

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sebastião Fernandes

**As significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no
processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2017

Sebastião Fernandes

As significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Junqueira de Aguiar.

São Paulo

2017

Banca Examinadora

Dedico este trabalho aos formadores de professores que estão abertos a entender o professor e o coordenador pedagógico como profissionais em desenvolvimento, que ora avançam, ora retrocedem, mas que sempre aprendem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e mestre que me sustentou em cada minuto que pensei em desistir, ou que não seria possível chegar até aqui.

Aos meus pais que, com toda simplicidade que temos, sempre me incentivaram a caminhar e a acreditar que valia a pena estudar, desde o momento em que aprendi a ler até os de ajuda nas lições de casa quando já estavam cansados do trabalho.

À minha eterna namorada com quem eu dividi lágrimas e sorrisos, conquistas e, por que não, derrotas. À Valdirene, meu porto seguro e minha amada esposa que nunca me desanimou e procurou sempre me compreender nos momentos mais difíceis deste trabalho.

Ao meu filho Gabriel, que cobrou, muitas vezes, para que terminasse este trabalho. Com ele, eu aprendi uma lição muito importante na vida: obra inacabada é sinal de fraqueza e mesquinhez, e os fortes só vencem porque se mantêm focados num sentido e nas metas que estabeleceram para si e para os seus.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Wanda Junqueira de Aguiar (Ia) que se desdobrou para que esta pesquisa surgisse e sempre acreditou em mim, oferecendo ajuda nos diversos momentos.

À minha companheira de trajeto, a Emi, aquela que sempre teve uma delicadeza ímpar para lidar com os meus limites e que muito me apoiou na escrita, seja pela sua produção acadêmica, seja pelos apontamentos sempre muito bem-vindos em meu texto.

Às professoras Laurizete e Rosaura que, na banca examinadora, contribuíram muito para que eu pudesse ampliar ainda mais meus horizontes. Foi um orgulho tê-las em minha banca.

À equipe de professores do FORMEP e a toda a equipe, em especial, ao Humberto, que sempre me tratou como pessoa e não como número.

À minha amiga Anaide Trevizan, que muito me incentivou a realizar esta loucura de fazer mestrado e que o tempo todo me apoiou e incentivou TODOS OS DIAS.

Ao casal de irmãos da Comunidade Católica Shalom (Silvio e Magna), que me sustentaram com orações e ações. Obrigado pelo olhar de irmãos.

Por fim, ao SESI-SP e às 11 coordenadoras que me fizeram aprender muito e contribuíram expondo seu fazer de maneira tão generosa.

“Sei que sou sustentada e aqui está a minha tranquilidade e segurança, não a segurança sábia do homem que está num terreno seguro com as próprias forças, mas a doce feliz segurança da criança sustentada por um braço forte.”

(Santa Edith Stein)

RESUMO

FERNANDES, Sebastião. **As significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar.** 2017, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – PUC-SP, 2017.

Este estudo tem como objetivo analisar as significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar. Pretende ainda, como desdobramento da análise realizada, apresentar teorizações sobre as significações a respeito de práticas de coordenadores, que revelem possibilidades de desenvolvimento profissional gestado no processo analisado. A pesquisa foi realizada com coordenadoras pedagógicas da rede escolar SESI-SP. Esse público foi definido tendo em vista uma divisão administrativa feita pela instituição que subdivide suas escolas em 13 Regiões Estratégicas de Atendimento, sendo que dessas, 11 aceitaram participar da pesquisa. Esse público atua na formação de professores de suas unidades, além de terem outras atribuições que são definidas pelo SESI-SP, dentre elas, substituir o diretor de escola, em sua ausência. A tarefa de elaborar o projeto formativo foi definida e orientada pela Gerência de Educação Básica, contando com a participação da equipe de formadores de Coordenadores Pedagógicos. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de questionário elaborado com o intuito de conhecer o perfil profissional delas e suas significações sobre a elaboração do projeto formativo de sua unidade escolar. Os dados foram agrupados por similaridade de respostas e pela singularidade de algumas. A perspectiva Sócio-Histórica foi usada como fundamento para a análise, juntamente com teóricos que sustentam a temática da formação e do desenvolvimento profissional de formadores. A análise destaca que o trabalho com projetos formativos foi apontado pelas participantes como um instrumento potente para que sua prática seja efetiva de formar professores, entretanto demonstram a necessidade de uma ampliação de tempo e espaço de formação para todas as escolas, pois somente as que possuem educação integral têm garantido um horário semanal de formação com seus professores. Outro aspecto revelado pela pesquisa foi a contribuição do diagnóstico das necessidades formativas dos professores para que os coordenadores pudessem ter mais assertividade em suas intervenções, porém os participantes alertam para o fato de o instrumento para diagnóstico ter sido elaborado sem a participação dos professores. As participantes entendem que atuam em uma rede de ensino e que “todos” devem seguir o mesmo procedimento, mas alertam para o fato de que deveria haveria maior possibilidade de atender às demandas locais. Esses pontos destacados pela análise, entre outros, evidenciam a necessidade de que as escolas sejam de fato consideradas como espaços de construção de conhecimento pedagógico e, para que isso ocorra, há que se estabelecer, de maneira adequada às suas necessidades, tempos e espaços para a formação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Projeto formativo. Desenvolvimento profissional de formadores.

ABSTRACT

FERNANDES, Sebastião. **The meanings of SESI-SP pedagogical coordinators about their performance on the construction of the formative project of their school unit.** 2017, 117 p. Thesis (Masters on Education: Formation of trainers) – PUC-SP, 2017.

This research aims to analyze the meanings of SESI-SP pedagogical coordinators about their performance on the process of construction of the formative project of their school unit. It intends, as deployment of the analysis, to present theorizations on the meanings about the coordinators practices that reveal professional development possibilities in the analyzed process. The research was fulfilled with SESI-SP pedagogical coordinators. This public was defined in view of the institution administrative division that splits its schools on 13 Strategic Areas of Service, and 11 of them accepted to take part on this research. The group works on the teachers' formation of their units, in addition to having other assignments defined by SESI-SP, such as replacing the school principal on his/her absence. The task of developing the formative project was defined and guided by the Basic Educational Management, counting on the group participation of Pedagogical Coordinators trainers. The research data was produced by the application of questions elaborated intending to know their professional profile and their meanings about the development of their school units formative project. The data was grouped by the similarity and singularity of some answers. The Socio-Historical perspective was used as a base to analyze, along to theorists that sustain the formation and the professional development of trainers. The analysis highlights that the work with formative projects was pointed by the participants as a powerful tool for its practice to be effective on the teachers' formation. However, they demonstrate the need of time and space formation enlargement for all the school, since only the ones that have full time education have been guarantying a weekly schedule of teachers' formation. Another aspect revealed by the research was the contribution of the diagnosis of teacher formative needs so the coordinators could have more assertiveness on their interventions, but the participants alert to the fact the diagnostic tool was developed without the teachers. The participants understand they work in a unit of a group of schools and everybody should follow the same procedures, but they say it should have a bigger possibility of meeting local demands. The points highlighted by the analysis evidence the necessity of schools to be considered as pedagogical knowledge construction spaces, and for that to happen it needs to be established in a proper way to its necessities times and spaces to form all the professionals involved in the learning and teaching process.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Formative process. Professional development of trainers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 O pesquisador: de professor a professor formador.....	12
1.2 A rotina da escola como fonte de formação	18
1.3 Projetos formativos: SESI-SP – meu contexto de pesquisa	19
1.4 Diálogo com outras pesquisas	23
2 SESI-SP: CONTEXTO DA PESQUISA.....	29
2.1 Definição de currículo e equipe de formação.....	31
2.2 FORMAPROF.....	31
2.3 Projeto in loco – um apoio aos coordenadores	32
2.4 O coordenador pedagógico do SESI-SP	34
2.5 Ser coordenador no SESI.....	35
2.6 Descentralização da formação continuada	36
2.7 Formação em serviço – atendimentos	37
2.8 Projetos formativos – o início.....	37
2.9 Formação de coordenadores pedagógicos – novos rumos.....	39
2.10 Ciclos de atendimento - formação de coordenadores.....	42
2.11 Avaliação da formação dos coordenadores	45
3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE FORMADORES.....	47
3.1 Sobre o conceito de formação docente	47
3.2 Aprender a ser sendo	47
3.3 Formação docente – aprender a ser professor	51
3.4 Princípios de formação	55
3.5 A formação centrada na escola e para a escola	57
3.6 Formador de formadores e o projeto formativo	59
3.7 Projeto formativo – uma ferramenta a serviço da aprendizagem docente.....	65
4 CENÁRIO DA PESQUISA.....	67

4.1 Procedimentos de produção das informações.....	67
4.1.1 Participantes da pesquisa	69
4.1.2 Formação acadêmica	69
4.1.3 Tempo de experiência.....	70
4.2 Movimentos de análise	71
4.2.1 Sou coordenador pedagógico, mas o que é ser isso?	72
4.2.2 Ser docente e ser coordenador pedagógico.....	79
4.2.3 Diagnóstico docente e formação continuada e acompanhamento - como intervir?	82
4.2.4 Projeto formativo e planejamento da formação- como atender a realidade da escola e se tornar formador?.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
5.1 Constatações	100
5.1.2 Sou coordenador pedagógico, mas o que é ser isso?	101
5.1.3 Ser docente e ser coordenador pedagógico.....	102
5.1.4 Diagnóstico docente e formação continuada e acompanhamento - como intervir	103
5.1.5 Projeto formativo e planejamento da formação- como atender a realidade da escola e se tornar formador?.....	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS.....	112

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende analisar as significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo¹ de sua unidade escolar. Pretende ainda, como desdobramento da análise realizada, apresentar teorizações sobre as significações a respeito de práticas de coordenadores, que revelem possibilidades de desenvolvimento profissional gestado no processo analisado.

Desde que foi criada, a função do coordenador pedagógico teve, em seu bojo, a premissa de que a presença deste profissional, na escola, poderia alavancar os níveis de aprendizagens. A ele, delegam-se atribuições que o colocam entre o formador do professor, o gestor do currículo e seus resultados e, ao mesmo tempo, um *assessor* do diretor da escola. Entretanto, a relação entre a atuação do coordenador e os resultados não é tão direta e nem tão objetiva como parece. A esse contexto, deve-se considerar ainda a realidade educacional brasileira, tão bem ilustrada por Soligo e Prado (2017, p. 2-3):

[...] soma-se o fato de que o processo de proletarização do magistério, com salários baixos e desvalorização profissional, acaba por trazer para a docência professores que muitas vezes escolheram o magistério por falta de opção melhor. E que, por vezes, chegam à profissão com uma escolaridade básica precária e um repertório cultural restrito, tendo de encarar um nível de fracasso escolar inconcebível, enfrentar condições de trabalho geralmente difíceis e conviver num ambiente institucional desfavorável para a aprendizagem no contexto da escola. Considerando ainda que os cursos de habilitação quase nunca privilegiam a docência como conteúdo do currículo – portanto não oferecem o conhecimento profissional necessário para enfrentar os desafios colocados pelo exercício do magistério –, não será difícil compreender por que se acentua, entre parte significativa dos professores, o sentimento de descrédito no poder da educação, na capacidade dos alunos e nas próprias possibilidades de ensinar, educar e formar para a vida. Como será então possível fazer acontecer a escola e a educação escolar de qualidade se faltar o principal – a crença dos profissionais na potência da educação, na capacidade dos alunos e na própria atuação? (SOLIGO; PRADO, 2017, p. 2-3).

Esse cenário educacional demanda uma atuação formativa que prime pela parceria entre coordenador e professor e diretor num movimento de construção de conhecimento

¹ Entendo projeto formativo como uma forma de sistematizar o planejamento realizado pelo coordenador pedagógico. Este instrumento foi orientado pela Gerência de Educação Básica (SESI-SP), estabelecendo que ele deveria conter:

- um diagnóstico das necessidades formativas dos professores;
- uma síntese dos resultados das escolas, tanto da avaliação externa quanto da interna;
- foco de atuação do coordenador a partir do diagnóstico realizado pelo CP;
- o estabelecimento de metas e de melhoria das unidades escolares do ponto de vista tanto dos resultados quanto das práticas pedagógicas e metas;
- a definição de temas para a formação e as estratégias formativas escolhidas pelo coordenador para atuar sobre os conteúdos formativos previstos para o período de duração do projeto formativo.

a respeito da prática, assentado nas bases teóricas que sustentam a proposta educacional de cada instituição.

Formar professores exige do coordenador um exercício constante de reflexão a respeito do outro e de si, movimento que pode ser gerado a partir do ato de planejar o processo formativo. Esta pesquisa analisa os movimentos gestados em 11 unidades escolares da rede SESI-SP, gerados a partir da elaboração, pelos coordenadores pedagógicos, dos projetos formativos desde 2015.

Esta pesquisa possibilitará a análise e possível divulgação, em meio científico, reflexões e, até mesmo, sugestões sobre práticas de coordenadores pedagógicos realizadas num processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar.

1.1 O pesquisador: de professor a *professor formador*

Meu interesse pela educação teve seu início durante a adolescência, momento em que me identifiquei com alguns professores, admirando seu desempenho e sua desenvoltura no trato com o conhecimento e o ensino. Esses professores, além de influenciarem minha opção pela profissão, também serviriam, futuramente, como exemplos de atuação para meu início na tarefa de ensinar.

Neste percurso profissional, tive a oportunidade de conviver com professores formados há muito tempo e com os recém-formados. Os mais antigos sempre me indicavam propostas de atividades que eram tidas como infalíveis, bastando apenas replicá-las com os alunos que o êxito seria certo.

Minha expectativa em relação aos recém-formados era a possibilidade de aprender estratégias mais inovadoras e que dialogassem com as teorias que eram discutidas no Magistério, curso em que ingressei na carreira de professor². Entretanto, notei que esses professores recém-formados assumiam uma postura marcada por uma racionalidade técnica e uma rigidez metodológica tão próxima ou igual à dos antigos.

Em termos de docência prevalecem as funções de execução em detrimento das de planejamento e concepção. Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que a sua ação se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas. Vivem numa situação de dependência, quer em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, quer no que se refere às finalidades a que este se dirige. (MORGADO, 2005, p. 37).

² Curso de Formação de Professores em nível médio, em vigência em 1986, ano em que ingressei.

Para conceituar minha afirmação a respeito desses professores, utilizo os modelos de profissionalidade docente (MORGADO, 2005) em que o professor interpreta o fenômeno educativo e, a partir daí, constrói sua atuação.

É possível afirmar, a partir de minha vivência profissional, que tanto os recém-formados quanto os mais antigos assumiam para si um modelo de profissionalidade marcado pela técnica e pelas regras, e depositavam, nas reuniões ou nos cursos, a expectativa de respostas para os desafios e desalentos da prática. O problema é que as questões da prática de sala de aula eram marcadas por aspectos que sofriam impacto de diferentes âmbitos, como distanciamentos dos pais em relação à vida escolar dos estudantes, dificuldades de aprendizagem, ausência de domínio dos conteúdos tanto do ponto de vista didático quanto conceitual. Aspectos esses que pareciam percebidos pelos professores que explicitavam suas dificuldades em atuar, mas não sabiam *dar nome às suas demandas formativas* e, nem mesmo, eram objeto de reflexão nem de análise nas reuniões pedagógicas ou nos cursos de formação.

Nesse período de minha trajetória profissional, sentia necessidade de participar de cursos ou reuniões que dessem conta de orientar minha atuação de maneira certa, porém o que eu via nas escolas em que atuei eram reuniões organizadas pela coordenadora pedagógica da escola que se resumiam em planejar eventos a partir de datas comemorativas. Ao analisar a atuação dessa coordenadora, identifiquei que havia uma concepção de trabalho pedagógico em que o coordenador não assume seu papel como formador dos professores e gestor do currículo. Talvez porque essa concepção da função ainda não estivesse consolidada, como não está até hoje no país.

É preciso destacar ainda que esses momentos de reunião não tinham o caráter de reflexão coletiva, mas caracterizavam-se como espaços de “combinados” de linhas de ação: definição de datas de festas, modelos de convites, definição de cronogramas de ensaios para performances em datas comemorativas etc.

A esse respeito, Bruno e Christov (2006) alertam para a importância dos momentos de reflexão coletiva, que assumo como sinônimo para reuniões pedagógicas. Nesse artigo, as autoras registram a experiência de estabelecer um processo formativo na rede estadual de ensino de São Paulo, que contava com a participação de estagiários das licenciaturas de diversas áreas para substituir os professores durante os momentos de reunião pedagógica. As autoras alertam ainda que os professores se queixavam de questões relacionadas à ausência de liderança e de planejamento para esses momentos,

dando a impressão de este ser um tempo perdido e sem aprendizagem, sensações que se aproximam das minhas durante meu percurso profissional.

A dificuldade de realizar reuniões, por parte dos coordenadores responsáveis pela minha formação, poderia ser justificada, a meu ver, pelo fato de esses momentos de reflexão serem marcados pelo conflito, tanto do ponto de vista do formador, que tenta favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, quanto do professor, que não encontra sentido nem articulação das ações por parte do coordenador, que não se reconhece ou não atua como formador do grupo, eximindo-se de seu papel de líder, despertando resistências quanto a suas propostas e orientações.

Esse cenário demandava do coordenador uma certa organização e planejamento, definindo momentos específicos com objetivos cada vez mais claros para ambas as partes, nas palavras de Bruno e Christov (2006):

A organização do tempo e da rotina de reflexão requer que os professores e coordenadores desenvolvam habilidades e metodologia que garantam uma crescente comunicação, manifestação de dúvidas, dificuldades e descobertas. (BRUNO; CHRISTOV, 2006, p. 60).

Como se vê, atuar como formador, na perspectiva reflexiva, isto é, assumindo o outro como sujeito do processo de formação, exige do coordenador pedagógico uma reflexão constante a respeito de sua abordagem, resultado de um exercício difícil de ser realizado de modo solitário. Daí a importância de se proporcionarem, para os coordenadores, espaços de formação que deem conta de oferecer oportunidades de vivências e reflexões que possam ser realizadas também com os seus professores, isto é, de favorecer, durante a formação do coordenador pedagógico, a realização de reflexões que o capacitem para exercitá-las com seus professores. Bruno e Christov (2006) justificam essa afirmação indicando algumas estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas em processos de formação:

- Homologia dos processos: recomenda-se que o coordenador atue em seus encontros de formação como ele espera que seus professores atuem em sala de aula.
- Análise e sistematização de saberes: propõe a análise da prática docente a partir dos registros de observação.

As autoras indicam ainda que, por meio dessas estratégias metodológicas, é possível evidenciar os saberes docentes que estão sendo construídos à medida que o

professor atua, favorecendo o sentido para as ações e os conteúdos abordados a partir do ponto de vista do professor.

A esse respeito, Soligo (2015) contribui para a reflexão apontando os sentidos que, segundo ela, envolvem a formação:

[...] formação é uma palavra que possui dois sentidos relacionados, porém bastante distintos: formação é a experiência pessoal de aprendizagem, que responde a uma necessidade ou mais do sujeito, e formação é a ação institucional planejada para favorecer experiências pessoais de aprendizagem [...]. (SOLIGO, 2015, p. 1).

Entender a formação dessa maneira pressupõe deslocar a responsabilidade de formar para além do coordenador, mas incluir a instituição, que deve se comprometer, tanto quanto o coordenador pedagógico, no desenvolvimento de processos formativos que favoreçam a reflexão de práticas e a proposição de ações rumo à aprendizagem docente. Nesse mesmo artigo, Soligo (2015, p. 1) afirma ainda que “não é possível esperar êxito de ações que não respondam a alguma necessidade daqueles para as quais se destinam”.

Isso posto, chamam-me a atenção ainda as pautas de reunião pedagógica concebidas como pontos de encontro para ajuste da rotina da escola, sem espaços para explicitação de dúvidas ou compartilhamento de ideias ou fazeres.

Nessa perspectiva, o coordenador atuava como um representante da direção ou dos mantenedores ajustando a rotina a partir de reclamações de pais ou de observação de atividades que eram vistas nos cadernos dos alunos. Essa atuação reforçava a ideia de que o ato de ensinar é individual e de que não há parceria possível tanto entre pares quanto entre professor e coordenador. Este último era visto, não como um formador e parceiro de seus professores, mas como um chefe, um superior hierárquico, o que dificultava a atuação do coordenador como alguém que está colocado para promover a aprendizagem dos professores. Essa forma de atuação do coordenador pedagógico se mantém como rotineira nas minhas experiências relatadas a seguir, e acredito ser um elemento que merece uma análise mais minuciosa, por isso optei por tratar dessa questão no segundo capítulo deste trabalho, com o título *Contradições presentes na atuação do coordenador pedagógico*.

Esses apontamentos teóricos, feitos até aqui, são resultado de uma reflexão mais atual que faço de minha experiência como professor em espaços de formação continuada. A discussão a esse respeito era ainda incipiente, ao menos no âmbito do magistério na década de 80, o que justifica a ausência de processos de formação estruturados com o

intuito de formar coordenadores em serviço. Esse contexto, a meu ver, favorecia a manutenção de reuniões que não eram significativas para meu desenvolvimento profissional e de uma atuação do coordenador como um apoio do diretor sem vínculo direto com as questões pedagógicas.

Paralelamente a isso, na década de 90, os educadores brasileiros estavam num processo de questionamento a respeito das propostas que desconsideravam o aspecto ativo do ensino e da aprendizagem. Era comum ouvir os professores recém-formados questionando as atividades que tinham como foco a mera reprodução de saberes. A partir da experiência com os educadores (antigos e recém-formados), fui construindo um formato de atuação que se embasava em concepções com uma tendência cada vez mais ampla de sujeito como ser ativo, histórico e social que se constitui por meio das mediações.

Esse posicionamento teórico gerou um conflito do ponto de vista teórico-prático, pois, ao planejar as atividades para os alunos, comecei a me deparar com desafios de ordem prática aos quais eu não tinha condições de corresponder. Mesmo concebendo o estudante como uma síntese, histórico e social, não conseguia concretizar essa concepção no planejamento e no desenvolvimento das atividades. Era mais fácil reproduzir as práticas de meus professores do que ousar com atividades das quais eu não tinha exemplos práticos.

Nesse período de minha trajetória profissional, as discussões em torno do processo de ensino e aprendizagem não tinham eco efetivo nas aulas da Pedagogia. É importante salientar ainda que a figura do coordenador como um articulador do currículo e responsável pela formação dos professores era algo raro.

Era comum ver o coordenador ocupado com tarefas administrativas e com o atendimento aos pais, o que, ao meu ver, denotava a existência de um conflito de identidade desse profissional, que se vê envolvido com a demanda administrativa da escola e, ao mesmo tempo, com as questões pedagógicas, essas, às vezes, mais complexas que as demais.

A esse respeito, Placco (2015) indica aspectos constitutivos da identidade do coordenador pedagógico, ancorada nos estudos de Claude Dubar, sociólogo francês que estuda as identidades no trabalho, para entender que há dois processos em jogo (biográfico e social) quando se trata de constituição da identidade do coordenador. A autora, ao considerar esses processos, afirma que eles se desenvolvem num clima de tensão a partir dos conflitos que envolvem a atuação desse profissional. A delimitação da

atuação desse profissional ocorre marcada pela tensão entre aquilo que professores e diretor esperam dele. Esse cargo é entendido, em muitas redes, como integrante da equipe gestora e, até mesmo, como vice-diretor, como ocorria no início de minha trajetória profissional.

O fato de ser considerado como integrante da equipe gestora não configura um problema para a constituição da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, desde que a instituição considere essa equipe como aquela que articula suas ações a partir do projeto político pedagógico. Se assim fosse, o coordenador seria um membro primordial na constituição da equipe gestora. Entretanto, ao se referirem a integração desse profissional na equipe gestora, muitas instituições de ensino o consideram como *chefe* dos professores e, até mesmo, como aquele responsável primeiro pela melhoria dos resultados da escola.

Essa configuração imputa ao coordenador uma rotina de tarefas administrativas e uma relação que tende a afastar a perspectiva de parceria entre professores, condição essencial para um processo formativo centrado nas problemáticas da escola. Quando esse contexto se instaura, o coordenador assume o papel de fiscal que busca evitar os erros, e o professor se esconde detrás das práticas das quais não tem autoria, mas que, no cenário institucional, são aceitas ou pelo coordenador ou pelos professores mais antigos.

Um exemplo disso ocorria quando os professores da escola em que eu atuava consideravam o coordenador alguém que estava lá para resolver questões relativas à aprendizagem das quais eles não davam conta. Entretanto, quando o problema era relativo ao processo de ensino, as intervenções deste coordenador eram encaradas como que desconectadas da realidade da sala de aula. Esse posicionamento era pautado no argumento de que os coordenadores pedagógicos estariam fora da sala de aula, sendo considerados, pelos professores, como burocratas educacionais. Esse contexto favorecia a atuação dos professores de modo totalmente diferente do que faziam costumeiramente, para que o coordenador, ao observar a aula, não interferisse diretamente nas práticas já arraigadas.

Ao analisar esse cenário, a partir de minhas leituras atuais, percebo que havia um distanciamento entre as teorias discutidas na formação inicial e a realidade da sala de aula e, ao tentar transpor esse desafio, notava a importância de ser apoiado no meu desenvolvimento profissional. Não havia alguém que já tivesse percorrido essa trajetória profissional e com domínio teórico-prático capaz de fazer a interlocução entre teoria e

prática para me auxiliar na problematização de minha atuação, a ponto de me ajudar a ver aspectos que me passavam despercebidos.

Conflitos como esses são comuns no âmbito da formação de professores e, por consequência, da rotina de coordenadores que tentam se embrenhar na tarefa de estabelecer processos formativos. A presente pesquisa, ao analisar as significações de os coordenadores a partir da tarefa de elaborar os projetos formativos da unidade escolar, pretende favorecer uma maior aproximação entre o desafio de formar e ser formado e as zonas de tensão que se estabelecem num contexto de formação.

Hoje, após alguns anos de docência, sou capaz de identificar que a figura do coordenador como formador dos professores seria fundamental para problematizar a minha atuação no início de carreira sendo um professor estagiário.

1.2 A rotina da escola como fonte de formação

Ao ingressar em algumas instituições de ensino de caráter privado que tinham como foco a pré-escola e o primeiro grau (nomenclatura usada em 1985)³, tive a oportunidade de ampliar minhas percepções a respeito do papel formativo do coordenador para além das reuniões pedagógicas. Atuei também, em redes municipais, em programas de educação de jovens e adultos.

Nesses segmentos de ensino, pude perceber o quanto a rotina da escola poderia ou não contribuir para a formação de seus professores. Digo isso por entender que a escola é um espaço que lida com a difícil tarefa de ensinar, o que poderia transformá-la num ambiente formativo por excelência. Essa premissa demanda um esforço coletivo e a construção de colegiados de professores que, muitas vezes, inexistem nos dias atuais, aspectos que tornam o cotidiano escolar um contraexemplo formativo. A esse respeito, Soligo (2017) afirma que:

Tomar a escola como instituição aprendente, e a ampliação do conhecimento de todos os seus sujeitos como prioridade, pressupõe educadores que possam assumir o desafio de transformar em realidade essas proposições – já que são os educadores a fazer a alquimia de transformar intenções gerais em práticas específicas. (SOLIGO, 2017, p. 3).

Ao observar meus pares nessas instituições, notava que havia um acordo coletivo entre os professores que partilhavam suas atividades, sendo que estas não eram revestidas

³ Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71.

de intencionalidade e, quando elas não surtiam o efeito esperado, mais uma vez, a culpa era da indisciplina dos alunos ou de suas dificuldades de aprendizagem.

Por conta de ser professor ingressante na profissão, assumi como meu o modo de atuação dos colegas. Entretanto, o fato de não conseguir promover avanços no processo de aprendizagem para todos os estudantes, gestava em mim uma grande inquietação. Eu tinha a intenção de mudar, mas não encontrava parcerias eficazes que me fizessem olhar de modo mais profundo e teoricamente informado para o processo e o produto que envolviam a forma como eu ensinava.

A sala dos professores era um espaço de troca de cópias de atividades, muitas vezes, descoladas de intencionalidade e correspondência com o plano docente, denotando ausência de uma coordenação pedagógica que estabelecesse um processo de partilha produtora de saberes. O plano docente tinha mais um caráter de instrumento burocrático do que norteador de uma prática reflexiva, visto que não era retomado após o momento de entrega ao coordenador pedagógico, que não o reconhecia como um recurso formativo em potencial. Por isso, não era comum a definição de momentos de discussão do plano docente, dando a entender que este documento cumpria uma prerrogativa muito mais administrativa do que formativa.

O coordenador, como parceiro do professor, seria um elemento-chave no desenvolvimento das atividades e na reflexão a respeito delas, entretanto atuava mais como um burocrata pedagógico.

1.3 Projetos formativos: SESI-SP – meu contexto de pesquisa

Em 1996, ingressei na rede SESI-SP de ensino com a função de professor de educação básica. Nessa instituição, tive a oportunidade de atuar em cada um dos anos iniciais do ensino fundamental I, como assistente de coordenação, analista pedagógico, analista técnico educacional e supervisor técnico educacional, cargo que atualmente ocupo com a função de coordenar todo o processo formativo em âmbito estadual. Os detalhes a respeito desses cargos, suas atribuições e a relação deles com a formação de formadores serão detalhados no capítulo *Histórico da formação continuada da rede SESI-SP* que situará o leitor nas implicações pessoais e institucionais que marcam esta pesquisa.

Minha aproximação com a atuação dos coordenadores da rede SESI-SP ocorreu quando fui convidado a compor a equipe responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos. Entendo esse desafio hoje como uma tarefa muito mais complexa do que

formar professores. Digo isso, pois eles (os coordenadores) compareciam às formações em busca de soluções, já que recaíam sobre eles a responsabilidade de melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos e a cobrança a respeito dos deslocamentos na atuação dos professores.

