da indisciplina, pela violência, pelo desinteresse do aluno em relação ao conteúdo que está sendo ensinado pelo professor, a questão é como transformar tais problemas em experiências formativas, que auxiliem a comunidade escolar em enfrentá-los pedagogicamente. O papel do coordenador pedagógico como condutor de tais experiências formativas, faz uma diferença capital na busca pela qualidade do ensino. Seu papel repousa, antes de tudo, em impulsionar os sujeitos escolares, principalmente, os professores para realizarem tais experiências.

A entrevista se encerra, mas os questionamentos, as dúvidas e as certezas provenientes dela estão apenas começando. Fica a certeza de que precisamos, enquanto coordenadores pedagógicos do Município de Passo Fundo, nos fortalecer como grupo de profissionais, aprimorando nossos saberes e, assim, aperfeiçoando a construção de nossa identidade profissional. Necessitamos nos reconhecer como profissional capaz de desenvolver na escola, um processo de formação contínua.

Sáímos desse grupo de discussão com a certeza de que temos de ter novos momentos como esse. Parar, distanciar-se das turbulências diárias enfrentadas em nosso cotidiano e pensar sobre a nossa profissão. Trocar experiências, mas principalmente, refletir e estudar sobre nossos afazeres. Sobre nossas responsabilidades. Nos conscientizar de que, nas palavras de Clementi (2001):

Muitas vezes, os professores não se dão conta de que existe um descompasso entre o que pensam e o que fazem. [...] É nesse descompasso que grandes descobertas podem ocorrer. Ao professor, é permitido admirar-se, indagar-se, indagar, não saber responder, ter de procurar. É papel do coordenador organizar momentos para que isso aconteça. (CLEMENTI, 2001. p. 58).

3 O Coordenador Pedagógico e a transformação da sua prática pedagógica tarefaira em prática pedagógica espiritual (ou prática pedagógica intelectual)

3.1 Michel Foucault: o saber de espiritualidade e o cuidado de si

Ao completar dezoito anos de docência em escola pública, sendo que destes, oito anos atuando na coordenação pedagógica, alguns questionamentos começaram a me acompanhar: em que sentido os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela organização da formação continuada em serviço dos professores, que acontece durante as reuniões pedagógicas? Eles possuem consciência desta responsabilidade de desencadear na escola um processo de formação do formador? Quais os dilemas encontrados durante esse processo de formação de si e dos outros?

Pensei, talvez erroneamente, que ao ingressar em um Curso de Pós-Graduação em Educação, estaria encontrando respostas a essas questões. Hoje, percebo que muito mais que respostas às questões existentes, a volta à *vida acadêmica* trouxe-me, quiçá, questões ainda mais difíceis de serem respondidas, ou até mesmo, perguntas mais complexas de serem elaboradas.

No mestrado, por intermédio do meu orientador Claudio Almir Dalbosco, e dos colegas de um grupo de estudo, tenho me esforçado para conhecer Michel Foucault. Na medida em que tenho um contato maior com os seus textos, penso que, através do seu pensamento, é possível refletir sobre os contratempos de minha profissão. Através de Foucault, conheci Alcibíades, um jovem que, de acordo com o texto *A Hermenêutica do Sujeito*, do referido autor, afirma que “preferiria morrer hoje, a levar uma vida que não me trouxesse mais do que já tenho” (FOUCAULT, 2010. p. 31). Belo, dono de uma avultada fortuna, tinha “privilégios ancestrais que o situam acima dos outros... ele tem boas relações, amigos, parentes ricos e poderosos”. Porém, o tempo estava passando e,

Alcebíades tinha em mente mais do que a vontade de tirar proveito, ao longo da vida, de suas relações, de sua família, de sua riqueza; e sua beleza estava acabando. Alcibíades não quer contentar-se com isso. Quer voltar-se para o povo, quer tomar nas mãos o destino da cidade, quer governar os outros. Em suma, [ele] é alguém que quer transformar seu status privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros (FOUCAULT, 2010. p. 34).

Para levar Alcibíades a pensar sobre a sua decisão de governar os outros, de governar a cidade, Sócrates o questiona: “o que é bem governar a cidade; em que consiste o bom governo da cidade; em que se o reconhece?” Alcibíades responde: “a cidade é bem governada quando reina a concórdia entre seus cidadãos” (ibidem, p.34). Mas, Sócrates pergunta: o que é concórdia? Alcibíades não sabe responder e desespera-se.

Nesse momento do diálogo, Sócrates mostra a Alcibíades que era preciso “ocupar-se consigo”, “tomar cuidado de si mesmo” se assim desejasse passar de um estado de privilégio (jovem belo, rico e bem relacionado), a um estado de “ação política definida, ao governo efetivo da cidade” (ibidem, p.35). Pois,

“ocupar-se consigo” esta, porém implicado na vontade do individuo de exercer poder político sobre os outros e dela decorre. Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. (ibidem, p. 35).

Sócrates, afirma que Alcibíades precisa ocupar-se consigo mesmo, pois considera que ele teve deficiências em sua formação. Para ele, a educação ateniense recebida por Alcibíades foi insuficiente, principalmente, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, pois o “mestre de Alcibíades nada valia, era um escravo, e um escravo ignorante, quando, entretanto, a educação era coisa por demais séria para que conviesse confiar um jovem aristocrata, destinado a uma carreira política, a um escravo familiar e doméstico” (ibidem, p. 35).

Neste diálogo, brevemente apresentado aqui, onde Sócrates leva Alcibíades a pensar sobre sua vontade de querer transformar os seus privilégios em ação política, emerge o tema do cuidado de si. Ele (o cuidado de si) faz-se necessário em virtude do déficit pedagógico ocorrido na formação de Alcibíades, e ganha vida nos momentos de formação ocorridos entre o jovem Alcibíades e o seu mestre Sócrates e, assim, torna-se uma obrigação permanente que deve levar a vida toda.

O cuidado de si, parece ser um esforço de compreensão de um sujeito que precisa colocar-se na situação, fazendo um trabalho de si sobre si mesmo, levando sempre em consideração o outro. É uma atividade, um exercício de reflexão que nos permite “desfazer-nos de todos os maus hábitos, de todas as opiniões falsas que podemos receber da multidão ou dos maus mestres, como também, dos pais e dos que nos cercam” (ibidem, p. 446). Assim, ele nos ensina a desaprender, ou seja, a reaprender, a voltar-se a si na presença do outro.

Exerce sobre nós uma função de luta, nos desafiando a instalar um combate permanente contra os erros, os maus hábitos, as deformações. Através do cuidado de si, sempre há tempo para nos tornarmos aquilo que nunca fomos, “tornarmo-nos o que nunca fomos, esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si” (ibidem, p. 87). Assim, sempre há tempo para que possamos cuidar da nossa formação e da nossa educação; nesse ponto, parece estar a origem da ideia de formação continuada, tão falada em nosso tempo, em nossas escolas.

