

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

Tatiana Queiroz Porto Moura

**EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES
DA PUC-SP**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**São Paulo
2019**

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

TATIANA QUEIROZ PORTO MOURA

**EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES
DA PUC-SP**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho final apresentado 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 orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

**São Paulo
2019**

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Tenho tanta gente para agradecer. Tanta gente que passou pelo meu caminho nesse período e me ajudou, de alguma forma, a me manter firme nesse propósito de me constituir pesquisadora, de seguir acreditando na potência que só conhecimento traz. Na potência da incompletude e do vir a ser. É preciso persistir para se alcançar o que quer que seja. E se eu persisti, foi devido às muitas mãos que me acolheram nesse percurso.

Obrigada meus filhos, Theo e Luca, pela paciência e por sonharem junto comigo. Agradeço a vocês a possibilidade de me reinventar todos os dias. A escolha pelo mestrado faz parte dessa reinvenção. Amo vocês imensamente.

Obrigada ao Enrico, meu marido, por não me deixar desanimar. Por acreditar em mim mais do que mim mesma e por estar presente nas minhas ausências. Sonhar junto é muito melhor do que sonhar sozinho. Que possamos nos manter sempre torcendo muito um pelo outro. Amo você!

Obrigada aos meus pais, Teresa e Anderson, por terem plantado a semente do desejo pelo conhecimento em mim. Posso ouvir minha mãe dizendo: O estudo é o que ficará de herança para vocês, é o que eu posso deixar. Obrigada, mãe! Você realmente faz parte desse caminho, faz parte desse desejo de me manter aprendendo sempre. É também essa herança que quero deixar para os meus filhos.

Obrigada a Gláucia, minha parceira de trabalho, por me ajudar a chegar na PUC em tempo. Não fosse sua disponibilidade em me ajudar nesse momento tudo teria sido muito mais difícil.

Obrigada aos meus alunos. Aos meus alunos de hoje e de ontem. Pelos desafios que me trouxeram, pelas experiências que estarão para sempre comigo, pelas aprendizagens que me proporcionaram, pelo convívio e por manterem em mim o desejo de aprender cada vez mais. E de preferência, juntos.

Obrigada aos meus professores do Formep pela inspiração e pela beleza do que fazem todos os dias.

Obrigada, Lauri! Muito obrigada por estar comigo nesse período de intensas aprendizagens, pela paciência, pela persistência, pelos incentivos e pelo olhar generoso.

Obrigada à Marli André e Jeanny Sombra, membros da minha banca, pelas imprescindíveis colaborações na construção desse trabalho.

Ao Humberto, nosso parceiro e secretário do Formep, pela sempre disponibilidade, pelo café e pelo largo sorriso com que nos recebia todas as terças e quintas.

Um profundo sentimento de gratidão as tantas pessoas que me apoiaram, me ouviram, me acolheram nesses dois anos. E que continuemos sonhando juntos. Por muito tempo.

RESUMO

MOURA, Tatiana Queiroz Porto. **Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP**. 2019. 118f. Trabalho Final (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar experiências significativas relatadas por coordenadoras pedagógicas (CPs), egressas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC- SP (Formep). Criado no segundo semestre de 2013, o Formep tem, como um de seus objetivos, ampliar a atuação do formador da educação básica, tornando suas decisões mais eficientes para que as instituições de ensino possam alcançar suas metas em relação às aprendizagens e formação dos alunos. São objetivos específicos desse trabalho: identificar os significados que os sujeitos atribuem às experiências vivenciadas no Formep, identificar possíveis contribuições da pesquisa desenvolvida pela CP para sua atuação profissional e compreender o processo vivido na realização do trabalho final. Referenciando-nos em Larrosa, Passeggi e Josso, entendemos que as experiências são conhecimentos subjetivos, que afetam os sujeitos, gerando aprendizagens e ressignificações de sentidos atribuídos ao longo da vida de uma pessoa. A partir do conceito de experiência formadora, pretendemos analisar as contribuições da pesquisa, realizada no Formep, para as coordenadoras pedagógicas e suas práticas. Apoiando-nos em André e Beillerot, compreendemos a pesquisa da prática como essencial, já que considera o sujeito e seus saberes, favorece postura autônoma e reflexiva, além de permitir a articulação entre teoria e prática, criando possibilidades de transformação na atuação das formadoras egressas do Formep. Como dispositivo metodológico, aplicamos questionários para caracterização dos sujeitos pesquisados e realizamos entrevistas narrativas, que compõem a pesquisa autobiográfica, com cinco coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de São Paulo. A escolha pela entrevista narrativa se deu pela potência de permitir ao sujeito se narrar, e, ao fazê-lo, possibilitar que ele possa atribuir sentido e ressignificar suas experiências. Inspiramo-nos em Bauer e Jovchelovith na utilização das fases da entrevista narrativa. As entrevistas narrativas foram registradas em áudio e tiveram duração média de 30 minutos. Sendo os sujeitos dessa pesquisa egressos do Formep da turma de 2016, a escolha por essa turma se deu, sobretudo, pela peculiaridade de sua constituição. A turma foi formada em decorrência de um convênio estabelecido com a Prefeitura de São Paulo e por isso todos os ingressantes eram funcionários públicos da área educacional, com diferentes cargos ocupados nas escolas do município de São Paulo ou Secretaria Municipal de Educação. Utilizamos como referência para a análise das entrevistas, a “dinâmica de leitura interpretativa”, de Ricoeur. As experiências das CPs são discutidas a partir de três categorias de análise: a formação do formador e as ressignificações das experiências; a constituição de formadores da prática e as problemáticas no processo de construção da pesquisa. Os achados desta pesquisa revelaram experiências significativas em relação à mudança na concepção de formação e da função de formadora, destacando como as CPs foram se constituindo pesquisadoras da prática, encurtando a distância entre a academia, seus fazeres e saberes, além de evidenciar experiências formadoras, relatadas por elas, que se constituíram em aprendizagens e conhecimentos de diferentes gêneros: existenciais, instrumentais e pragmáticas, compreensivas e explicativas.