Por entender que a responsabilidade não era apenas dos coordenadores, eu sentia que não seria possível atender a essa carga de ansiedade. Desejavam ter respostas para todas as dúvidas de seus professores, queriam que nós, seus formadores, indicássemos procedimentos de ação que fossem viáveis institucionalmente falando e que garantissem a eficácia de suas ações.

Em minha trajetória profissional, nessa instituição, tive a oportunidade de dar início à minha atuação como formador de professores e coordenadores, fato que interferiu decisivamente em minhas expectativas em relação ao processo de formação docente.

Considero relevante a experiência que obtive durante as reuniões de estudo e planejamento de formação. Nelas, eu tinha a oportunidade de pensar, sempre a partir dos conhecimentos dos professores, nas pautas, nos estudos e nas atividades que promovessem a reflexão sobre o fazer dos professores.

Ao longo do tempo em que formei o grupo de coordenadores (aproximadamente dois anos), percebi um deslocamento de suas atividades para o âmbito administrativo, não por opção desses profissionais, mas por força de suas atribuições. Era frequente ouvir relatos de coordenadores que assumiam a tarefa de auxiliar o diretor, relegando a formação de seus professores a um segundo plano. Relatavam seu receio afirmando que não se sentiam formadores dos professores, principalmente, dos professores especialistas, dada a ausência de domínio, por parte deles, dos conteúdos específicos de cada componente curricular. Durante esse período, identifiquei, em mim, uma dificuldade em lidar com o conflito próprio do contorno institucional que havia sido dado à função de coordenador, que tinha que atuar como formador e lidar com questões administrativas quando substituí o diretor da escola. As reflexões realizadas nos momentos de formação não avançavam, porque os coordenadores justificavam suas dificuldades com o fato de não terem tempo para atuar, já que as demandas administrativas se sobrepunham às necessidades formativas dos professores. Era comum se referirem à figura de um bombeiro ao falarem sobre seu fazer, denotando ausência de foco e excesso de urgências. Outro elemento dificultador para formar esse grupo era o fato de ser um cargo criado havia pouco tempo e que carecia de um diagnóstico de necessidades formativas e um

plano de formação que, na época, não era entendido como prioridade do ponto de vista institucional.

Após alguns processos de reestruturação, ao longo de quatro anos, o grupo de formadores de coordenadores foi ampliado para 13 formadores. Atualmente coordeno essa equipe de formadores de coordenadores, que tem como atribuição principal auxiliar esses profissionais a desenvolverem projetos formativos que tenham como foco a formação dos professores em cada escola. Esse desafio, a cada dia, remete-me à ideia de que é preciso empoderar⁴ os coordenadores e, por conseguinte, seus formadores para que eles se constituam em sujeitos de seu fazer, autônomos⁵ e conscientes de suas necessidades formativas, além de ajudá-los a reconhecerem-se como formadores, sem que esse aspecto seja abordado em sua formação inicial.

Esses formadores, ao serem desafiados e inseridos num espaço de diálogo democrático, colaborativo, fundamentado teórica e metodologicamente, têm maiores condições de construir novos sentidos e significados sobre o seu fazer a partir das relações que se estabelecem, *objetivando sua subjetividade*:

[...] O homem ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade. O psicológico se constitui, não no homem, mas na relação do homem com o mundo sociocultural. (AGUIAR, 2009, p. 96).

Para tanto, selecionarei 11 coordenadores pedagógicos, a partir de indicações dos formadores desses profissionais, de acordo com critérios descritos no capítulo *Contribuições Teóricas da Educação para a compreensão da Formação de Formadores*.

Dessa forma, participarão da pesquisa um coordenador pedagógico de cada uma das Regiões Estratégias de Atendimento (REA)⁶.

Nesta pesquisa, produzirei informações⁷ e as analisarei com o intuito de explicitar:

⁴ O termo “empoderá-los” não está pautado na visão idealista de empoderamento do sujeito, aquela que afirma esta possibilidade como sendo construída somente pelo sujeito, como algo que dependa só do seu esforço pessoal. É importante salientar que ele só vai se empoderar em determinadas situações objetivas e subjetivas, num processo histórico.

⁵ Autônomo não quer dizer livre das determinações históricas, culturais e sociais, mas com consciência de parte delas. Quanto mais consciência das determinações, mais livre e autônomo pode ser.

⁶ Organização institucional que descrevo no capítulo *Histórico da Formação na rede SESI-SP*.

⁷ O empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação, e que se desenvolve por diferentes vias. Assim, o empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização; inclusive, a informação da realidade que entra em contradição com o teórico e que permite sua extensão e crescimento é, por sua vez, sensível ao registro teórico, pois a teoria o permite. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 30).

- Quais significações os coordenadores participantes da pesquisa produzem sobre sua atuação, no processo de planejamento das formações, por meio dos projetos formativos de suas unidades escolares.

A opção de analisar as significações produzidas pelos coordenadores, tendo como referência o ato de elaborar o projeto formativo de sua unidade escolar está fundamentada na minha própria experiência enquanto formador. Ao enfrentar o desafio de formar professores e coordenadores pedagógicos, comecei a perceber que o ato de planejar a formação, considerando os sujeitos, seus desafios e condicionantes, impingia em mim uma postura formativa e orientava a busca de fundamentação teórico-prática que efetivamente ajudasse os professores a avançarem.

Essa percepção provocou um olhar diferenciado para as dificuldades e dúvidas dos professores, que antes eram vistos, por mim, como resistentes. A cada nova pauta de formação que era gestada, eu identificava um rol de conhecimentos de natureza prática e teórica que me mobilizavam e me aproximavam da dimensão formativa.

Entendo que o formador se constitui como tal quando lida com os desafios inerentes à essa ação, isto é, quando se envolve na tarefa de planejar, formar e avaliar a formação realizada. Tornar-se formador não é uma tarefa natural, tampouco fácil, pois exige um descentramento por parte do coordenador pedagógico que precisa reconhecer saberes e fazeres em seu grupo de professores como ponto de partida para efetivamente assumir o lugar de quem apoia o professor como um par mais experiente.

Ao longo de minha trajetória profissional, vivenciei, várias vezes, a tarefa de planejar formações e realizá-las com grupos diversos ao longo do estado de São Paulo e, a cada novo ciclo de formações, tinha que lidar com questões como:

- O que sabem os professores?
- O que eles deveriam saber?
- Quais intervenções eu deveria realizar para que conseguissem avançar, considerando o que se esperava deles?
- Como propor as formações de maneira que os desafios formativos não sejam além e nem aquém do que os professores têm condições de responder?

Como se vê, a docência é um ato que se ensina de maneira intencional e planejada, e o coordenador, como formador de professores, exercita esse papel ao planejar a formação de seus professores e constrói, para si e para o grupo, um papel de liderança que o aproxima, cada vez mais, do lócus da formação continuada de docentes.

Outro aspecto experimentado por mim é a dimensão afetiva do *formar*. Ao exercer o papel de formador, eu percebia que sentimentos como: potência, fracasso, orgulho, medo, vergonha etc. se misturavam em minha atuação e me ajudavam a me perceber como participante da dinâmica que se estabelecia ao longo das formações. Essa dimensão afetiva poderia tanto me auxiliar na atuação como formador quanto dificultar minhas ações.

Essa experiência pessoal leva-me a suspeitar que, quando os coordenadores pedagógicos se envolvem na tarefa de planejar o processo formativo de seu grupo de professores, tendem a se identificarem como formadores de seu grupo de professores.

Essa hipótese foi elaborada por mim ao longo do ano de 2013, quando iniciei uma série de ações formativas institucionais, propondo que as unidades escolares do SESI-SP elaborassem seu projeto formativo. Essa ação foi definida como orientadora para a formação de professores tanto na escola como em nível de rede. Os detalhes a respeito da implantação e do desenvolvimento dos projetos formativos são descritos no capítulo *Histórico da Formação na rede SESI-SP*.

1.4 Diálogo com outras pesquisas

Mundim (2011), em sua pesquisa *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*, apresenta como foco a compreensão da constituição do sujeito coordenador pedagógico em processos de subjetivação produzidos nas interações ocorridas no espaço da coordenação pedagógica e, ainda, a necessidade de conhecer diferentes configurações de sentidos subjetivos, associados aos processos de ruptura e criação pelos coordenadores.

O referencial teórico assumido no trabalho é constituído a partir das produções teóricas de Rey no período de 1999 a 2007. Dentro dessa linha teórica, a autora recorre ao conceito de Epistemologia Qualitativa para compreender as informações geradas no processo construtivo interpretativo que favoreceu conhecimento da produção de sentido das atribuições de cinco coordenadores da rede pública de Sobradinho, Brasília, ao longo da pesquisa.

A metodologia escolhida por Mundim (2011) foi pesquisa colaborativa, utilizando como instrumentos o questionário aberto, a conversação e o diário reflexivo. Os dados foram produzidos nos encontros reflexivos, principal estratégia utilizada pela pesquisadora para compreender os sentidos produzidos: “Para a efetivação desse

processo, propomos 20 (vinte) encontros reflexivos que foram entendidos como sessões sistemáticas de estudo estimuladoras de reflexão da prática pedagógica e da teoria.” (MUNDIM, 2011, p. 57).

Mundim (2011) afirma, a partir dos estudos realizados, que a abertura de um espaço dialógico e relacional potencializou a constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos na direção de um desenvolvimento profissional aberto e inacabado. Essa afirmação oferece indícios de que o coordenador pedagógico, ao objetivar sua subjetividade, constrói para si sentidos de sua atuação.

Entendemos que oferecer, aos coordenadores pedagógicos, espaço para explicitarem seus conflitos e socializarem suas iniciativas tornou-se uma possibilidade para a constituição da identidade profissional desses sujeitos. A esse respeito, os coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP enfatizam o valor de momentos de formação presencial como espaços de reflexão coletivos que favorecem a sua atuação. Entretanto, essa necessidade vem, por conta de políticas institucionais, sendo substituída por espaços de interlocução virtuais (videoconferências, utilização de plataformas próprias de interação) que, muitas vezes, inviabilizam a objetivação da subjetividade, movimento constitutivo do humano, que envolve a objetivação e a subjetivação.

Por fim, a pesquisa revelou que a formação oferecida pela UNEB deixa a desejar no que se refere à formação da identidade profissional do coordenador pedagógico. Segundo Souza, Seixas e Marques (2013), para a construção da identidade profissional, são fundamentais ações desenvolvidas não somente no âmbito das relações de trabalho, mas também o investimento na própria formação, a dimensão coletiva desse trabalho e uma visão processual que não se encerra na formação inicial.

Podemos, a partir dessa pesquisa, inferir que, ao elaborar o projeto formativo de sua escola, o coordenador se vê envolvido em atividades que o colocam em contato com o que se espera dele institucionalmente e o ajudam a reconhecer-se ou não na função de coordenador pedagógico.

Oliveira (2009), em seu trabalho com o título *Um estudo sobre coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*, investigou a identidade do coordenador no exercício de sua função, seu papel na escola, sua formação continuada e como ele, a partir da formação recebida, organizava os *Centros de estudos* na escola com seus professores.

Os coordenadores participantes da pesquisa tinham como tarefa estabelecer processo formativo para os professores nos *Centros de estudos*, espaços de formação

continuada planejados pelos sujeitos da pesquisa. Essa prática revelou a necessidade de aperfeiçoamento dos coordenadores. Esses últimos indicam que os maiores dificultadores na realização dessa atividade foram a resistência que os docentes tinham a dedicar um tempo para a leitura e a falta de interesse.

A pesquisa realizada revela a importância da dimensão formativa para a constituição profissional e corrobora a nossa pesquisa no sentido de que, como apontado pela pesquisadora, à medida que o coordenador se vê envolvido na tarefa de planejar a formação, apreende novos elementos sobre este processo e movimenta sua subjetividade sobre aspectos ligados à sua atuação. Ao enfatizar a resistência dos professores à atuação do coordenador pedagógico, a autora fundamenta um aspecto que se vê como recorrente na Rede SESI-SP, muitas vezes, de maneira velada. A resistência se revela inicialmente em relação à formação do coordenador, que, por não ter graduação específica, vê-se impossibilitado de intervir na atuação dos professores que o contestam justamente por isso.

Nota-se, a partir da análise realizada por Oliveira (2009), que os coordenadores pedagógicos reconhecem a importância da reflexão a partir da prática, mas quando planejam a formação dos professores, não realizam a transposição didática desse conceito, alegando resistência dos docentes para o estudo. Apesar de relacionar-se com nosso foco de pesquisa, Oliveira (2009), alertando para a necessidade de se compreender a tão propagada *resistência dos professores*, não tem o objetivo de acessar as significações que os coordenadores constroem ao realizarem o processo formativo de seus professores, aspecto esse que pretendemos aprofundar neste trabalho.

Teixeira (2014), em sua tese *Ser o “faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico*, procurou compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve, identificando seu potencial formativo. A abordagem teórica assumida pelo trabalho está pautada nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica com ênfase nas categorias de Mediação, Historicidade, Significado e Sentido, discutidas por Vygotsky. A análise dos dados evidenciou que, apesar de os coordenadores se referirem ao seu cargo como “faz-tudo”, foi identificado um potencial formativo em sua atuação.

Essa dificuldade de foco de atuação do coordenador pedagógico é uma realidade a ser pesquisada no contexto da rede SESI-SP, que atrelou ao cargo *coordenador pedagógico*, a atribuição de substituir o diretor da escola em sua ausência. O formador (coordenador pedagógico) deve atuar como parceiro e, ao mesmo tempo, como chefia

imediate. O formador, que age como aquele que prima pelo processo e respeita o ritmo do professor, *ocupa* o mesmo sujeito que o chefe (diretor), que prima pelos resultados e por agilizar os processos em nome da qualidade e da quantidade.

Domingues (2009), em sua pesquisa com o título *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*, procurou identificar o papel do coordenador como gestor dos tempos e espaços de formação na escola e como esse profissional articula o processo formativo dos docentes da escola.

A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa e contou com a participação de quatro coordenadores da rede municipal de São Paulo que atuavam na JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) recorrendo a entrevistas semiestruturadas. As entrevistas revelaram aspectos do ser e do estar coordenador. Já o acompanhamento das JEIFs favoreceu o conhecimento do contexto escolar (cultura escolar e projetos institucionais) e do quanto esses aspectos influenciam a formação dos docentes e, por conseguinte, a atuação do coordenador.

A análise realizada revela uma representação acerca do trabalho do coordenador pedagógico como um *saber fazer* multideterminado por conta de diversas frentes de trabalho em que este profissional atua. Segundo a autora, a formação oferecida pela instituição, em certos momentos, primava pela instrumentalização de procedimentos, o que reduzia a dimensão reflexiva da atuação do coordenador pedagógico.

A pesquisa revela que este grupo de coordenadores precisa investir numa mudança de paradigma institucional de maneira que sua identidade profissional seja reconhecida como a de um sujeito aprendente do fazer, numa perspectiva reflexiva que conte com o protagonismo para a efetivação da formação.

Destacamos, como uma reflexão importante de ser trazida para nossa pesquisa, que a definição institucionalizada de tempos e espaços de formação continuada sob a responsabilidade do coordenador é um elemento significativo para que este perceba seu papel institucional. Planejar sua atuação de maneira articulada e consistente é um desafio fundamental a ser perseguido pelos coordenadores. Na rede SESI-SP, esse desafio assume preponderância na elaboração do projeto formativo da unidade escolar. Porém, uma condição essencial a esse processo, que é o tempo e o espaço de formação, só são garantidos às escolas em regime integral, restritos ainda aos professores dos anos iniciais. Nas demais escolas, a formação continuada ocorre em espaços individuais ou nas reuniões pedagógicas, definidas em calendário escolar.

Diante desse cenário, faz-se necessário considerar que o ato de formar professores em condições desiguais de formação imprime, à função de formador de professores, condições que obstaculizam sua concretização na realidade escolar. Oportuno lembrar a relação dessa questão com o objetivo desta pesquisa, que pretende ainda identificar como o coordenador elabora e implementa o projeto formativo de sua unidade escolar, sem possuir horário de trabalho coletivo semanal e nem espaços individuais de formação.

Essas pesquisas, juntamente com minhas experiências profissionais, despertaram em mim alguns questionamentos que se tornaram inspiradores em meu percurso profissional e, por consequência, disparadores para esta pesquisa. São eles:

- Se o professor é sujeito de sua prática e reconhece a necessidade de participar de processos formativos, quais são os desafios que os formadores (coordenadores pedagógicos) têm que enfrentar para efetivar processos de formação em suas escolas?
- Quais as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos que o imobilizam na constituição de seu papel enquanto formador de professores?
- Como o coordenador pode estabelecer processos formativos mesmo com grupos de professores que não aderem ao processo de formação?
- Como os coordenadores lidam com a difícil tarefa de formar em contextos institucionais que desfavorecem a construção de processos formativos?
- É possível que o coordenador se constitua em um formador de professores mesmo sem ter recebido formação inicial ou continuada com esse foco? Quais contextos da prática desse profissional poderiam contribuir para o fortalecimento da dimensão formativa do coordenador pedagógico?
- O ato de planejar sua formação, por meio do projeto formativo da unidade, contribui para a identificação do coordenador pedagógico como formador de professores?

Como se vê, as pesquisas consultadas indicam que há um campo a ser investigado, que é a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores. Além disso, a proximidade teórica e metodológica revelada por algumas pesquisas constituem fonte de estudo e inspiração. As pesquisas consultadas indicam ainda que há coordenadores pedagógicos que atuam como formadores, mesmo apesar de todos os entraves de suas rotinas profissionais. Entretanto, não oferecem elementos sobre como esses profissionais

resolvem o conflito de promover o desenvolvimento profissional de professores e como elaboram internamente essas atividades.

Ao propor a pesquisa *As significações do coordenador pedagógico da rede SESI-SP sobre sua atuação no processo de construção do projeto formativo da unidade*, pretendo, a partir da realização da tarefa de planejamento do projeto formativo da unidade escolar, por parte dos coordenadores, analisar as significações por eles produzidas sobre sua atuação e, como desdobramento da análise realizada, apresentar sínteses teóricas que possam oferecer indícios de possível desenvolvimento profissional gestado no processo analisado.

2 SESI-SP: CONTEXTO DA PESQUISA

Em 1991, ocorreu meu ingresso na rede SESI-SP, instituição com setenta anos de existência marcados pela preocupação com a formação do cidadão e a contribuição para a sociedade, por meio dos beneficiários da indústria. A seguir, elenco fatos marcantes que envolvem os feitos em torno da educação, notadamente da formação de professores. Dentre esses eventos históricos, em alguns, atuei como colaborador, especialmente, os que envolvem a definição de um currículo único para a rede e as iniciativas voltadas para a formação dos professores e coordenadores pedagógicos.

Trevizan (2008) afirma que a rede SESI-SP se estabeleceu como instituição voltada para a educação com uma trajetória que se inicia em 1946 com a criação do SESI (Serviço Social da Indústria) pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), com foco na melhoria das condições de vida do povo brasileiro. Desde sua criação, o SESI objetiva atender os trabalhadores da indústria e seus dependentes.

Em 1947, o SESI-SP define uma proposta pedagógica para atuar na formação de jovens e adultos, preparando-os para a atuação no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, oferecendo uma formação acadêmica necessária para a progressão nos estudos. Segundo Trevizan (2008), a proposta pedagógica apresentava indícios de uma visão mais ampla de educação, com entendimento do impacto social dessa ação:

[...] dotá-los (estudantes jovens e adultos) não apenas do domínio das técnicas elementares (leitura, escrita e cálculo), mas desenvolver-lhes hábitos e atitudes, facultando-lhes os elementos que lhes permitam viver a vida mais completa e mais feliz, e de forma a adaptar-se com mais facilidade à modificação de seu meio. (CADERNO SESI, 18 ANOS, 1965, p. 9).

Em 1960, houve a ampliação do atendimento aos estudantes, filhos de funcionários da indústria, em idade pré-escolar e primária, recorrendo a estruturas cedidas ou alugadas (paróquias, vilas industriais etc.). Trevizan (2008) registra, em sua pesquisa, a preocupação da instituição com o desenvolvimento natural do ser humano e sua formação a serviço da sociedade e de sua família, amparados nos ideais de solidariedade universal.

Nos anos de 1964 a 1970, o SESI-SP amplia seu número de alunos atendidos de 1.600 para 77.000, assumindo status de rede de ensino. Esse aumento de número de atendimentos ocorreu, como aponta Trevizan:

[...] às condições do apoio do governo à iniciativa privada, à criação de salário-educação e as instalações de multinacionais, o que resultou no aumento considerável de vagas no trabalho e, conseqüentemente, na contribuição das

empresas ao sistema escolar do SESI-SP. (TREVIZAN, 2008, p. 20-21 apud CADERNOS SESI - 18 anos, 1965, p. 9).

Com o aumento de atendimento, surge a necessidade da criação de uma equipe central para orientar o funcionamento das escolas tanto no âmbito pedagógico quanto administrativo. Percebe-se uma evolução da estruturação do sistema SESI-SP enquanto rede de ensino, mesmo diante de uma realidade social em constante mudança, principalmente, ao longo dos anos de 1970 a 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/71 revela esse contexto de mudança quando amplia a educação obrigatória de quatro para oito anos, o que indica a necessidade de ampliação de redes de ensino que dessem conta de atender esses estudantes que permaneceriam mais tempo na escola. Cada vez mais, a classe operária ingressa nos bancos escolares e faz-se necessário atender a essa demanda, sem perder de vista os ideais institucionais quando da criação do SESI-SP.

Entretanto, surgem necessidades próprias de processos em andamento, como indica a própria instituição:

Surgiram necessidades próprias, aliadas a novos pensamentos oriundos de diferentes instâncias – professores, coordenadores, técnicos em educação, pais, diretores e dirigentes que, atuantes nesse sentido, ora como agentes de mudança, ora como de resistência, contribuíram para a abertura do diálogo a respeito de questões pertinentes ao processo de gestão, estruturação, ensino e aprendizagem. (SESI-SP, 2013, p. 13).

Nesse período, não havia orientações pedagógicas específicas que garantissem a unicidade das unidades escolares que pertenciam ao sistema escolar, respeitando a diversidade tão marcante numa rede com as dimensões⁸ como as do SESI-SP, que possui 167 escolas presentes em 112 municípios do estado de São Paulo. Como toda e qualquer rede de ensino, o SESI-SP possuía escolas com necessidades específicas, próprias do contexto local e, ao mesmo tempo, necessidades comuns que mantêm o caráter de rede de ensino.

Essa realidade gera uma série de mudanças institucionais a começar em 1995, quando o SESI-SP passa a ter supervisão própria delegada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nessa época, a função de supervisor de ensino tinha como atribuição garantir que os princípios estabelecidos na legislação fossem cumpridos e que se estabelecesse uma estreita relação entre o contexto educacional da instituição e a legislação. Essa equipe auxiliou na reformulação do Regimento Comum do Sistema

⁸ Dados coletados no site: <http://www.sesisp.org.br/educacao/educacao-no-sesi-sp/rede-escolar-sesi-sp>. Acesso em: 16 Abril 2016.

Escolar SESI-SP (1999), contando com a participação de todos os profissionais da educação da rede em decisões relativas à organização, avaliação e progressão continuada.

2.1 Definição de currículo e equipe de formação

O SESI-SP inaugura então uma era em que a participação dos educadores é imperativa, época em que todos são envolvidos na revisão da organização escolar que passa a ser por meio de ciclos. Essa e demais decisões que impactariam o ensino fundamental exigiram reflexões coletivas a respeito do cidadão que esta rede pretendia formar e dos conhecimentos que atendessem a esse novo contexto social. A intenção institucional era formar cidadãos atuantes e conscientes de seus direitos como também preparados para o mercado de trabalho.

Com o intuito de dar os primeiros passos rumo à implantação das mudanças, houve a necessidade de construção de um diagnóstico a respeito do desempenho dos estudantes da rede. Em 1999, foi contratada a Fundação Carlos Chagas para a realização da primeira avaliação externa que indicaria o nível de proficiência dos estudantes.

Os dados relativos ao desempenho dos estudantes e o novo cenário institucional que se desenhava evidenciaram a necessidade de haver uma reestruturação da Diretoria de Educação Básica do SESI-SP, órgão que, à época, era responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas do SESI-SP. Esse processo implantou uma nova lógica institucional que indicava a criação de um currículo unificado para as unidades escolares e o estabelecimento de um processo de formação continuada que atendesse às demandas institucionais e à legislação vigente.

2.2 FORMAPROF

A definição de um currículo unificado para a rede e a criação de um programa de formação de professores que, além de ser implementado efetivamente no processo, auxiliasse o grupo de professores na melhoria dos resultados das avaliações internas e externas foi um desafio para a rede.

Em função dessas necessidades, o SESI-SP realizou concurso interno para provimento do cargo de analista pedagógico que, segundo Trevizan (2008), foi assumido por professores da rede, que atuariam na formação continuada dos professores e na estruturação do currículo.

Esses profissionais realizavam, nos anos de 2001 a 2007, quatro encontros anuais:

[...] promovendo reflexões de e sobre a prática em sala de aula, socializando experiências didático-metodológicas, avaliando o processo de formação de modo compartilhado, sistematizando as ideias, teorizando e produzindo saberes e fazeres pedagógicos, enfim, coletivamente, a proposta educativa do sistema escolar SESI-SP. (SESI-SP, 2013, p. 14).

Esses encontros formativos eram chamados de FOMAPROFs⁹ e aconteciam, em média, a cada dois meses, sob a coordenação de uma das gerências da Diretoria de Educação Básica, a Gerência de Supervisão de Ensino (GESE), que articulou a ação de elaboração do currículo unificado para a rede como também a estrutura formativa dos encontros citados acima.

Essa gerência era responsável ainda pela formação de monitoramento da ação dos supervisores de ensino, que também desempenhavam o papel de formadores da equipe escolar juntamente com o monitoramento dos aspectos legais de cada uma das unidades escolares. Esses dois processos, o estabelecimento de um currículo unificado e a formação dos professores ocorreram de forma concomitante com o intuito de valorizar a colaboração de todos na definição dos Referenciais Curriculares e socializar os posicionamentos assumidos, neste documento, com todos os docentes, aspecto essencial na implantação de toda e qualquer diretriz curricular.

2.3 Projeto in loco – um apoio aos coordenadores

Durante o desenvolvimento dos encontros de formação (FORMAPROF), surge a demanda de apoiar a atuação dos coordenadores pedagógicos por meio de uma formação mediada por situações da prática desse profissional, denominada Projeto In loco¹⁰.

Segundo Castaldi (2012, p. 63), este projeto poderia ser entendido como “um mecanismo de legitimação dos processos formativos que oportunizasse aos formadores de professores afirmar: esse modelo já foi vivenciado em um contexto escolar, e foi possível.”

Esse projeto de formação tinha característica diferente do FORMAPROF, pois previa atendimento individualizado aos professores que assim o desejassem e era

⁹ Essa sigla foi criada pela gerência que coordenava os trabalhos para designar esse programa de formação de professores.

¹⁰ Projeto que foi descrito na dissertação de mestrado *Autoformação de formadores de professores: uma construção na relação teórico-prática do “chão” da sala de aula*, elaborada por Castaldi (2012).

centrado nas questões específicas de cada sala de aula ou de cada coordenador e organizado em etapas:

1. Explicitação do objetivo do projeto aos professores.
2. Seleção dos participantes interessados por meio de sorteio.

3. Análise conjunta do plano docente do professor. No caso do coordenador pedagógico, era feita a análise das produções¹¹ docentes e discentes dos grupos sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. No projeto desenvolvido com o professor, esta etapa prevê a definição de partilha da atividade de ministrar a aula, definindo momento em que o analista atuaria na aula como professor, e o docente da turma atuaria como observador da atividade.

4. Desenvolvimento da atividade. Nesta etapa os combinados da etapa anterior são postos em ação. Para o coordenador pedagógico, esta etapa não se aplicava, mas o tempo era utilizado para refletir a partir das análises e da busca de soluções para os dilemas da prática.

5. Destaque das aprendizagens. Momento em que formador e formando listam dificuldades e aprendizagens com o intuito de avaliar o desenvolvimento do projeto.

6. Registro por parte do formador destacando aspectos do projeto que impactaram sua autoformação.

Esse projeto, além de estimular a autoformação dos formadores, era considerado como momento de diagnóstico das necessidades de formativas dos professores, em que selecionavam conteúdos para as formações coletivas, em especial os formadores de coordenadores.

A iniciativa de utilizar os dados levantados a partir do Projeto Inloco para definir conteúdos e estratégias formativas seria adequada se não fosse generalizada a todas as escolas da rede. Essa estratégia institucional nivelava a formação em conteúdos que, muitas vezes, desconsideravam o percurso profissional individual de cada escola e, por que não dizer, de cada coordenador. Essa iniciativa era tomada por conta de uma estrutura incipiente de formação, que delegava a 2 analistas a tarefa de formar aproximadamente 280 coordenadores, distribuídos nas escolas em todo o estado.

O desenvolvimento do referido Projeto Inloco era realizado com pouquíssimos coordenadores (aproximadamente 2 ao mês), o que tornava cada vez mais distante a

¹¹ Produções docentes: materiais elaborados pelos professores sob a intenção de ensinar: planos docentes, diários de classe, atividades para serem copiadas, semanários. Produções discentes: atividades realizadas pelos alunos com o intuito de aprender: cadernos, livros, avaliações atividades em folhas, cartazes.

formação da realidade das escolas. Esse cenário foi delineando a necessidade de se estabelecer uma estrutura de formação mais descentralizada que considerasse o contexto de cada unidade escolar e mantivesse aspectos identitários de rede.

2.4 O coordenador pedagógico do SESI-SP

A partir de 2007, houve uma reestruturação em que a GESE passa a ser chamada de Gerência de Educação Básica (GEB), que coordenaria o desenvolvimento de ações formativas para professores da educação básica e para coordenadores pedagógicos, cargo criado nessa época. Nesse mesmo período, o cargo coordenador de unidade escolar¹² foi extinto e todos os que ocupavam essa função passam a utilizar a nomenclatura administrador escolar e, depois, diretor de escola SESI, que, juntamente com o coordenador pedagógico, passa a formar o grupo gestor da unidade escolar.