Mas, o cuidado de si, exerce também, uma função de cura. “A própria prática de si, tal como a filosofia a define, designa e prescreve, é concebida como uma operação médica” (ibidem, p. 89). Ela pode curar, cuidar, prestar um culto, ou seja, “cuidar-se, ser seu próprio servidor e prestar um culto a si mesmo” (ibidem, p. 89). Ao ser o seu próprio servidor, ao prestar um culto a si mesmo, o sujeito está se transformando, se formando, dessa forma, entendemos que, no cuidado de si, está localizada a origem da educação e da formação. Uma educação e uma formação que, em primeira instância, cuida de si, sendo assim, podemos afirmar que, através do cuidado de si, não há educação e formação dos outros sem que primeiro, haja a formação de si mesmo.

A “necessidade de ocupar-se consigo, eclode como uma urgência” (ibidem, p.36), no momento em que, ao dialogar com Sócrates, Alcibíades toma consciência da ignorância que possuiu sobre o governo da cidade. Ele “não sabe qual é o objeto do bom governo, e é por isso que deve ocupar-se consigo mesmo”. Podemos concluir que um dos objetivos desse diálogo,

é a necessidade de fornecer a esse “si mesmo” – na expressão “cuidar de si mesmo” – uma definição capaz de implicar, abrir ou dar acesso ao saber necessário para um bom governo. O que está em jogo no diálogo é, pois: qual o eu de que devo ocupar-me a fim de poder, como convém, ocupar-me com os outros a quem devo governar?” (ibidem, p. 37).

Alcibíades tinha em Sócrates um mestre, capaz de fazê-lo refletir sobre a sua função de governante, e incansável em zelar para que ele cuidasse de si mesmo, para que tomasse consciência de sua ignorância. Ao escrever essa dissertação, busco sair da ignorância e ser capaz de compreender, através do diálogo estabelecido entre o mestre Sócrates e o discípulo Alcibíades, qual a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos ao serem educadores de professores, formadores dos formadores. Busco encontrar elementos que me ajudem a desencadear na escola, um processo de formação do formador.

Inquiro refletir sobre os dilemas encontrados durante o meu processo de formação de si e dos outros.

Minha justificativa teórica, para dar conta de responder aos questionamentos citados acima, passa pela possibilidade de ampliação da concepção e do papel do Coordenador Pedagógico, ancorando na noção de formação, como cuidado de si. Compreendo que esse cuidado exige um saber de espiritualidade, uma arte de viver, uma ascese, uma parrhesia e uma escuta silenciosa.

A espiritualidade, vista aqui não no sentido religioso cristão, mas como uma gênese de práticas, que possibilitem a transformação do sujeito. De acordo com Foucault:

Poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. (ibidem, p.15).

E Foucault continua:

A verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento, ato que seria fundamentado e legitimado por ser ele o sujeito e por ter tal e qual estrutura de sujeito. Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito a [o] acesso à verdade. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. Acho que essa é a fórmula mais simples, porém mais fundamental para definir a espiritualidade. (ibidem, p. 16).

Para o filósofo, a verdade é um problema nuclear da filosofia e do ser humano. Ela é um problema ético, que envolve sempre a presença do outro, ou seja, a transformação do sujeito que acontece ao acessar a verdade, não pode ocorrer sem a presença do outro. Não há espiritualidade, sem a presença do outro, portanto, o cuidado de si, implica o cuidado do outro.

Entendemos o cuidado de si como “o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso a verdade” (ibidem, p. 17). Dessa forma, o sujeito só acessa a verdade ao ser responsável pela realização de um longo trabalho de si para consigo, e, esse trabalho de transformação é entendido como ascese e, tem como função, estabelecer um vínculo entre o sujeito e a verdade. É a constituição do sujeito, que de acordo com Foucault, na aula de 24 de fevereiro de 1982:

Tem por função, ou melhor, por tática, por instrumento, a constituição de uma *paraskeué*. O que é a *paraskeué*? Pois bem, a *paraskeué* é o que se poderia chamar uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida. Quero com isso dizer que se trata, na ascese, de preparar o indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos, acontecimentos cuja natureza em geral talvez conheçamos, os quais, porém não podemos saber quando se produzirão nem mesmo se se produzirão. Trata-se, pois, na ascese, de encontrar uma preparação, uma *paraskeué* capaz de ajustar-se ao que possa se produzir, e a isso somente, no momento exato em que se produzir, caso venha a produzir-se (FOUCAULT, 2010. p. 286).

A ascese é, portanto, uma preparação do indivíduo para acessar e comunicar a verdade no momento exato; ela necessita considerar a importância da escuta, da escrita e do retorno a si. A escuta é o primeiro passo da ascese, pois “não se pode não ouvir o que se passa ao redor de si. No final das contas pode-se recusar a olhar: fecha-se os olhos. Pode-se recusar a tocar em alguma coisa. Pode-se recusar a degustar alguma coisa. Não se pode não ouvir” (ibidem, p. 298).

A descoberta da verdade causa, na ação, a transformação do sujeito e deve ser anunciada ao outro através de um discurso verdadeiro, técnico e ético. O discurso verdadeiro tem a função de *socorro*, deve ser proferido sempre que houver necessidade, deve ser um instrumento de “comunicação entre quem os detém e quem deve recebê-los, e deles fazer um equipamento para a vida” (ibidem, p. 333).

Para que o discípulo tenha acesso ao discurso verdadeiro do mestre, faz-se necessário um exercício de subjetivação, que envolve a aquisição de uma “técnica e uma ética do silêncio, uma técnica e uma ética da escuta, também uma técnica e uma ética da leitura e da escrita” (ibidem, p.334). Por outro lado, para que o mestre – aquele que libera a palavra verdadeira – possa comunicar, é preciso entender o significado de parrhesía. Foucault, na aula do dia 10 de março de 1982, dá a seguinte definição a esse termo:

O termo parrhesía refere-se, a meu ver, de um lado à qualidade moral, à atitude moral, ao êthos, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, à *tékhné*, que são necessários, indispensáveis para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si [...] Na parrhesía, o que está fundamentalmente em questão é o que assim poderíamos chamar, de uma maneira um pouco impressionista: a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer. O termo parrhesía está tão ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala que os latinos justamente traduziram parrhesía pela

palavra libertas. O tudo-dizer da parrhesía tornou-se libertas: a liberdade de quem fala (FOUCAULT, 2010. p.334).

A parrhesia, portanto, é o franco-falar, é alguém que fala para um outro que escuta e que se aproveita do que é dito, para criar consigo mesmo, uma relação “que é autônoma, independente, plena e satisfatória” (ibidem, p. 340). A parrhesia tem como objetivo libertar aquele que escuta, ou seja, busca fazer com que aquele para quem o franco-falar é destinado, consiga atingir um nível de compreensão em relação ao discurso dito que possa ser capaz de não mais precisar ouvi-lo.

É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro, àquele a quem se endereçava que este então, interiorizando esse discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode se dispensar da relação com o outro. A verdade na parrhesia passa de um ao outro, sela, assegura, garante a autonomia do outro, daquele que recebeu a palavra relativamente a quem a pronunciou se libertar e não mais precisar do discurso do outro. (Foucault, 2011. P. 340).