Palavras-chave: Pesquisa do professor. Experiências formadoras. Mestrado Profissional.

ABSTRACT

MOURA, Tatiana Queiroz Porto. **Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP**. 2019. 118f. Final Project (Professional Master's). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2019.

The presente research aims to identify significant experiences reported by pedagogical coordinators (PCs), graduates of the Professional Master in Education: Training of Trainers of PUC-SP (Formep). Created in the second semester of 2013, Formep has, as one of its goals, to expand the role of the basic education trainer, making their decisions more efficient so that educational institutions can reach their goals in relation to students' learning and training. Specific objectives of this work are: to identify the meanings that the subjects attribute to the experiences lived in Formep, to identify possible contributions of the research developed by PC to their professional performance and to understand the process lived in the completion of the final work. Referring to Larrosa, Passeggi and Josso, we understand that experiences are subjective knowledge, affecting the subjects, generating learning and resignification of meanings attributed throughout a person's life. From the concept of formative experience, we intend to analyze the contributions of the research, conducted in Formep, to the pedagogical coordinators and their practices. Based on André and Beillerot, we understand the research of practice as essential, since it considers the subject and his knowledge, favors an autonomous and reflective posture, and allows the articulation between theory and practice, creating possibilities for transformation in the performance of formep graduates. As a methodological device, we applied questionnaires to characterize the research subjects and conducted narrative interviews, which make up the autobiographical research, with five pedagogical coordinators of the São Paulo Municipal Education Network. The choice for the narrative interview was due to the power to allow the subject to narrate himself and, in so doing, enable him to attribute meaning and resignify his experiences. We are inspired by Bauer and Jovchelovith in using the stages of the narrative interview. The narrative interviews were recorded in audio and had an average duration of 30 minutes. Being the subjects of this research graduated from Formep of the class of 2016, the choice for this class was mainly due to the peculiarity of its constitution. The class was formed as a result of an agreement established with the São Paulo City Hall and for this reason all the newcomers were civil servants of the educational area, with different positions held in the schools of the city of São Paulo or the Municipal Department of Education. We used as a reference for the analysis of the interviews, Ricoeur's "interpretative reading dynamics". PC experiences are discussed from three categories of analysis: the formation of the trainer and the resignifications of the experiences; the constitution of formators of the practice and the problems in the research construction process. The findings of this research revealed significant experiences in relation to the change in the conception of formation and the function of formation, highlighting how the PCs were constituting researchers of the practice, shortening the distance between the academy, their doings and knowledge, and highlighting formative experiences, reported by them, which consisted of learning and knowledge of different genres: existential, instrumental and pragmatic, comprehensive and explanatory.

Keywords: Teacher research. Formative experiences. Professional Master's degree.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

AD – ASSISTENTE DE DIREÇÃO

ATE – ASSISTENTE TÉCNICO EDUCACIONAL

BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

CEI – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CP – COORDENADORA PEDAGÓGICA

EN – ENTREVISTA NARRATIVA

FORMEP – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

JEIF – JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO

PEA – PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PUC – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Um inusitado encontro entre a pesquisa e a pesquisadora.....	10
Contextualização da pesquisa.....	15
Objetivos da pesquisa	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1. Os estudos correlatos e o entrelaçamento com minha pesquisa.....	17
1.2. A experiência e o sujeito da experiência.....	22
1.3. A pesquisa e a reflexividade crítica.....	26
1.4. O Mestrado Profissional e a pesquisa do professor	31
2. METODOLOGIA	34
2.1. Procedimento de produção de informação	35
2.2. Os sujeitos da pesquisa	39
2.3. Procedimento de análise de narrativas.....	43
3. ANÁLISE DAS NARRATIVAS	47
3.1. A formação do formador e as ressignificações das experiências	47
3.2. A constituição de pesquisadores da prática.....	56
3.3. As problemáticas e os significados constituídos no processo de construção da pesquisa.....	61
3.4. As experiências formadoras geradoras de aprendizagens	66
3.4.1 As aprendizagens e conhecimentos existenciais	67
3.4.2 As aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos.....	68
3.4.3 As aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos.....	69
4. E EU, PESQUISADORA? COMO ME FORMEI NESSA FORMAÇÃO? MEU CAMINHO, MEUS ATALHOS, MINHAS TRILHAS	72
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA	77

REFERÊNCIAS	
.....79	

APÊNDICES	83
Questionário de caracterização dos sujeitos	83
Entrevista narrativa 1 – Ana	84
Entrevista narrativa 2 – Beatriz	95
Entrevista narrativa 3 – Cristina	108
Entrevista narrativa 4 – Daniela	117
Entrevista narrativa 5 – Elisa	122

INTRODUÇÃO

Um inusitado encontro entre a pesquisa e a pesquisadora

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'dessaber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

(JUAN DE MAIRENA)

Sou pedagoga e professora do ensino fundamental I há 20 anos. Nesse período passei por diferentes escolas particulares e sempre tive muitas inquietações com relação a minha prática profissional. Uma coisa é dominar o conteúdo e outra, completamente diferente, é saber como ensiná-lo. Passei por algumas escolas nesse período de docência, todas particulares, algumas conservadoras e outras mais progressistas. Esse sempre foi o primeiro nó da questão: como ensinar? Mas cabem aí muitas questões: ensinar a partir de qual premissa, de qual concepção? Há muitas! E cada uma delas, dará um sentido aos verbos: passar o conteúdo, fazer pensar, construir significados, repetir e reproduzir estratégias e técnicas. Isso era o que teria que definir antes de tudo.

Como aluna de escola tradicional católica, pensava que queria mais para meus alunos. Não que pense que toda minha formação não fizesse sentido. Não era isso! A questão é que queria que meus alunos pudessem elaborar hipóteses, buscar estratégias, pensar autonomamente e, nesse sentido, minha formação foi insuficiente. Repetir, memorizar era muito pouco para mim, como professora. Estabelecer relações, pensar a partir de situações complexas, buscar caminhos... era isso que esperava de meus alunos. E essa expectativa exigiria muito de mim, afinal de contas, tratava-se de uma reconstrução de saberes. Dos meus próprios. Como meu percurso como aluna havia sido outro, a pesquisa e o estudo eram minhas opções. Então comecei.