O grupo de analistas pedagógicos passa a ser composto por equipes que respondiam pelo atendimento a professores dos anos iniciais, outras pelos docentes especialistas (professores formados por diversas licenciaturas) e, com o passar do tempo, é formada uma equipe específica para atuar na formação de coordenadores pedagógicos.

Os conteúdos formativos eram definidos a cada período de estudos, tendo como base os resultados das avaliações externas, as informações dos supervisores de ensino e o contato por parte da escola, indicando dificuldades de seu grupo de professores. Em relação à formação dos coordenadores pedagógicos, o desafio da equipe de formadores era ainda maior, pois esse cargo era recente (desde 2007 no SESI-SP) e as atribuições foram elaboradas pela gerência anterior, para a criação do cargo.

O cargo de coordenadores pedagógicos foi atribuído inicialmente a assistentes de coordenação educacional e a professores. Após um ano de implantação desse novo cargo e dessa nova função, houve um processo seletivo interno, e aqueles que não passaram tiveram que voltar para a sala de aula, mesmo já exercendo a função por 1 ano. Por ser uma função nova e sempre aguardada, gerou, em toda a instituição, grande expectativa

¹² Este cargo era correspondente ao de diretor de escola, mas que atuava também como coordenador pedagógico. Havia ainda o assistente de coordenação, que desempenhava funções de vice-diretor. Em algumas unidades, o coordenador designava, a esse assistente, a atuação nas questões pedagógicas. Para a designação dos funcionários que ocupariam esses cargos, foi realizado processo interno de avaliação de competências, especialmente, nas escolas lotadas nos Centros de Atividades, pois havia dois coordenadores de unidade (um responsável pelo ensino fundamental, e outro, pela educação infantil), em que o Coordenador de Unidade e o Coordenador de Centro de Educação Infantil concorreram às vagas. Nos locais em que não havia profissionais interessados, a vaga foi ofertada aos professores da unidade escolar.

de mudanças e de potencialização da formação dos docentes. Entretanto, esses anseios não contavam com tantas demandas a que esse novo cargo teria que corresponder, nem com a rotatividade de pessoas, uma vez que os que ocupam esse cargo, com raras exceções, almejam ser Diretores de Escola - promoção social e financeira.

2.5 Ser coordenador no SESI

À medida que os coordenadores pedagógicos e seus formadores lidavam com os desafios da prática, ficava cada vez mais evidente a necessidade de clarificar o papel desse profissional na escola, fato que também ocorria na realidade educacional brasileira, como apontado pela pesquisa desenvolvida por Placco (2013, p. 5):

Na pesquisa recente sobre o coordenador pedagógico no Brasil (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011), apresentada em suas linhas gerais neste artigo, constatou-se que todos os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada. (PLACCO, 2013, p. 5).

Note-se que ter a função de coordenador instituída por órgão centrais não garante a efetivação de sua atuação de acordo com o disposto nos documentos oficiais, fato que começava a se apresentar com frequência na realidade das escolas da rede SESI-SP, principalmente pelo fato de o coordenador substituir o diretor de escola em suas licenças ou impedimentos. Outro fator que compromete a atuação do coordenador é a novidade institucional que representa essa figura na escola, que em muitos locais era entendida também como auxiliar dos professores, apoio à secretaria, relegando a função de formador de professores ao plano do irrealizável. Placco (2013, p. 6) indica que:

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil. (PLACCO, 2013, p. 6).

A rede SESI-SP, como muitas outras redes do Brasil, não dispunha de coordenadores pedagógicos por componente e nem por área de conhecimento, o que, muitas vezes, gera uma certa insegurança por parte dos coordenadores da rede para

intervir na prática de seus professores. Esse contexto favorecia que os coordenadores entrassem em contato com a Gerência de Educação Básica apresentando demandas formativas de várias naturezas em vários componentes curriculares. A Divisão de Educação percebe que se faz necessário estabelecer uma nova concepção de formação centrada nas necessidades da escola.

2.6 Descentralização da formação continuada

Entre o final de 2012 e o início de 2013, a Divisão de Educação promove uma mudança significativa na concepção de formação do ponto de vista estrutural, pois até aquele período, as ações formativas eram planejadas e geridas por órgãos centrais que realizavam as formações, ao longo de cada ano, pelo estado.

A respeito dessa estrutura, o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (2016, p. 22) define que:

[...] São criadas as Supervisões Estratégicas de Atendimento, formadas por uma equipe de técnicos que, guardada a especificidade de suas atuações (acompanhamento e formação continuada em serviço, fomento das ações referentes à ciência e tecnologia, legislação e organização educacional e à escola promotora de saúde), que unem as competências inerentes a sua expertise, em função e a favor da escola e do aprimoramento do ensino que essa será capaz de promover. (SESI-SP, 2016, p. 22).

Com essa nova estrutura, as 172 escolas do SESI-SP foram agrupadas em 13 regiões, denominadas Supervisões Estratégicas de Atendimento – SEAs. Cada SEA possuía 13 escolas jurisdicionadas a ela.

Cada SEA possuía equipes de formadores com níveis de atuação diferenciados. Essas equipes eram formadas e geridas pela área de Supervisão Educacional, lotada na Gerência de Currículos e Programas. O desafio desse momento histórico da instituição era descentralizar as ações formativas e disseminar a ideia de que as escolas é que deveriam demandar as necessidades de formação a partir de suas problemáticas.

A equipe de formadores era composta por quatro especialistas e um pedagogo, sendo coordenados por um supervisor local. Esse grupo de técnicos atendia aos professores por meio das modalidades de atendimento individuais e coletivas. O trabalho se apoiava na organização a partir de áreas de conhecimento para atender aos professores e, no caso dos professores dos anos iniciais, o formador era um pedagogo.

2.7 Formação em serviço – atendimentos

A operacionalização dos processos formativos realizados pelos analistas técnicos educacionais acontecia de acordo com duas dimensões: individual e coletiva. A escolha da modalidade de atendimento estava atrelada às necessidades formativas dos professores.

Os atendimentos individuais estavam organizados seguindo as modalidades:

- Observação de aula;
- Contrato didático;
- Feedback;
- Aula compartilhada;
- Aula-Referência;
- Formação de professores ingressantes.

Já os atendimentos coletivos seguiam as modalidades:

- Formação por área de conhecimento;
- Formação específica por componente curricular.

2.8 Projetos formativos – o início

Os coordenadores pedagógicos se reuniam bimestralmente com seus formadores, os supervisores técnicos educacionais, que tinham como missão estimular os coordenadores a elaborarem seus projetos formativos.

O projeto formativo foi definido institucionalmente como eixo norteador dos processos formativos desenvolvidos pelos coordenadores das escolas. Segundo ele, os coordenadores deveriam planejar os processos de formação individuais e coletivos desenvolvidos por eles nas escolas. Essa estratégia institucional trouxe, no seu bojo, o princípio de que a formação que provoca mudanças efetivas é aquela que está assentada nas necessidades da escola, de seus docentes e suas problemáticas. A respeito disso, o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (2016, p. 197) afirma:

É consenso entre os pesquisadores que a formação inicial se mostra insuficiente diante dos atuais desafios e da almejada qualidade desejada para a educação. Conceber a formação continuada articulada a um trabalho coletivo e permanente de investigação sobre a prática é considerar os professores como profissionais que também se constituem no exercício da docência, na interação com os colegas e nos múltiplos contextos em que estão inseridos. Segundo essa perspectiva, a formação continuada deve possibilitar à equipe escolar a

elaboração de métodos próprios de intervenção na realidade escolar a partir da reflexão crítica sobre suas experiências individuais e coletivas. (SESI-SP, 2016, p. 197).

Corroborar essa perspectiva, Imbernón (2009) quando afirma que é preciso que a formação seja centrada nas problemáticas da escola para promoção de mudanças efetivas. O autor indica que é fundamental que os envolvidos tenham autonomia a ponto de implementar mudanças criadas pelo próprio grupo da escola a partir dos problemas práticos da comunidade escolar. Nas palavras do autor: “No entanto, para realizar uma formação das situações problemáticas será preciso partir das necessidades reais e que a estrutura escolar contemple a participação das pessoas.” (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Sendo assim, tornou-se fundamental que cada um dos coordenadores das unidades escolares realizassem o diagnóstico das necessidades formativas de seu grupo de professores. Coube ao supervisor técnico educacional orientar os coordenadores lotados na SEA sobre a elaboração dos diagnósticos de seus docentes e, por consequência, a elaboração do projeto formativo de cada uma das unidades escolares sob sua responsabilidade. Nesse projeto formativo era imperativo considerar a formação na ótica proposta por Imbernón (2009, p. 60):

Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões. Também é fundamental que a formação suponha uma melhoria profissional inteligível e que esteja suficientemente explicitada e compreensível. (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

Segundo o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP (2016), essa nova estrutura pressupunha ainda o desenvolvimento de ações numa perspectiva sistêmica, em que os formadores são formados para estabelecer processos formativos a partir de focos de formação definidos de maneira integrada e de acordo com a atuação de cada um dos integrantes da equipe escolar. A intenção institucional era articular os processos de formação de maneira a somar esforços em torno da melhoria da prática docente e, por consequência, dos resultados.

Nesse contexto, a maior dificuldade enfrentada pelos formadores dos coordenadores pedagógicos era a de ajudá-los a se estabelecerem como formadores de seus professores, pois o grupo se queixava que sua rotina de trabalho era marcada pelos imprevistos e que, por conta disso, os projetos formativos seriam documentos de gabinete.

Os coordenadores, por conta de suas atribuições, viam-se envolvidos com uma gama de tarefas que os distanciava da função de articuladores do processo de ensino e aprendizagem e formadores de professores. Dentre essas tarefas, estavam a substituição

do diretor da escola em casos de ausência, atendimento a pais e alunos em casos de indisciplina, substituir professores quando não encontravam professores substitutos, entre outras.

Nessa época, era comum ouvir dos formadores que, em suas SEAs¹³, havia coordenadores que não entravam em sala de aula e que alegavam ausência de tempo ou utilizavam essa desculpa como uma fuga do conflito que marca a intervenção no campo pedagógico.

Diante disso, havia a necessidade premente de rever as atribuições dos coordenadores e estabelecer uma rotina mínima para garantir uma atuação desse profissional que o considerasse como articulador do currículo e formador de professores.

Outro aspecto a ser considerado é que, apesar de a Gerência de Educação Básica articular ações comuns para serem desenvolvidas pelos supervisores técnicos educacionais, em todo o estado, não havia uma uniformidade de procedimentos. Era comum perceber que cada supervisor desenvolvia seu trabalho sem manter a característica de rede, o que tornava inviável uma visão do processo formativo desenvolvido pelos coordenadores em nível de gestão.

2.9 Formação de coordenadores pedagógicos – novos rumos

Em junho de 2015, a Divisão de Educação resolve alterar a estrutura das SEAs, indicando uma nova composição. Com isso, muda-se a configuração de todo o sistema de formação continuada para os profissionais da educação do SESI-SP, conforme pode ser observado no quadro 1 a seguir:

¹³ Supervisões Estratégicas de Atendimento.

Quadro 1 – Cargos e funções dos profissionais envolvidos em formação no SESI-SP

Cargo	Função	Total de Técnicos	
		SEA 2012/2013	SEA 2015
Supervisor Técnico Educacional	Formar e monitorar o trabalho dos Analistas Técnicos Educacionais da SEA e os Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares.	01	-
Auditor em Educação	Formar e monitorar o trabalho dos Diretores Escolares.	01	-
Supervisor Escolar	Formar e monitorar o trabalho dos Diretores Escolares.	-	01
Analista Técnico Educacional - Anos Iniciais	Formar professores dos anos iniciais (tendo contato direto com eles) e auxiliar os coordenadores pedagógicos na formação de professores dos anos iniciais.	01	-
Analista Técnico Educacional - Matemática	Formar professores (tendo contato direto com eles) e auxiliar os coordenadores pedagógicos na formação de professores de Matemática.	01	-
Analista Técnico Educacional – Ciências Humanas	Formar professores (tendo contato direto com eles) e auxiliar os coordenadores pedagógicos na formação de professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.	01	-
Analista De Ciência e Tecnologia	Formar os Analistas de Suporte em Informática (tendo contato direto com eles) e auxiliar os Gestores das unidades escolares a monitorarem a utilização das ferramentas tecnológicas.	01	01

Analista Técnico Educativo – Ciências da Natureza	Formar professores (tendo contato direto com eles) e auxiliar os coordenadores pedagógicos na formação de professores de Ciências, Biologia, Física e Química.	01	-
Analista Técnico Educativo – Linguagens	Formar professores (tendo contato direto com eles) e auxiliar os coordenadores pedagógicos na formação de professores de Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Arte e Educação Física.	01	-
Analista Técnico Educativo – Formador de CPs	Formar os coordenadores pedagógicos na formação de todos os professores.	-	01

Fonte: elaborado pelo autor.

A formação dos professores foi atribuída aos coordenadores pedagógicos e ao programa Sesi-SP Formação (por videoconferência), desenvolvido pelos técnicos que estão lotados na sede em São Paulo.

Diante dessa mudança significativa da estrutura operacional e formativa, o atendimento aos coordenadores foi alterado. A Gerência de Educação Básica torna-se responsável pela formação dos novos formadores de coordenadores – os analistas técnicos educacionais - e, por consequência, dos coordenadores. Surge então, um desafio duplo: auxiliar os formadores que antes atuavam na formação de professores a se constituírem em formadores de coordenadores e estabelecer um fluxo de formação, para o grupo de coordenadores, que fosse capaz de potencializar o papel formativo desse profissional para que atuasse efetivamente como formador de seus professores.

Diante desse cenário, em outubro de 2015, a Gerência de Educação Básica revê as atribuições do coordenador pedagógico dando ênfase nas questões relativas à formação dos professores, num movimento de análise conjunta com os formadores de coordenadores pedagógicos.

Essa ação tem relevância no contexto institucional, pois, ao formalizar a revisão do perfil de atuação, a Gerência de Educação Básica oficializa uma expectativa de atuação do cargo que, até então, não era declarada oficialmente. Dessa forma, o cargo de

coordenador pedagógico assume destaque formativo e é responsabilizado oficialmente pelo desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, torna-se responsável pelos avanços e pela melhoria de ensino.

Durante essa construção, observa-se que mesmo não tendo atuado anteriormente como coordenador pedagógico, os ex-professores e atuais formadores tinham uma visão muito interessante a respeito da atuação deles (coordenadores). Eles conseguiam descrever a atuação de coordenadores que, segundo eles, faziam a diferença no desenvolvimento profissional dos professores.

Logo de início, esse grupo caracterizou como um bom coordenador aquele que consegue manter sua atenção na formação dos professores e na gestão do currículo, apesar da rotina assoberbada. Isso pode ser atribuído ao fato de que, anteriormente, não estava previsto nas atribuições e, muito menos, no perfil ocupacional¹⁴ o que era de responsabilidade do Coordenador Pedagógico. E em uma instituição como o SESI-SP, com 172 Unidades Escolares e 244 Coordenadores Pedagógicos, isso é extremamente relevante.

Outra ação significativa foi a criação de um cronograma de trabalho a ser seguido pelos coordenadores - instrumento esse construído em parceria com os formadores - elaborado com o intuito de evidenciar o caráter formativo da função do coordenador pedagógico, aliando as atribuições e o perfil ao que se espera de um coordenador Pedagógico. O objetivo era fazer com que as novas atribuições fossem do conhecimento de toda a equipe escolar e administrativa, o que contribuiria para que a função dos coordenadores pudesse ser exercida de fato.

2.10 Ciclos de atendimento - formação de coordenadores

A partir da nova configuração da Supervisão Estratégica de Atendimento, os primeiros atendimentos realizados pelos analistas-formadores foram estabelecidos com o foco de clarificar os entendimentos por parte do coordenador e da equipe escolar a respeito das novas atribuições dos coordenadores e de seu cronograma de trabalho. Esse cronograma delimitava, dentre outras atividades, um mínimo de oito horas para acompanhamento da prática docente e quatro horas de estudos - pontos destacados pelos coordenadores como os mais difíceis de serem realizados.

¹⁴ Ferramenta institucional por meio da qual a Diretoria de Recursos Humanos (DRH) comunica as atribuições dos cargos e suas respectivas funções.

Essa dificuldade, apontada pelos coordenadores pedagógicos, ajudou a equipe de formadores a estabelecer linhas de ação sobre a leitura dos projetos formativos de cada Unidade Escolar, o que contribuiu para revelar como cada escola e, por conseguinte, seus coordenadores pedagógicos elaboraram o projeto anterior: com estruturas e diagnóstico diferentes das orientações estabelecidas pela Gerência de Educação Básica. Essas orientações consistiam em: 1) Realizar a observação das aulas de cada professor. 2) Anotar as necessidades formativas¹⁵ observadas. 3) Apresentar o diagnóstico formativo ao professor e questioná-lo a respeito de suas impressões e se ele indicaria outras necessidades que não tenham sido listadas pelo formador.

A partir do atendimento individual aos coordenadores, confrontando os seus registros, os formadores perceberam que esse processo não fora seguido, principalmente, o item 3. Inclusive, em algumas Unidades Escolares, os coordenadores preencheram a ficha de levantamento das necessidades formativas sem, ao menos, ir à sala de aula ou informar ao professor. Nessas escolas, esse diagnóstico foi produzido pelo coordenador pedagógico com o aval do Diretor da Escola.

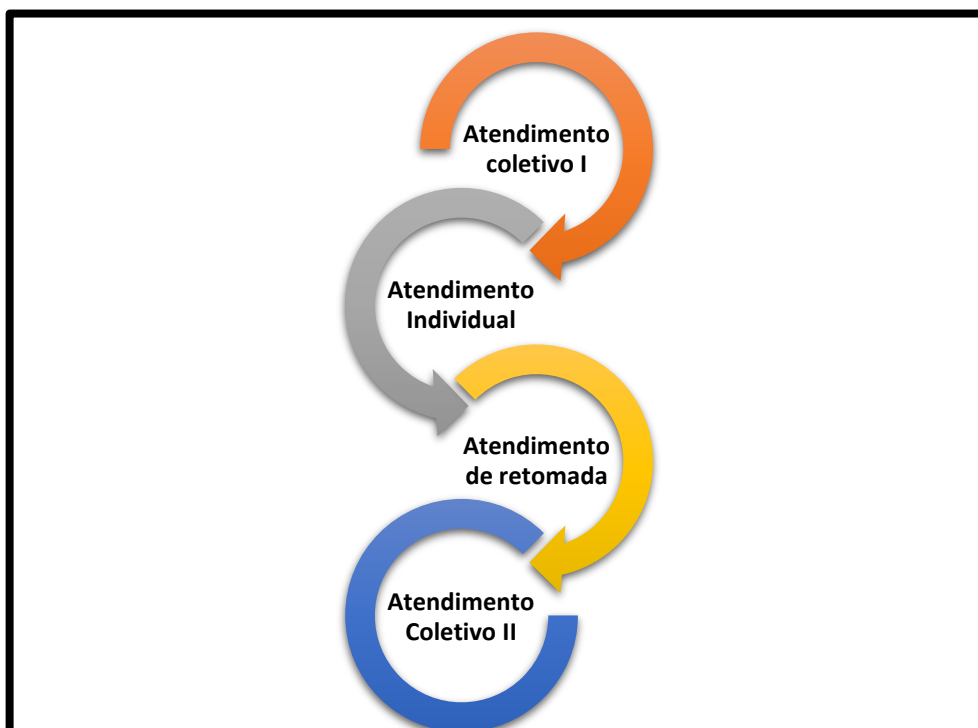
A partir daí, houve a necessidade de uma reflexão profunda sobre o papel de formador dos coordenadores e a importância do projeto formativo como instrumento que torna o processo de formação mais intencional e passível de avaliação.

Diante disso, a Gerência de Educação Básica reestruturou o atendimento formativo dos coordenadores em quatro ciclos de atendimento, considerando as necessidades formativas do grupo.

A figura 1 sintetiza a organização do processo formativo desenvolvido pelos formadores, implantada, em 2016, pela Gerência de Educação Básica. Nessa época, foi definida como foco de formação, a ser desenvolvido ao longo dos quatro ciclos de formação, a revisão dos projetos formativos das unidades escolares. Essa decisão foi tomada tendo como base o entendimento de eles (os projetos formativos) serem instrumentos que concretizariam o papel de coordenador pedagógico como formador de professores e o conscientizariam sobre a importância de sua intervenção na melhoria da qualidade de ensino.

¹⁵ Saberes docentes, isto é, o que os professores faziam com autonomia, o que eles faziam com apoio e o que eles não faziam, mas que era previsto no Referencial Curricular. Essa forma de diagnóstico foi feita a partir de uma consultoria realizada pela Comunidade Educativa CEDAC oferecida a todos os formadores no ano de 2013.

Figura 1- Ciclo de formação de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP



Fonte: FERNANDES (2016).

Sendo assim, esse fluxo de formação propõe estudos de textos e reflexões articuladas ao fazer do coordenador pedagógico, determinando linhas de ação que serão colocadas em prática e tarefas que impliquem os coordenadores na articulação dos estudos à realidade de sua escola. Essa tarefa seria retomada no encontro coletivo II.

Após a realização do encontro coletivo I, os formadores realizam os atendimentos individuais. Cada unidade escolar deveria receber, no mínimo, um atendimento individual. Nesse atendimento, o formador retoma os temas discutidos no coletivo, verifica a conexão que o coordenador estabelece entre o que foi estudado e sua prática, identificando dificuldades e facilidades, e estabelece parcerias com o diretor da escola para encontrar alternativas para que a função do coordenador se efetive.

Esta é uma oportunidade para que o formador analise, em parceria com o coordenador pedagógico da escola, o cronograma de trabalho à luz das problemáticas da própria escola, auxiliando-o na proposição de alternativas para sua rotina de maneira que, cada vez mais, o papel de formador de professores se concretize. O formador, ao final do atendimento individual, registra a formação, evidenciando as facilidades e as dificuldades encontradas tanto em relação aos estudos quanto ao cronograma de trabalho.

Após finalizar todos os atendimentos, tanto individuais quanto coletivos, referentes às escolas de sua SEA, o formador se reúne com os demais formadores das

outras SEAs e com a Gerência de Educação Básica para rever registros de atendimentos e definir que escolas seriam indicadas para um atendimento de retomada. Isso é uma outra oportunidade formativa com estratégias formativas diferenciadas. O foco deste atendimento é oferecer uma oportunidade formativa a mais, para que este coordenador avance em relação ao tema tratado no atendimento coletivo.

O atendimento coletivo II tem como foco sistematizar as discussões geradas no encontro coletivo I, que foram ampliadas nos atendimentos individuais e de retomada. Esse momento tem como foco socializar alternativas e práticas criadas por cada coordenador em sua unidade escolar e, quando necessário, tornar essas alternativas em procedimentos comuns institucionalizados. Esse atendimento coletivo II, como o outro atendimento coletivo, também é realizado em uma sala virtual de formação recorrendo ao Skype.

2.11 Avaliação da formação dos coordenadores

A Gerência de Educação Básica estabeleceu ainda grupos focais com os gestores (DCAT¹⁶, diretor e coordenador) das escolas para avaliar esta sistemática de formação e tem utilizado os apontamentos surgidos nessas reuniões de avaliação para alinhar o ciclo de atendimento de acordo com a realidade das escolas.

O referencial teórico assumido para esta ação está apoiado na definição de Gondim (2002), que explica o trabalho com grupos focais como uma técnica de coleta de dados por meio de interações grupais a partir de temáticas definidas pelo pesquisador para compreender as percepções dos sujeitos acerca do tema. Esse processo se dá por meio de entrevistas grupais em que o entrevistador favorece a interação. Gondim (2002, p. 151) explicita que:

[...] os entrevistadores de grupo focal pretendem ouvir a opinião de cada um e compará-las suas respostas, sendo assim o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. [...] O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos, mas sim o discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. (GONDIM, 2002, p. 151).

¹⁶ Diretor de Centro de Atividades - gestor que monitora e avalia o trabalho desenvolvido em escolas jurisdicionadas ao seu Centro de Atividades (CAT). A interface maior desse profissional é com os gestores das unidades escolares.

Esta opção de trabalhar com os grupos focais tem possibilitado acesso às representações dos envolvidos no desenvolvimento da formação realizada pelos analistas técnicos educacionais - formadores de coordenadores pedagógicos.

É possível afirmar que as alterações realizadas no fluxo da formação e a definição de uma rotina mínima para atuação dos coordenadores têm impactado, de maneira positiva, o contexto da equipe escolar. Tal afirmação é sustentada pelos participantes desses grupos focais ao indicarem que os coordenadores pedagógicos, que antes não entravam em sala, agora têm se envolvido nessa tarefa a ponto de os professores sinalizarem que o acompanhamento pedagógico dos coordenadores tem se efetivado. Por outro lado, tem-se evidenciado a necessidade de oferecer repertório teórico-prático para esses coordenadores, que agora se envolvem na tarefa de acompanhar a prática, mas não sabem muito bem como fazer.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE FORMADORES

Este capítulo tem como foco explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentarão as análises e reflexões oriundas dos dados produzidos no desenvolvimento da pesquisa. A ideia é, primeiramente, definirmos conceitos que explicitem como o homem aprende - o papel da escola nesse processo e o professor como quem também aprende - e os contextos de aprendizado e formação docente, sendo eles a formação inicial e a continuada. Em seguida, discutiremos também os diferentes papéis dos sujeitos envolvidos na trama de formar e ser formado em ambiente escolar e fora dele. Evidenciaremos a diferença entre formação e treinamento e o impacto dessas concepções na atuação do formador e, como desdobramento, na formação dos professores. Esses conceitos apoiarão as análises que empreenderemos sobre como o coordenador se constitui como formador ao elaborar o projeto formativo da unidade escolar.

3.1 Sobre o conceito de formação docente

A atividade docente é essencialmente profissional, mesmo que, em certos momentos, seja marcada por questões da informalidade. Por ser assim, encerra em si uma série de conhecimentos que são aprendidos de forma sistemática e intencional, pois envolve uma série de competências e habilidades que são adquiridas em ambientes de formação. Ao tratarmos da formação faz-se necessário delimitar o que entendemos de como o homem aprende e ensina e, ao mesmo tempo, como ele se constitui sujeito na sociedade. Esses aspectos são fundamentais para delinear como o professor se constitui como profissional e o papel da formação nesse processo. Este capítulo pretende ainda diferenciar, ao tratar do tema, a formação inicial da continuada, pois ambas elucidam elementos importantes tanto para quem atua como professor quanto para quem o forma.

3.2 Aprender a ser *sendo*

De acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, que tem como seu principal representante L.S. Vygotsky (1896-1934), entendemos o homem como um ser ativo, que é ao mesmo tempo, individual, social e histórico. Decorre dessa afirmação o entendimento de que o homem não nasce pronto, pleno, mas que ele se constitui com e a

partir do outro. Diante disso, a cultura e a sociedade assumem relevante contribuição para o desenvolvimento das potências desse humano em desenvolvimento.

Segundo a perspectiva adotada nesta pesquisa, o homem não nasce completamente constituído, mas possui potências de ser humano que podem ser concretizadas a partir da pertença dele ao grupo social. A educação assume papel fundamental na humanização do homem aproximando-o do legado material e cultural da humanidade. Nas palavras de Aguiar (2006, p. 11):

[...] destacamos de início que falamos de um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único singular e histórico. Um homem, que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo. (AGUIAR, 2006, p. 11).

O homem, enquanto ser ativo, busca transformar a realidade para atender às suas necessidades e, ao transformar o meio, é transformado por ele. Ao delinear esse movimento, Penteado (2013, p. 56) descreve:

O homem, além de adaptar-se a novos ambientes, também é capaz de criar, por meio da atividade que exerce, as condições fundamentais para garantir e melhorar sua sobrevivência. E assim, o homem torna-se responsável direto pela sua evolução como sujeito individual, social e histórico, constituindo-se potencialmente capaz de contribuir direta e indiretamente para o desenvolvimento da humanidade, transformando o que é natural em social. (PENTEADO, 2013, p. 56).

Penteado (2013) descreve ainda o processo de humanização, que se dá quando o sujeito tem acesso à produção material e intelectual que foram acumuladas pela humanidade. Os conhecimentos produzidos pela humanidade estabelecem mediações essenciais no desenvolvimento do homem e, nesse sentido, a escola tem uma contribuição importante, juntamente com outros mediadores, como as mídias, pois são vias primordiais de acesso à produção cultural do gênero humano. É possível então afirmar que o desenvolvimento do humano mantém estreita relação com o desenvolvimento da espécie. A esse respeito Vygotsky (1991, p. 43) afirma:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais, o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. (VYGOSTKY, 1991, p. 41).

A apropriação do meio sociocultural pelo homem dá-se numa relação dialética em que homem e sociedade se modificam mediados por múltiplas determinações. As relações aí estabelecidas articulam dialeticamente parte e todo, indivíduo e sociedade, permitindo-

nos romper com a dicotomia subjetividade – objetividade e afirmar que o sujeito é síntese das mediações que o constituem. Nesse sentido, o ensino tem um papel fundamental, pois se apresenta como uma importante mediação na constituição do ser humano como ser individual, histórico e social. Em outras palavras, o ensino contribui efetivamente no processo de humanização.

Sabemos que o ensino acontece não apenas na escola, mas é nela que ele ocorre de maneira intencional e planejada. A escola é também reconhecida socialmente como o lócus do conhecimento e o meio pelo qual o estudante acessa a produção cultural e histórica da humanidade.