Portanto, na medida em que buscamos governar os outros, temos que ter consciência do governo que exercemos sobre nós mesmos. Para governar, é preciso cuidar de si, para depois, ter condições de cuidar dos outros. Para cuidar de si, necessitamos de um saber de espiritualidade, esse envolve em primeira instância, um conjunto de práticas que possibilitem o acesso a verdade e a transformação, ou a formação do sujeito. Ao acessar a verdade, através da acesse, precisamos comunicá-la, no momento exato, através de um discurso verdadeiro, a parrhesia. Somente quando a verdade é comunicada através de um falar franco, é que estaremos dando ao outro o poder de acessar a verdade (normalmente através da escuta), e de poder se libertar através do conhecimento que ela produz.

Mas afinal, o que significa governar? O que Foucault entendia por governo? Qual o significado do termo governamentalidade? Esse é o assunto que descreverei na sequência.

3.2 Michel Foucault: o governo e a governamentalidade

Como já citei em outra ocasião, para buscar elementos que me auxiliem a pensar na minha vivência de coordenadora pedagógica, escolhi trabalhar com o texto de Michel Foucault, *A Hermenêutica do Sujeito*. No entanto, nesse momento da empreitada, preciso recorrer à noção foucaultiana de governo e de governamentalidade, e para tanto, vou precisar recorrer a um capítulo, com esse mesmo título, encontrado em seu livro *Microfísica do poder*.

Essa não é uma tarefa fácil, principalmente para uma professora da educação básica, pois seus textos situam os problemas dentro de uma dimensão filosófica e histórica, o que os deixa em um formato bastante complexo. Mas, vamos em frente.

No curso ministrado no College de France, em 1 de fevereiro de 1978, Michel Foucault faz um apanhado histórico do que conduziu à questão do governo. De acordo com o autor:

Certamente, na Idade Média ou na Antiguidade greco-romana, sempre existiram tratados que se apresentavam como conselhos ao príncipe quanto ao modo de se comportar, de exercer o poder, de ser aceito e respeitado pelos súditos; conselhos para amar e obedecer a Deus, introduzir na cidade dos homens a lei de Deus, etc. Mas, a partir do século XVI até o final do século XVIII, vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência da política, mas como arte de governar. De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc. (Foucault, 1982. p. 277).

Como deixa clara a passagem acima, as práticas de governo fazem parte da história da humanidade, elas sempre se apresentaram como um modo de exercer o poder, e com o passar dos tempos, como uma arte de governar. As formas de governo são múltiplas, e podem ser desempenhadas por diferentes pessoas, em todas as esferas sociais: na família, na escola, na igreja, etc., assim também, são múltiplas as incertezas sobre como se governar? Como ser governado? Como fazer para ser um bom governo? Essas questões

acompanham o homem em sua história; as respostas dadas a elas é que mudam de acordo com as concepções de quem governa e de quem é governado.

Ainda, segundo Foucault, existem, a princípio, três formas de governo que variam de acordo com uma “forma específica de ciência ou de reflexão” (ibidem, p. 278), são elas: o governo de si mesmo, a arte de governar adequadamente uma família e a ciência de bem governar o Estado. Cada uma dessas formas de governo, diz respeito, respectivamente, à moral, à economia e à política.

As teorias da arte de governar possuem uma continuidade ascendente e uma continuidade descendente. A continuidade ascendente é “no sentido em que aquele que quer poder governar o Estado, deve primeiro, saber se governar, governar sua família, seus bens, seu patrimônio”. A continuidade descendente é “no sentido em que, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez, os indivíduos se comportam como devem” (ibidem, p. 278).

Foucault também compara a arte de governar ao conjunto de habilidades que um pai de família desenvolve, para bem cuidar de si, e dos seus filhos; a sabedoria que ele possui ao desempenhar o governo da casa, visando o bem da família.

Para responder a pergunta o que é governar, utiliza-se da metáfora do navio. Para tanto, afirma que: governar um navio é ocupar-se “dos marinheiros, da nau e da carga; governar um navio é também, prestar atenção aos ventos, aos recifes, às tempestades, às intempéries, etc.” (p. 278). Ou seja, governar um navio é observar o navio como um todo, é prestar atenção a todos os acontecimentos que possam lhe envolver, que possam lhe tirar da rota. É observar tudo o aquilo que está a sua volta, que lhe diz respeito.

Ainda, define o governo como “uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las, não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar”; portanto, cada governo deverá ter “uma série de finalidades específicas que são o próprio objetivo do governo”. E, dessa forma, a finalidade do governo está nas coisas e pessoas que ele governa e não nele mesmo.

Seu texto afirma ainda que, “um bom governante deve ter paciência, soberania e diligência”. E que, paciência é a capacidade de governar sem a utilização da força, governar tendo como parceiros, não a força, mas a inteligência e a diligência. Ter como parceiro de governo a inteligência, é governar tendo “o conhecimento das coisas, dos objetivos que deve procurar atingir e da disposição para atingi-lo”. Já, ter como parceiro de governo a diligência, é ter a capacidade de governar colocando-se a serviço dos

governados, assim, como o pai de família, “que é o que se levanta antes das outras pessoas da casa, que se deita depois dos outros, que pensa em tudo, que cuida de tudo, pois, se considera a serviço da casa”.

Nessa reconstituição histórica que Foucault realiza sobre a questão do governo, fica claro que:

Até o advento da problemática da população, a arte de governar só podia ser pensada a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que, ao contrário, a população aparece como absolutamente irreduzível à família, esta passa para um plano secundário em relação à população, aparece como elemento interno à população, e portanto, não mais como modelo, mas como segmento. É segmento privilegiado, na medida em que, quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população e não modelo quimérico para o bom governo. (Foucault, 1982. p. 282).

Dessa forma, a partir do século XVIII a família não é mais considerada como um modelo ideal de governo, mas como um dos segmentos a ser governado. É também, a partir dessa época, que vivemos na era da governamentalidade, ou seja, uma época onde existe uma arte de governar “cuja racionalidade tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado” (REVEL, 2005. p.54).

Judite Revel trata do conceito de governamentalidade, no livro Michel Foucault Conceitos Essenciais (2005), definindo:

A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da “população”, isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de direito ou a categoria geral da “espécie humana”, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para uma análise do governo de si: “Eu chamo ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. (REVEL, 2005. p. 55).

Desta forma, buscamos compreender qual é a arte do governo pedagógico, ou seja, qual é o governo do coordenador pedagógico? Qual é o lugar do coordenador pedagógico nessa arte de governo pedagógico? Arriscamo-nos a responder que, o governo pedagógico, assim como os demais governos, realiza três formas de governamentalidade: a

governamentalidade descendente, a governamentalidade ascendente e a governamentalidade transversal.

O coordenador pedagógico realiza uma governamentalidade descendente quando, governa para fazer cumprir as determinações, normas ou leis vindas do estado (políticas educacionais) ou até mesmo, quando faz cumprir o regimento escolar e as orientações da sua mantenedora. Ou seja, a arte de governo descendente é aquela que cumpre com determinações legais vindas do estado para a população.