Era 1993 e eu precisava entender mais sobre construtivismo. A palavra ressoava pelas escolas, talvez como inalcançável, modismo, promissora... Esse primeiro contato, ainda cheio de assimilações deformadas, me apontava uma luz no

fim do túnel. De lá até aqui, foram muitas formações, muito tempo dedicado aos estudos, às práticas, à investigação. Particpei de diversas formações e extensões, além da especialização em Alfabetização. Como pedagoga, sentia encantamento pela língua, pela formação de comportamentos leitores e escritores, pela possibilidade de formar alunos encantados pelos livros, pelo universo literário.

Em 2010, já trabalhando na escola em que estou até hoje, instituição de ensino particular no interior de São Paulo, minha coordenadora pedagógica pediu que assumisse o quinto ano. Até então, atuava no terceiro. O ano começou e surgiram novas questões. Sair da zona de conforto é sempre desafiador e possibilitador de novas aprendizagens, se assim desejamos. Ao me deparar com conteúdos matemáticos que havia aprendido de maneira extremamente conservadora, não via outra maneira de ensiná-los. Ensinar fração é o mesmo que pintar barrinhas? E porcentagem? Devo ensinar a tal regrinha de três? Parecia tão pouco, tão empobrecedor...

Em 2011, retomei meus estudos formativos, mas dessa vez para estudar didática da matemática. Fiz um curso de extensão durante um ano, partindo da metodologia de resolução de problemas. Abria-se um universo de questões, de possibilidades, e uma certeza ao menos: aprender fração nada tinha a ver com pintar barrinhas. E a regra de três? Sim, era útil, mas para que meus alunos compreendessem a lógica dessa técnica, tinha um caminho pela frente, muito o que pensar, muito a compreender. Foi a partir desses conteúdos complexos e de tantos outros que começava a repensar minha prática e minha função como professora. A didática da matemática passou a ser um interesse profundo, havia tanto a compreender ainda... Minha relação com essa disciplina mudou completamente, assim como meu discurso como pesquisadora da área de humanas. Não havia mais espaço para "odeio matemática". Pensar matematicamente se tornou possível para mim, e, sobretudo, para meus alunos.

Quando ingressei no Mestrado Profissional Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Formep) tinha poucas certezas, uma delas é que minha pesquisa estaria relacionada, de alguma forma, com a formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais pois, desde 2012, fazia formações para professores que ensinavam matemática, especialmente da rede pública do interior de São Paulo. Eram muitas as questões que os professores traziam de sua prática: era preciso memorizar a tabuada? Por que os alunos tinham tantas

dificuldades com divisão? Quando usar os algoritmos? A repetição de exercícios era necessária para que os alunos aprendessem matemática? Por que as crianças não aprendiam como eles esperavam?

A essa altura, estava imersa em um universo de questões relativas à matemática e com outras tantas indagações com relação a como formar o professor que, por muitas vezes, estava na minha frente, carente de informações acerca de sua prática em sala de aula. Um dos meus grandes incômodos era como responder todas as questões que surgiam nos momentos de formação, como levar para os professores propostas que viessem ao encontro de suas necessidades, como pensar em formações eficientes? Sentia que nossas discussões, nos momentos formativos, pouco caminhavam. Por que os professores voltavam sempre com as mesmas perguntas, mesmo após termos conversado sobre elas? Afinal de contas, havíamos conversado, eu havia levado exemplos. Não seria suficiente?

Foram muitos os estudos, discussões, elaborações e reelaborações do meu problema de pesquisa, ainda relacionado à formação do professor que ensina matemática. Ao mesmo tempo, no entanto, refletia sobre o que seria um profissional reflexivo, quais as características desse profissional e nesse percurso... algo foi mudando dentro de mim... Como seria possível que professores reflexivos repetissem a minha formação, repetissem as práticas e os fazeres propostos por mim? O que seria um professor reflexivo? Achei que era hora de me debruçar sobre o conhecimento desse conceito, especialmente a partir dos questionamentos que foram surgindo nas discussões realizadas nas disciplinas do curso de mestrado. Apoiada em Alarcão (2011) defino professor reflexivo como aquele que possui a capacidade de pensar e refletir sobre as ideias e práticas que lhe são expostas.

Junto a essa atitude reflexiva, eu repetia para os professores em formação: devemos assumir nossa postura de professor pesquisador. O que seria professor pesquisador para mim, a essa altura?

Talvez repetisse essa frase porque sempre a ouvira: devemos formar o profissional pesquisador. O que eu não havia pensado antes do ingresso no mestrado era a representação que eu tinha de professor pesquisador. O que se esperava dele?

De acordo com André (2016b, p. 20), esse conceito também foi sendo esclarecido:

A ideia de professor pesquisador está muito associada à ideia de profissional crítico reflexivo [...] Um dos princípios que subjazem a

essa ideia-chave é o de autonomia, Pretende-se formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre as alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações.

Diante desses conceitos passei a ressignificar minha concepção do que seria um professor pesquisador e a refletir sobre a minha prática, que estava apoiada na perspectiva técnica de formação, evidenciada por Sacristán e Perez Gómez (1998). Segundo os autores, na perspectiva técnica, o professor faz uso do conhecimento científico como um consumidor. Eu também consumia pesquisas e conhecimento acadêmico e gostaria que os professores em formação fizessem o mesmo.

Dadas as discussões, reflexões e estudos, passei a compreender que a perspectiva formativa da racionalidade técnica era insuficiente para proporcionar a formação de um professor reflexivo. O reflexivo a que passo a me referir, assumia outra concepção e é a partir dela que minha pesquisa também vai assumindo outras direções.

Em meio a tantos questionamentos que colocavam o professor como sujeito ativo de seu processo e de sua prática, que dava ao professor possibilidades de assumir o papel de sujeito autônomo, produtor de conhecimento, investigador e autor do seu fazer, pude conhecer também, no mestrado, a pesquisa narrativa. Pesquisa que tem muitas possibilidades de aproximação com o lugar que deve assumir o professor a partir dos estudos que se colocavam para mim e que eu também buscava. Considerar as experiências dos professores como formadoras se constituía numa quebra de paradigma, um paradigma de formação técnica, tão arraigado para mim, que não encontrava espaço para questioná-lo. Pelo menos, até então.