Corrobora nossa definição, a ideia de ensino como algo sistemático e organizado definido por Rios (2009, p. 14-15):

A educação que é feita pela instituição escolar, na qual se encontra o professor, reveste-se de características distintas da que se realiza em outras instituições: ali, ela se dá de modo organizado sistemático. Ali organiza-se o currículo: definem-se os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem socializados, os métodos, o processo de avaliação. Ali se estrutura um projeto de formação dos indivíduos. E para ali desenvolver seu trabalho, formam-se os professores. Em qualquer instituição educacional, o professor é aquele que tem como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento e os valores, formando seres humanos e formando-se humano junto com eles. (RIOS, 2009, p. 14-15).

Aparentemente como algo natural e simples, o ensino e a aprendizagem estão presentes em nossa sociedade, nas suas diferentes instâncias, incluindo a formação docente. Afirmamos, desse modo, que formar profissionais para docência não é algo que pode ser entendido como natural, é um processo que exige intencionalidade, planejamento e formação específica.

Por ser revestido de complexidade, o ato de ensinar exige de quem o faz uma gama de saberes de naturezas e complexidades de que não se dá conta apenas com a participação em cursos. Segundo Freire (1993, p. 27-38):

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1993, p. 27-38).

Segundo o autor supracitado, o ensino da docência não é algo estático e situado num período histórico da carreira acadêmica, mas é algo perene, contínuo, que se amplia à medida que se realiza a tarefa de ensinar. Essa definição reveste de complexidade o ato

de ensinar, pois não se limita a recortes teóricos de um fazer, mas se completa numa dinâmica entre teoria e prática e não se dá de maneira neutra, e sim com intencionalidade definida e declarada. Essa afirmação está fundamentada em Paulo Freire, publicado por Gadotti (2007, p. 30) que, ao elencar as teses de Paulo Freire, destaca: “Paulo Freire considera necessária a politicidade do processo pedagógico uma vez que os problemas educacionais não são apenas técnicos nem apenas pedagógicos: são também políticos e econômicos”.

Sendo assim, entendemos o ato de ensinar como um ato político, situado historicamente e determinado por esses contextos, e determinante, ao mesmo tempo. Por assim ser, toda ação de ensino traz, em seu bojo, concepções ideológicas de mundo e de sociedade, que se revelam na atuação do professor e dos que se envolvem na tarefa de ensinar.

Por ser considerado dessa forma, o ensinar, segundo Rios (2011, p. 57-83), envolve competências de dimensão técnica, política, ética e estética. O conceito de competência defendido pela autora se refere ao “saber fazer bem”, e as dimensões decorrem desse conceito. A dimensão técnica, muito ligada ao saber fazer, refere-se ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício docente, porém esse domínio está diretamente ligado à dimensão política de maneira indissociável, pois toda ação está alicerçada em opções políticas. Rios recorre a Mello (1982, p. 141) para explicitar essa relação:

Se evitarmos o formalismo de tratar o técnico e o político como segmentos estanques e separados, mais uma vez a questão da capacitação profissional do professor e de sua formação cultural mais ampla se coloca com grande relevância. Para a tarefa de ser um dos agentes de mudança da escola e da prática pedagógica [...], o saber fazer técnico constitui uma condição necessária porque é a base do querer político, ainda que a dimensão política da tarefa docente não seja percebida como tal. (RIOS, 2011 apud MELLO, 1982, p. 141).

A dimensão ética da competência de ensinar está diretamente ligada às anteriores. Alguns professores podem sentir dificuldade em encontrar a presença da dimensão política em sua ação, mas em sua maioria sentem-se profundamente responsáveis pelo ato de ensinar, o que, segundo Rios (2010), está diretamente relacionado à noção de compromisso e, por consequência, de sua implicação política com o ato de ensinar.

A dimensão estética está relacionada à presença de sensibilidade no trabalho do professor e, por isso mesmo, está diretamente ligada ao potencial criativo de cada ser humano. É comum entendermos a sensibilidade como afetividade, entretanto, essa

afetividade não pode ser entendida como *sentimentalismos*. Recorremos a Rios (2011, p. 65) para explicitar este conceito:

Ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como sujeito, que produz sua subjetividade. [...] A ação docente envolve, portanto, inteligência, imaginação, sensibilidade, afeto. É necessário, entretanto, evitar o afetivismo, que se manifesta na atitude romântica à qual já nos referimos. (RIOS, 2011, p. 65).

3.3 Formação docente – aprender a ser professor

Ao considerar todos esses aspectos relativos ao ato de ensinar e ser professor, e as dimensões que envolvem a competência do educador, podemos inferir que essa tarefa não é tão simples quanto parece, pois envolve uma complexidade que supera os limites técnicos do fazer docente. A formação de professores, por se propor a cumprir a tarefa de formar professores, seja em nível inicial ou em serviço, deve lidar com essa complexidade de maneira coerente.

Ao lidar com o conceito de formação, é preciso ainda considerar que o professor em formação passa por etapas, citadas por García (1999). Segundo ele, o sujeito passa da etapa do pré-treino até a formação permanente e, em cada uma delas, há aprendizagens e saberes que se constituem como importantes para a formação do profissional docente. Nesse ciclo de formação, encontra-se a formação inicial, assumida por uma instituição de ensino específica para a formação de professores cuja responsabilidade é de iniciar o futuro professor nos conhecimentos e nas práticas pedagógicas.

Em se tratando de formação, o Brasil declara sua intenção a respeito da formação inicial por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, artigo 62, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferta em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).¹⁷

Ao optar por essa decisão, o estado define os padrões mínimos de formação inicial e estabelece a qualificação acadêmica essencial para que o profissional ingresse na carreira de professor. Uma leitura mais superficial da realidade poderia dar a impressão de que essa decisão resolveria o *problema social da educação no Brasil*. Não podemos

¹⁷ <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>.

nos apartar da ideia de que a formação inicial e continuada é um direito do profissional, pois elas, quando realizadas com qualidade, são capazes de promover avanços nos conhecimentos do professor. A formação inicial, como o próprio nome diz, deveria “iniciar” o futuro docente na profissão a que se candidata. Sua estrutura curricular deveria dar conta de aproximar os docentes dos conceitos que envolvem a prática pedagógica e da dinâmica que engloba a atuação do professor no âmbito da escola. Entretanto, não é isso que se percebe. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao publicar Referências para a Formação de Professores (Brasil, 1999, p. 40), amplia nossa reflexão ao afirmar:

Não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço. (BRASIL, 1999, p. 40).

Apoiados na pesquisa realizada por Silva e Almeida (2015, p.10), alertamos que é preciso considerar que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são lentos, pois iniciam-se nas licenciaturas e perduram para toda a vida profissional. Esse processo se alimenta das experiências e da vida. Essa afirmação nos remonta ao princípio de que a formação inicial guarda estreita relação com a escola, espaço formativo por excelência para os futuros docentes da educação básica. A pesquisa empreendida por Libâneo no estado de Goiás (LIBÂNEO, 2010, p. 566), em 25 instituições de formação de professor, explicita a situação da formação inicial de docentes no cenário educacional do Brasil:

A presença nos currículos de disciplinas de “fundamentos” e disciplinas voltadas ao exercício profissional do professor leva a supor que as primeiras teriam a função de prover ao futuro professor os elementos teóricos da profissão, e as segundas, os de formação para as demandas da prática docente na escola e na sala de aula. No entanto, um ligeiro olhar sobre as ementas permite concluir que é muito tênue a relação das disciplinas de “fundamentos” com as práticas, enquanto as disciplinas referentes formação profissional, em boa parte, não recorrem aos “fundamentos” e, frequentemente, elas próprias passam a impressão de que “ficam na teoria”, desdenhando o “que” e o “como” ensinar. (LIBÂNEO, 2010, p. 566).

Como se vê, a formação inicial deveria garantir, aos professores, a oportunidade de estabelecerem relação entre a teoria e a prática. Os cursos de formação de professores precisariam estabelecer processos de formação com um vínculo estreito com a instituição escolar. Ao analisar as licenciaturas que formam professores no Brasil, o MEC (1999)

aponta algumas características que justificam a ineficácia desses programas. Dentre elas, destacamos:

- A educação tratada como algo rígido e extremamente formal, desconsiderando a dimensão afetiva e informal que também estão presentes na atuação do professor em exercício.
- Estabelece foco no ensino e desconsidera a perspectiva da aprendizagem.
- Ênfase na dimensão acadêmica e teórica da formação, centrada apenas nos textos escritos, desprezando a dimensão prática.
- A atuação dos professores que formam futuros professores não evidencia, em sua prática, os aspectos didático-metodológicos que ensinam.
- As aulas primam por modalidades convencionais de ensino (aula expositiva, seminários, cursos, oficinas) desprezando, por exemplo, o intercâmbio de experiências, observação de aulas, reflexão a partir de casos ou estudo de casos.
- Desvinculação dos conhecimentos administrativos dos pedagógicos.

Diante de tantas problemáticas e da dificuldade de formar professores, é preciso ter em mente que a formação não se restringe apenas a um pequeno rol de conteúdos teóricos e a um tempo predeterminado para que o professor aprenda a ensinar, mas incide na complexidade do ato de ensinar.

Ao retomarmos o conceito de formação, podemos recorrer a Da Ponte (2014, p. 2), que, ao analisar o conceito de formação, faz uma diferenciação entre este e o desenvolvimento profissional:

É possível **indicar diversos contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional**. Em primeiro lugar, **a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos**, enquanto que **o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.** Em segundo lugar, **na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro**, cabendo ao professor **assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos**, enquanto que **no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora**, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar. Em terceiro lugar, na formação **atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades**. Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada. (DA PONTE, 2014, p. 2, grifos nossos).

As palavras de Da Ponte poderiam nos dar a impressão de que a formação seria uma categoria inferior se comparada ao desenvolvimento profissional. Até mesmo, podemos ser tentados a perceber esses dois conceitos como dicotômicos, mas o autor amplia a ideia e enuncia o seguinte:

A formação pode ser encarada de modo mais amplo do que é habitual, não necessariamente subordinada a uma lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos. Na realidade, não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional. A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional. (DA PONTE, 2014, p. 2).

Gatti (2014) amplia nossa reflexão ao salientar que a profissão *professor* difere-se das demais por situar-se no campo das subjetividades que envolvem o ser humano, o que é de difícil mensuração e definição em processos formativos tão objetivos (causa e efeito) e está submetida a intercorrências diversas. Segundo ela ainda, as metodologias de caráter formativo “devem ser meios de alavancar pessoas e ações, ajudar a superar problemas e impasses, no próprio processo” (GATTI, 2014, p. 375).

Dessa forma, a formação deve promover o desenvolvimento profissional. Por esse motivo, ao lidar com o conceito da formação, a autora traz a concepção de desenvolvimento profissional, que não está diretamente ligado à evolução profissional (vulgo plano de carreira). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional estaria atrelado a reflexões cada vez mais conscientes sobre a realidade vivenciada pelos participantes dos processos formativos. Entende-se ainda que o desenvolvimento profissional é o movimento de mudança na realidade imediata, que ocorre em decorrência da formação realizada. O desenvolvimento profissional, no entender da autora, promove uma visão mais realista dos impasses, gerando movimentos de transformação da realidade.

A formação, sendo vista dessa maneira, oferece condições para que todos os agentes tenham clareza do que se espera deles, do que é possível mudar e em quanto tempo. Avaliar a prática docente torna-se consequência da dimensão do processo formativo e, para que isso ocorra, é fundamental que todos tenham clareza dos critérios em jogo e sejam sempre disparadores de novos processos gestados a partir dos resultados.

Entendemos então, dentro do quadro teórico aqui assumido (Psicologia Sócio-Histórica), que formação e desenvolvimento profissional são um par dialético, uma vez que se a formação não impulsionar o desenvolvimento profissional, ela se esgota num episódio. E o desenvolvimento profissional só ocorre se estiver sustentado por novas informações a respeito de diferentes saberes sobre a docência.

3.4 Princípios de formação

García (1999), ao referir-se ao seu construto sobre formação, delineia princípios que explicitam aspectos que devem ser observados ou considerados quando se pretende tratar de formação de professores. São eles:

- Formação como um *continuum*: esse princípio estabelece que a formação do professor começa com a formação inicial, com estreita ligação com a formação em serviço e em evolução ao longo da carreira. Ou seja, é importante compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.
- Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular: toda e qualquer mudança curricular deve estar diretamente alicerçada na formação. Não há como se pensar em mudança desconsiderando a formação, pois é ela que possibilitará aos agentes desenvolver conhecimentos necessários para o pleno domínio. Sendo assim, é fundamental que, a partir das mudanças curriculares realizadas, sejam criadas, nos processos formativos, as condições para que os professores ressignifiquem os sentidos e os significados sobre a prática docente. Nosso entendimento é de que se as mudanças curriculares não afetarem os professores, de modo que eles se apropriem afetiva e cognitivamente dessa nova realidade, eles não serão capazes de criar novas ações.
- Integrar a formação acadêmica e a formação pedagógica dos professores: a formação do professor não pode primar apenas pela formação acadêmica, visando ao domínio conceitual dos conhecimentos que o futuro professor vai ensinar, mas deve integrar a eles o conhecimento didático dos conteúdos que irá ensinar. A formação, seja ela inicial, seja em serviço, deverá manter constante diálogo e relação entre estes dois polos do fazer pedagógico (conceito e didática).
- Integração entre teoria e prática. É fundamental que os professores, ao atuarem no ofício de ensinar desenvolvam saberes pautados na experiência. Assim quem pretende formá-los não pode partir do pressuposto de que eles não sabem ou que os seus saberes de experiência não têm espaço no processo de formação. Esse princípio ressalta o valor de abrir espaços à experiência docente, aos

fazeres dos professores que já atuam na formação dos professores ingressantes com o intuito de aproximá-los das práticas que o conhecimento advindo da experiência docente tem sido reconhecido como válido e pertinente. Não estamos aqui querendo elevar a prática em detrimento da teoria, mesmo porque toda prática se respalda em teorias, ainda que elas não sejam explícitas ou de conhecimento do professor. Dar este destaque à prática fundamentaria a formação docente numa perspectiva tecnicista, o que não é nossa abordagem. A esse respeito, valemo-nos de Vázquez (2007, p. 233) quando afirma que: “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, [...], mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta”, por isso a prática se faz elemento importante na formação do professor. Ainda nas palavras do autor:

Certamente, cada ciência dispõe dos conceitos e métodos que lhe permitem utilizar a prática correspondente como critério de verdade. **Mas essa impossibilidade de a prática determinar por si só se algo é verdadeiro ou falso, isto é, sem a mediação da teoria, não significa que ela não seja, em última instância, o critério de verdade, nem que devemos buscar esse critério em uma comprovação com os procedimentos teóricos, internos ou lógicos oferecidos exclusivamente pela atividade teórica.** Foi a prática do movimento operário e das revoluções de nosso século que confirmou, p. e., os aspectos essenciais da teoria marxista da missão histórico-universal do proletariado, ainda que para estabelecer essa confirmação tenha sido necessária uma relação teórica (análise, interpretação adequada) dessa prática. (VÁZQUEZ, 2007, p. 259, grifos nossos).

- Isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e a educação que se espera que ele coloque em prática: a formação docente necessita ser coerente com a prática que a instituição espera que o professor concretize. Os conteúdos formativos que concretizem este princípio estão diretamente relacionados com a dimensão didática do ensinar, objeto essencial da formação docente. Segundo esse princípio, é fundamental que a forma como se ensinam determinados conteúdos faça parte da preocupação daqueles que se dedicam a formar professores, seja em nível inicial, seja em serviço.
- Aprender a ensinar é também um processo individual: esse princípio remonta à concepção de que cada professor é um ser único que, como qualquer outro aprendente, adquire conhecimento por meio de aproximações sucessivas, com aproximações ou recuos, e o faz a partir de sua história (ao mesmo tempo singular e plural). Nas palavras do autor:

O princípio de individualização está ligado à ideia da formação clínica dos professores, **significando isto que a formação de professores se deve basear nas necessidades e interesses dos participantes**, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, **e fomentar a participação e reflexão**. (GARCÍA, 1999, p. 29 apud HOFFMAN; EDWARDS, 1986, grifos nossos).

Esses princípios ressaltam a importância de que os professores sejam entendidos não como consumidores de teorias, mas como sujeitos ativos de suas próprias práticas e produtores de conhecimentos que emergem do questionamento de suas práticas. Para que a formação cumpra esse papel, é preciso que ela se preocupe em desenvolver não só o intelectual, mas também o social e o emocional dos professores (GARCÍA, 1999).

3.5 A formação centrada na escola e para a escola

A formação que se compromete com esses princípios não pode abster-se de se centrar nas dificuldades e nos desafios da realidade da escola. Imbernón (2010), ao escrever a respeito da formação centrada na escola e focada na individualidade do professor, alerta sobre a importância de ela (a formação) se ocupar das situações problemáticas dos professores:

A formação standard aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. A formação clássica é formação de problemas, mas na formação continuada, não há problemas genéricos, mas sim, situações problemáticas. Passar de uma para outra nos dá uma nova perspectiva de formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

O que significa abordar, na formação, problemas não genéricos? Entender a formação como elemento agregador de significado para o fazer do professor é considerar que os formadores de professores não podem massificar conteúdos sob a justificativa de que os desafios são os mesmos, mas é fundamental que as peculiaridades da escola e, por consequência, de seus professores assumam o destaque dos processos formativos, desde o seu planejamento até a sua execução e avaliação.

Imbernón (2010) ainda alerta para os riscos de a formação, sob a justificativa de treinar, ser concebida de modo formatado e “enlatado”, com conteúdos e estratégias que não dialoguem com os problemas enfrentados pelos professores. É preciso considerar que treinar pressupõe que o que se ensina será replicado em condições tais que permitam conseguir os mesmos resultados. Há instituições que entendem a formação como resultado de escolha de um bom palestrante, capaz de dizer aos professores o que eles

devem fazer para que os resultados se modifiquem. Nas palavras de Imbernón (2010, p. 54):

A concepção básica que apoia “o treinamento” é a que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denominá-los. Neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações da prática educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Essa abordagem desconsidera a dimensão contextual do ato de ensinar, minimiza a importância de processos reflexivos para a mudança efetiva da atuação docente, pois o concebe de maneira simplista tratando o ensino como um conjunto de regras que se aplicariam a qualquer contexto - *arte de ensinar tudo a todos*. Práticas como essa, que desconsideram a idiosincrasia do professor, colocam a culpa do fracasso nas mãos dos estudantes, pois seus professores seguiram fielmente os *preceitos* recebidos nas formações.

Conceber e valorizar a individualidade é condição *sine qua non* para a formação, como também valorizar a diversidade, aspecto decorrente desse primeiro. Nessa concepção de formação, não se coadunam o treinamento e nem os problemas padronizados, que devem ser substituídos por:

[...] uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudanças no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Essa concepção de formação coloca, em seu bojo, exigências importantes como a atuação do formador, metodologias de formação, conteúdos e o protagonismo dos formandos. Se não se entende a formação como um processo de treinamento, o formador não pode assumir o perfil do especialista, respondedor de perguntas ou dono de receitas, mas deve ser aquele que se mantém sempre próximo da realidade da escola, desenvolve a escuta atenta de seus desafios e das soluções que tem encontrado para eles. O formador torna-se, nessa concepção, um provocador de reflexões e um problematizador das soluções, para que cada participante da formação analise sua realidade e, a partir dela, pense em caminhos ou possibilidades.

Do ponto de vista metodológico, a formação que se proponha a lidar com as situações problemáticas da escola precisa investir no que Imbernón (2010, p. 42) chama de “comunidades de prática ou redes de inovação”, espaços formativos em que os professores tenham voz e vez a partir dos desafios enfrentados por eles.

Como ideia principal, mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) para que partam das necessidades democráticas, sentidas do coletivo. (IMBERNÓN, 2010, p. 42).

Considerar a voz do participante da formação significa primordialmente o estabelecimento de pautas formativas que valorizem a participação efetiva, com tempo suficiente para escuta de todos em torno de objetivos formativos também compartilhados. Nesse sentido, entra em cena um elemento a ser analisado teoricamente, o formador. Qual seu papel no processo formativo e as diferentes estratégias das quais lança mão para estabelecer processos formativos?

Ao entendermos a formação na perspectiva de desenvolvimento contínuo de profissionais, rompemos com definições como reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, que abre um leque de conceitos, dentre eles, o conceito de formador, que não pode ser estabelecido de maneira coerente com esse entendimento, como também a ideia de estratégias formativas. Na próxima seção, discorreremos sobre a relevância da formação do formador de formadores e de se ter um projeto formativo norteador do trabalho que se pretende desenvolver na unidade escolar.

3.6 Formador de formadores e o projeto formativo

O formador, e dele decorre o conceito de estratégias formativas, segundo Huberman (1994), é o profissional dedicado à formação de professores e que desenvolve suas atividades no contexto escolar, em setores centrais de redes de ensino (públicas ou privadas), institutos com foco na formação de professores, entre outros.

Dependendo da concepção que se tem de formação, o contorno das ações do formador assume nuances mais marcadas pela racionalidade técnica. Por exemplo, numa concepção de formação que entenda que formar é oferecer, ao formando, respostas aos problemas de sua prática com procedimentos gerais, é comum que seu formador atue como um compensador de carências, um ditador de soluções ou receitas que resolveriam

os problemas apesar do contexto. Essa marca tecnicista de formação intensifica uma dependência por parte do formando que não promove o desenvolvimento profissional, mas intensifica as distâncias entre eles deixando bem delimitado o terreno de quem sabe e o de quem não sabe.

Entendemos a formação conforme uma abordagem crítica e reflexiva de Nunes e Nunes (2013), segundo a qual o formador assume o papel de colaborador dos processos formativos em contraposição à ideia de um controlador do processo ou dirigente dele. Decorre dessa definição também o papel que os professores desempenham nas formações, pois são entendidos como protagonistas de seu processo formativo, atuando inclusive como seu próprio formador.

Sendo assim, a formação centrada na escola é a que entendemos ser capaz de provocar avanços efetivos na prática pedagógica. Essa opção vai exigir do formador habilidades relacionadas à complexidade da sociedade moderna.

Dentre as habilidades exigidas do formador de formadores, é essencial a capacidade de questionar a prática e os dilemas do cotidiano escolar, pois o que o caracteriza como formador é também a capacidade de promover reflexões e questionamentos sobre a prática, “com o interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula” (NUNES; NUNES, 2013, p. 95). Diante disso, entendemos ser fundamental delimitar essas duas habilidades inerentes ao formador: a reflexão e a problematização.

Para definirmos o que entendemos por reflexão e a sua necessidade, é importante situar a questão, considerando sua função e sua importância. Recorremos a Tancredi (2009, p.17-18) para delimitar esse aspecto:

Para perceberem e atenderem a necessidade de atuar de acordo com as necessidades e exigências de contextos específicos, os professores precisam refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática e o dia a dia das escolas. A reflexão é uma atividade essencialmente humana que ocorre cotidianamente na vida das pessoas e também, dos professores. Não é dessa reflexão que se trata; a reflexão que ajuda os professores a desconstruírem e reconstruírem concepções, conhecimentos e práticas é de outra natureza. É intencional e permite colocar em xeque o trabalho, a aprendizagem dos alunos, a proposta da escola, as políticas educacionais, os currículos, os materiais didáticos [...]. Tudo com o fim de realizar melhor o seu trabalho, relacionando à aprendizagem de todos os alunos. (TANCREDI, 2009, p. 17-18).

A formação apoiada na reflexão a respeito dos desafios da escola tende a formar profissionais cada vez mais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, concebendo-o de maneira cada vez mais multifacetada e multifatorial. Essa complexidade

potencializa a visão de incompletude que acerca o ato de ensinar e favorece uma visão mais aberta ao aprendizado docente. Esse processo de autoconhecimento por meio da reflexão é essencialmente solitário, identificando saberes, não saberes, limitações, potências etc. Entretanto, não pode se limitar a isso, pois o desenvolvimento profissional ocorre de maneira exponencial quando o professor encontra espaços de compartilhamento de suas reflexões. Quando os professores se juntam para expor suas reflexões encontram similaridades de desafios e, muitas vezes, peculiaridades de soluções que não só podem alavancar o desenvolvimento profissional, mas principalmente dão um status de qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Tancredi (2009, p. 19):

Em suma, a solidão do trabalho docente –“fecho a porta e faço como bem entendo”- é vista hoje como uma espécie de problema profissional e pode levar o docente que adota essa postura de maior isolamento ao estresse profissional e mesmo ao abandono da profissão, pois precisará dar conta sozinho das problemáticas/dificuldades que seriam mais bem resolvidas pelo grupo de pares. (TANCREDI, 2009, p. 19).

Como se vê, entendemos que a formação que assume a reflexão como ferramenta de mudança é fundamentalmente colaborativa e coletiva. Para que ela se instaure na escola, é preciso que se estabeleça uma cultura de colaboração. Quando nos referimos à colaboração, fundamentamo-nos em Fullan e Hargreaves (2000) e Gómez (2001). Todos sustentam que o trabalho coletivo e a colaboração nunca foram tão necessários como na atualidade. Fullan e Hargreaves (2000, p.76) apresentam tipos de colaboração, pois segundo eles, a simples existência da colaboração não deve ser entendida como cultura de colaboração. De acordo com eles:

A colaboração eficiente nem sempre é fácil. Com ela, vem uma dificuldade e, até mesmo, um desconforto, uma vez ou outra. As relações confortáveis e calorosas e uma atmosfera de confiança e abertura são, quase que certamente, necessárias para proporcionar uma base de segurança sobre a qual esses processos mais desafiadores de indagação possam ser implementados. No entanto, para atingir uma mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento devem ir além do processo decisório e do planejamento cooperativos, além do partilhar de experiências e recursos, das relações de apoio interpessoais investidas no trabalho conjunto, da observação mútua e da indagação reflexiva focalizada. As colaborações eficientes operam no mundo das ideias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito. Acreditamos que isso constituirá um dos principais desafios futuros para o trabalho cooperativo e para o desenvolvimento profissional. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 76).

Quando se pretende uma reflexão em processos formativos colaborativos, é preciso entender que eles estão atrelados à cultura da comunidade em que a formação se estabelece. Gómez (2001, p. 164) define cultura dos docentes como “[...] um conjunto de

crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir e atuar e se relacionar entre si”.

Essa definição imprime um caráter ao processo formativo que se apoia na reflexão e na realidade, e a partir desta, com a intenção de perceber as contradições inerentes a esse processo a ponto de apreender os significados e sentidos produzidos quando o sujeito que ensina é, ao mesmo tempo, formador. Essa afirmação realça o valor de se refletir a partir da cultura docente e da comunidade escolar. Isto é, a cultura docente deve ser considerada na formação como ponto de partida e de chegada. Essa forma de ver a realidade em que se situa, entretanto, não pode ser vista apenas como algo a ser superado, mas sim como riqueza a ser analisada e investigada como potencializadora de mudanças.

Quando se usa o termo reflexão ou professor reflexivo, pode-se correr o risco de tratar esse termo sem o devido cuidado, colocando-o como sinônimo de resistência a mudanças que não partiram da base. Ao usar este termo, apoiamo-nos em Zeichner (2008). Segundo ele, o professor reflexivo é aquele que, em parceria com seus pares, é capaz de elaborar ou reconhecer os propósitos e as finalidades de seu trabalho. De maneira mais prática, a reflexão é a ferramenta pela qual os professores se envolvem e constroem sentidos e significados para seu fazer. Zeichner afirma que:

Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. **A “reflexão” como um slogan de reforma educacional também significa que, independentemente do que fazemos em nossos programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão.** Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes. (ZEICHNER, 2008, p. 539 apud FEIMAN-NEMSER, 2001, grifos nossos).

O termo reflexão tem sido usado em processos de formação como um mecanismo de convencimento dos professores acerca de seus “erros” ou distorções em relação ao que as instituições de ensino apregoam. Nesta pesquisa, apoiamo-nos no conceito de reflexão elaborado por Zeichner (2008), que valoriza processos de formação reflexiva que apoiem os professores a terem clareza de que todo seu fazer está baseado em uma concepção e que os resultados de sua atuação não estão diretamente relacionados apenas a eles, mas que há outros condicionantes contextuais que interferem na realidade e nos resultados das turmas.

Refletir sobre a própria prática e aprender com os parceiros parece ser uma forma interessante de promover o questionamento a respeito de sua profissão e buscar alternativas que vão além da individualidade, mas que favoreçam a formação de grupos de pesquisa. Dessa forma, a reflexão pautada na teoria e na prática deve desembocar numa transformação da realidade imediata, nas palavras de Aragão:

Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula”, levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais na configuração das práticas escolares. (ARAGÃO, 2013, p.154 apud LIBÂNEO, 2002, grifos nossos).

Aguiar (2013, p. 196), ao tratar da reflexão como elemento-chave em processos formativos, salienta que:

[...] é pensar sobre uma formação que promova condições de aprendizagem e de desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre questões relativas à sala de aula, ao ensino, à escola, à educação escolar e à realidade como um todo. [...] Em função disso, defendemos que as propostas de formação de professores devem acontecer em espaços colaborativos de aprendizagem da docência, em que esses profissionais possam aprender a atividade de refletir criticamente sobre sua realidade, apropriando-se de conhecimentos, de saberes e de habilidades necessárias à sua profissionalização. (AGUIAR, 2013, p. 196, grifos nossos).

Sendo assim, ao embrenhar-se na reflexão de sua prática, o professor embarca num processo que Tancredi (2009, p. 19) denomina de “pesquisa sobre sua própria prática na busca de soluções para os problemas”. O termo pesquisa usado aqui guarda similaridade com o movimento de produção de conhecimento acadêmico, porém a autora delimita o que as diferencia como:

[...]ambas nascem de questionamento de situações desestabilizadoras, que exigem confronto com os conhecimentos técnicos anteriores, validando-os ou não, exigem busca de novos referenciais, questionamento sobre as razões do que está ocorrendo, tomada de decisões sobre os caminhos a serem percorridos para entender melhor e superar situações difíceis, dilemáticas que se apresentam, exigem de certa forma coletar e sistematizar dados, tirar conclusões[...] A diferença essencial está na urgência das questões da prática, o que leva a tomar decisões mais rápidas, a não esperar por tantos dados, a não aguardar a análise dos especialistas, a produzir um conhecimento novo circunscrito ao contexto local (mas que podem ser aproveitados em situações semelhantes). (TANCREDI, 2009, p. 19).