Já, a arte de governo ascendente é aquela onde as determinações, ou sugestões partem da população para o estado: é quando conseguimos escutar as demandas da comunidade escolar e levá-las às autoridades educacionais.

No entanto, podemos dizer que o coordenador pedagógico realiza uma arte de governo pedagógica e transversal quando governa sobre os menores: realiza um governo da escuta, da atenção às lutas transversais (diagonais). No momento em que se dá conta de que, na escola, existem minorias que estão presentes e que, na maioria das vezes, ninguém sabe como lidar. Governar pedagogicamente, ou a arte do governo pedagógico é aquela capaz de dar conta dos direitos das minorias.

3.3 O coordenador pedagógico e a prática pedagógica espiritual

Para a construção dessa dissertação, escolhi falar sobre as responsabilidades da minha profissão com a formação em serviço dos professores, que ocorre durante as reuniões pedagógicas da escola. Optei por escrever sobre o meu ofício de coordenadora pedagógica; para tanto, iniciei os trabalhos escrevendo uma narrativa da minha experiência formativa de aluna à coordenadora pedagógica. Em um segundo momento, decidi ir ao encontro dos meus colegas coordenadores pedagógicos, e analisar as suas representações a respeito dessa profissão.

Para finalizá-la, o maior desafio: conseguir olhar para o cotidiano da escola pública de educação básica – no que diz respeito a atuação do coordenador pedagógico, pela ótica dos fundamentos educacionais - ou seja, encontrar elementos na tradição filosófica que

possam ajudar na organização da atuação do coordenador pedagógico no dia a dia da escola, como o condutor/governante da formação em serviço dos professores.

Sendo assim, arrisco-me a encontrar na teoria de Foucault, elementos que me permitam refletir sobre o meu ofício, e a partir dessa reflexão, fortalecer a minha ação. Início por buscar respostas ao seguinte questionamento: é possível ao coordenador pedagógico transformar a sua prática pedagógica tarefaira, em prática pedagógica espiritual (ou prática pedagógica intelectual)?

Antes de responder, precisamos pensar: o que significa governar na perspectiva da coordenação pedagógica? Para prosseguir em minhas reflexões, preciso esclarecer que, neste momento, tratarei do governo da escola pelo viés do coordenador pedagógico; no entanto, minha experiência enquanto aluna, professora e coordenadora, me permitem afirmar que, a coordenação pedagógica é parte de um governo escolar maior, formado pela equipe diretiva da escola – diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional.

Foucault, ao fazer uma reconstituição histórica da questão do governo, deixa claro que este é um tratado que sempre esteve presente na nossa história. Desde a Antiguidade, convivemos com diferentes formas ou tentativas de governo. Para o âmbito da nossa reflexão – o governo do coordenador pedagógico, podemos afirmar que governo é um conjunto de habilidades desenvolvidas por professores (que neste momento atuam como coordenadores pedagógicos), com o objetivo de cuidar da aprendizagem dos alunos. É a sabedoria com que estes profissionais agem, ou deveriam agir, para desencadear na escola, um processo de formação de si e dos outros, criando assim, uma cadeia formativa, que se alavanca pela formação de si mesmo, impulsionando, pela sua boa formação, os professores a se formarem, a formarem aos seus alunos e, todos, ao participarem desse processo se autoformarem.

Lembramos que, ao comparar o ato de governar ao ato de comandar um navio, Foucault nos chama a atenção para todos os detalhes que precisam ser levados em consideração na hora de exercer o governo. Portanto, ao afirmar que o coordenador pedagógico é o condutor/governante da formação continuada em serviço dos professores da escola, não podemos desconsiderar todos os outros afazeres que envolvem o cotidiano deste profissional, e nem os limites de sua atuação frente aos desejos e anseios dos professores e alunos. Apenas acreditamos que, para que a escola seja um lugar de formação e de transformação dos sujeitos, alguém precisa tomar o comando do navio, olhar ao redor,

perceber a velocidade do vento, a agitação do mar, a possibilidade de chuva, e no momento certo, responsabilizar-se pela sua condução.

Para uma boa condução do navio, Foucault nos ensina que paciência, soberania e diligência são indispensáveis; assim, podemos pensar que esses elementos são também indispensáveis a um bom governo da escola. Munidos de paciência, conseguimos governar sem a utilização da força ou de uma arma mortífera, governamos na companhia da inteligência. A inteligência, ou a sabedoria, é o que nos faz ter o conhecimento do nosso objeto de trabalho, ter ciência dos objetivos a serem alcançados e a disposição de persegui-los. Já, a diligência, refere-se à capacidade de governar colocando-se a serviço dos governados – professores, alunos, pais.

No cotidiano da escola, a paciência, a sabedoria e a diligência com que o coordenador pedagógico governa podem ser observadas, burocraticamente, no seu plano de ação, ou no seu projeto de formação continuada. Pois, nesses documentos devem estar claras as intenções que possuiu com o trabalho que realiza. As concepções que norteiam a sua prática pedagógica, assim como os objetivos que traçou para o desenvolvimento de seu governo e as estratégias que usará para alcançá-los. Lembrando que, todo esse planejamento, deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola e com o projeto de gestão escolar, ou seja, com o plano de trabalho dos demais membros da equipe gestora da escola. E, principalmente, esse planejamento deve ser fonte de inspiração para o desenvolvimento de sua prática profissional.

Ao reativar as respostas dadas pelas coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Passo Fundo, às questões que deram norte a elaboração dessa dissertação – Em que sentido os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela organização da formação continuada em serviço dos professores que acontece durante as reuniões pedagógicas? Eles possuem consciência desta sua responsabilidade de desencadear na escola um processo de formação do formador? Quais os dilemas encontrados durante esse processo de formação de si e dos outros? – Pensamos ser possível afirmar que os Coordenadores Pedagógicos do Município de Passo Fundo, possuem certa resistência para se reconhecerem como responsáveis pelo processo de formação em serviço dos seus professores, que acontece durante as reuniões pedagógicas. No entanto, observando as respostas dadas por eles a esses questionamentos, fica claro que se reconhecem como profissionais que cumprem diariamente uma série de tarefas pedagógicas.

Ou seja, nos termos do diálogo entre Sócrates e Alcibíades, eles (os coordenadores pedagógicos) não têm consciência da ignorância que possuem sobre o governo da escola, eles parecem não saber qual o objeto de trabalho da coordenação pedagógica, o papel de condutor/governante que devem desempenhar na formação continuada dos professores da escola. Sendo assim, muitos são os dilemas que se encontram nesse processo. Afirmam que a formação em serviço encontra dificuldades de se estabelecer nos momentos destinados as reuniões pedagógicas, pois estes espaços, são comumente utilizados para assuntos referentes a gestão administrativa. Quando há a tentativa de transformá-lo em um espaço de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, esses são soterrados por discussões inacabáveis sobre indisciplina escolar, violência escolar, dificuldade em atingir pedagogicamente os alunos, etc.