O caráter epistemopolítico das narrativas, evidenciado por Passeggi e Souza (2017), permite colocar o sujeito e suas histórias de vida como prioridade, contrapondo à concepção de pesquisa em que os fatos assumem posição privilegiada, e não o sujeito. Para Passeggi e Souza (2017, p. 11):

as narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções.

Com tantas questões e concepções em transformação, não poderia mais manter as certezas com as quais cheguei ao mestrado profissional, em agosto de 2017. Eu estava diferente.

Em uma das reuniões que fiz com Laurizete, minha orientadora, com quem dividia muitas das minhas questões com relação à pesquisa e aos caminhos que queria seguir, ela me propôs pesquisar os formadores, principalmente coordenadores pedagógicos que atuam na Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, que haviam cursado ou cursavam o mestrado profissional. A proposta era entender como os formadores, coordenadores pedagógicos, percebiam o seu percurso no mestrado profissional. Esse percurso trouxe contribuições para sua atuação como formador? Qual o papel da pesquisa realizada no mestrado profissional para sua atuação como coordenador?

No início, tive dúvidas. Mas, e a matemática? Como discutir o papel dos formadores de professores que ensinam matemática nas séries iniciais? Deixaria de pesquisar, nessa direção, a questão em que havia me proposto desde a entrada no mestrado?

E por que não? Eu estava tão diferente a essa altura, pensava e discutia tanto a importância do profissional (professor e formador) ser ouvido e poder se ouvir, ter possibilidades de se repensar e ressignificar seus caminhos e concepções. As questões que se colocavam, agora, para mim, transcendiam a questão do ensino da matemática.

Foi assim que eu assumi novas perspectivas em minha vida e como não poderia deixar de ser, na minha pesquisa também. Certa de que novas mudanças virão e a incompletude e a incerteza estarão sempre comigo. Com essa nova convicção, nascia uma pesquisadora.

Contextualização da pesquisa

Todo ato de pesquisa é um ato político.

(RUBEM ALVES)

Como formadora de professores e coordenadores pedagógicos de cidades do interior de São Paulo recebia, frequentemente, a demanda de oferecer conteúdos e estratégias que fossem pertinentes à docência dos profissionais que atuavam no Ensino Fundamental. Preparava as formações, observando os resultados das avaliações externas a que eram submetidos os alunos e seguia na esperança de que minhas formações promovessem mudanças significativas em relação à atuação dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos.

Ao ingressar no Formep, em agosto de 2017, me deparei com muitas questões em relação a minha prática. As disciplinas do curso, as discussões decorrentes das bibliografias, as problemáticas discutidas junto aos professores, me faziam pensar, diariamente, sobre o tamanho da nossa responsabilidade como formadores e, principalmente, quão necessária se fazia a pesquisa nesse universo formativo.

Pensar minhas formações exigia de mim, antes de tudo, um olhar de pesquisadora: analisar os dados, informações e evidências coletadas nas unidades escolares, aprofundar os estudos referentes à temática da formação, conhecer as demandas dos professores, seus desafios, bem como, as necessidades dos coordenadores pedagógicos e suas dificuldades enquanto formadores. Problematicar, junto aos professores e coordenadores pedagógicos, se estavam atentos às informações disponíveis sobre a unidade escolar em que atuavam, aspectos do contexto e desempenho dos alunos, por exemplo. A posição questionadora que, necessariamente, deve ser exercida pelos pesquisadores, faz-se muito clara no posicionamento de Moraes, Galiazzi e Ramos (2012, p. 3):

Questionar o conhecer é problematizar o conhecimento. Assim, por exemplo, posso questionar minha compreensão do significado do aprender. Posso me perguntar sobre o que significa aprender para mim e sobre os diferentes significados de aprender para os outros [...]. Questionar o fazer é problematizar modos de agir. Em relação ao mesmo aprender posso me questionar sobre como ajo quando pretendo aprender algo. De que modo me movimento quando pretendo aprender algo, ou quando pretendo ajudar a outros em sua aprendizagem. Questiono assim a minha prática, mesmo que isto não

possa ser separado de minhas concepções teóricas sobre o aprender. Teoria e prática são diferentes facetas do mesmo ser, e por isso integradas.

A partir dos questionamentos sobre o conhecer e o fazer, abrem-se possibilidades para construção de novos significados até então desconhecidos pelos atores do processo, os próprios professores. Questionar é o início de um processo de pesquisa que busca superar a manutenção de determinada verdade estabelecida.

Foi essa mudança de postura que observei em mim mesma que fez surgir meu problema de pesquisa: Qual a contribuição do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores para o trabalho de outras formadoras, como eu?

Objetivos da pesquisa

A partir dos questionamentos que surgiram ao longo do meu ingresso no mestrado profissional como formadora, cheguei ao objetivo geral dessa pesquisa:

✓ Identificar experiências significativas relatadas pelas coordenadoras pedagógicas (CPs)¹ durante seu percurso no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC- SP.

São objetivos específicos:

✓ Identificar os significados que os sujeitos atribuem às experiências vivenciadas no Formep.

✓ Identificar possíveis contribuições da pesquisa desenvolvida pela CP para sua atuação profissional.

✓ Compreender o processo vivido pela CP na realização de seu trabalho final.

¹ A partir desse momento, utilizaremos a abreviação CPs para nos referir às coordenadoras pedagógicas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Os estudos correlatos e o entrelaçamento com minha pesquisa

Para buscar pesquisas correlatas se aproximassem ao tema e aos nossos objetivos, foi realizado um levantamento no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Ao colocar as palavras-chave “formação de formadores” e “coordenador pedagógico” foram encontrados 216 resultados. Para esta análise foram selecionadas pesquisas que têm na essência de seus objetivos a formação do coordenador pedagógico e seus desdobramentos em sua atuação profissional.