Entender a atividade docente como produto e processo de pesquisa implica a formação na problematização da prática pedagógica que indica a necessidade de perguntar-se sobre o(s) porquê(s) de seus dilemas. Problematizar não pode ser entendido

apenas como o ato de perguntar sobre algo, mas prescinde de uma clareza quanto ao que se pergunta e quanto ao caminho que se pretende trilhar para chegar às possibilidades de respostas. O desenvolvimento da pesquisa sobre a prática não pode arvorar-se a problematizar apenas a prática, mas precisa questionar-se a respeito das teorias. Nesse sentido, professor e formador assumem uma parceria, mesmo que assimétrica, em que cada um contribui a partir do lugar que ocupa, expressando os significados que construiu.

Problematizar implica necessariamente estabelecer um corpo de conhecimentos, tanto do ponto de vista do formador quanto do formando, capaz de propor desafios em âmbito formativo que não estejam nem muito fáceis nem intransponíveis. É possível supor então que para que um formador problematize a prática de seus professores deverá atuar num campo que considere o que o professor realiza com autonomia e o que ele só realiza com apoio. Essa ideia está assentada na zona de desenvolvimento proximal, conceito estabelecido por Vygotsky.

Isso posto, é possível afirmar que para problematizar a prática docente em processos formativos, um desafio se apresenta ao formador, o de conhecer os saberes de seus professores e o estabelecimento de metas de desenvolvimento para cada um. Essas metas poderão ser estabelecidas tanto do ponto de vista didático quanto do ponto de vista curricular, demarcado pela instituição em que atuam tanto o formador quanto o professor. Como se percebe, problematizar a ação docente não é algo tão simples, pois exige do formador a capacidade de observação, registro, reflexão, diálogo e, ao mesmo tempo, de estudo, entre outras. Essas capacidades são imprescindíveis quando se pretende problematizar.

A formação nesses moldes (que considere os saberes dos professores) é aquela em que se permite percorrer processos de construção de uma nova lógica institucional sob o ponto de vista de quem atua. Nas palavras de Canário (2017, p.15):

Ora, uma das razões fundamentais que explicam a dificuldade de produzir mudanças, telecomandadas do exterior das organizações é o seu carácter prescritivo e racional que não prevê um processo de apropriação e de reinvenção por parte dos actores locais (no nosso caso os professores). (CANÁRIO, 2017, p. 15).

Problematizar a prática em processos formativos pressupõe permitir que as dificuldades e as soluções encontradas pelos professores tenham lugar de destaque na formação e que as soluções encontradas por alguns, na solidão da sala de aula, sejam experimentadas pela coletividade até que esse conhecimento da prática tenha o status de generalizável.

3.7 Projeto formativo – uma ferramenta a serviço da aprendizagem docente

Realizar a formação dessa maneira exige do formador um exercício hercúleo de planejamento e de conhecimento de sua realidade. Conhecer a realidade pressupõe entender a escola não como uma somatória de pessoas, mas, como nos indica Canário (2017), é preciso entender cada pessoa que compõe a escola. Cada um na sua individualidade precisa ser contemplado no planejamento de processos formativos. Outro aspecto a ser considerado, quando se trata da elaboração de um projeto de formação, é a previsão da articulação entre as partes, pois a profissão docente é uma atividade individual, mas com grande potencial de coletividade.

Pensar em um projeto de formação é pensar de maneira que considere a complexidade do ato de ensinar com suas múltiplas interfaces. O projeto de formação deve cotejar saberes individuais e coletivos dos professores que compõem a escola de maneira a garantir a possibilidade de agrupá-los a partir de seus saberes, para que novos conhecimentos surjam e, a partir da realidade concreta, encontrem-se caminhos para os desafios da educação.

Entender o projeto formativo como uma forma de intervenção na realidade escolar é conceber, como nos diz Canário (2017), a formação como algo personalizado e não mais como um catálogo de soluções despersonalizado. Decorre dessa ideia a importância de conhecer a realidade e suas peculiaridades.

Outro aspecto primordial que antecede a elaboração de um projeto de formação é a identificação dos saberes dos professores, com clareza sobre o que se espera deles, e, ao mesmo tempo, identificando o que eles fazem com autonomia, em que precisam de apoio e o que eles ainda não realizam. Esse diagnóstico dos saberes docentes deve ser a base para o delineamento do projeto e, por consequência, das metas de evolução profissional para cada professor. Note-se que não mencionamos uma meta igual para todos, mas sim uma meta que considere o diagnóstico do professor - suas reais necessidades e saberes. Canário (2017, p.13-14) corrobora essa ideia:

A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida «por medida», em relação a um contexto e a um público precisos. Desenvolver uma dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e colectivas. (CANÁRIO, 2017, p. 13-14).

Considerar o professor como participante de sua formação pressupõe envolvê-lo em todos os movimentos de construção do projeto formativo da unidade, desde o diagnóstico, do estabelecimento de metas até a elaboração das pautas de formação e o acompanhamento. Professores e seus formadores se envolvem na resolução de dilemas e desafios do cotidiano da escola. Nesse sentido, Canário (2017, p. 15) sintetiza nosso conceito de problematização como elemento-chave para processos formativos:

Só a passagem de uma lógica em que é dominante «a procura de soluções», para uma outra lógica que atribui prioridade à «construção dos problemas» (Crozier, 1995) permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionam problemas e «inventam» soluções originais. [...]Esta é, sempre e em primeiro lugar, um processo social que implica um confronto de pontos de vista entre os o pólo dos formadores, o pólo dos formandos e o pólo de quem “encomenda” a formação. A **«problematização das situações», feita em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo constitui a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola.** (CANÁRIO, 2017, p. 17, grifos nossos).

4 CENÁRIO DA PESQUISA

A rede Sesi –SP é uma rede particular de ensino que se autodefine como:

O Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP) tem uma das maiores redes de ensino particular, composta por 161 escolas, presentes em 112 municípios do Estado. Acessível para os filhos dos trabalhadores e para os próprios trabalhadores da indústria do Estado de São Paulo, a rede escolar Sesi-SP está presente na vida de seus estudantes desde a infância até a formação profissional. Oferece ensino nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnico de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos. E atende mais de 88.107 mil estudantes [...] (SESI, 2017).

O número de profissionais que atua em cada escola é definido em função da demanda gerada, tanto pelo tamanho da unidade escolar quanto pelas modalidades (parcial ou integral). Sendo assim, não há uma distribuição igualitária de profissionais entre as unidades escolares, o que gera distorções no atendimento dos profissionais. Um exemplo disso está em escolas com ensino fundamental e médio e um coordenador atendendo a esse grupo de professores e escolas que oferecem o ensino médio, também sendo atendida por um coordenador.

Todo esse cenário institucional é composto ainda por coordenadores pedagógicos que trabalham de segunda a sexta-feira, sendo 8 horas diárias. Não é raro que esses profissionais sejam convocados a trabalhar em eventos ligados à escola aos sábados, geralmente, nos chamados *Projetos Institucionais*¹⁸, o que gera horas excedentes com uma certa frequência.

Diante dessa realidade, os coordenadores pedagógicos assumem o desafio de formar os professores de suas unidades escolares recorrendo a um projeto formativo. Essa ação é acompanhada pelos analistas formadores de coordenadores pedagógicos.

4.1 Procedimentos de produção das informações

Esta pesquisa pretende analisar as significações de coordenadores pedagógicos da rede Sesi-SP sobre sua atuação no processo de construção dos projetos formativos de

¹⁸ 60 Projetos institucionais que foram realizados em 2017, atividades desenvolvidas nas unidades escolares que tem como foco um tema específico e que todas as escolas precisam desenvolver no mesmo período. Um exemplo disso seriam os Programas *Outubro Rosa*, *Esporte na Escola*. Esses projetos exigem das unidades escolares um tempo de planejamento e execução que ocupam excessivamente o tempo do processo de ensino e aprendizagem, apesar de muitos deles terem como objetivo auxiliar. Alguns desses projetos são estimulados e criados localmente e não têm nenhuma relação direta com os projetos formativos das unidades escolares.

suas unidades escolares. Pretende ainda, como desdobramento da análise realizada, apresentar teorizações sobre as significações a respeito de práticas de coordenadores, que revelem possibilidades de desenvolvimento profissional gestado no processo analisado.

Diante desse objetivo, a intenção inicial era obter o maior número de informações que oferecessem um parâmetro de análise considerando as 162¹⁹ Unidades Escolares. Sendo assim, optamos por selecionar 13 coordenadores, o que corresponderia às 13 REAs²⁰, regiões distribuídas ao longo do estado de São Paulo. Cada REA atende a uma média de 13 escolas. Os formadores indicaram coordenadores a partir de critérios que estavam vinculados à atuação dos coordenadores como formadores. Dentre eles destacamos:

- Dois anos na função de coordenador na mesma escola.
- Atuação como coordenador em escola com todas as modalidades de ensino ofertadas pela instituição (Ensino Fundamental e Médio).
- Boa interação com seu grupo de professores, sendo reconhecido como formador.
- Engajamento na elaboração do projeto formativo da unidade.
- Disponibilidade para produção escrita de registros reflexivos.

De posse dos nomes das coordenadoras, entramos em contato telefônico com cada uma delas, dada a distância entre as unidades, para explicar o objetivo da pesquisa e combinar detalhes sobre o envio dos questionários. Isso feito, encaminhamos formulário em *Word*, ressaltando que se tratava de uma participação voluntária. Sendo assim, os dados desta pesquisa foram produzidos a partir de um questionário, contendo dados de identificação tanto pessoal quanto profissional, com o intuito de tentar traçar um perfil das participantes e a relação deste dado como sendo mais um elemento a contribuir para a realização da pesquisa. Propusemos duas questões que nos favorecessem acessar as zonas de sentido produzidas pelas coordenadoras a partir da elaboração do projeto formativo da unidade escolar:

- 1- “Escreva um texto em primeira pessoa, descrevendo o processo de elaboração e realização do projeto formativo de sua unidade. À medida que for descrevendo o processo, não se esqueça de mencionar:

¹⁹ Dados obtidos com base em julho/2017, considerando a única escola que atende a modalidade de Educação Infantil.

²⁰ Esta nomenclatura foi mudada a partir de 2017, assim como a configuração dos profissionais. Mais detalhes podem ser obtidos no capítulo *Histórico do SESI*.

- Facilidades e dificuldades encontradas no processo de elaboração do projeto.
- Facilidades e dificuldades encontradas na realização do projeto formativo (como é vivenciado em seu cotidiano?).
- Relação entre as diretrizes encaminhadas pela Sede e a realidade de sua escola (como é vivenciado em seu cotidiano?).
- Desafios na elaboração do diagnóstico das necessidades formativas dos professores.
- Seus sentimentos a partir da tarefa de elaborar ou não o projeto formativo.
- Você faria algo diferente do que foi orientado pela Sede? O quê? Por quê?

2- “Ao elaborar e realizar o projeto formativo de sua unidade escolar, você identifica contribuições dessa atividade para seu desenvolvimento profissional? Se sim, quais são elas e como você percebe esse desenvolvimento. Se não, justifique.”

Recebemos retorno de 11 participantes, entramos em contato com os formadores para tentar obter a participação das demais com o apoio deles, porém não obtivemos sucesso. Dessa forma, optamos por trabalhar com as 11 participantes que enviaram e que serão descritas no tópico a seguir.

4.1.1 Participantes da pesquisa

Para descrever o perfil das participantes da pesquisa, manteremos o sigilo quanto aos nomes, referindo-nos a elas por meio das letras do alfabeto (de A a L), mas informaremos dados sobre a formação acadêmica e aspectos relativos à experiência profissional.

4.1.2 Formação acadêmica

De acordo com o perfil ocupacional instituído pelo SESI-SP, todas as participantes da pesquisa possuem formação acadêmica em Pedagogia, sendo que apenas 05 têm esta como sua única habilitação.

Dentre as demais, há aquelas que, além da Pedagogia, possuem:

- 01 com o título de Mestre em Aprendizagem e Desenvolvimento;
- 04 com cursos de especialização (Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Neurociência, Docência do Ensino Superior);

- 04 com uma segunda licenciatura (Educação Física, Matemática, Ciências, Biologia e Letras);
- 02 com habilitações não ligadas à atuação como coordenadora pedagógica diretamente (Psicologia e Psicanálise).

4.1.3 Tempo de experiência

Organizamos o quadro a seguir para sintetizar o panorama das coordenadoras no quesito tempo:

Quadro 2 – Tempo de experiência profissional

Participante	Tempo de experiência como docente	Tempo de experiência como Coordenadora Pedagógica	Tempo de trabalho no Sesi-SP
A	7 anos	9 anos	7 anos
B	9 anos	4 anos	8 anos
C	19 anos	2 anos e 6 meses	17 anos
D	16 anos	3 anos	13 anos
E	27 anos	9 anos	16 anos e 11 meses
F	8 anos e 6 meses	8 anos e meio	16 anos
G	16 anos	6 anos	17 anos
H	12 anos	4 anos	14 anos
I	21 anos	5 anos	10 anos
J	5 anos	18 (APAE) 6 anos Sesi	6 anos
L	2 anos	12 anos	8 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto ao tempo de permanência na instituição, temos 04 coordenadoras que possuem menos de 10 anos. A profissional que há mais tempo atua na Rede Sesi-SP possui 17 anos. Em relação à experiência docente, encontramos coordenadoras que possuem 02 anos como professoras, mas atuam como coordenadoras há 12 anos. Temos ainda coordenadoras que optaram por detalhar seu tempo de experiência em cada instituição como coordenadora pedagógica, como percebemos em J. O quadro 1 nos faz entender que se trata de um grupo estável no cargo e com uma certa experiência, com a vivência institucional estabelecida, isto é, que já possuiu contato com orientações, diretrizes e demais meandros que envolvem a rede Sesi-SP.

4.2 Movimentos de análise

A análise das significações (sentidos e significados) pressupõe uma abordagem de pesquisa que dê conta de favorecer uma aproximação das zonas de sentido, tendo como ponto de partida a objetivação da subjetividade, ou seja, as significações produzidas pelo sujeito de pesquisa. Sendo assim, optamos pela qualitativa. Nas palavras de Rey (2005, p. 8), a pesquisa qualitativa “implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”. Tal perspectiva nos coloca frente a uma realidade de pesquisa que, apesar de partir das palavras com significado e, assim, da aparência do discurso, de sua materialidade, pretende, no processo analítico, penetrar nesta realidade opaca, sair da aparência e buscar seu processo, sem dúvida, histórico e dialético.

Desse modo, serão criadas as condições de nos aproximarmos das zonas de sentido, entendidas como reveladoras de aspectos mais próprios do sujeito, da sua subjetividade, que revelam suas idiossincrasias, a singularidade, sem dúvida, historicamente constituída e, dessa forma, preme de significados.

Mesmo sendo 11 coordenadoras pedagógicas que desempenham a mesma função, há, neste grupo, aspectos singulares que, se conhecidos, auxiliarão na análise das significações, pois segundo Aguiar (2007, p. 97): “Acreditamos assim, ser possível o resgate de sua singularidade, de seu processo particular e social de construção da consciência e, por que não de sua subjetividade”. Dessa forma, pretendemos identificar, via as significações apreendidas, aspectos que são próprios da singularidade e, por que não da coletividade desse grupo de sujeitos pesquisados com o intuito de reconhecer como são construídas as significações do *ser formador*.

Vale destacar que é possível produzirmos explicações que sejam capazes de iluminar zonas do real mais amplas²¹, explicações que contribuam para a reflexão e compreensão de como a elaboração dos projetos formativos potencializa ou não a identificação do coordenador com a função de formador de professores e, por consequência, o desenvolvimento profissional.

Diante desses pressupostos, optamos por seguir os procedimentos de análise como descrito a seguir.

²¹ Esse processo se dará por meio da teorização a partir do processo analítico interpretativo.

Na primeira leitura do material produzido pelos participantes da pesquisa, foi necessário fazer uma leitura mais “superficial” do conteúdo das respostas e, depois, mais outras leituras tendo em vista analisar as significações que os participantes estabelecem a partir de sua atuação na construção do projeto formativo da unidade e, assim, realizar o movimento de teorização dessas significações a respeito da prática de coordenadores que revelam possibilidades de desenvolvimento profissional. Numa segunda leitura, notamos nuances nas respostas que poderiam oferecer melhores possibilidades de compreensão do objeto estudado. Frente a isso, agrupamos as respostas dos participantes, ora por apresentarem alta frequência, ora por expressarem conteúdos particulares/singulares, relevantes para o objetivo da pesquisa. Em alguns casos, encontramos respostas muito próximas, porém ditas de maneiras diferentes que foram agrupadas. Dizemos isso para não denotar que as respostas foram agrupadas por similaridade de escrita apenas, mas por similaridade dos significados. Ao realizarmos esse procedimento, fica evidente o processo analítico e interpretativo do pesquisador. Sendo assim, criamos grupos de respostas como segue:

- “Sou coordenador pedagógico, mas o que é ser isso?”
- “Ser docente e ser coordenador pedagógico.”
- “Diagnóstico docente e formação continuada e acompanhamento - como intervir?”
- “Projeto formativo e planejamento da formação - como atender a realidade da escola e se tornar formador?”

Escolhemos apresentar a análise antecédida do nome dado ao agrupamento, seguido de uma breve lógica para agrupar os excertos dos participantes que são apresentados na sequência e, em seguida, a análise realizada.

4.2.1 Sou coordenador pedagógico, mas o que é ser isso?

Neste agrupamento, tentamos selecionar respostas que explicitam o quão difícil é constituir-se como coordenador e reconhecer-se como um coordenador e formador de professores. Interessante notar, entre os participantes, como a questão da identidade, evocada pela função, emerge de maneira tão diversa, indicando como cada um deles lida com o desafio de se constituir num contexto profissional de maneira única, mas, ao mesmo tempo, muito similar ao grupo. Optamos por iniciar a análise por este aspecto

pelo fato de encontrarmos menção a este ponto, mesmo que sob diferentes nuances, em seis participantes. Destacamos trechos nos excertos que serão objeto da análise:

a) **Sou uma coordenadora que não iniciei uma carreira como professora no SESI, vim do processo seletivo aberto em 2008 e ingressei de uma rede externa à do SESI, com pouco conhecimento sobre o funcionamento de toda estrutura** interna da empresa (apenas as lidas no site da entidade) [...] Trago comigo desde o primeiro momento em que **me tornei coordenadora pedagógica, que todo o processo de ensino e aprendizagem necessita ser acompanhado** e, a partir dessa premissa, inicialmente guiei-me intuitivamente, a partir do questionamento “Sendo professora, como **gostaria que minha coordenadora pedagógica contribuísse para o aprimoramento do meu fazer?**” Assim, os anos subsequentes, ainda em um trabalho no município, passei a debruçar-me em autores que haviam publicado estudos sobre formação docente. (ENTREVISTADA A, grifos nossos).

b) Com as reformulações na SEDE, em momentos de formação, foram resgatados, com os coordenadores pedagógicos, o papel do analista, **as atribuições do CP, detalhamento sobre a funcionalidade do cronograma de trabalho e quais as necessidades formativas do CP com o foco na identidade desse profissional (o que a Rede espera de mim).**[...] **A SEDE é esse caminho, orienta-nos quanto aos estudos, formações, ações, reflexões,** acreditando que sempre temos como atuar de uma maneira diferenciada para que TODOS os alunos do SESI tenham acesso igualitário ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno, garantindo a equidade. (ENTREVISTADA C, grifos nossos).

c) **As orientações enviadas pela Sede, desde o início da criação do cargo de Coordenador Pedagógico, ajudaram muito a construir a minha identidade profissional** e, hoje, percebo que a equipe docente e comunidade entendem e reconhecem o meu trabalho. (ENTREVISTADA E, grifos nossos).

d) **No cotidiano, a grande variedade de funções do coordenador dentro da escola, inúmeras vezes atrapalha a função de formador.** E isto não é negligência, falta de foco ou apoio, mas realmente uma infinidade de atribuições executivas, que necessitam serem feitas e que demandam tempo, além do previsto e imprevisto. (ENTREVISTADA G, grifos nossos).

e) Nesse tempo, sempre nos reuníamos para identificar necessidades formativas dos docentes (diagnóstico), definir quais seriam as necessidades tratadas pelos analistas e **quais seriam as incumbências do Coordenador Pedagógico.** Quanto às facilidades encontradas por mim para realizar o trabalho formativo, acredito que estejam relacionadas à minha habilidade para ler, interpretar e produzir textos. É incrível, mas gosto dessa atividade de produção textual. Assim, conforme vou identificando as necessidades de ações formativas, seja por meio da observação das aulas ou análise das produções docentes ou escuta dos estudantes ou apontamentos realizados pela Direção Escolar, registro essas observações num caderno destinado a essa finalidade. (ENTREVISTADA H, grifos nossos).

f) **Quando iniciei meu trabalho como CP na rede SESI-SP há seis anos atrás não tinha a real dimensão do trabalho do CP numa rede de ensino regular,** até então só havia trabalhado com educação especial em escola exclusiva para estudantes com deficiência – APAE. (ENTREVISTADA J, grifos nossos).

Ao analisar esses excertos acima, podemos pensar em alguns aspectos. Inferimos a dificuldade enfrentada pela participante A ao ingressar numa instituição já como coordenadora, mesmo sem ela se referir ao fato como sendo uma dificuldade. Será que

realmente é essa uma dificuldade? Até que ponto conhecer a cultura institucional favorece a atuação do coordenador pedagógico na rede SESI-SP? Será que conhecer normas e ditames da instituição ajuda na atuação do coordenador pedagógico?

É interessante ver que A não tinha a dimensão da função na rede SESI-SP e vai procurar, na leitura e em seus estudos, a ajuda para suprir sua necessidade de entender melhor o que cabia ao coordenador pedagógico, e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem foram importantes para mobilizar o caminho trilhado por ela, enquanto J, coordenadora há 18 anos, em uma outra rede, ao ingressar na rede SESI-SP, **“não tinha a real dimensão do trabalho do CP numa rede de ensino regular”** (grifo nosso).

Diferentemente de A, J explicita sua dificuldade em ter pleno conhecimento do que é ser coordenador na rede SESI-SP, mas não explicita a forma como resolveu este conflito, o que nos leva a inferir que a rotina da escola a insere na função de maneira cotidiana e, aos poucos, dá-se conta de um modo de ser coordenador pedagógico. Entretanto, sabemos que esse cotidiano da escola tende a ser alienado e alienante e, ao mesmo tempo, marcado pela tensão entre o que o perfil ocupacional, definido pela instituição, estabelece e as representações que a comunidade escolar tem do que é ser um coordenador pedagógico, sendo esta uma contradição importante na constituição do *ser coordenador*. Geralmente, ele é visto como chefe, aquele que cobra resultados, aquele que avalia (no sentido pejorativo da palavra).

Além dessa contradição, há uma série de atribuições que são delegadas ao coordenador pedagógico, dentre elas a de ser formador de professores e de substituir o diretor de escola quando a ausência deste último se fizer necessária. Quando o coordenador é colocado como alguém que substituiu o *chefe*, ele é colocado numa posição que o distancia da função de formador, que pressupõe *um fazer junto*, um status mais marcado pela parceria e não pelo controle e medo. O professor, aquele que deve ensinar, vê-se obrigado a saber de tudo e não necessita ser *ensinado* ou, ainda, quem o ensina o faz com o intuito de cobrar, vigiar e até mesmo punir. Esta é, a nosso ver, mais uma contradição: como ser formador (parceiro) e ser chefe? Como ser formador e contar com o ritmo de aprendizagem do professor e ter que cobrar pelos resultados?

Há ainda quem construa outras significações a respeito da função, como H, que atrela ao cargo a ideia de que para desempenhar, a contento, a função de coordenador pedagógico é preciso domínio da escrita e da leitura (capacidade de estudo).

Para analisar as significações do coordenador sobre sua atuação, parece-nos ser um elemento importante *o ser e o fazer do coordenador pedagógico*. Afinal, quem é esse

profissional e quais são suas atribuições oficiais e as assumidas por ele em decorrência da rotina da escola? Como ele se vê em função dessas questões? Como as elabora objetivamente e subjetivamente? Como a instituição poderia e pode contribuir para que esses meandros do ser coordenador pedagógico sejam cada vez mais explicitados e apoiados de maneira que os coordenadores se sintam formadores de fato como enfatizam em suas respostas?

Entendemos que a questão da identidade profissional é fator preponderante nesta análise. Apoiamo-nos em Dubar (2005) ao afirmar que, se as atribuições estivessem descritas milimetricamente pela instituição, o sujeito (coordenador pedagógico) poderia reconhecer-se ou não nelas, assim como o grupo com que trabalha. Nas palavras do autor: “Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma”. (DUBAR, 2005, p. 137).

Como se pode ver, a identidade de ser coordenador pedagógico no SESI SP, assim como outras, é marcada pela contradição.

Entendemos, então, que para que a identidade profissional do coordenador se constitua de maneira progressiva e assertiva, seria importante que ele contasse com processos de iniciação ou orientações, ou seja, com uma série de iniciativas de inserção desse profissional de maneira que ele obtivesse condições mínimas de atuação. Esse processo de iniciação deveria contar com cargas horárias de *estágio* do novo coordenador com coordenadores mais experientes, para que estes últimos pudessem compartilhar como lidam com as dificuldades de sua escola e como se organizam para o acompanhamento pedagógico dos professores, atendendo tanto às demandas institucionais quanto às locais. Esse processo poderia contar ainda com redes de compartilhamento virtuais e presenciais para que, cada vez mais, o coordenador ingressante se sentisse seguro de suas funções e encontrasse alternativas, e os coordenadores mais experientes encontrassem outras possibilidades para os desafios que encontram em suas unidades escolares.

Nossa afirmação anterior poderia dar a impressão de que estamos colocando em segundo plano as orientações encaminhadas pela Sede, mas entendemos que elas ocupam um lugar na rotina das escolas que, muitas vezes, ajuda e, outras, dificulta. Mas para entendermos como as participantes se relacionam com a questão das diretrizes, selecionamos alguns excertos:

a) **As orientações enviadas pela Sede**, desde o início da criação do cargo de Coordenador Pedagógico, **ajudaram muito a construir a minha identidade** profissional e, hoje, percebo que a equipe docente e comunidade entendem e reconhecem o meu trabalho. (ENTREVISTADA E, grifos nossos).

b) **Com as reformulações na SEDE, em momentos de formação, foram resgatados, com os coordenadores pedagógicos, o papel do analista, as atribuições do CP**, detalhamento sobre a funcionalidade do cronograma de trabalho e quais as necessidades formativas do CP com o foco na identidade desse profissional (o que a Rede espera de mim). (ENTREVISTADA C, grifos nossos).

c) **As diretrizes encaminhadas pela Sede** procuro organizar e planejar no meu cronograma para atender, **percebo que são de extrema importância para o desenvolvimento da escola e todos os profissionais envolvidos na qualidade de ensino dos estudantes**. (ENTREVISTADA I, grifos nossos).

d) Em relação às **diretrizes encaminhadas pela Sede, tenho empregado todos os esforços possíveis para cumprir as determinações e orientações**. Por mais que as gerências tenham avançado no sentido de enviar as solicitações com antecedência, **ainda há um acúmulo de projetos em andamento que impactam bastante o trabalho dos professores e, consequentemente, o dia a dia da coordenadora pedagógica**. (ENTREVISTADA H, grifos nossos).

Ao lermos esses excertos, inferimos que os participantes da pesquisa enaltecem as orientações e diretrizes encaminhadas pela sede para constituição e concretização de sua função, como vemos em I: **“percebo que são de extrema importância para o desenvolvimento da escola e todos os profissionais envolvidos na qualidade de ensino dos estudantes”** (grifo nosso). Segundo a coordenadora, as diretrizes encaminhadas pela Sede direcionam os profissionais rumo a uma “qualidade” esperada, mas não menciona a importância do desenvolvimento da constituição de seu papel para a unidade escolar. Já C utiliza a expressão *reformulações*, que inferimos como diretrizes encaminhadas pela Sede, para declarar sua função no resgate das atribuições do coordenador.

H, utilizando expressões como “tenho empregado todos os esforços” e “há um certo acúmulo de projetos”, denota que as orientações são encaminhadas num volume e numa dinâmica que impactam sua atuação como coordenadora pedagógica e, por consequência, sua constituição de identidade. Poderíamos ainda inferir que ou se atende às diretrizes da Sede ou se atua como coordenador.

Essa dissonância da resposta de H poderia nos dar ainda a impressão de que as orientações são volumosas por não conhecerem de fato a rotina da escola, o que, a nosso ver, poderia denotar um paradoxo: “Como orientar a atuação de alguém se eu não domino sua realidade ou pelo menos não conheço em detalhes sua rotina?” Encontramos eco dessa nossa análise na afirmação de D: “As diretrizes encaminhadas pela sede validam o

trabalho com o projeto formativo, **mas deve-se levar em conta as características da unidade escolar**” (grifo nosso).

Esse é, a nosso ver, um grande dilema ou uma grande contradição presente em redes de ensino do porte da rede SESI (162 unidades).

C, ao se referir ainda sobre as diretrizes enviadas pelo SESI SP, diz:

A SEDE é esse caminho, orienta-nos quanto aos estudos, formações, ações, reflexões, acreditando que **sempre temos como atuar de uma maneira diferenciada para que TODOS os alunos do SESI tenham acesso igualitário ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno, garantindo a equidade**. (ENTREVISTADA C, grifos nossos).