Penso que, se assuntos como indisciplina, violência física e verbal e o desinteresse dos alunos com a escola assombram o cotidiano das reuniões pedagógicas, precisamos encontrar um caminho para transformar o debate e os impasses gerados por esses temas, em processos formativos. Também, são motivos de discussões, na maioria das vezes sem o devido encaminhamento, questões referentes a burocratização do trabalho pedagógico, e ao engessamento que os dispositivos burocráticos ocasionam ao dia a dia da escola.

No entanto, se somos capazes de concluir que a indisciplina, a violência seja ela física ou verbal, e os fatores burocráticos são os responsáveis por emperrar as tentativas de transformar as reuniões pedagógicas em espaços de formação e de transformação das práticas pedagógicas, precisamos descobrir quais os significados desses acontecimentos. Quais as razões que estão por traz de um ato de indisciplina, de violência ou de afronta a um professor? Como preparar o professor para ser capaz de enxergar os signos desses acontecimentos? Como inclinar o coordenador pedagógico para pensar e fazer pensar sobre o que está por traz dessas atitudes?

Sócrates responderia: para bem governar os outros precisamos antes de tudo saber governar a nós mesmos. Ou seja, precisamos aprender a “ocupar-se consigo”, a “tomar cuidado de si mesmo”. E, para cuidar de si mesmo, carecemos de nos colocar na situação, precisamos fazer um esforço de compreensão dos acontecimentos do mundo, da razão de ser e de agir do outro. Necessitamos buscar constantemente uma formação que nos possibilite fazer uma leitura dos processos históricos e sociais, que estão por de traz dos eventos que acontecem no interior da escola.

Portanto, para que o coordenador pedagógico cuide de si, um exercício indispensável é o de reflexão sobre o aprendido. Desaprender a olhar para as coisas que o cercam, através de opiniões já estabelecidas, de compreensões malfeitas, de conceitos já existentes, enraizados pela cultura escolar, e que nem sempre revelam a verdadeira face das coisas.

Buscar pela verdade, mesma que provisória, é o objetivo da formação e, conseqüentemente, dos processos de formação continuada que precisam ocorrer nas escolas. Encontrá-la talvez, seja impossível, mas movimentar-se em busca da verdadeira resposta, é manter-se em formação continuada. É em primeiro lugar, “um certo deslocamento, do sujeito, quer suba até o topo do universo para vê-lo em sua totalidade, quer se esforce em descer até o cerne das coisas. De qualquer maneira, não é permanecendo onde está que o sujeito pode saber do modo como convém”. (FOUCAULT, 2011. p. 276).

Esse deslocamento, essa movimentação em torno do saber, em busca da verdade é a primeira característica de um saber espiritual. É a principal busca a ser feita pelo coordenador pedagógico, que deseje transformar a sua prática pedagógica tarefaira, em uma prática pedagógica espiritual.

Em segundo lugar, “a partir desse deslocamento do sujeito, está dada a possibilidade de aprender as coisas ao mesmo tempo, em sua realidade e em seu valor” (ibidem, p. 276). Isso implica pensar a posição do eu em relação a si mesmo, ao outro e ao entorno, ou seja, o valor das coisas no interior do cosmo. O meu valor na ordem das coisas.

O terceiro passo, em busca de um saber espiritual, está na possibilidade do sujeito de ver a si mesmo, “apreender-se em sua realidade... perceber-se na verdade de seu ser” (ibidem). Aqui repousa a capacidade de olhar-se no espelho, perceber-se, analisar-se e transformar-se no que for necessário. É a possibilidade do coordenador pedagógico, por assim dizer, de se auto avaliar, de se auto analisar. O limite deste ponto da busca por uma prática pedagógica espiritual, é que na maioria das vezes, refletimos sobre nossas ações, e acabamos por colocar no outro, a responsabilidade pela mudança. Temos dificuldade de nos colocar na situação e nos reconhecermos como parte da mudança a ser realizada. De pensar que as ações que realizamos, ou que não conseguimos realizar, estão diretamente relacionadas as minhas ações, as ações do outro e do meu entorno.

Em quarto lugar, “o efeito desse saber sobre o sujeito está assegurado pelo fato de que nele, o sujeito não apenas descobre sua liberdade, mas encontra em sua liberdade um

modo de ser que é o da felicidade e de toda a perfeição de que ele é capaz” (ibidem, p.276). É a capacidade que o saber tem de causar a transfiguração do sujeito. Albert Einstein afirmou que, uma mente que se abre a uma nova ideia, jamais volta ao seu tamanho original, o saber tem esse poder, uma vez que entramos em contato com ele, teremos a liberdade de permanecer em sua presença para sempre.

E, a essa movimentação em torno do saber que permite a nós mesmos, e aos outros, a possibilidade de modificação, de transformação das nossas ações, é que vamos guardando as devidas proporções e os diferentes tempos e contextos em que Foucault a estudou, compará-la a ascese. Portanto, esse longo trabalho de si para consigo, esse labor de transformação do sujeito através do saber e, posteriormente, de comunicação da verdade no momento necessário, é que entendemos como ascese.

A ascese, em sua constituição, necessita das técnicas de escuta, de escrita e do retorno a si (da palavra). A escuta é o primeiro passo da ascese. Uma vez que

Escutar, em uma cultura que sabemos bem ter sido fundamentalmente oral, é o que permitirá recolher o logos, recolher o que se diz de verdadeiro. Mas, conduzida como convém, a escuta é também o que levará o indivíduo a persuadir-se da verdade que se lhe diz, da verdade que ele encontra no logos. E enfim a escuta será o primeiro momento desse procedimento pelo qual a verdade ouvida, a verdade escutada e recolhida como se deve, irá de algum modo entranhar-se no sujeito, incrustar-se nele e começar a tornar-se sua e a constituir assim a matriz do êthos (FOUCAULT, 2011. p. 297).

Portanto, ao coordenador pedagógico que deseje transformar a sua prática pedagógica tarefaira em uma prática pedagógica espiritual, fica a necessidade de aprender a escutar, de aprender a calar-se. De instruir-se que, somente através do ouvir, é que somos capazes de aprender as virtudes. E, principalmente, fica o desafio de fazer dos horários destinados a formação em serviço dos professores, um local de escuta ativa e silenciosa, onde possamos compreender as necessidades, desejos e anseios dos professores frente ao desafio diário da docência.

Outro elemento indispensável para a realização da ascese, ou seja, desse trabalho de transformação do sujeito através do saber, é a escrita.

Havia naquela época uma cultura do que poderíamos chamar de escrita pessoal: tomar notas sobre as leituras, as conversas, as reflexões que ouvimos ou que fazemos com nós mesmos; conservar cadernos de apontamentos sobre assuntos importantes a serem relidos de tempos em tempos para reatualizar o que continham (FOUCAULT, 2011. p. 451).