Lima (2016) em sua pesquisa “O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho”, analisou as avaliações dos coordenadores pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental que atuavam em escolas da rede pública do Distrito Federal, em relação às formações continuadas promovidas para elas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF). Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram questionário semiaberto aplicados com quatro coordenadores pedagógicos das escolas, entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadora pedagógica da Regional de Ensino que acompanhava o trabalho pedagógico das escolas e com duas professoras formadoras das unidades escolares, observações das reuniões de coordenação pedagógica realizadas nas escolas, além de análise das políticas e ações de formação continuada da SEEDF para professores e/ou coordenadores pedagógicos de escolas de anos finais.

Como achados de sua pesquisa, Lima (2016) conclui que ainda há, segundo os coordenadores pedagógicos pesquisados, muito o que se pensar em relação à formação oferecida para profissionais como eles. Lima (2016, p. 132) reitera que:

Em relação às políticas de formação continuada, os coordenadores avaliaram como tendo atendido apenas em parte às suas necessidades. As iniciativas pesquisadas contemplaram mais a dimensão individual, sendo preciso fortalecer a dimensão coletiva da formação. Novos estudos poderiam buscar respostas em como os modelos de encontros regionalizados, com grupos de coordenadores de uma mesma região e comunidades escolares com características semelhantes parecem responder melhor às suas necessidades e expectativas.

Em relação à “formação em rede” foi possível perceber uma aparência de modelo formativo participativo. Contudo, o que constatei em sua essência foi a permanência da perspectiva tecnicista, colocando professores e coordenadores como executores do planejamento de especialistas. Isso explica porque houve tanta resistência e desconfiança por parte dos participantes.

Leite (2018) discutiu em seu trabalho intitulado “Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME- SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas”, quais foram os elementos facilitadores ou dificultadores que interferiam no desenvolvimento profissional dessas profissionais, dado seu diferente contexto de atuação profissional, já que nas CEIs conveniadas o professor tem jornada de trabalho mais extensa, salários menores e tempo de formação reduzido em relação àqueles profissionais que trabalham nas CEIs da rede direta.

Para a pesquisa foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas, respondidas por 80 coordenadores pedagógicos das CEIs conveniadas de uma Diretoria Regional de Educação (DRE). O questionário foi elaborado a partir de duas dimensões: caracterização pessoal e profissional e desenvolvimento profissional.

Sobre o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas e as formações das quais participaram, Leite (2018, p. 150) constata a necessidade de se melhorar as condições de trabalho e de carreira e aponta:

cuidar da formação dessas CPs é essencial, uma vez que almejamos que cuidem da formação continuada dos professores. Todavia, os resultados também sinalizam a indispensabilidade de se cuidar das condições de carreira dessas profissionais quando se apetece o seu DP (desenvolvimento profissional).

Nessa pesquisa, a autora concluiu que, dentre os elementos facilitadores, as CPs apontaram a disposição em aprender e o interesse pelo crescimento na profissão. Já as dificuldades enunciadas em relação às condições de trabalho são várias, como: baixos salários, acúmulo de função, falta de clareza das atribuições, escassas formações a que tem acesso, entre outros.

Giovani (2013) na pesquisa “Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação”, investigou as condições que devem ser asseguradas para a formação desse profissional. Para Giovani (2013, p. 67),

os estudos sobre as ações dos coordenadores pedagógicos apontam como sua principal função a formação dos professores, e é preciso formar-se para selecionar estratégias e intervenções adequadas nesse processo. Contudo, qual a oferta de formação oferecida para os coordenadores?

Nessa pesquisa, a autora utilizou questionário com questões fechadas e entrevista semiestruturada para 12 coordenadores pedagógicos do município de Santo André, estado de São Paulo. Os resultados apontaram a formação continuada como essência para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, relacionando algumas dificuldades vividas no exercício diário da função de formador, tanto com relação à gestão, construção de pautas formativas, conhecimentos de disciplinas específicas, quanto em relação aos aspectos relacionais, auxiliando-os a lidar e mediar questões de relacionamentos entre profissionais da equipe com que atua.

Pereira (2017) realizou uma pesquisa-formação com o intuito de analisar as contribuições do planejamento das ações realizadas na formação de um grupo de 15 coordenadoras pedagógicas e um coordenador pedagógico, todos iniciantes, pertencentes a uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo. A partir de registros das rodas de conversa realizadas em um período de 10 meses, diários de campo e conteúdo veiculado por WhatsApp, a pesquisa-formação foi desenvolvida, partindo das demandas do grupo pesquisado.

Com essa pesquisa, Pereira (2017, p. 227) teve como uma de suas conclusões:

Ainda que o desenvolvimento profissional seja um processo contínuo, complexo e multidimensional, alguns de seus indícios foram identificados. Esses indícios sugerem que a construção coletiva de referenciais para a ação formadora foi importante para que as coordenadoras se sentissem mais seguras em relação aos seus fazeres, bem como favoreceu a tomada de consciência acerca de seu papel.

Os estudos de Lima (2016), Leite (2018), Giovani (2013) e Pereira (2017) evidenciam a formação continuada como espaço primordial de construção coletiva dos saberes dos coordenadores pedagógicos, espaço onde revelam suas dúvidas, inquietações e onde surgem discussões acerca do fazer diário desse profissional. Os trabalhos de Lima (2016) e Pereira (2017) expõem a fragilidade do trabalho individual do CP e a necessidade de avaliação constante dessas formações, permitindo que os

formadores sejam ouvidos e se sintam seguros para exporem suas angústias e as dificuldades encontradas em seu cotidiano.

Como forma de ampliar o olhar para esse profissional, pretendemos, nessa pesquisa, identificar experiências significativas a partir dos relatos das CPs durante seu percurso no Formep, considerando a trajetória vivida no curso e as possíveis contribuições da pesquisa realizada em sua atuação profissional. Como o Formep é um mestrado profissional voltado para formar formadores da prática, a pesquisa assume destaque especial na direção de desenvolver habilidades específicas para que o formador assuma postura indagadora e busque alternativas para solucionar os problemas encontrados em sua tarefa diária.