Essa afirmação de C nos aponta para um questionamento: como ser orientado a atender a todos de maneira diferenciada, se diretrizes de rede oferecem caminhos, muitas vezes, formatados e repletos de procedimentos a seguir? Como garantir a equidade citada por C no desenvolvimento não apenas dos alunos, mas também e, principalmente, de seus professores enquanto rede de ensino?

Por fim, apresentamos o escrito de G, não agrupado aqui, mas que nos remete a uma face da função não mencionada pelas demais, carregada por sentidos e significados que merecem ser registrados:

No cotidiano, a grande variedade de funções do coordenador dentro da escola, inúmeras vezes atrapalha a função de formador. E isto não é negligência, falta de foco ou apoio, mas realmente uma infinidade de atribuições executivas, que necessitam serem feitas e que demandam tempo, além do previsto e imprevisto. Sinto-me um pouco angustiada em estar elaborando da melhor forma possível e em corresponder de forma a atuar como formadora, realmente. (ENTREVISTADA G, grifos nossos).

Duas questões surgem desse excerto que objetivam a carga emocional concentrada nessa trama de ser coordenador pedagógico: variedade de funções e ser formador, e sentimentos como angústia, negligência e falta de foco ou apoio. Exigem desse profissional a atuação de um formador, mas lhe sobrepõem outras “atribuições executivas” que impossibilitam ou, pelo menos, dificultam essa concretização de expectativa. Placco, em sua pesquisa realizada em 2011, amplia a análise apontando:

Apesar dos dispositivos legais prescreverem claramente o papel do CP na escola e o assunto ser amplamente discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura que trata dessa temática, nota-se que, na prática, o CP ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível que isso ocorra devido ao fato de ser o CP um profissional cuja atuação privilegie a articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no currículo escolar. A falta de compreensão sobre os objetivos e limites de sua atuação, considerando o

eixo da articulação, pode gerar equívocos e desvios de suas reais atribuições na função coordenadora. (PLACCO, 2011, p. 51, grifos nossos).

Diante desses apontamentos e da pesquisa citada acima, entendemos que a instituição em que atua o coordenador pedagógico, a nosso ver, deve apoiá-lo com processos formativos, como já dissemos anteriormente, cada vez menos prescritivos e mais colaborativos, de maneira que princípios e valores gerais de rede sejam garantidos e cada coordenador consiga, de acordo com sua cultura local, lidar com os desafios de suas realidades.

O ideal ainda seria que os coordenadores pedagógicos iniciantes pudessem contar com uma rede de colegas mais experientes que compusessem um programa de “residência de coordenação pedagógica” a fim de colocar o iniciante em contato com questões que vão desde a formação do professor até o atendimento a pais e alunos, aspectos marcantes da rotina desse profissional, sem perder de vista o valor das relações interpessoais que entremeiam todo esse processo.

Sendo assim, entendemos que se faz urgente encontrar uma articulação adequada, que faça a síntese destes dois movimentos, o *de prescrever*, por se tratar de uma rede e o *de formar profissionais autônomos capazes de lidar com a realidade pulsante das escolas*. Essa, é a nosso ver, a ideia de formação centrada na escola, defendida por Canário, Imbernón e demais autores que sustentam nosso referencial teórico neste trabalho. O ato de prescrever os detalhes de uma atuação gera nos atores escolares ausência de autonomia e, por consequência, uma excessiva dependência de seus superiores e, cada vez mais, a sensação de não atuar num campo de batalha com armas que desconhece.

Talvez seja essa uma das razões das dificuldades dos coordenadores ingressantes, pois esse cenário explicita um nível de dificuldade que já é grande para os egressos da própria rede e pode ser ainda maior para quem ingressa neste cargo advindo de outras redes.

Então, se a constituição da identidade profissional não se dá apenas pela via da formação de ingressantes, nem pela formação inicial, a experiência de sala de aula seria o caminho?

4.2.2 Ser docente e ser coordenador pedagógico

Neste item, selecionamos excertos que podem apresentar alguma relação com como o coordenador significa seu fazer recorrendo ao tempo de docente. Será que ele reconhece como fator preponderante a experiência docente?

Para analisar este aspecto se faz necessário resgatar aqui o quesito tempo de experiência:

Quadro 3 – Tempo de experiência docente e tempo de experiência como coordenadora pedagógica

Participante	Tempo de experiência como docente	Tempo de experiência como Coordenadora Pedagógica
A	7 anos	9 anos
B	9 anos	4 anos
C	19 anos	2 anos e 6 meses
D	16 anos	3 anos
E	27 anos	9 anos
F	8 anos e 6 meses	8 anos e meio
G	16 anos	6 anos
H	12 anos	4 anos
I	21 anos	5 anos
J	05 anos	18 (APAE) 6 anos SESI
L	02 anos	12 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se vê no quadro 3, encontramos 03 participantes que atuam há mais tempo como coordenadora do que como docente (A, J e L). Tal situação nos leva a uma pergunta: Será que essas experiências como docente oferecem mais condições de atuação como coordenadores pedagógicos? Das três selecionadas neste grupo, encontramos vestígios dessa relação em duas. Seguem excertos dos registros desses participantes:

a) Trago comigo desde o primeiro momento em que me tornei coordenadora pedagógica, [...], inicialmente guiei-me intuitivamente, a partir do questionamento **“Sendo professora, como gostaria que minha coordenadora pedagógica contribuísse para o aprimoramento do meu fazer?”** (ENTREVISTADA A, grifos nossos).

b) **Quando iniciei meu trabalho como CP na rede SESI-SP há seis anos atrás não tinha a real dimensão do trabalho do CP numa rede de ensino regular**, até então só havia trabalhado com educação especial em escola exclusiva para estudantes com deficiência – APAE. (ENTREVISTADA J, grifos nossos).

Para A, coordenador é aquele que contribui para o aprimoramento docente. Entendemos esse contribuir como o que promove o desenvolvimento profissional. Diante desse desafio, em outros excertos, ela menciona uma tentativa de identificar, mesmo antes de orientações encaminhadas pela rede, os saberes de seus professores, como segue:

Que formações nossos docentes possuem que contribuem para mudança de hábitos educacionais? É possível modificar convicções arraigadas no fazer pedagógico de um professor? Que caminhos podem ser trilhados para que se constitua uma profissionalidade docente mais aproximada da teoria pregada pelos estudiosos? Tais inquietações ainda não estão respondidas em sua totalidade, pois as respostas estão em constantes reconstruções. (ENTREVISTADA A).

A partir desses trechos, percebemos que ela demonstra a preocupação em lidar com os saberes dos professores e declara, ao mesmo tempo, a necessidade de mudanças de práticas. Afirmar ainda que o processo de desenvolvimento profissional não tem um ponto final, mas é sim um processo em *constantes reconstruções*. Ao analisar esse trecho, concordamos com A em seu entendimento a respeito do processo de desenvolvimento profissional, porém acrescentaríamos que este processo se dá por avanços e recuos e que não há ponto final, mas se constitui num processo constante.

No que se refere à relação entre ensinar e ser coordenador, não é objetivado de maneira explícita nos escritos de A, e quando J se refere à sua experiência anterior, não demonstra considerar como preponderante para atuar como coordenador pedagógico, como vemos nesse trecho: **“Quando iniciei meu trabalho como CP na rede SESI-SP há seis anos atrás não tinha a real dimensão do trabalho do CP numa rede de ensino regular**, até então só havia trabalhado com educação especial em escola exclusiva para estudantes com deficiência – APAE.” (ENTREVISTADA J, grifo nosso). J parece não reconhecer como um fator preponderante sua experiência anterior para atuar como coordenadora.

Há diferenças entre ser professor numa APAE e ser professor na rede SESI-SP? Entendemos que cada instituição tem seus princípios e valores, mas o ato de educar e promover o desenvolvimento humano é inerente a quem se propõe a ser um educador. Porém, não podemos negar que os desafios enfrentados por J nas duas instituições são peculiares e que essa experiência poderia sim ter sido considerada como relevante por ela para a elaboração do projeto formativo e, por consequência, para a constituição da coordenadora como formadora.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de L não se reportar à suas experiências docentes. Seria pelo fato de apresentar 2 anos de docência? O fato de possuir menos experiência justificaria dificuldade em ser coordenador?

Ao observarmos as respostas das demais participantes da pesquisa, percebemos que a relação entre ser professor e ser coordenador pedagógico não é mencionada nas respostas, apesar de a maioria (08 coordenadoras) possuir mais tempo como professora do que como coordenadoras. Será que não percebem uma relação entre a docência e a coordenação pedagógica? Ou não se sentem mais professoras?

A nosso ver, essas duas funções guardam similaridades e, ao mesmo tempo, peculiaridades, mas é difícil pensar em formar professores sem se perguntar: “Como eu ensinaria? Como eu lidaria com esse conflito em sala de aula?” Questões que têm relação direta com o ato de ensinar.

Essa questão nos leva a pensar ainda sobre o quanto os coordenadores se conhecem de fato? O que aprenderam em suas trajetórias profissionais? Em que se sentem potentes? Quais são suas fragilidades? Em quais modalidades de ensino atuaram mais? Todos esses pontos seriam, a nosso ver, conteúdos de formação continuada que poderiam favorecer a construção da identidade do coordenador, não apenas da rede SESI-SP, mas de todos.

Sendo assim, entendemos que recorrer às suas experiências de docente, é um fator importante para que o coordenador se sinta seguro ao pensar em seu projeto formativo e intervir com propriedade nas necessidades formativas diagnosticadas por ele. Afinal, não é esse o movimento que o professor realiza com seus alunos?

No entanto, não seria possível afirmar que só os conhecimentos da sala de aula seriam condicionantes para a significação do coordenador a respeito de seu papel. Podemos inferir que há outros saberes e fazeres essenciais que não estão no âmbito da sala de aula e que incidem na atuação e nos sentidos dos fazeres do coordenador pedagógico. Placco colabora nessa análise, afirmando:

Acreditamos que é no encadeamento de tais aspectos (experiência, tempo na função e atualização profissional) que se constitui a base que dará ao coordenador o suporte necessário para o exercício da sua função articuladora junto à equipe escolar e, conseqüentemente, potencializará a aprendizagem dos alunos. (PLACCO, 2011, p. 46).

A contribui com nossa análise quando aponta:

Neste aspecto (*diagnóstico das necessidades formativas*) pontuo, não uma dificuldade, mas um desafio inerente ao próprio processo formativo, **levar o docente a compreender que sua formação não está centrada na figura de uma outra personagem, mas em si, na autorregulação**, na motivação, nas

capacidades cognoscitivas intelectuais e éticas que lhe permita apropriar-se da cultura profissional e modificar-lhe o seu agir. (ENTREVISTADA A, grifos nossos).

Essas afirmações de A exigiriam dos coordenadores o desenvolvimento constante da capacidade de escuta, observação, habilidade de diálogo e argumentação, sem esquecer da humildade pedagógica, sempre citada por Paulo Freire. Saberes esses que, no nosso entender, são essenciais aos professores, quanto mais aos que pretendem formá-los.

Essas questões não são fáceis, não se constroem sozinhas e nem se dão da noite para o dia. Exigem tanto do próprio formador quanto da instituição em que atua uma visão de formação como processo e não como produto que apenas se mede em avaliações de larga escala. Vale lembrar ainda que os resultados educacionais não podem ser vistos de maneira simplista como se fosse o caso de investir apenas em estrutura e formação, mas é preciso entender que na teia que envolve o ato de ensinar e aprender existem múltiplas relações que estão envolvidas em diversos âmbitos, que superam os limites da escola ou rede escolar propriamente ditas e tocam em âmbitos sociais, como plano de carreira e valorização profissional.

Por fim, para acessarmos as zonas de sentido dos coordenadores partindo das significações das suas práticas, precisamos aprofundar nosso conhecimento sobre o processo de objetivação e subjetivação desses profissionais no que se refere a sua atuação, para compreendermos como lidam com esses saberes acima citados, questões que, para nós, são cruciais na atuação do coordenador pedagógico.

Entendemos que os coordenadores, ao se embrenharem na elaboração do projeto formativo das unidades escolares, considerando todo o contexto de “ser coordenador na rede SESI-SP”, produziram e objetivaram vários conteúdos que nos permitiram apreender importantes significações sobre as tarefas por eles realizadas.

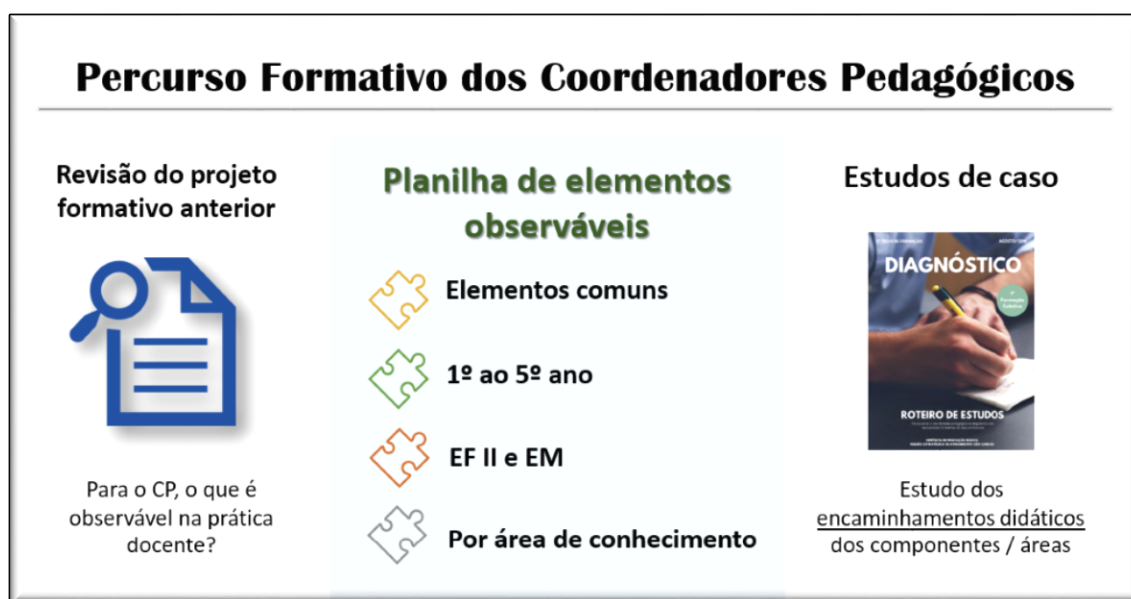
No próximo grupo, analisaremos o processo de diagnóstico das necessidades formativas dos professores e ainda como se veem nesse processo de planejamento de formação de seus professores.

4.2.3 Diagnóstico docente e formação continuada e acompanhamento - como intervir?

Neste agrupamento, apresentaremos os movimentos empreendidos pelos coordenadores, apoiados por seus formadores, para identificar o diagnóstico das necessidades formativas, elemento fundante do projeto formativo de cada unidade

escolar. Para rememorar esse processo sobre como se chegou a um diagnóstico de necessidades formativas, apresentarei esquemas (elaborados pela equipe de formadores de coordenadores que foram tratados em momentos de formação) e, logo a seguir, daremos prosseguimento com as respostas das participantes que se referem a este aspecto:

Figura 2 - Percurso formativo

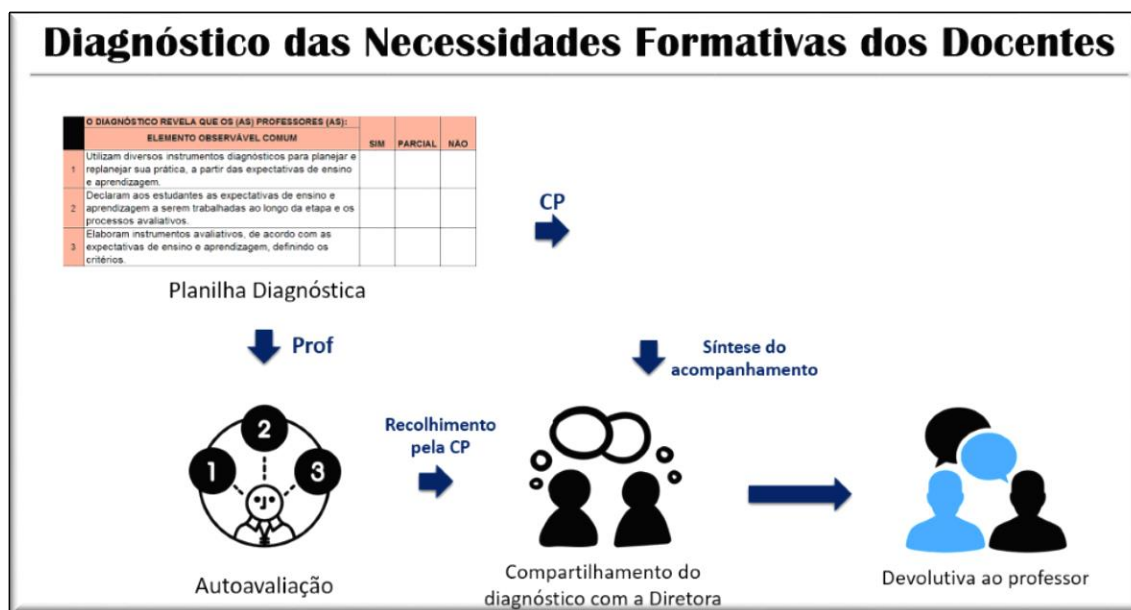


Fonte: Elaborado pela Equipe de Formadores de Coordenadores Pedagógicos.

Como se observa na figura 2, havia um projeto formativo anterior ao processo que é objeto desta pesquisa e que está sendo revisado a partir do diagnóstico com o apoio de uma planilha diagnóstica²² para cada professor e modalidade. Os formadores construíram este instrumento a partir de uma versão anterior e com o apoio dos coordenadores das unidades em cada REA até que se tivesse um instrumento comum a todos. Nesse instrumento, havia ainda um detalhamento de orientações didáticas que deveriam ser colocadas em prática pelos professores, pois estavam definidas nas Orientações Didáticas do Referencial Curricular do Sistema SESI-SP (SESI-SP, 2016). Para que ele fosse utilizado da mesma maneira nas 161 escolas, optou-se por realizar uma formação com estudos de casos focados em pontos essenciais da proposta do SESI-SP sob a ótica do coordenador pedagógico, isto é, a partir de relatos fictícios de atuações de coordenadores em processos de formação. A intenção era que essa formação clarificasse as dúvidas dos coordenadores em relação à proposta da rede.

²² Nos ANEXOS DE A a F, há exemplos desse instrumento e orientações encaminhadas aos coordenadores das escolas SESI-SP para a realização do diagnóstico das necessidades formativas.

Figura 3 - Diagnóstico das necessidades formativas dos docentes



Fonte: Elaborado pela Equipe de Formadores de Coordenadores Pedagógicos.

Na figura 3, está esquematizado o processo de utilização das planilhas diagnósticas em cada unidade escolar. Como se vê, o primeiro passo no processo diagnóstico foi o compartilhamento desse instrumento com o professor para que ele tivesse clareza dos critérios que seriam avaliados e fizesse sua autoavaliação, preenchendo o instrumento em separado. Enquanto isso, o coordenador faria o preenchimento recorrendo aos seus registros de acompanhamento desse professor. Após ambos preencherem, deveriam compartilhar seus registros do instrumento e chegarem a um diagnóstico que correspondesse, o máximo possível, ao real por meio de uma devolutiva individual. Depois de realizado esse processo com todos os professores, o coordenador deveria ver quais necessidades seriam comuns a todos os docentes e fazer uma devolutiva coletiva com uma proposta de formação que seria realizada no próximo ano. Um detalhe importante é que até 18/12/2016, todas as escolas deveriam lançar seus registros para que a rede tivesse um diagnóstico das necessidades formativas de todos os seus professores.

Cada unidade Sesi-SP, conforme já dito anteriormente, compõe seu corpo de profissionais em função do número de turmas/modalidade de ensino que atende. Sendo assim, cada uma das participantes tinha quantidades de professores que variava em função do tamanho da escola para diagnosticar as necessidades formativas individuais. A seguir,

apresentaremos as significações objetivadas por 10 das 11 coordenadoras, a partir da prática de elaborar o projeto formativo, sob a ótica do diagnóstico das necessidades formativas que serão objeto de análise neste grupo:

a) Hodiernamente, a partir de tudo que fora vivenciado por mim até o momento, noto que **o desafio maior do Coordenador Pedagógico no estabelecimento de um diagnóstico fidedigno, a realidade vivenciada centra-se no compreender a idealidade profissional do docente, ou seja, mediar o que move o sujeito, a sua interação com o objeto da atividade profissional** (aprendizagem do aluno) e a sua formação de modo que se evidencie o conteúdo da cultura profissional e a conscientização de sua participação ativa. **Elencar quais indicadores fariam parte do processo de diagnóstico e quais estratégias poderiam ser utilizadas para a coleta dos dados foram desafios que inicialmente ao ser compartilhado com a equipe de Coordenadores da SEA [...], concretizaram as primeiras ações possíveis** neste fazer para que pudesse fomentar, potencializar e apoiar a motivação, a colaboração, o compromisso e o próprio desenvolvimento profissional entre os docentes. (ENTREVISTADA A, grifos nossos).

b) **O diagnóstico das necessidades formativas do professor é feito embasado nos relatórios dos acompanhamentos realizados pela coordenação pedagógica e a observação da prática docente em sala de aula.** No contexto escolar, tanto na elaboração do diagnóstico das necessidades formativas quanto na execução do Projeto Formativo, **a maior dificuldade encontrada é o tempo para sentar com o professor especialista, principalmente aquele que possui poucas aulas na Unidade Escolar.** Este tempo deve ser bem planejado, tanto pelo professor, ao deixar algo direcionado para sua turma, quanto pelo coordenador. **Outra dificuldade é a assertividade no olhar do coordenador, pois direciona focos no acompanhamento do professor, desviando seu olhar de todas as outras questões.** Quando é necessário olhar o todo, de modo mais geral, alguns pontos deixaram de ser evidenciados, **pois sempre “acudimos” o que está mais evidente e o que é mais urgente.** (ENTREVISTADA B, grifos nossos).

c) **Temos como desafio no momento o preenchimento da nova planilha disponibilizada para o levantamento das necessidades formativas dos docentes, que será utilizada em todas as Unidades Escolares do Sistema SESI – SP de Ensino, garantindo a unidade da Rede,** na qual estamos testando os links, acessando todas as abas, lendo e analisando cada um dos elementos observáveis, **verificando os comentários sobre os elementos e preenchendo o diagnóstico dos professores com o material que temos de acompanhamento durante o ano letivo, acreditando que esse trabalho vai fazer a diferença quanto à construção e implementação de práticas eficientes no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a equipe e promovendo o aprimoramento e a qualidade da educação.** (ENTREVISTADA C, grifos nossos).

d) **Enfatizo que o diagnóstico foi realizado no decorrer do ano de 2014, a partir de uma planilha elaborada coletivamente pelo grupo de coordenadores pedagógicos da Supervisão Estratégica de[...],** no qual se elencou os saberes essenciais que o professor do Sistema SESI-SP de Ensino deve possuir, por meio do estudo da proposta curricular do Sistema SESI-SP de Ensino e das competências requeridas no plano de gestão. (ENTREVISTADA D, grifos nossos).

e) Após o exercício de análise e validação das planilhas diagnósticas, pelas coordenadoras, esse foi levado para os professores nas escolas, que preencheram como **uma autoavaliação de sua prática escolar. As planilhas**

diagnósticas trabalhadas e a avaliação final da unidade ajudaram a levantar assuntos que necessitavam ser aprimorados e, também, a expectativa dos professores para o aprofundamento de algumas temáticas na formação individual e coletiva. (ENTREVISTADA E, grifos nossos).

f) 1º Quando fui preencher a planilha de avaliação da prática dos professores, alguns itens eram bastante óbvios para mim, até pelo tempo que acompanho os professores, outros porém trouxeram uma profundidade que não estava, até então, inserida na minha prática, obrigando-me a pensar melhor e a investigar mais. 2º A planilha por mim respondida, trouxe comentários que me ajudaram a compreender melhor cada item e a devida profundidade a ser dada, evitando análises superficiais na prática do professor que não colaboram para o avanço que desejamos. Um dificultador, na minha opinião, está no fato de que a planilha dada aos professores não tem esses comentários. Ao meu ver, quando os professores forem responder a planilha, fazendo sua autoavaliação, não partiram dos mesmos critérios que eu, impossibilitando ou dificultando o momento de feedback a ser dado futuramente. Quando estudamos avaliação, e as orientações que passo ao professor, estão sempre embasadas na importância de os critérios da avaliação serem claros para o professor e para o aluno, o que possibilitará melhores feedbacks e os avanços que eles desejam. Quando eu avaliei utilizando um critério e pedi para o professor se autoavaliar usando outro, tive a sensação de estar fazendo com ele exatamente o que digo que ele não pode fazer com o aluno. (ENTREVISTADA F, grifos nossos).

g) Alguns dificultadores também podem ser relatados, como um diagnóstico preciso, livre de interpretações pessoais, ou mesmo, quando esbarramos em práticas que se constituem “não adequadas” dentro da Proposta da Rede, porém, que dão resultado, ou que vêm de bons professores, mas carregados de vícios, intitulando-se autossuficientes. Este tipo de situação, onde os argumentos dos professores são fortes, muitas vezes constituem-se em barreiras, onde primeiro faz-se necessário o convencimento, a mudança de postura e abertura ao ouvir. (ENTREVISTADA G, grifos nossos).

h) Elaborar um diagnóstico coerente com as necessidades formativas dos professores é extremamente desafiador. Assim sendo, considero imprescindível não apenas ouvir, mas prestar atenção ao que o professor faz. É preciso também ouvir estudantes e demais pessoas envolvidas nesse processo, a fim de enxergar aquilo que, muitas vezes, não está aparente. E essa análise coerente com a realidade se evidencia quando há descrição real das ações praticadas no ambiente escolar. (ENTREVISTADA H, grifos nossos).

i) Uma das facilidades encontradas (na época eu considerei como facilidade), foi o fato de já estar trabalhando nesta unidade há 4 anos e já tinha acompanhado em algum momento a prática docente da maioria dos professores. Com isso, eu já imaginava conhecer os pontos fortes e os pontos fracos dos docentes e, baseada neste senso comum, elaborei meu primeiro Projeto Formativo. Não foi tão simples assim, apesar de acreditar que já conhecia as necessidades formativas de minha equipe docente, foi difícil sistematizar estas informações e transformá-las em temas de estudo e formação, confesso que precisei recorrer às pesquisas e orientações dos profissionais da SEA.[...]O Projeto formativo, depois de pronto, sem dúvida, facilita e muito as ações. Em 2015, com o apoio do documento consegui realizar grande parte das propostas ali descritas e efetivamente segui à risca o que havia proposto, principalmente no que se refere às formações coletivas em momentos de DPC – Discussão Pedagógica Coletiva e Reuniões Pedagógicas, as formações individuais por terem se baseado

num diagnóstico (hoje eu sei) superficial e não fundamentado, não alcançaram o resultado por mim desejado. (ENTREVISTADA I, grifos nossos).

j) Entendo que esse processo de análise contribuiu para compreensão do projeto formativo, como um integrador dos diferentes aspectos observados nos acompanhamentos. **Nesse sentido, minha maior dificuldade foi tornar meus acompanhamentos mais individualizados e focados no diagnóstico, visto que antes do projeto formativo, a minha visão era para a formação coletiva, sendo que nós, da gestão escolar (Direção Escolar e Coordenação Pedagógica), identificávamos uma fragilidade coletiva para o trabalho durante o ano (Exemplo: desenvolvimento e escrituração dos procedimentos metodológicos). [...] A maior dificuldade para elaboração do projeto formativo é o preenchimento da planilha diagnóstica, pela quantidade de elementos e suas especificidades. Muitas vezes, ao acompanhar a prática docente alguns elementos não serão observados, então busco evidências nos planos e diários.** Por exemplo, no acompanhamento de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, observo um dia em que a professora trabalhou linguagem (língua portuguesa e arte) e matemática. Dessa forma, consigo identificar os procedimentos metodológicos e os encaminhamentos didáticos dessas áreas, entretanto, das outras áreas tenho que buscar evidências na escrituração. [...] **E ao finalizar esse diagnóstico passo para a sistematização e formalização do projeto, estabelecendo metas para o próximo ano.** Nesse sentido, tento relacionar essas metas pedagógicas às metas presentes no PREP. [...] **Minha preocupação é com o diagnóstico preciso e justo, assim ter muitos elementos a serem observados, em um acompanhamento de aula, dificulta a análise e o foco na dificuldade do professor(a).** Entendo que poderíamos fazer uma análise gradativa, primeiro dos elementos comuns, depois dos encaminhamentos didáticos das áreas, por exemplo. Penso que essa dificuldade é ainda maior aos colegas coordenadores(as) pedagógicos com pouco tempo em uma nova equipe docente. Estou há bastante tempo com um grupo sem grande rotatividade e mesmo assim sinto dificuldade. (ENTREVISTADA L, grifos nossos).

Pela quantidade de excertos selecionados, é possível inferir que o diagnóstico das necessidades formativas dos professores na rede SESI-SP favoreceu ou contribuiu para que as participantes produzissem significações acerca de sua prática e de como elas lidam com o próprio desenvolvimento profissional. Destacamos ainda temas que são conteúdos destacados por nós a partir dos excertos acima apresentados. Segundo nossas impressões, eles trazem à tona ou sintetizam questões importantes dos excertos presentes neste agrupamento, que partem da atividade de diagnosticar as necessidades formativas para elaboração do projeto formativo da unidade escolar para realizarmos a análise. São eles:

- Criação de indicadores como elementos que favorecem a autoavaliação docente e o fornecimento de devolutivas;
- Diagnóstico fidedigno e coerente com a ação do professor;
- Diagnóstico e acompanhamento da prática docente: um movimento de escuta, observação, argumentação e diálogo com o professor;
- Diagnóstico e planejamento das necessidades formativas;

- Diagnóstico como estratégia formativa para formadores de formadores.