O relato escrito dos acontecimentos que envolvem o cotidiano de uma coordenadora pedagógica pode ser considerado de reflexão sobre as experiências vividas. E, são nessas ocasiões, em que refletimos sobre as nossas experiências, é que somos capazes de aprender com elas. Somente quando estamos aptos a ouvir o que nossas vivências têm a nos dizer, é que somos capazes de transformá-las. Portanto, a escrita pessoal, o registro das nossas conversas, das nossas escutas, das nossas reflexões é mais um dos desafios na busca por uma prática pedagógica espiritual.

O retorno sobre si mesmo é outro elemento indispensável da ascese; significa “voltar-se para si mesmo e examinar as “riquezas” ali depositadas; deve-se ter em si, uma espécie de livro que se relê de tempos em tempos” (ibidem, p. 451). Essa técnica, nos ajuda a olhar para traz, perceber o que fizemos e o que deixamos de fazer. Verificar o que de nossa experiência devemos levar adiante e o que deixar pelo caminho.

Temos então, um conjunto de técnicas, que tem por finalidade levar a verdade ao sujeito, “dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberanamente em nós” (ibidem). E, a verdade é levada ao sujeito através do discurso franco e verdadeiro, da parrhesia, ou seja, do franco-falar.

Mas na prática, como isso é possível? Como governar de forma a transformar a prática pedagógica tarefaira, descrita através das entrevistas contidas no capítulo 2 desta dissertação, em uma prática pedagógica espiritual?

Em primeiro lugar, assumindo-se como um profissional capaz de governar e conduzir os processos de formação continuada em serviço da escola. Utilizando-se para isso, da organização e planejamento das reuniões pedagógicas, transformando-as em um espaço de estudo e reflexão da prática pedagógica dos professores.

Cuidando constantemente de sua formação; sendo incansável na busca pelo conhecimento; refinando a sua capacidade de pronunciar os seus saberes através de um discurso verdadeiro, capaz de libertar o ouvinte, no caso o professor, tornando-o independente; deixando-o livre para exercer a sua docência. Afinal, podemos desencadear na escola, uma cultura da reflexão sobre o melhor caminho a seguir, em se tratando de proporcionar aos alunos as melhores condições, para que avancem em suas aprendizagens, mas, o professor é livre para segui-lo ou não. Nesse aspecto, reside o limite da atuação do coordenador pedagógico na escola de educação básica pública. Podemos apontar o

caminho, refletir junto para a escolha do mesmo, no entanto, não podemos obrigar ninguém a segui-lo.

Portanto, ao coordenador pedagógico que desejar fazer do seu ato de governança da formação continuada em serviço dos professores, uma prática pedagógica espiritual, deverá ter a capacidade de buscar incansavelmente a verdade sobre os processos pedagógicos da escola. Deverá ter a capacidade de ouvir atentamente os ruídos dos educandários, principalmente, os vindos das minorias; refletir sobre os mesmos, transformá-los em conhecimento e anunciar, com sabedoria, aos seus professores e alunos as descobertas feitas, através de um falar franco, verdadeiro e emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a investigação com o capítulo intitulado: *O coordenador pedagógico e a formação de si: narrativa de uma experiência formativa*; nele, conto a minha história: a de uma criança que escolheu ser professora durante as suas brincadeiras da infância, e que cursando o terceiro semestre do ensino superior, assume como titular, a disciplina de matemática em duas escolas. Como a maioria das professoras do Brasil, me formei, tendo como principal objetivo, a prática. Era preciso primeiro, pensar no emprego, depois na formação. A prática era o que importava, e a teoria, era deixada para os livros, e aos livros, dificilmente tinha-se acesso.

Como professora, tinha o desejo de encantar os alunos através das aulas, assim como, as professoras que me ensinaram as primeiras letras. Para tanto, decidi que era necessário continuar aprendendo, mesmo que a maior parte do tempo, fosse destinada a ensinar.

Tornei-me coordenadora pedagógica e dessa forma, precisava entender a complexidade de uma formação coletiva de professores; pensar nas demandas exigidas ao formar o professor na escola. Desejava construir uma escola onde os formadores são formados. Uma escola onde, o aprender é tarefa também do professor. Uma escola onde, o bom professor, é necessariamente, um eterno aluno.

Sendo assim, era preciso organizar, planejar e executar reuniões pedagógicas de formação em serviço em que todos os envolvidos pudessem ter voz e vez, pois essa é, na teoria, uma das funções do coordenador pedagógico. Mas, na prática, reunir em uma manhã de sábado, aproximadamente 20 professores, dos diferentes componentes curriculares, e levá-los a pensar sobre outra possibilidade de atuação, no dia a dia da escola. Ter a ousadia de fazê-los refletir sobre a possibilidade de dar um novo olhar para aquilo que já foi visto, pensar sobre o já pensado, refazer o que já foi feito, reaprender o que já foi aprendido, ou seja, formar o formador, é um grande desafio.

Era preciso formar verdadeiros formadores e, para tanto, era necessário viver uma,

experiência de formação e prática reflexiva na escola em que o papel do coordenador pedagógico é fundamental, como profissional que apresenta desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões em grupo, enfim, em um trabalho conjunto transforma a escola em um lócus de formação (SILVA, 2013.p. 55).

A aluna, que apressadamente tornou-se professora, que felizmente tornou-se coordenadora pedagógica, ao ingressar no mestrado, precisa tornar-se pesquisadora. Assim, entrega-se profundamente ao não saber, e vive um processo simultâneo de investigação e de formação. Ao narrar a sua própria história, busca tomar consciência de si mesma, de suas aprendizagens e de suas não aprendizagens. Podendo, dessa forma, fazer uma investigação, formação e transformação da sua própria experiência formativa profissional.

No entanto, muito mais do que a própria prática, do que a própria rotina, queria investigar o outro. O outro, como Coordenador Pedagógico. Desejava saber e compreender sobre a vivência dos outros coordenadores: como se deu as suas formações acadêmicas? Qual o percurso que os conduziu a coordenação pedagógica? O que pensam sobre a CP? O que consideram como sendo papel a ser desempenhado pelo CP? Quais as suas angústias? Seus desejos? Enfim, gostaria de compreender quem é o CP da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo. Como ele lida com os desafios de formar o formador, de organizar e fazer acontecer o processo de formação continuada em serviço dos professores na escola.

Fui ao encontro desses profissionais, organizei um grupo de discussão, onde realizei uma entrevista que aconteceu em um único momento, e teve como objetivo, captar as histórias decorrentes das experiências formativas dessas professoras ao longo da sua trajetória profissional. A entrevista foi gravada, transcrita e encontra-se na íntegra no capítulo dois dessa dissertação, com o título *O Coordenador Pedagógico e o grupo de discussão: o desafio da formação do formador*. Na sequência, destaco algumas das respostas dadas pelas coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa às perguntas citadas acima:

C2 – Eu não queria ser professora de jeito nenhum...

C1 – Eu sofri muito... Eu tinha que entrar e trancar a porta. Elas não me exigiam nada, só pediam que eu mantivesse os alunos dentro da sala.

C1 – A minha história é triste... Entrei na escola em fevereiro e em março fui ser coordenadora, enfrentei a resistência das professoras mais antigas na escola.