Formar o pesquisador da prática é um objetivo primordial do mestrado profissional e por isso, retomamos a busca no site BDTD, utilizando a palavra-chave “professor pesquisador”. Encontramos 20 resultados, mas selecionamos aqui apenas um trabalho que coloca a pesquisa e a formação de professores em evidência.

Pesce (2012) investigou em sua pesquisa “A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos”, como o professor formador considera formar o futuro professor pesquisador. Foram sujeitos de sua pesquisa quatro professores de diferentes licenciaturas: matemática, geografia, letras e história de uma universidade comunitária e dois alunos do último ano de cada um dos referidos cursos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e análise documental.

A autora concluiu que há uma diferença na concepção de pesquisa entre alunos da licenciatura e seus professores, posto que a compreensão dos alunos em relação à pesquisa refere-se à possibilidade de permanecerem atualizados em relação aos conhecimentos e saberes disponíveis. Os professores das licenciaturas, todavia, relataram suas experiências com a pesquisa acadêmica em projetos institucionais ou cursos de pós-graduação e apontaram a importância do entrelaçamento entre pesquisa e ensino, apesar de não descreverem metodologia de ensino de pesquisa para se atingir esse objetivo. Nos documentos institucionais analisados, também não foi encontrada metodologia de ensino para se trabalhar com a pesquisa na docência.

Em nossa pesquisa, por sua vez, compartilhamos a importância da formação do professor pesquisador e sua inquietação frente às questões vivenciadas em seu

cotidiano profissional, refletindo criticamente sobre seu trabalho e implementando ações que busquem avanços no desenvolvimento da ação formadora.

Diferentemente de Pesce (2012), no entanto, nosso propósito não é investigar a formação inicial e a concepção de pesquisa, mas sim os formadores que cursaram o mestrado profissional, suas experiências e como sentiram a interferência do curso e da pesquisa para sua atuação como coordenadoras pedagógicas.

Uma pesquisa com os propósitos semelhantes aos nossos, já foi realizada com as três primeiras turmas ingressantes no mestrado profissional Formação de Formadores, da PUC-SP. O trabalho de Pacitti (2017), intitulado “Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores (PUC-SP): contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”, teve como sujeitos cinco coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo que cursaram as três primeiras turmas do Formep (2013, 2014 e 2015), também com objetivo de investigar as contribuições do curso para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

Pacitti (2017) concluiu que, para esses profissionais, o mestrado profissional contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, influenciando sua atuação profissional, tanto em relação às demandas formativas e questões de relacionamento interpessoal, quanto ao significado atribuído pela pesquisa e permitiu ao coordenador pedagógico investigado um olhar mais crítico, reflexivo e indagativo de sua prática profissional.

A presente pesquisa também pretende investigar coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de São Paulo, no entanto, os sujeitos pesquisados serão egressos da turma 5, ingressantes em 2016.²

Outro diferencial deste estudo, em relação ao de Pacitti (2017), diz respeito ao procedimento metodológico e possíveis contribuições da pesquisa desenvolvida no Formep. Pacitti (2017) analisou documentos pedagógicos relativos à criação e regulamentação do Formep, do decreto lei municipal sobre as atribuições das

² A escolha por essa turma deveu-se pela especificidade de sua formação. A turma ingressante em 2016 constituiu-se em decorrência de um convênio estabelecido entre a PUC-SP e a Prefeitura de São Paulo, sendo formada por funcionários públicos da área educacional, com diferentes cargos ocupados nas escolas municipais de São Paulo ou na Secretaria Municipal de Educação.

coordenadoras pedagógicas e realizou entrevistas semi-estruturadas com cinco CPs das primeiras turmas do curso de mestrado profissional.

Em nosso estudo, no entanto, optamos pela entrevista narrativa como método de coleta de dados, com o objetivo de identificar experiências significativas relatadas pelas CPs durante seu percurso no Formep. A partir de suas narrativas, pretendemos evidenciar as experiências da prática profissional dos sujeitos, diante da pesquisa que desenvolveram, para que possam, conforme as narram, ressignificá-las, aspecto pouco citado na pesquisa de Paciti (2016) pelos sujeitos participantes. Segundo Josso (2010), é a partir das histórias de vida e do autoconhecimento que o sujeito expande novas possibilidades para rever seu projeto de si, reexaminando seu passado, com vistas ao futuro.

1.2 A experiência e o sujeito da experiência

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista.

(PAULO FREIRE)

Considerando que é nosso objetivo identificar os significados que os sujeitos atribuem às experiências vivenciadas no mestrado profissional, torna-se relevante evidenciar o que entendemos por experiência e qual sua importância para a construção das aprendizagens dos sujeitos. Concordamos com Freire (1992), conforme citado na epígrafe acima, que ignorar as experiências vividas pelo sujeito trata-se de um equívoco, dado seu papel relevante na formação de quem aprende.

Compreender os saberes da experiência como imanentes à existência e ao processo de aprendizagem é uma mudança significativa que rompe com a visão tradicional de educação e formação. Vários autores apontaram essa mudança de paradigma no reconhecimento do sujeito no universo da pesquisa (TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2010, 2016; ANDRÉ, 2017; PLACCO e SOUZA, 2015; PASSEGGI e SOUZA, 2017). A subjetividade passa a ocupar um espaço importante e as pesquisas em educação trazem à tona o sujeito, suas crenças, concepções e posições políticas, até então desconsideradas pela pesquisa educacional.

Passeggi e Souza (2017) atribuem às crises do behaviorismo e do estruturalismo, a partir da década de 1980, o surgimento de novas possibilidades de incluir novamente o sujeito no campo da investigação, seja como autor, narrador ou personagem de sua história. Essa mudança, chamada de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, considera a linguagem como “fator estruturante das visões de mundo” (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 9).

O profissional da educação passa a ter um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais, deixando de ser visto como consumidor de pesquisas de teóricos da academia, assumindo um papel de protagonista, revelando suas demandas, inquietações e concepções. De acordo com Tardif (2014, p. 230):

Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.

Nessa pesquisa consideramos subjetividade, o conceito proposto por Placco e Souza (2015, p. 43) como sendo:

a característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social.