O acompanhamento docente parece ser uma questão preponderante no diagnóstico das necessidades formativas dos professores. Analisar este aspecto nos permitirá ter acesso às subjetivações dos coordenadores sobre esta prática e o quanto ela é importante para a elaboração do projeto formativo. Sendo assim, analisaremos alguns dos excertos coletados no agrupamento *Diagnóstico docente e formação continuada e acompanhamento - como intervir?*

Iniciaremos a análise a partir de um excerto de A, que não aparece neste agrupamento focado na questão do diagnóstico das necessidades formativas, mas que, a nosso ver, toca numa das práticas fundamentais do coordenador pedagógico:

Trago comigo desde o primeiro momento em que me tornei coordenadora pedagógica, que todo o processo de ensino e aprendizagem necessita ser acompanhado e, a partir dessa premissa, inicialmente guiei-me intuitivamente, a partir do questionamento Sendo professora, como gostaria que minha coordenadora pedagógica contribuísse para o aprimoramento do meu fazer?” (ENTREVISTADA A).

Notamos que ela evoca suas experiências de professora e tenta guiar sua atuação e entende que é papel do coordenador *acompanhar* o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas não detalha o que entende por isso, o que poderia nos abrir um leque de compreensões a partir do verbo acompanhar. Acompanhar poderia nos dar a impressão de um agente externo ao processo que o observa, mas que não intervém, ou ainda pode nos dar a ideia de monitorar milimetricamente a partir de critérios estabelecidos. Acompanhar também pode estar atrelado à ideia de vigilância de controle.

A participante B, ao se referir ao diagnóstico das necessidades formativas, atrela-o ao acompanhamento:

O diagnóstico das necessidades formativas do professor é feito embasado nos relatórios dos acompanhamentos realizados pela coordenação pedagógica e a observação da prática docente em sala de aula. [...] a maior dificuldade encontrada é o tempo para sentar com o professor especialista, principalmente aquele que possui poucas aulas na Unidade Escolar. (ENTREVISTADA B)

Segundo ela, o acompanhamento da prática pedagógica é importante para diagnosticar as necessidades formativas do professor, com o que concordamos, pois o movimento de acompanhamento da prática docente deverá se pautar em dados do cotidiano pedagógico que auxiliem o coordenador a ter elementos suficientes para emitir um parecer por meio do acompanhamento, o que leva tempo e necessita de estudo, como pondera B: “a maior dificuldade encontrada é o tempo para sentar com o professor especialista, principalmente aquele que possui poucas aulas na Unidade Escolar.” O

apontamento feito por B nos remete à ideia de que realizar o acompanhamento com vistas ao diagnóstico é elemento constituinte da formação, porém é dificultado pela ausência de tempo institucionalizado para isso.

É importante ressaltar ainda que, na rede SESI-SP, não há tempo instituído de formação tanto individual quanto coletivo para todas as escolas e modalidades de ensino, sendo apenas 4 horas semanais para as que possuem “Educação integral em tempo integral”. Para instituir como ação de rede a necessidade de acompanhamento, a Gerência de Educação Básica estabeleceu um cronograma com as atividades essenciais de um coordenador pedagógico, definindo, dentre elas, uma carga horária de 8 horas semanais para acompanhamento da prática. Segundo as participantes, os acompanhamentos acontecem, mas como torná-los formativos sem tempo institucionalizado para refletir sobre eles com o professor, alvo desse processo de diagnóstico?

A participante L reflete ainda sobre um conceito de diagnósticos diferente das anteriores: “Nesse sentido, minha maior dificuldade foi tornar meus acompanhamentos mais individualizados e focados no diagnóstico, visto que antes do projeto formativo, a minha visão era para a formação coletiva [...]”. Seria o diagnóstico coletivo, realizado pela coordenadora, um equívoco? Como seria um acompanhamento da prática pedagógica numa perspectiva mais coletiva? Entendemos que o diagnóstico coletivo é, sim, um desdobramento dos diagnósticos individuais, pois num grupo de professores, assim como num grupo de alunos, há saberes e necessidades de intervenções que se repetem. Dizemos isso apoiados na ideia - já mencionada em nosso capítulo teórico - de que ensinar é um ato intencional e planejado e que é preciso declarar, de maneira explícita, aos professores o que se espera que eles ensinem, considerando o contexto institucional em que atuam. Silva e Almeida (2015) apontam ainda que:

[...] a formação pedagógica de professores - tanto geral, como vinculada às especificidades das disciplinas escolares - impõe reflexão aos elementos constituintes do ato de ensinar. [...] **Identificar e problematizar eventuais práticas discutíveis de ensino não deve significar condenar essas atividades que, notadamente, caracterizam o trabalho realizado por instituições e ações do professor no cotidiano escolar.** (SILVA; ALMEIDA, 2015, p.15, grifos nossos).

Identificar o que cada professor sabe da proposta curricular do SESI-SP é defendido pela própria instituição desde as primeiras páginas de seu Referencial Curricular:

É importante destacar que o presente Referencial Curricular não é um documento que se encerra em si próprio. **Sua concretização se dará por meio**

da apropriação na sua prática educativa pelos gestores e pelos professores do SESI-SP. (SESI-SP, 2016, p. 8, grifos nossos).

A questão que se põe é que a planilha diagnóstica criada pelos coordenadores e seus formadores não esgota toda a complexidade da atuação docente. Em nosso capítulo teórico, apoiados em Rios (20011), afirmamos que o fazer docente envolve competências que vão além do currículo que se pretende que ele ensine. Não fica evidente nos excertos das participantes esse entendimento. Isso nos leva a questionar como os coordenadores lidam com as questões éticas que aparecem em sala de aula? Como identificar necessidades formativas vinculadas ao relacionamento interpessoal? Dizemos este último termo para nos referir tanto às relações professor e aluno quanto às que ocorrem entre professor e seus companheiros de trabalho, entre outras que podem impactar o processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos ainda que a proposta curricular da Rede SESI-SP (2016) prima pela formação integral do ser (aspectos afetivos, cognitivos e motores), conforme afirma-se em seu compromisso institucional:

Nessa proposta de educação, o estudante adquire conhecimentos científicos e tecnológicos, além de competências gerais exigidas para a compreensão dos fenômenos físicos e sociais na sua vida cotidiana e para a inserção no mundo do trabalho. (SESI-SP, 2016, p. 13).

Esse compromisso institucional, acima citado, não aparece evidenciado nem no excerto da coordenadora que critica o instrumento:

Minha preocupação é com o diagnóstico preciso e justo, **assim ter muitos elementos a serem observados, em um acompanhamento de aula, dificulta a análise e o foco na dificuldade do professor(a). Entendo que poderíamos fazer uma análise gradativa, primeiro dos elementos comuns, depois dos encaminhamentos didáticos das áreas**, por exemplo. (ENTREVISTADA L, grifos nossos).

Tal afirmação nos dá a impressão de que a planilha diagnóstica foi construída com um detalhamento que, no dizer dela, “dificulta a análise”, e que o ideal seria uma análise gradativa, mas não explicita como seria a análise. Esse detalhamento gradativo, indicado por L, talvez tenha ficado diluído nos itens delimitados na planilha, mas não aparecem indícios, no excerto, de quais seriam eles.

O ato de ensinar envolve uma complexidade que não cabe aqui detalhar. Entendemos que, por se tratar de um instrumento, ele sempre revelará uma escolha. Não duvidamos de que há elementos que, para serem diagnosticados, deveriam envolver não apenas a atuação docente, mas todos os que atuam com o estudante de maneira direta ou indireta, incluindo aqui também as equipes que elaboram as diretrizes enviadas às escolas,

o que exigiria uma ação institucional muito mais articulada e fundamentada em elementos conceituais para ganhar maior consistência.

Ao não se referirem aos aspectos citados acima, podemos entender que a equipe (coordenador e seu formador) realizou um recorte do que seria observado na prática do professor ou a partir de atividades (instrumentos avaliativos, diários de classe etc.) que ele desenvolve com os alunos.

A participante L nos relembra que esse processo de diagnosticar as necessidades formativas requer um acompanhamento da prática docente constante e, ao se referir a isso, emite uma preocupação: “Penso que essa dificuldade é ainda maior aos colegas coordenadores(as) pedagógicos com pouco tempo em uma nova equipe docente. Estou há bastante tempo com um grupo sem grande rotatividade e mesmo assim sinto dificuldade”.

Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem deva ser *acompanhado*, e o conceito de acompanhamento deve estar bem claro para cada coordenador, não como um elemento persecutório da prática docente, mas assim como o professor deve acompanhar o desenvolvimento de seus estudantes, para propor boas intervenções, o formador (coordenador) também deveria acompanhar o desenvolvimento profissional do professor, não apenas em sua atuação em sala de aula, mas também em outros espaços em que o protagonismo docente se manifesta. Não estamos dizendo que fazer isso é fácil, mas que é uma ação essencial ao coordenador, que precisa ser apoiado por quem o forma de maneira a propor intervenções efetivas e assertivas. Isso nos leva a pensar que o diagnóstico individual é essencial.

Realmente acompanhar o processo de ensino e aprendizagem é uma ação importante, mas não se restringe apenas ao coordenador e aos seus professores. É função precípua também do diretor da escola acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, porém cada um em suas instâncias com níveis decisórios e atuações diferenciados.

A habilidade importante ao coordenador, nesse caso, seria valer-se da interação entre professores em processos formativos. Esse processo é necessário para que cada professor, no seu ritmo e a partir de seus saberes, possa desenvolver-se profissionalmente com o apoio do coordenador, o que exige tempo, planejamento e reflexão sobre a formação realizada. Mas como realizar esse trabalho, contando com duas Reuniões Pedagógicas no ano, para todas as escolas e, nas de modalidade integral, 16 horas por mês ofertadas apenas aos professores do fundamental I (estrutura estabelecida para as escolas da rede SESI-SP)?

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores e seus formadores e, mesmo sabendo que o instrumento construído por eles não esquadrinha a prática docente, entendemos que ele se mostra como um esforço coletivo, por parte dos envolvidos, de fortalecimento da função do coordenador como formador de seus professores, pois os coloca em um movimento essencial para quem se pretende formar.

Ressaltamos ainda o *movimento formativo* gerado nos coordenadores a partir da elaboração dos diagnósticos, evidenciados por I:

Uma das facilidades encontradas (na época eu considerei como facilidade) foi o fato de já estar trabalhando nesta unidade há 4 anos e já tinha acompanhado em algum momento a prática docente da maioria dos professores. **Com isso, eu já imaginava conhecer os pontos fortes e os pontos fracos dos docentes e baseada neste senso comum, elaborei meu primeiro Projeto Formativo.** (ENTREVISTADA I, grifos nossos).

Importante notar esse trecho grifado por nós, pois ele revela, a nosso ver, que a coordenadora reconhece um status de seu desenvolvimento profissional, o que nos leva a afirmar que o fato de realizar o diagnóstico das necessidades é uma ação formativa para o coordenador pedagógico, o que se confirma em outro excerto da mesma participante:

Em 2015, com o apoio do documento consegui realizar grande parte das propostas ali descritas e efetivamente segui à risca o que havia proposto, principalmente no que se refere às formações coletivas em momentos de DPC – Discussão Pedagógica Coletiva e Reuniões Pedagógicas, **as formações individuais por terem se baseado num diagnóstico (hoje eu sei) superficial e não fundamentado, não alcançaram o resultado por mim desejado.** (ENTREVISTADA I, grifos nossos).

Vale destacar, nesse trecho, o reconhecimento do próprio avanço, identificando a necessidade de que o diagnóstico deve ser fundamentado evitando ações de senso comum. O que nos chama a atenção ainda é ela não ter explicitado em que se fundamenta, mas inferimos que ela deve ter se pautado no Referencial Curricular da Rede (SESI, 2016).

A participante F revela o mesmo processo vivido por H, porém reflete a partir de outro ponto de vista, como segue:

Quando fui preencher a planilha de avaliação da prática dos professores, alguns itens eram bastante óbvios para mim, até pelo tempo que acompanho os professores, outros, porém trouxeram uma profundidade que não estava, até então, inserida na minha prática, **obrigando-me a pensar melhor e a investigar mais.** A planilha por mim respondida trouxe comentários que me ajudaram a compreender melhor cada item e a devida profundidade a ser dada, **evitando análises superficiais na prática do professor que não colaboram para o avanço que desejamos.** (ENTREVISTADA H, grifos nossos).

Destacamos trechos desse excerto que se diferenciam e outros que se repetem em relação a I. Essa participante, apesar de ter inicialmente a impressão de que os itens da

planilha diagnóstica lhe pareciam óbvios, ao ler os comentários presentes no instrumento²³, destaca que “foi obrigada a pensar melhor e investigar” para realizar o diagnóstico. Esse movimento gerado a partir desse instrumento nos faz inferir que ele (instrumento) insere ou ressalta a importância de haver, na prática dos coordenadores, conhecimentos em relação à proposta da rede SESI-SP. Além disso, percebemos a menção do verbo investigar, acompanhado da palavra mais, o que nos dá a impressão de um olhar mais apurado que permitiria ver algo que, para o participante, parecia já resolvido ou conhecido. Poderíamos ainda ousar dizer que ele demonstra um aspecto, a nosso ver relevante, que é o profissional como pesquisador de sua prática, elemento considerado como relevante no Referencial Curricular da Rede Escolar SESI-SP (SESI-2016).

A participante F, assim como I, demonstra a preocupação de realizar um diagnóstico aprofundado, evitando análises superficiais da prática dos professores, o que nos remete a um compromisso ético, não apenas com a instituição, mas também, e principalmente, com o professor, dimensão essencial não apenas para o processo de diagnóstico, como também para o acompanhamento docente. Porém, é preciso considerar ainda que, por se tratar de um processo individualizado com cada professor, é preciso que a rede SESI-SP reveja a quantidade de professores para cada coordenador, como aponta L: “Penso que essa dificuldade é ainda maior aos colegas coordenadores(as) pedagógicos(as) com pouco tempo em uma nova equipe docente. Estou há bastante tempo com um grupo sem grande rotatividade e mesmo assim sinto dificuldade”. Como acompanhar e diagnosticar necessidades formativas de muitos professores em um tempo curto, como aponta L? Como lidar com a rotatividade de professores? A cada novo professor que chega é preciso diagnosticar suas necessidades formativas e, ao mesmo tempo, formar os que estão em andamento?

Enfim, pelos excertos destacados, é perceptível que o trabalho com o diagnóstico das necessidades formativas docentes instigou os coordenadores e professores a se apropriarem ainda mais de parte da proposta curricular da rede SESI-SP, mesmo com tempo exíguo de formação. Saber o que sabem seus professores é importante não apenas para os coordenadores e seus professores, mas também para a rede, a fim de que sejam implementadas ações que modifiquem o cenário institucional.

²³ Vide Anexo B – esta planilha é uma das que foram oferecidas apenas aos coordenadores com *comentários* sobre cada uma das áreas do currículo que deveriam estar presentes na atuação dos professores.

O que não pode haver é o movimento persecutório, contrário ao que defendemos neste trabalho e ao que se preconiza na proposta da rede Sesi-SP. A instituição (Sesi-SP) precisa fazer valer, nesse processo, o que ela mesma cita em seu Referencial Curricular:

No Sistema Sesi-SP de Ensino, a formação continuada dos docentes, nas diversas instâncias de atuação, tanto na docência como na gestão pedagógica e administrativa, apresenta-se como uma dimensão indispensável para o **desenvolvimento de um trabalho qualitativo que, a partir da ação reflexiva sobre as experiências, busca transformar as práticas, considerando os diferentes aprendizes, seus contextos, limites e possibilidades.** A formação continuada é concebida, na rede, **como um trabalho coletivo e permanente de investigação sobre a prática, buscando promover ações que considerem os professores como profissionais que também se constituem no exercício da docência,** na interação com os colegas e nos múltiplos contextos em que estão inseridos. Com o intuito de valorizar seu corpo docente e promover uma educação de qualidade aos estudantes, desde 2001, o Sistema Sesi-SP de Ensino desenvolve programas de formação continuada. (Sesi-SP, 2016, p. 198, grifos nossos).

É preciso que seja garantido aos docentes e seus formadores, os coordenadores pedagógicos, tempo e insumos formativos necessários para:

- Revisitarem os diagnósticos, sejam eles individuais, sejam coletivos.
- Refutarem ou confirmarem suas intervenções.
- Espaços de formação coletiva e individual, na escola, para lidar com as dificuldades e potencializar as facilidades encontradas pela escola.
- Que professores e seus gestores monitorem o processo de ensino e aprendizagem de maneira mais rápida e eficaz.
- Gerar produção de conhecimento a partir do que se faz nas escolas Sesi-SP, a partir de registros consistentes da prática docente.

Esses seriam, a nosso ver, os próximos passos para que o movimento formativo gerado no diagnóstico formativo iniciado tenha continuidade e se efetive como um projeto de formação verdadeiramente institucional do qual trataremos no próximo item.

4.2.4 Projeto formativo e planejamento da formação- como atender a realidade da escola e se tornar formador?

Neste item, trataremos de como os coordenadores objetivam suas estratégias de atuação e, ao mesmo tempo, tornam-se formadores a partir da tarefa de elaborar o projeto formativo de sua unidade escolar. Sabemos que muito dessa questão esteve presente nos itens anteriores, mas a intenção, neste trecho do trabalho, é identificar como eles se

percebem neste processo junto com toda a rotina da escola que, de maneira geral, é corrida. Neste agrupamento obtivemos posicionamentos explícitos, em todos os participantes, que revelam e escondem meandros de ser formador e coordenador ao mesmo tempo. Estes excertos foram selecionados a partir da última questão que consta no questionário oferecido para a pesquisa: “Ao elaborar e realizar o projeto formativo de sua unidade escolar, você identifica contribuições dessa atividade para seu desenvolvimento profissional? Se sim, quais são elas e como você percebe esse desenvolvimento? Se não, justifique.”:

a) Neste contexto, outro **desafio premente que se denota em meu cotidiano** no que se refere ao momento formativo, encontra-se **na adoção das estratégias de formação, pois necessito de um espaço de tempo para a organização das reflexões ora individuais e ora coletivas** que contribua e edifique os saberes do profissional como indivíduo e do coletivo no trabalho em equipe. (ENTREVISTADA A, grifos nossos).

b) Considero que o levantamento das necessidades formativas e **a realização do Projeto Formativo contribuem muito para a minha prática diária e desenvolvimento profissional, pois direciona o meu olhar para questões específicas de cada área de conhecimento, dando-me condições de reflexão sobre a minha atuação e garantia de escolhas cada vez mais assertivas.** (ENTREVISTADA B, grifos nossos).

c) **O Projeto Formativo é de suma importância para meu desenvolvimento profissional. Meu foco de trabalho é a formação de professores e o Projeto Formativo direciona-me no acompanhamento dos docentes e, a partir das necessidades reveladas, estabeleço ações, tendo como meta garantir resultados** que impactem a vida escolar de cada um de nossos alunos, favorecendo a aprendizagem. Para isso, o foco do trabalho é o planejamento intencional, a formação permanente da coordenadora pedagógica, a visão de nossos pontos fortes e fragilidades a serem superadas em equipe. (ENTREVISTADA C, grifos nossos).

d) **O projeto formativo é a evidência do acompanhamento docente**, na rotina escolar, os professores são acompanhados com foco, e a partir do acompanhamento, é trilhada uma formação de acordo com a necessidade do docente. Com os professores que participam da DPC (36+4) há um momento específico para o feedback, formação acerca de suas necessidades; com os demais professores, o acompanhamento ocorre, porém, há uma preocupação ao apresentar uma devolutiva para esse professor fora da sala. **Meu sentimento na elaboração do projeto formativo é “otimismo”, sendo este um processo de formação contínua, na ampliação do conhecimento, troca de experiências em prol do processo de ensino e aprendizagem. Vejo que é de suma importância, como referido acima, o direcionamento das estratégias na rede SESI-SP de Ensino; deve-se levar em conta as especificidades da unidade escolar, visto que além do projeto formativo, saliento as demais demandas da rede SESI-SP de Ensino; pois a realidade da escola é “muito dinâmica.** (ENTREVISTADA D, grifos nossos).

e) **O planejamento do projeto formativo me auxiliou no direcionamento das ações na escola, deu ênfase ao caráter pedagógico que desenvolvemos aos professores** com o objetivo de melhorar a prática das aulas e garantir o currículo, porque é um documento importante de apoio para planejar e organizar o meu trabalho.[...] **O coordenador, frente ao seu projeto formativo, desenvolve ainda mais suas habilidades para observar, estimular, mediar, orientar e acompanhar os seus professores, criando**

situações de aprendizagem significativas e tornando o ambiente escolar um espaço de reflexão constante sobre as práticas pedagógicas realizadas e os processos de ensinar e aprender. (ENTREVISTADA E, grifos nossos).

f) **Ao elaborar o projeto formativo da minha unidade escolar é inegável a contribuição dessa atividade para o meu desenvolvimento profissional. Na minha primeira experiência, quando a temática apontada foi o uso das tecnologias, foi preciso que eu buscasse mais informações,** teóricas e práticas, que ajudassem o professor a aproximar-se dessa questão. Foi preciso estabelecer parcerias com o Analista de Suporte de Informática, para que realizássemos oficinas onde o professor (e eu também) tivesse a oportunidade de experimentar diferentes propostas de ensino e aprendizagem disponibilizadas pelo próprio SESI. **Tudo isso ampliou também a minha visão e o meu acompanhamento da prática do professor.** (ENTREVISTADA F, grifos nossos).

g) Penso que o acompanhamento feito pelo analista foi muito importante. Percebo que também nós somos alvos de um projeto formativo, e isso ajuda muito, pois sozinhos e sem direcionamentos, neste momento, ficaria muito difícil, senão impossível aprofundarmos os conhecimentos. O dia a dia na escola, muitas vezes, nos impulsiona a agir na superficialidade, a enxergar ou convencer-se de que as coisas estão acontecendo da forma certa. **O caminhar deste processo, tem sido feito através de reflexão, questionamentos e de ajustes necessários, tomada de decisões e posições mais maduras. Penso que tem sido positivo e que o papel do coordenador pedagógico tem ficado melhor delineado e cada mais assertivo.** (ENTREVISTADA G, grifos nossos).

h) [...] o maior ganho é o conhecimento que tenho adquirido pela experiência. Atualmente, **considero-me apta a realizar diferentes ações no dia a dia com mais assertividade e coerência.** (ENTREVISTADA H, grifos nossos).

i) [...] **contribuir no crescimento profissional dos docentes,** ver os resultados do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, trabalhar de forma significativa para docentes, estudantes e famílias. (ENTREVISTADA I, grifos nossos).

j) **Outro aspecto que aprendi foi que o professor não tem noção de suas fragilidades, não conhece suas necessidades formativas,** porque nunca questiona sua prática, realiza de forma quase que automática suas funções e, por vezes, atribui ao outro (estudante/família/sistema educacional/outros) o fracasso nos processos de ensino e aprendizagem. (ENTREVISTADA J, grifos nossos).

l) **Mesmo com algumas dificuldades, inerentes ao processo subjetivo e também objetivo de avaliar o outro, entendo que o projeto formativo é uma contribuição importante à prática da coordenação pedagógica, pois ele norteia as ações formativas da escola.** Nele registro as estratégias a serem utilizadas durante os acompanhamentos, evidencio quais serão as metas a serem alcançadas e defino cronograma de atendimento. (ENTREVISTADA L, grifos nossos).

Iniciaremos a análise deste item com o excerto de G:

O caminhar deste processo tem sido feito através de reflexão, questionamentos e de ajustes, necessários, tomada de decisões e posições mais maduras. Penso que tem sido positivo e que o papel do coordenador pedagógico tem ficado melhor delineado e cada mais assertivo. (ENTREVISTADA G).

Podemos notar um certo tom democrático na construção do projeto formativo da unidade, dando a ideia de que ele é resultado de um processo potencialmente reflexivo

com questionamentos e ajustes. A participante G utiliza a expressão “mais maduras”, que, no nosso entender, indicaria uma estreita relação com a realidade observando o que condiz com a melhoria ou não da atuação do coordenador e de seus professores. Essa, talvez, seja a razão pela qual G afirma que esse processo tem contribuído para o delineamento da atuação do coordenador de forma mais assertiva. Há outros excertos que estabelecem relação com a afirmação de G no quesito assertividade, mais especificamente na atuação do coordenador:

- “[...] pois direciona o meu olhar para questões específicas de cada área de conhecimento, dando-me condições de reflexão sobre a minha atuação e garantia de escolhas cada vez mais assertivas” (ENTREVISTADA B).
- “[...] considero-me apta a realizar diferentes ações no dia a dia com mais assertividade e coerência” (ENTREVISTADA H).

A assertividade tão mencionada por algumas participantes denota que, ao elaborar o projeto formativo, percebem que há resultados formativos cada vez melhores, o que nos leva a refletir a respeito dos resultados da aprendizagem que deveriam reverberar esse processo que tem sido tão assertivo. Talvez o elemento a ser considerado seja que a aprendizagem é feita de avanços e recuos sucessivos e não numa progressão em linha reta, como esperam muitos.

Notar, nas escritas de coordenadores pedagógicos, a palavra assertividade dá-nos a impressão de que houve um certo grau de planejamento, aspecto que se confirma nos excertos a seguir:

a) **O planejamento do projeto formativo me auxiliou no direcionamento das ações na escola, deu ênfase ao caráter pedagógico que desenvolvemos aos professores** com o objetivo de melhorar a prática das aulas e garantir o currículo, porque é um documento importante de apoio para planejar e organizar o meu trabalho. (ENTREVISTADA E, grifos nossos).

b) **Mesmo com algumas dificuldades, inerentes ao processo subjetivo e também objetivo de avaliar o outro, entendo que o projeto formativo é uma contribuição importante à prática da coordenação pedagógica, pois ele norteia as ações formativas da escola.** Nele, registro as estratégias a serem utilizadas durante os acompanhamentos, evidencio quais serão as metas a serem alcançadas e defino cronograma de atendimento. (ENTREVISTADA L, grifos nossos).

Sabemos que a rotina da escola é intensa e marcada pela inconstância e, se não cuidarmos, o imprevisto se torna rotina. Nesse sentido, a habilidade de planejar é fundamental, pois organiza as ações em vista dos objetivos delineados. Recorremos à participante E: “O coordenador, frente ao seu projeto formativo, desenvolve ainda mais

suas habilidades para observar, estimular, mediar, orientar e acompanhar os seus professores [...]” para delinear aspectos essenciais a quem pretende ser formador de professores. Os professores também têm o direito de ter um processo de aprendizagem (formação). O trabalho com projetos formativos potencializa essas habilidades citadas por E, principalmente, quando dá ênfase à necessidade de se constituir um diagnóstico das necessidades formativas, forçando o coordenador a acompanhar a atuação dos professores.

Outro aspecto presente, de maneira subjetiva, no excerto de E, é a habilidade de observar, o que implica o coordenador a emitir pareceres a respeito das práticas observadas (avaliar). Esse aspecto foi salientado por L:

Mesmo com algumas dificuldades, inerentes ao processo subjetivo e também objetivo de avaliar o outro, entendo que o projeto formativo é uma contribuição importante à prática da coordenação pedagógica, pois ele norteia as ações formativas da escola. Nele registro as estratégias a serem utilizadas durante os acompanhamentos, evidencio quais serão as metas a serem alcançadas e defino cronograma de atendimento. (ENTREVISTADA L, grifos nossos).

A participante L salienta que o processo de avaliação da prática pedagógica é uma dificuldade, mas que todo ele é registrado. O ato de avaliar deve ser balizado por critérios claros, tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. O preenchimento das planilhas diagnósticas definidas pela rede SESI-SP (em parceria com os coordenadores) deveria cumprir este papel, mas pela afirmação de L, que participou da definição dos *critérios* da planilha, notamos a necessidade de envolver também os professores na definição deles. Essa talvez seja a razão pela qual a dificuldade em avaliar a prática pedagógica se manifeste na elaboração do projeto formativo, como afirma L.

Realizar a construção de um conjunto de critérios de avaliação da prática pedagógica que conte com a participação dos professores demanda uma decisão institucional de organizar tempos e espaços para discussão:

Neste contexto, outro **desafio premente que se denota em meu cotidiano** no que se refere ao momento formativo, encontra-se **na adoção das estratégias de formação, pois necessito de um espaço de tempo para a organização das reflexões ora individuais e ora coletivas** que contribua e edifique os saberes do profissional como indivíduo e do coletivo no trabalho em equipe. (ENTREVISTADA A, grifos nossos).

A participante A nos alerta para questões que já foram salientadas em outros momentos desta análise, mas que merecem ser destacadas como elementos-chave para a continuidade do desenvolvimento profissional tão salientado nos excertos acima listados. Dentre eles, destacamos condições institucionais e individuais de cada profissional que

favorecem a constituição do papel do coordenador rumo à continuidade desse desenvolvimento mencionado:

- Formação compromissada com o desenvolvimento profissional exige tempo e espaço garantido e com qualidade.
- Planejar a formação de professores com frequência, com vistas ao desenvolvimento profissional deles potencializa o desenvolvimento profissional dos coordenadores.
- Elaborar ações intencionais e planejadas com metas e critérios bem definidos declara, a todos os envolvidos, seus papéis e favorece uma avaliação clara dos profissionais.
- Planejar projetos formativos deve considerar a realidade local da escola para efetivamente favorecer o desenvolvimento profissional não só dos professores, mas também, e principalmente, dos coordenadores que os elaboram.
- O acompanhamento da prática docente é elemento essencial na elaboração do projeto formativo, pois ele favorece tanto o diagnóstico quanto a intervenção assertiva dos coordenadores, o que propicia a constituição da prática e do papel do coordenador pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com a pesquisa realizada foi analisar as significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar. Pretendeu ainda, como desdobramento da análise realizada, apresentar teorizações sobre as significações a respeito de práticas de coordenadores, que revelassem possibilidades de desenvolvimento profissional gestado no processo analisado.