C3 – Eu não sei nada de coordenação, não fiz nada, mas estou lá...

C4 – A primeira vez que a diretora me colocou para ser coordenadora foi por falta de opção... Ela me levou a fazer uma pós-graduação em gestão, e durante a pós, me preparei para fazer parte da sua equipe.

C4- O Coordenador passa as férias inteira em cima do horário e do calendário. Tem que organizar as reuniões com as professoras, tem que organizar os bilhetes.

C2 – Cobro a rotina semanal, o planejamento do que vão trabalhar naquela semana. Peço também algumas atividades, pois se o professor faltar eu sei o que dar para aquela turma. Isso já é uma rotina. Dessa forma eu não preciso ficar no planejamento, elas só me entregam o papelzinho. Organizo os meus planejamentos de acordo com as necessidades que vão surgindo. São as maneiras que vamos encontrando para organizar o trabalho.

C4 – Arrumando o Datashow, ligando a TV. De quinze em quinze dias temos planejamento, ai a gente senta com elas e fica sabendo o que elas fazem.

C1 – Eu acho que a mobilidade dentro da escola, você não pode se prender a tua mesa, a tua sala. O lugar do CP é fictício. Às vezes chegamos ao final da tarde cansada e com a sensação de não ter feito nada. Existe uma desorganização por parte da secretaria. Esse ano e o ano passado faltaram pernas para atender as professoras, pois eu passei muito tempo dentro da sala de aula dando aula. Se eu estou uma tarde inteira dentro da sala de aula e uma tarde toda que a escola ficou sem CP. Ai você atende a turma “meia boca” e não consegue acompanhar o trabalho das professoras. Se não faltassem recursos humanos, isso afeta diretamente o trabalho dos coordenadores.

C1- A formação, quando a cargo da coordenação, torna-se um trabalho cansativo; acaba que a gente se esgota, mesmo porque a gente não é uma máquina que muda o teu vocabulário a todo o momento.

C5- A gente pede no ano anterior sugestões aos professores para o ano que vem. As vezes vem gente de fora (palestrante). No final de ano, fizemos um seminário final com um estudo de um texto sobre planejamento. A leitura do texto será feita previamente e todos participam. Nós fizemos nos anos iniciais o planejamento com troca de atividades por ano, e nos anos finais, a cada 15 dias, a gente faz a troca de sugestões e planejamento; começamos, mas acaba caindo não no conteúdo, mas na questão aprendizagem e indisciplina dos alunos, e ai precisamos ouvir o professor. Então, a questão mais de formação, de troca de conteúdos para tentar fazer uma integração entre as disciplinas, eu não consegui fazer. Sempre esbarramos na questão da indisciplina

Ao analisar as respostas dadas pelas minhas colegas de coordenação, é possível afirmar que não nascemos coordenadoras pedagógicas, nem mesmo professoras. Formamos ao longo de nossas vidas, e nos tornamos coordenadoras pedagógicas ao longo da nossa trajetória profissional. Algumas das entrevistadas possuem pouco tempo de profissão; outras, já com um tempo e uma experiência maior de professora. Muitas, assim como eu, não possuem formação acadêmica para atuar como coordenadora pedagógica. Tornaram-se, formaram-se e constituíram-se no exercício, muitas vezes solitário, da profissão, no dia a dia da escola.

O Coordenador Pedagógico parece ser um profissional que, diariamente, está mobilizado a resolver urgências. Investe todo o seu tempo e a sua energia para solucionar problemas que, na maioria das vezes, não são de sua competência, mas que precisam ser administrados cotidianamente. Faz tudo o que considera essencial para que a escola

mantenha a sua rotina. No entanto, não faz o que é de seu compromisso. O que o seu cargo lhe exige. Não consegue mobilizar o professor para pensar e transformar a sua prática pedagógica.

Os depoimentos revelam as dificuldades encontradas pelas coordenadoras pedagógicas em sentirem-se responsáveis pela organização das reuniões pedagógicas e, também, pela dificuldade de fazer com que momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, aconteçam nesse lugar. Revelam, sobretudo, a enorme dificuldade de transformar os problemas pedagógicos que afligem o cotidiano escolar em objeto de investigação permanente, transformando-os em potencialidades formativas.

Muitas vezes, os professores não se dão conta de que existe um descompasso entre o que pensam e o que fazem. [...] É nesse descompasso que grandes descobertas podem ocorrer. Ao professor, é permitido admirar-se, indagar-se, indagar, não saber responder, ter de procurar. É papel do coordenador organizar momentos para que isso aconteça”. (CLEMENTI, 2001. p. 58).

No capítulo três: *O Coordenador Pedagógico e a transformação da sua prática pedagógica tarefaira em prática pedagógica espiritual (ou prática pedagógica intelectual)*, busco na obra de *Michel Foucault* elementos que me auxiliem a compreender a prática pedagógica do coordenador pedagógico, como uma prática pedagógica espiritual.

Meu principal argumento baseia-se no cuidado de si, e leva em consideração a relação estabelecida entre o discípulo Alcibíades e o Mestre Sócrates. Alcibíades tem em Sócrates um mestre, que o leva a pensar sobre a sua decisão de governar os outros, de governar a cidade. Sócrates mostra a Alcibíades que era preciso “ocupar-se consigo”, “tomar cuidado de si mesmo” se assim desejasse, passar de um estado de privilégio (jovem belo, rico e bem relacionado) a um estado de “ação política definida, ao governo efetivo da cidade” (ibidem, p.35). Nessa relação é que, ligeiramente falando, emerge o tema do cuidado de si.

O cuidado de si parece ser um esforço de compreensão de um sujeito que precisa colocar-se na situação, fazendo um trabalho de si sobre si mesmo, levando sempre em consideração o outro. É uma atividade, um exercício de reflexão que nos permite “desfazer-nos de todos os maus hábitos, de todas as opiniões falsas que podemos receber da multidão ou dos maus mestres, como também, dos pais e dos que nos cercam” (ibidem, p. 446). Assim, ele nos ensina a desaprender, ou seja, a reaprender, a voltar-se a si na presença do outro.

Esse movimento de desaprender e de reaprender, faz-se em torno do saber, e é a primeira busca a ser feita pelo coordenador pedagógico que deseje transformar a sua prática pedagógica tarefaira, em uma prática pedagógica espiritual. “A partir desse deslocamento do sujeito, está dada a possibilidade de aprender as coisas ao mesmo tempo, em sua realidade e em seu valor” (ibidem, p. 276), e esse é o segundo. Isso implica pensar a posição do eu em relação a si mesmo, ao outro e ao entorno, ou seja, o valor das coisas no interior do cosmo. O meu valor na ordem das coisas.

O terceiro, está na possibilidade do sujeito ver a si mesmo, “aprender-se em sua realidade... perceber-se na verdade de seu ser” (ibidem). É a possibilidade do coordenador pedagógico, por assim dizer, se auto avaliar, se auto analisar. Em quarto lugar, “o efeito desse saber sobre o sujeito está assegurado pelo fato de que nele o sujeito não apenas descobre sua liberdade, mas encontra em sua liberdade um modo de ser que é o da felicidade e de toda a perfeição de que ele é capaz” (ibidem, p.276). É a capacidade que o saber tem de causar a transfiguração do sujeito.