Nessa perspectiva, os sujeitos têm sua experiência valorizada, são consideradas suas tensões, dificuldades, ideias, concepções e forma de se posicionar no mundo. A formação de professores proposta, a partir desse novo paradigma de pesquisa, também sugere o mesmo olhar, que abarca o sujeito-professor, enxergando a formação técnica insuficiente e atribuindo ao professor espaço importante como agente de seu próprio fazer, sujeito que traz consigo experiências e saberes próprios que devem ser considerados. Essa nova concepção procura superar o que já nos disse Tardif (2014, p. 236):

De fato, é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes (por exemplo, os saberes dos peritos, o saber dos funcionários que elaboram os currículos, o saber dos didatas e dos

teóricos da pedagogia, o saber produzido pelas disciplinas científicas e transpostos para as matérias escolares, o saber proveniente da sociedade ambiente e dos meios de comunicação antigos ou novos, etc.), mas como se esses saberes não pudessem nem devessem ser produzidos pelos próprios professores.

É nesse contexto que os saberes da experiência ganham papel central. Para Larrosa (2014, p.10) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Não há como dissociar a experiência do sujeito que a vive. Permitir que os sujeitos acessem seus saberes da experiência é possibilitar a elaboração de novos sentidos para sua existência. Sentidos até então não percebidos ou pensados. Concordamos com Larrosa (2014, p. 27) quando afirma que “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida”.

Passeggi (2011), também atribui à experiência, no contexto de formação, papel imprescindível para a compreensão de si. Para a autora, um dispositivo importante para acessar as memórias, permeadas de experiências, é o relato narrativo. Placco e Souza (2015, p. 24) confirmam que “utilizar-se das experiências que já passaram, valer-se do que já se sabe, trilhar caminhos conhecidos, resignificando-os, são algumas das dádivas da memória”. Por meio da narrativa, é possível que o sujeito retome essas experiências e volte a pensar sobre elas, assumindo outros significados até então desconhecidos, “na maior parte das vezes lembrar não é exatamente reviver, mas refazer experiências passadas com as imagens e ideias de hoje” (PLACCO E SOUZA, 2015, p. 31).

A narrativa permite ao sujeito reinventar-se e atribuir novos sentidos e significados às experiências vividas. Por conseguinte, Passeggi (2011) caracteriza a experiência como fluida, não estática e passível de novas resignificações ao longo da vida do sujeito em formação.

Para Josso (2010), para que a experiência seja formadora é necessário que gere aprendizagens. São as experiências formadoras que contam sobre os sujeitos, considerando a marca da temporalidade, e que podem permitir, a partir de um movimento reflexivo, construção de sentidos e significados não compreendidos por quem vive a experiência.

Atrelando experiências vividas às aprendizagens, Josso (2010, p. 49) agrupa três gêneros de aprendizagem e de conhecimento:

- a) Aprendizagens e conhecimentos existenciais (Como é que eu me conheço como ser psicossomático?)
- b) Aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (Como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?)
- c) Aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (Como é que eu me conheço como ser capaz de representações?)

Para a autora, as aprendizagens podem ser imprevisíveis ou voluntárias, relacionadas aos três gêneros sugeridos. Podem acontecer “na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em situações em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros” (JOSSO, 2010, p. 56).

De acordo com Josso (2010), nossos conhecimentos são decorrentes das nossas experiências, assim como os saberes socialmente aceitos são constituídos a partir da experiência de outrem, por exemplo, universidades e centros de pesquisa. Por isso, a autora considera que,

as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas. (JOSSO, 2010, p. 49)

Neto (2013) retoma o conceito de experiência, proposto por Dewey, e sua natureza individual-social, concordando que as experiências “são, de fato, a combinação entre essa dimensão do indivíduo e seu caráter social” (NETO, 2013, p. 85). Logo, não há experiência, ainda que seja exclusivamente do indivíduo, que não seja atravessada por marcas sócio temporais.

Sugerir que as coordenadoras pedagógicas, sujeitos dessa pesquisa, narrassem suas experiências, a partir das vivenciadas no mestrado profissional, suscitou a construção de seus sentidos e significados, além de nos ajudar a entender (tanto a pesquisadora, quanto as entrevistadas) como as experiências com o curso e com o desenvolvimento da pesquisa interferiram, ou não, em suas trajetórias profissionais, possibilitando, em certa medida, a ressignificação desse período de suas vidas, projetando possibilidades futuras ainda não conjecturadas.

A formação do pesquisador da prática, um dos objetivos do Formep, recebe destaque especial nessa pesquisa, uma vez que é a reflexividade crítica, postura indagadora diante os problemas e inquietações vividos no espaço de atuação profissional de cada CP, que possibilitará ao formador/pesquisador, encontrar soluções e buscar alternativas, junto aos professores, para alcançar as metas propostas em relação à aprendizagem dos alunos das escolas em que atuam.

1.3. A pesquisa e a reflexividade crítica

Não é apenas uma parte de nós que se torna professor.

(SYLVIA ASHTON-WARNER)

Falar em professor pesquisador tornou-se muito comum no meio educacional. É consenso afirmar que é preciso formar professores pesquisadores nas escolas. Mas o que seria o professor pesquisador?³ De que pesquisa estamos falando? O que torna um professor pesquisador?

Segundo Beillerot (2012), é a partir de 1930 que surge a noção de pesquisa científica recebendo, desde então, diferentes significados. Para o autor é consenso, no entanto, que são necessários três critérios para que seja considerada pesquisa: produção de conhecimentos novos, rigor nos encaminhamentos e comunicação dos achados.

A primeira categoria é a mais desafiadora, segundo ele, já que se abrem muitos questionamentos buscando a compreensão do que seria “novo” nesse contexto. Diante dessa problemática, Beillerot (2012, p. 74) reitera:

Admitiremos que um conhecimento é novo se ele é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo (seja em razão do momento, da importância ou da originalidade da qualidade de novo).

³ No contexto dessa pesquisa, consideramos professor pesquisador tanto o docente quanto os coordenadores pedagógicos, pois esses profissionais também assumem o papel de professores ou formadores de formadores.