Realizamos a coleta de dados em 13 REAs²⁴ a fim de conhecer como os coordenadores significam sua prática enquanto elaboram o projeto formativo de sua unidade escolar. Os respondentes foram selecionados a partir de um perfil que oferecesse um mínimo de tempo de experiência na função, engajamento na elaboração do projeto formativo de sua unidade, além de boa interação com seus professores. Dos 13 selecionados, apenas 11 efetivamente participaram.

Os dados foram coletados a partir de um questionário com questões abertas para oferecer liberdade aos participantes e, assim, acessar as zonas de sentido que emergem a partir da elaboração do projeto formativo. A análise das informações foi feita numa abordagem qualitativa, ora por proximidade de respostas ora por singularidade. Desses agrupamentos, emergiram as zonas de sentido que perpassam aspectos objetivos e subjetivos da realidade do *Ser coordenador pedagógico* na rede SESI-SP. Eles favoreceram o conhecimento da forma como significam a realidade em que vivem e indicaram caminhos, tanto para eles mesmos atuarem como formadores de professores quanto para a instituição em que atuam.

5.1 Constatações

Ao realizarmos a leitura dos questionários, deparamo-nos com os temas de análise:

- “Sou coordenador pedagógico, mas o que é ser isso?”
- “Ser docente e ser coordenador pedagógico”.
- “Diagnóstico docente e formação continuada e acompanhamento - como intervir?”

²⁴A intenção era conseguir uma amostra que retratasse o contexto da rede SESI-P que atua em praticamente todo o estado de São Paulo.

- “Projeto formativo e planejamento da formação- como atender a realidade da escola e se tornar formador?”

5.1.2 Sou coordenador pedagógico, mas o que é ser isso?

Os coordenadores da rede SESI-SP reconhecem como função essencial a de ser formador de seus professores, porém ao mesmo tempo em que a reconhecem como função precípua, deparam-se com um perfil ocupacional institucional que exige uma lista de atribuições que delega a eles a tarefa de substituir o diretor. Outra questão colocada pelos coordenadores é a questão do tempo.

O processo de ingresso na função de coordenador pedagógico iniciante é feito mediante formação de ingressantes, realizada pelo diretor e obrigatória a todos. Se esse processo existe, por que há, na rede, profissionais atuando e declarando necessidade de clarificar sua função?

Entendemos ser potente criar um processo de ingresso que conte com estágios dos coordenadores iniciantes com aqueles que se destaquem na função e, ao mesmo tempo, estabelecer uma rede de colaboração constante tanto entre pares quanto entre coordenadores e seus formadores.

Elaborar o projeto formativo das unidades, para os participantes, gerou um movimento formativo que provocou deslocamento da função de burocratas da educação para a de formadores, mas o tempo disponibilizado pela instituição é ínfimo. Se ser formador é parte da identidade do coordenador, como colocar em ação em condições institucionais limitadoras, como ausência de tempo de formação para todos os professores de maneira contínua e igualitária?

O formar pressupõe:

- Lidar com os conhecimentos dos professores (seus saberes e suas necessidades formativas).
- Criar espaços de socialização de práticas e não apenas palestras.
- Considerar a escola como um espaço de construção de conhecimento a partir do ensinar.
- Entender que o desenvolvimento profissional, tanto do coordenador quanto de seus professores, é processual e não se dá num espaço de tempo restrito e sem espaço institucionalizado.

Cada vez mais, os profissionais que lidam com educação e com a formação, por consequência, precisam de uma escola que seja de fato um espaço de construção de conhecimento pedagógico e coletivo, e devem lidar de fato com as situações problemáticas do seu cotidiano a partir de espaços de reflexão. Enfim, é necessário que, como afirma Imbernón (2010, p. 56):

A escola possa ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais a escola que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito da mudança. Portanto, para que se dê essa formação é preciso promover a autonomia das instituições escolares e as condições necessárias para que ela se produza [...]. (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Os participantes da pesquisa, ao destacarem sua preocupação em serem formadores de seus professores, na verdade, demandam à instituição que trabalham a criação de um projeto formativo institucional que envolva todos os que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Esse projeto necessita ser claro quanto ao que se espera de cada um, o que vai exigir da instituição uma abordagem democrática, com espaços de diálogo em que problemas e soluções do processo possam ser “colocados na mesa”, num espaço e tempo suficientes, isto é, que favoreçam o exercício e o desenvolvimento desses profissionais de fato.

5.1.3 Ser docente e ser coordenador pedagógico

A análise revelou que o grupo de participantes da pesquisa é estável, isto é, possui, em média, 10 anos na função de coordenador e, em sua maioria, uma experiência considerável como docentes (havendo coordenadores com 27 anos de docência).

Considerando a formação docente como sendo o cerne da atuação do coordenador, e por ser este egresso da carreira como docente, poderíamos inferir que os coordenadores com mais tempo de docência teriam mais facilidades em sua atuação. Entretanto, a pesquisa demonstrou que as dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos “mais experientes” eram muito similares às dos “menos experientes”. Entendemos que o fator experiência docente colabora, mas não habilita plenamente o coordenador a exercer suas funções, do contrário, as dificuldades não seriam tão recorrentes. Há que se promover, na formação dos profissionais da educação, um efetivo diálogo entre teoria e prática.

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes

desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Os estudos mostram que os currículos oferecidos pelas IES estão longe de realizar na prática esse conceito. (GATTI, 2014, p. 38).

5.1.4 Diagnóstico docente e formação continuada e acompanhamento - como intervir

A maioria dos coordenadores reconhece a eficácia formativa dessa ação tanto para eles quanto para seus professores. Diagnosticar necessidades formativas colocou, no bojo da discussão, o acompanhamento docente, não como um ato persecutório, mas como uma necessidade formativa. Eles salientam ainda que é preciso conhecer o professor, mas também é preciso que o professor se conheça (movimento essencial em qualquer processo formativo).

Há coordenadores que salientam a importância de terem participado na construção da planilha de diagnóstico. Segundo eles, esse exercício exigiu deles uma maior apropriação do currículo da Rede SESI-SP, o que lhes ofereceu maiores condições de intervenção na prática docente. Entretanto, apontam que o processo seria mais produtivo se os professores fossem envolvidos na elaboração da planilha diagnóstica das necessidades formativas.

Neste aspecto salientam que entendem a importância de garantir a identidade de rede, daí a utilização de uma mesma planilha por todas as escolas, mas lembram que cada unidade possui sua peculiaridade, suas características. O fato de as diretrizes serem encaminhadas pela sede para alguns coordenadores oferece norte de atuação, mas para outros trunca o processo por não incidir na realidade direta. Há que se capacitar os profissionais que atuam nas escolas, cada vez mais, a atuarem com autonomia sem perder de vista elementos tidos como valor para a rede.

Há ainda coordenadores que reconhecem como importante identificar as necessidades formativas de seus professores, mas lembram que tão relevante quanto isso é saber como intervir na prática de maneira que todos os professores se desenvolvam profissionalmente.

Diante dessa questão apontada, é importante a continuidade de ações formativas estabelecidas pela instituição, que apoiem os coordenadores não a dar respostas a seus professores, mas que os ajude a ver o que está por detrás de seus fazeres e, quem sabe, ajudá-los a ousar novos fazeres.

5.1.5 Projeto formativo e planejamento da formação- como atender a realidade da escola e se tornar formador?

A maioria dos coordenadores participantes da pesquisa reconhece o projeto formativo como algo importante, chegando até mesmo a dar sentido para ela e para a comunidade escolar, a existência de sua função na escola.

Segundo as coordenadoras, a elaboração dos projetos formativos exigiu esforços de estudo e reflexões que, cada vez mais, identificam-nas com a função de coordenador e de formador de professores. Algumas citam que, nesse processo, em algumas vezes, foi preciso recuar, e até mesmo rever as decisões tomadas. A nosso ver, essa experiência de elaborar o projeto formativo potencializou o exercício de planejamento, aspecto essencial a quem pretende se tornar um formador.

Foi possível notar ainda que as coordenadoras participantes da pesquisa indicam que essa prática tornou mais assertiva a atividade de ser coordenador e que conseguem agir com focos estabelecidos por elas, e ser capazes de avaliar os resultados de suas intervenções com mais clareza.

Entendemos ainda que há um longo caminho a percorrer e que compete não somente às instituições de ensino, mas também a seus profissionais um caminhar que os apoie a dar passos, pois a tarefa de formar não é fácil, de resultados rápidos, mas de envolvimento de um querer coletivo, nas palavras de Soligo (2014):

Esse entendimento da natureza do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação (ou que se pretende que eles desenvolvam) não comporta a crença de que apenas com habilidades técnicas e específicas se resolvem as complexas problemáticas com as quais se deparam o tempo todo. É necessário um conjunto de “saberes em atos” para que cada profissional, tendo em conta sua área de atuação, possa:

- Considerar a diversidade inerente às pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daquelas cuja aprendizagem direta ou indiretamente está sob sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-la.
- Planejar adequadamente o trabalho a ser realizado e replanejar quando for preciso.
- Acompanhar e monitorar o desenvolvimento das propostas, tendo como referência os objetivos que elas têm.
- Incentivar e favorecer o trabalho cooperativo.
- Participar ativamente do projeto educativo da instituição à qual pertence.
- Informar os demais atores da escola sobre os encaminhamentos realizados, convidando-os a contribuir sempre que necessário.
- Utilizar novas tecnologias em favor da atuação profissional.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar o processo pessoal de formação. (SOLIGO, 2014, p. 4 apud SEF/MEC, 2001).

Nossa pesquisa proporcionou o contato com a realidade dos coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP de ensino, com iniciativas próprias de gerir o processo formativo de seus profissionais. Delinear o coordenador como formador de professores e gestor do currículo é um avanço, porém é preciso que estes profissionais reflitam sobre este “ser formador” de professores, delineando, a partir de suas práticas e dos princípios da rede, esta identidade de parceiro e gestor. Saber o que seus professores sabem é um passo importante no processo formativo, mas ele seria mais potente se estes últimos tivessem uma participação mais ativa na elaboração desse diagnóstico. O que fica evidente é o compromisso dos coordenadores em se tornarem formadores de seus professores, apesar das condições institucionais desfavoráveis (horário de trabalho coletivo com os professores).

Ao longo de nossa pesquisa, lidamos com a realidade marcada por contradições e desafios:

- Ser coordenador, ser formador de professores ser parceiro e, ao mesmo tempo, ser visto como “chefe”.
- Ser pertencente a uma rede de ensino e, ao mesmo tempo, atender às necessidades da unidade escolar.
- Ter de ser formador de professores com tempo irrisório e sem espaço institucional garantido para todos.
- Tornar a escola um espaço de aprendizagem para todos.
- Diagnosticar saberes dos professores e intervir para que todos se desenvolvam.
- Realizar um projeto formativo que não se restrinja às escolas, mas a todos os envolvidos com o mesmo grau de importância.

Entendemos que essas contradições, presentes na realidade dos participantes da pesquisa, são desafios que têm como pano de fundo uma formação em que a reflexão coletiva e individual sejam valores, pois nas palavras de Carvalho e Aguiar:

Se o propósito da formação do professor mediada pela reflexão crítica é o seu pleno desenvolvimento como pessoa e profissional, precisamos incentivar essa forma de pensamento sobre a docência como prática social e pedagógica constituída por dimensões de naturezas técnica, prática, social, política, ética e cultural. (CARVALHO; AGUIAR, 2013, p. 204).

Dizendo dessa forma, poderíamos ter a impressão de que constituir-se formador, a partir da elaboração de seu projeto formativo, seria impossível, uma utopia. Mas como não citar Mario Quintana, quando nos vemos embrenhados em contradições e utopias? Terminamos nosso texto recorrendo a um de seus poemas:

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

(QUINTANA, 1951)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2005.

AGUIAR, W. M. J. (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v.26, n.2, p. 222-247, 2006.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.129-140.

ARAGÃO, A. M. F. de. Reflexividade e formação docente: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. In: MAIA, H. et al. (Org.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. p. 144-172.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 Set. 2017.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 Set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referências para formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. 167 p.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. G. et al. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 55-62.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar um plano de formação? In: *Cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf>. Acesso em: 18 Set. 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). A didática e a formação de educadores: da exaltação a negociação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.

CASTALDI, M. J. Z. D. *Autoformação de formadores de professores: uma construção na relação teórico-prática do chão da sala de aula*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 4, n. 30, p.181-203, out. 2014. Trimestral.

Da PONTE, J. P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=desenvolvimento+profissional+docente&btnG=&lr=>>. Acesso em: 18 Set. 2017.

DOMINGUES, I. *A coordenação pedagógica e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 2009. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In. DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133 – 159.

FRANCO, D. V. *Coordenador pedagógico: identidade em questão*. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Juiz de Fora, 2006.

FRANCO, M. A. S. *Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade*. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, M. J. N.; SILVA, G. M. C. A escola, a identidade e o protagonismo dos sujeitos educativos: quando a atuação do coordenador pedagógico faz a diferença. *Comunicações*, Piracicaba, v. 22, n. 2, p.7-24, 1 jul. 2015. Semestral.

FREIRE, P. Primeira carta: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In: FREIRE, P. *Professora sim tia não: cartas a quem gosta de ensinar*. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1997. p. 19-26.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. O problema da colaboração. In: FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 1-136.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 Set. 2017.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 21 Out. 2017.

GÓMEZ, A.I. P. A cultura docente. In: GÓMEZ, A.I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artemed, 2001. p. 163-175.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Bahia, v. 24, n. 12, p.149-161, ago. 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artemed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p.562-583, dez. 2010. Quadrimestral.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Portugal: Porto Editora, 2005.

MUNDIM, E. D. A. *A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. *Série Estudos: periódico do programa de pós-graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande MS, n. 36, p.92-108, jul. 2013. Semestral.

OLIVEIRA, J. C. de. *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PENTEADO, M. E. L. *Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores*. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUSA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 147, n. 42, p.01-18, jan. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://text-br.123dok.com/document/oz12wdey-o-coordenador-pedagogico-aportes-a-proposicao-de-politicas-publicas.html>>. Acesso em: 19 set. 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUSA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; RAMALHO, L. (Org.). *Coordenador*

pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 7-19.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

QUINTANA, M. *Espelho Mágico*. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

RAMALHO, L.; SOUSA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771. 12/2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2016.

RAMALHO, L.; SOUSA, V. L. T. de. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 5-33. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/quadros-atribuicoes-regiao-coordenador-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2016.

RABELO, C. D. Coordenador pedagógico escolar municipal: identidade, trabalho e atitudes de um profissional em resignificação. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. *Cadernos ANPAE*. Niterói - RJ: Edições ANPAE, 2011.

RIOS, T. A. *Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?* São Paulo: Midiamix Comunicação e Educação, 2009.

RIOS, T. A. As dimensões da competência do educador. In: RIOS, T. A. *Ética e Competência*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3. p. 56-83.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. *Referenciais curriculares da rede escolar SESI-SP*. 135 p., 1ª ed. São Paulo: Copy Express, 2003.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. *Referencial curricular do sistema SESI-SP de ensino: ensino fundamental*. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2016. 247 p. Disponível em: <<http://www.sesisp.org.br/educacao/educacao-no-sesi-sp/rede-escolar-sesi-sp>>. Acesso em: 03 Out. 2017.

SOLIGO, R.; PRADO, G. G. V. T. *A experiência da formação para alfabetizar*. In: VII Seminário Fala Outra Escola, 2015, Campinas. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.siteoficial.files.wordpress.com/2017/04/rosaura-soligo-e-guilherme-prado-a-experic3aancia-da-formac3a7c3a3o-para-alfabetizar.pdf>>. Acesso em: 17 Jul. 2017.

SOLIGO, R. *Metodologias dialógicas de formação*. GEPEC, Campinas, São Paulo, v. 7, Jul 2015. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.wordpress.com/2015/05/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de. *Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para a formação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. 44 v.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 9, p. 39-56, jul. 2013. Semestral.

TANCREDI, R. M. S. P. O que um professor precisa saber e fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional. In: TANCREDI, R. M. S. P. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: Ufscar, 2009. p. 7-30.

TEIXEIRA, C. S. M. *Ser "faz-tudo" na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico*. 2014. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TREVIZAN, A. *Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação*. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VILANI, M.C. de C., AGUIAR, W. M. J. Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si. In: MAIA, H. et al. (Org.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. p. 195-237.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 103, p.535-554, maio 2008. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 Set. 2017.

ANEXOS

Anexo A

PROJETO FORMATIVO DE DOCENTES - DE - GEB - 2017/2018

PLANILHA DIAGNÓSTICA - DOCENTES - SESI-SP

**Unidade:** CE-000**Município** exemplo**Etapas do processo de Diagnóstico**

1. Entregar a planilha impressa para que cada professor preencha a sua autoavaliação.
2. A planilha de autoavaliação do professor auxilia no diagnóstico. Não precisa ser tabulada, porém deve ser considerada durante o processo do diagnóstico.
3. O CP deverá realizar a avaliação do professor, partindo dos acompanhamentos (registros de acompanhamento: devolutivas a partir de diário, atividades docentes e discentes, plano de trabalho docente, instrumentos avaliativos, observação de aulas...) que já possui, mesmo que os registros não tenham sido feitos por ele. Essa planilha irá sintetizar e comunicar o diagnóstico do professor.
4. Caso o professor trabalhe em mais de uma unidade, o fechamento do diagnóstico deste docente deverá ser feito em parceria com os CPs destas escolas. Não podemos ter diagnósticos conflitantes.
5. Havendo professores ingressantes, o CP deverá priorizar o diagnóstico (acompanhamento) desses professores.
6. Se o CP ainda não acompanhou algum docente ou se algum aspecto necessita ser observado, isso deverá ser feito de forma prioritária.
7. Antes de conversar com o professor individualmente, o CP deverá compartilhar o seu diagnóstico com o Diretor Escolar.
8. Comunicar o diagnóstico de cada professor individualmente. (prazo final - novembro/2016)

Observação: A síntese do processo de diagnóstico será composta pelas duas planilhas, a do professor e a do CP. A planilha que evidenciará o diagnóstico do professor será a do CP, com as observações e considerações.

Anexo B

Exemplos de comentários oferecidos aos coordenadores pedagógicos em cada item da Planilha Diagnóstica que foi preenchida tanto pelos professores quanto pelos coordenadores.

Específico para o componente curricular de ARTE		
7	Utiliza a integração entre as dimensões do fato artístico - Abordagem triangular:	
7.1	Fazer.	Observe se o professor promove o processo de criação, realizado com base na experimentação e uso das linguagens artísticas. É importante verificar se as produções propostas são significativas, em oposição a um fazer mecânico, como cópia de modelos e se permitem o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da capacidade crítica e da criatividade.
7.2	Fruir.	Observe se nesse processo o professor estimula os estudantes a vivenciarem a experiência artística estética. O professor deve proporcionar acesso às diferentes manifestações artísticas, como espetáculos teatrais, de dança, musicais, exposições de artes visuais, apresentações musicais, manifestações culturais da sua comunidade e do mundo social no qual o estudante está inserido.
7.3	Contextualizar.	Observe se o professor contextualiza a obra estudada, considerando, além dos aspectos artísticos, seus aspectos sociais, culturais e históricos.
8	Utiliza e integra as quatro linguagens:	
8.1	Arte visual.	Observe se o professor não se limita a percepção e a análise dos elementos formais da obra, sendo importante considerar o repertório vivencial do estudante e o sentido/significado que ele atribui às manifestações artísticas apreciadas.
8.2	Dança.	Observe se o professor aborda os aspectos da linguagem da dança, promovendo a participação de todos e se é valorizado o movimento natural dos estudantes (espontaneidade).
8.3	Música.	Observe se o professor considera a linguagem musical, ampliando a ideia de música, inserindo variados sons presentes nos mais diversos objetos e ambientes (folha de papel rasgando, som da água, sons produzidos pelo corpo, instrumentos musicais etc).
8.4	Teatro.	Observe se o professor propicia momentos de dramatização, como por exemplo: continuação do faz de conta, vivências de brincadeiras infantis etc.

Anexo C

PLANILHA DIAGNÓSTICA DE DOCENTES - 2017/2018 | CIÊNCIAS DA NATUREZA

SESI-SP educação
Gestão de Educação Básica

PROFESSOR (A)	MODALIDADES	TURMAS	EIXO INTEGRADOR	COMPONENTE CURRICULAR
UNIDADE				

Professor (a), observe se você:				OBSERVAÇÕES:	
ELEMENTO OBSERVÁVEL COMUM	O preenchimento das colunas deve ser feito com um X				
	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda		
1	Utiliza diversos instrumentos diagnósticos para planejar e replanejar sua prática, a partir das expectativas de ensino e aprendizagem.				
2	Declara aos estudantes as expectativas de ensino e aprendizagem a serem trabalhadas ao longo da etapa e os processos avaliativos.				
3	Elabora instrumentos avaliativos, de acordo com as expectativas de ensino e aprendizagem, definindo os critérios.				
4	Utiliza espaços e recursos escolares, além da sala de aula:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
4.1	Biblioteca/Sala de leitura/Caixa/Carrinho literário.				
4.2	Laboratório de Ciência/Biologia/Física/Química/AutoLabor.				
4.3	Laboratório de Ciência e Tecnologia - LCT / Carrinho de Notebooks.				
4.4	Espaços externos.				
5	Planeja momentos de práticas de leitura, utilizando-se dos diferentes gêneros textuais que circulam em sua área de conhecimento.				
6	Promove momentos coletivos / individuais para feedbacks (devolutivos) das produções dos estudantes.				
7	Propõe atividades de apoio para os estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias.				
8	Propõe diferentes tipos de agrupamentos.				
9	Reconhece o registro e a avaliação como instrumentos essenciais ao ensino.				

CIÊNCIAS DA NATUREZA	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
1 Utiliza fenômenos ou situações conhecidas pelos alunos, promovendo momentos de desestabilização.				
2 Desenvolve atividades ou estratégias onde os estudantes possam comunicar, de forma oral ou escrita, os resultados alcançados com o processo investigativo.				
3 Sistematiza o conhecimento produzido pelos estudantes aproximando-o dos conhecimentos científicos.				
4 Proporciona a observação crítica de fenômenos para a resolução de situações-problema.				
5 Propicia aos estudantes serem protagonistas na busca da solução de uma situação-problema.				
6 Intervém nas situações de interação e diálogo através de questionamentos que potencializam a argumentação e a análise dos estudantes relacionadas a situação-problema.				
7 Realiza atividades experimentais como uma das estratégias de investigação.				
8 Explicita a aplicação na sociedade, do tema científico estudado, para que o ensino de Ciências tenha sentido social.				

Anexo D

PLANILHA DIAGNÓSTICA DE DOCENTES - 2017/2018 | LINGUAGENS

SESI-SP educação
Gerência de Educação Básica

PROFESSOR (A)	MODALIDADES	TURMAS	EIXO INTEGRADOR	COMPONENTE CURRICULAR
UNIDADE				

Professor (a), observe se você:					OBSERVAÇÕES:
ELEMENTO OBSERVÁVEL COMUM	O preenchimento das colunas deve ser feito com um X				
	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda		
1	Utiliza diversos instrumentos diagnósticos para planejar e replanejar sua prática, a partir das expectativas de ensino e aprendizagem.				
2	Declara aos estudantes as expectativas de ensino e aprendizagem a serem trabalhadas ao longo da etapa e os processos avaliativos.				
3	Elabora instrumentos avaliativos, de acordo com as expectativas de ensino e aprendizagem, definindo os critérios.				
4	Utiliza espaços e recursos escolares, além da sala de aula:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
4.1	Biblioteca/Sala de leitura/Caixa/Carrinho literário.				
4.2	Laboratório de Ciência/Biologia/Física/Química/AutoLabor.				
4.3	Laboratório de Ciência e Tecnologia - LCT / Carrinho de Notebooks.				
4.4	Espaços externos.				
5	Planeja momentos de práticas de leitura, utilizando-se dos diferentes gêneros textuais que circulam em sua área de conhecimento.				
6	Promove momentos coletivos / individuais para feedbacks (devolutivos) das produções dos estudantes.				
7	Propõe atividades de apoio para os estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias.				
8	Propõe diferentes tipos de agrupamentos.				
9	Reconhece o registro e a avaliação como instrumentos essenciais ao ensino.				

LINGUAGENS		SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
1	Utiliza diferentes estratégias de leitura, em textos verbais e/ou não-verbais, para promover as devidas interpretações.				
2	Contextualiza situações atuais, cotidianas ou simuladas, visando construir um repertório que amplia e fundamenta o entendimento sobre as produções artísticas, corporais e textuais.				
3	Promove atividades de produção artística, literária e/ou corporal, partindo das representações dos estudantes, ampliando intencionalmente o repertório cultural.				
4	Promove a produção de gêneros literários e/ou artísticos e práticas corporais.				
5	Possibilita a integração dos estudantes em situação de comunicação formal e/ou informal, a partir dos gêneros textuais.				
6	Específico para o componente curricular de ARTE				OBSERVAÇÕES
	Utiliza a integração entre as dimensões do fato artístico- Abordagem triangular:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	
6.1	Promove o processo de criação, realizado com base na experimentação e uso das linguagens artísticas (Fazer).				

Anexo E

PLANILHA DIAGNÓSTICA DE DOCENTES - 2017/2018 | MATEMÁTICA

SESI-SP educação
Gestão de Educação Básica

PROFESSOR (A)	MODALIDADES	TURMAS	EIXO INTEGRADOR	COMPONENTE CURRICULAR
UNIDADE				

Professor (a), observe se você:		O preenchimento das colunas deve ser feito com um X			OBSERVAÇÕES:
ELEMENTO OBSERVÁVEL COMUM		SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	
1	Utiliza diversos instrumentos diagnósticos para planejar e replanejar sua prática, a partir das expectativas de ensino e aprendizagem.				
2	Declara aos estudantes as expectativas de ensino e aprendizagem a serem trabalhadas ao longo da etapa e os processos avaliativos.				
3	Elabora instrumentos avaliativos, de acordo com as expectativas de ensino e aprendizagem, definindo os critérios.				
4	Utiliza espaços e recursos escolares, além da sala de aula:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
4.1	Biblioteca/Sala de leitura/Caixa/Carrinho literário.				
4.2	Laboratório de Ciência/Biologia/Física/Química/AutoLabor.				
4.3	Laboratório de Ciência e Tecnologia - LCT / Carrinho de Notebooks.				
4.4	Espaços externos.				
5	Planeja momentos de práticas de leitura, utilizando-se dos diferentes gêneros textuais que circulam em sua área de conhecimento.				
6	Promove momentos coletivos / individuais para feedbacks (devolutivos) das produções dos estudantes.				
7	Propõe atividades de apoio para os estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias.				
8	Propõe diferentes tipos de agrupamentos.				
9	Reconhece o registro e a avaliação como instrumentos essenciais ao ensino.				

MATEMÁTICA	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
1	Utiliza problemas como ponto de partida.			
2	Possibilita ao aluno a construção do seu modelo de resolução ou conceito por meio da resolução do problema.			
3	Confronta as diferentes estratégias de resolução.			
4	Valida ou refuta os diferentes modelos construídos formalizando o saber matemático.			
5	Diversifica os níveis de complexidade e as estratégias de resolução dos problemas.			
6	Utiliza materiais concretos, manipuláveis, games, aplicativos, jogos e brincadeiras para promover a construção de conhecimentos matemáticos.			

Anexo F

PLANILHA DIAGNÓSTICA DE DOCENTES - 2017/2018 | CIÊNCIAS HUMANAS

SESI-SP educação
Gerência de Educação Básica

PROFESSOR (A)	MODALIDADES	TURMAS	EIXO INTEGRADOR	COMPONENTE CURRICULAR
UNIDADE				

Professor (a), observe se você:					OBSERVAÇÕES:
ELEMENTO OBSERVÁVEL COMUM	O preenchimento das colunas deve ser feito com um X				
	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda		
1	Utiliza diversos instrumentos diagnósticos para planejar e replanejar sua prática, a partir das expectativas de ensino e aprendizagem.				
2	Declara aos estudantes as expectativas de ensino e aprendizagem a serem trabalhadas ao longo da etapa e os processos avaliativos.				
3	Elabora instrumentos avaliativos, de acordo com as expectativas de ensino e aprendizagem, definindo os critérios.				
4	Utiliza espaços e recursos escolares, além da sala de aula:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
4.1	Biblioteca/Sala de leitura/Caixa/Carrinho literário.				
4.2	Laboratório de Ciência/Biologia/Física/Química/AutoLabor.				
4.3	Laboratório de Ciência e Tecnologia - LCT / Carrinho de Notebooks.				
4.4	Espaços externos.				
5	Planeja momentos de práticas de leitura, utilizando-se dos diferentes gêneros textuais que circulam em sua área de conhecimento.				
6	Promove momentos coletivos / individuais para feedbacks (devolutivos) das produções dos estudantes.				
7	Propõe atividades de apoio para os estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias.				
8	Propõe diferentes tipos de agrupamentos.				
9	Reconhece o registro e a avaliação como instrumentos essenciais ao ensino.				

CIÊNCIAS HUMANAS	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
1	Propicia momentos intencionais de observação e identificação das transformações e permanências ocorridas nos diversos contextos espaço-temporais, a partir do cotidiano dos estudantes.			
2	Proporciona momentos de investigação das causas e efeitos das transformações e permanências ocorridas nos diversos contextos espaço-temporais.			
3	Possibilita a elaboração da crítica por meio das contradições identificadas na realidade investigada, considerando a pluralidade de ideias, opiniões e interesses.			
4	Propõe a análise de documentos diversificados para compreensão das realidades investigadas nos diversos contextos espaço-temporais.			
5	Utiliza recursos e estratégias que promovem a alfabetização cartográfica.			
6	Utiliza a pesquisa (bibliográfica, documental, estudo de caso, entrevistas, estudo de campo) para sistematizar, sintetizar e comunicar os diversos fenômenos sociais e naturais.			