Ao transfigurar-se em torno do saber, o coordenador pedagógico estará realizando uma prática pedagógica espiritual (ou intelectual) que precisará se assentar em ações pautadas pelas técnicas de escuta, de escrita e de retorno a si (da palavra). Para tanto, esse profissional precisa aprender a escutar, a calar-se para compreender as necessidades, desejos e anseios dos professores, frente ao desafio diário da docência. Precisa também, desenvolver o hábito da escrita pessoal, do registro das conversas, das escutas, das reflexões. Outra capacidade a ser desenvolvida é a do retorno sobre si mesmo: “voltar-se para si mesmo e examinar as “riquezas” ali depositadas; deve-se ter em si mesmo uma espécie de livro que se relê de tempos em tempos” (ibidem, p. 451). Essa técnica nos ajuda a olhar para traz, perceber o que fizemos e o que deixamos de fazer. Verificar o que de nossa experiência devemos levar adiante, e o que carecemos deixar pelo caminho.

Para concluir, gostaria de explicar que, essa dissertação surgiu da necessidade de formação continuada que senti ao tornar-me coordenadora pedagógica. Ingressei no mestrado em educação com o desejo de encontrar subsídios, para aprimorar o meu desempenho profissional, e tornar-me uma coordenadora pedagógica capaz de realizar uma prática pedagógica espiritual.

Logo nas primeiras aulas, escutava a angústia que os meus colegas, recém-formados, tinham em utilizar-se desse “curso” para “engordar” o seu currículo lattes. Para a maioria deles, de acordo com as conversas dos intervalos de aula e de hora do almoço,

um dos objetivos de estar ali, era aperfeiçoar o currículo, principalmente, através da publicação de artigos, para quem sabe um dia, passar em um concurso e ser professor em uma universidade federal.

Eu tinha como objetivo primeiro, ser uma melhor professora de educação básica, melhorar a minha atuação, enquanto coordenadora pedagógica e, se possível, também, ser uma professora universitária, mas em minhas horas de “folga”. Nunca pensei em largar a escola pública de educação básica, lugar que amo e no qual busco me realizar profissionalmente, cotidianamente. E olha que, falar em realização profissional diante de tudo que tem acontecido no interior das escolas públicas, parece ser uma utopia.

Hoje, de qualquer forma, fecha-se um ciclo em minha vida, confesso a vocês que sonhei em encontrar aqui, “um modo de fazer” que fosse capaz de dar conta do caos que é, hoje, a gestão pedagógica de algumas escolas. Sonhei que, com a realização dessa dissertação, eu teria fôlego suficiente para “chamar” à responsabilidade meus colegas coordenadores pedagógicos. Fico com o sonho, de quem sabe um dia, de alguma forma, possamos retomar o grupo de discussão que realizamos, para as entrevistas descritas no capítulo dois e que, a partir dele, possamos pensar sobre os nossos afazeres, e da necessidade de encontrarmos o nosso lugar de profissionais, responsáveis, pelo desencadeamento de um processo de formação continuada no interior das escolas.

Até lá, parece que tudo continuará como antes. Cada professor, ou cada coordenador pedagógico na sua escola, resolvendo ou tentando resolver os seus problemas a seu modo. Pensando que as suas principais atribuições são com a realização de uma série de tarefas pedagógicas (arrumar data show, substituir professor, fazer bilhetes...), e não com a organização ou implementação de uma prática pedagógica intelectual ou espiritual.

Quem sabe, aos que desejarem buscar, assim como eu busquei, uma continuidade em sua formação, acabem por encontrar o que encontro: uma série de impedimentos para a continuidade dos estudos. Em primeiro lugar, não temos reconhecimento financeiro nenhum, nem do governo do Estado do Rio Grande do Sul, nem da Prefeitura Municipal de Passo Fundo, nossos planos de carreira não contemplam financeiramente professores com mestrado em educação. Em segundo lugar, precisamos trabalhar quarenta ou até mesmo sessenta horas semanais para conseguir bancar financeiramente um curso de pós-graduação. Em terceiro..., em quarto..., e assim, eu poderia citar inúmeros problemas que enfrentamos, ao tentar prosseguir em nossos estudos. Portanto, parece que, com essa série de impedimentos, manter-se em formação é um desafio que poucos professores da rede

pública estão dispostos a enfrentar. Tenho dito para os mais íntimos que “estudo de teimosa”, mas essa, tem tido um custo muito elevado na qualidade de vida que tenho levado, e conseqüentemente, na jornada profissional que desenvolvo.

Penso que, sem que haja uma transformação cultural e social sobre a profissão professor, sem que a sociedade e os próprios professores se reconheçam como intelectuais da educação, continuaremos a ter em nossas escolas, práticas tarefeiras pois, custa menos ao professor, independente da função que desempenhe na escola, trabalhar mecanicamente, sem refletir sobre o que faz, como faz e porque faz. Diante do cenário educacional que estamos vivendo, custa menos ao pensamento não pensar, não refletir, não buscar verdades, apenas executar. Custa menos ao coordenador pedagógico, realizar uma série de tarefas pedagógicas, do que ter que se por em busca de uma prática pedagógica espiritual ou intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ramalho de Almeida. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Ramalho de Almeida et. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRUNO, Eliane BambiniGorgueira. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Ramalho de Almeida et. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

CANÁRIO, R. *A escola: lugar onde os professores aprendem*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva et. *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

DALBOSCO, Claudio A.. Filosofia da educação como pedagógica formativa: forma de vida e orientação de mundo. 2015. (texto não publicado)

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder* / Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In:

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Ramalho de Almeida et. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KANT, Emmanuel. Tradução: J. Rodrigues de Menege. *Crítica da Razão Pura*. Edição ACRÓPOLIS.

MACEDO, Lino. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes gestão escolar. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 04 de jul. 2016.

PAGNI, Pedro Angelo. GELAMO, Rodrigo Pelloso. Organizadores. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: editora Poiesis, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação*. Instituto Paulo Freire, Rizoma freireano – n. 11, 2011.

_____. *The experience in training* (A experiência em formação). *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

REGIMENTO ESCOLAR. *Escola Municipal de Ensino Fundamental Wolmar Salton*. 2011.

Revel, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Moacyr. A escola como locus privilegiado de formação: revisitando o Ginásio Vocacional. In: ALMEIDA, Ramalho de Almeida et. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuição à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Entraves na formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Ramalho de Almeida et. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle. *METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

G216c Garcia, Gislene

Coordenador pedagógico : dilemas na busca por uma formação de si e dos outros / Gislene Garcia. – 2016.

81 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

1. Escolas - Organização e Administração. 2. Professores - Formação. 3. Orientadores educacionais. 4. Transferência de aprendizagem. I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

CIP – Catalogação na Publicação

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569