Sobre o segundo critério o autor evidencia, novamente, a importância de se considerar uma referência para se construir um caminho rigoroso para a pesquisa, um caminho sistematizado onde não cabem invenções originais ou individuais. E com relação ao terceiro critério, Beillerot (2012, p.74) afirma que “não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de se comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou”.

As finalidades da pesquisa também são elencadas pelo autor em dois grupos:

Aqueles que visam à produção de conhecimento do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados e aquelas que visam a permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e práticas. (BEILLEROT, 2012, p. 84).

Na década de 1990, o conceito professor pesquisador surge com maior força no meio educacional e a discussão em torno do seu significado assume espaço importante nas discussões sobre o tema. Os cursos de formação inicial e continuada agregam em suas bibliografias essas concepções, ao mesmo tempo em que também são incluídas nos concursos para as carreiras de diretores ou professores (ANDRÉ, 2012).

Esse panorama nos dá a dimensão da importância que passa assumir a formação do profissional pesquisador, tanto para as escolas, quanto para as universidades que formam professores, coordenadores ou diretores pedagógicos.

A concepção tradicional de formação, ainda muito presente nas instituições educacionais no Brasil e no mundo, considera “os professores como aplicadores de conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor” (TARDIF, 2014, p. 235). Ao desconsiderar o conhecimento experiencial do profissional da educação e atribuir aos pesquisadores acadêmicos unicamente a formação dos profissionais professores ou gestores das escolas, reduz-se e esvazia-se o papel dos atores imbricados no trabalho diário nas escolas e cria-se “a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade e gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (TARDIF, 2014, p. 236). Freire (2018, p. 30-31) também atribui destaque à pesquisa ao afirmar:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino

continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

São muitos os autores que contribuíram com essa discussão estabelecendo uma interlocução entre ensino e pesquisa. Há, sobretudo, alguns pontos que coincidem entre as muitas concepções acerca do profissional pesquisador, segundo André (2012): a valorização da articulação entre teoria e prática; a evidência dos saberes experienciais e da reflexão crítica, colocando o professor no centro do processo do seu desenvolvimento profissional e a formação de comunidades reflexivas.

André (2016b) defende a formação do professor pesquisador, evidenciando seu caráter crítico reflexivo e elencando alguns princípios que estão associados ao conceito.

A autonomia é o primeiro deles, sobretudo porque é fundamental que essas pessoas consigam pensar por si mesmas, tomem decisões e repensem as possibilidades disponíveis, argumentando suas escolhas e propostas (ANDRÉ, 2016b). Ou seja, o conceito de autonomia está implicado no sujeito social, pois “um sujeito que constitui sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. [...] O conceito de professor pesquisador envolve uma perspectiva de colegialidade, de trabalho coletivo”. (ANDRÉ, 2016b, p. 20-21)

Considerar o caráter analítico da pesquisa também é essencial, além do necessário rigor ao se assumir a postura de pesquisador. A pesquisa sempre parte de uma pergunta, é a partir dela que se evidencia o querer saber e o querer descobrir algo novo. André (2016b) retoma o conceito de Freire (2018), curiosidade epistemológica, que difere da curiosidade ingênua, por permitir ao professor pesquisador a postura indagadora e inquieta diante da realidade.

Imbernón (2011) e André (2016a) coadunam em relação à metodologia de formação apoiada na pesquisa, considerando como grande contribuição dessa metodologia o compartilhamento das informações, achados e a discussão de soluções possíveis aos problemas de pesquisa. De acordo com Imbernón (2011, p. 80),

quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores.

Torna-se evidente a consonância entre os conceitos professor pesquisador e professor reflexivo, pois não é possível a formação do profissional pesquisador sem o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva do sujeito frente a seu objeto de conhecimento. Tardif e Moscoso (2018) ampliam o conceito de profissional reflexivo de Schön para além da disposição intelectual do sujeito e sua relação com sua prática, acrescentando três dimensões a esse conceito: reflexão como experiência social, como reconhecimento e interação e como crítica das ideologias e relações de dominação. De acordo com Tardif e Moscoso (2018, p. 404):

Assim, parece pertinente ampliar a concepção shöniana de profissional reflexivo, para levar em conta a reflexividade social dos professores. Dessa perspectiva, não é mais suficiente se interessar por aquilo que os professores pensam de sua prática, é preciso levar em conta como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e *status* oficiais. Também é preciso considerar o sofrimento e as dificuldades que o acompanham o processo atual de decomposição e recomposição do ofício docente, com a finalidade de levantar um panorama mais complexo da realidade do trabalho docente.

A ideia do professor isolado em sua sala de aula, coletando dados e analisando-os solitariamente na busca de resolver um problema específico que lhe pertence também tem sido discutida por outros autores, como André (2016b) e Alarcão (2011). As autoras concordam com Tardif e Moscoso (2018), quando afirmam que o movimento reflexivo não pode ser feito isoladamente, é preciso que a comunidade escolar aceite essa tarefa como sua também, constituindo-se como uma escola reflexiva, como propõe Alarcão (2011, p. 47):

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

Nóvoa (2014) é outro autor que discute o conceito de reflexividade crítica e concorda que os espaços de formação de adultos devem, impreterivelmente, considerar o trabalho de reflexão sobre os caminhos já vividos por ele. Segundo o autor, “é evidente que o adulto tem que construir sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro” (NÓVOA, 2014, p. 153). É a pessoa que se forma, assumindo as reponsabilidades e trabalhando coletivamente em torno da resolução de problemas.

Tardif e Moscoso (2018, p. 405) complementam a ideia de uma reflexão compartilhada e colaborativa, pois segundo os autores “a reflexão não é aqui entendida como um processo mental interno: trata-se da exteriorização do que sou na interação humana para afirmar o que sou e ser reconhecido como tal pelos outros”.

Para os autores, não basta o professor refletir por si mesmo, já que sua prática profissional é compartilhada com muitos outros, assim “o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 406). Sobre a reflexão como reconhecimento, cabe ainda levantar a questão da construção da identidade profissional do professor e sobre como constrói sua relação com os alunos e com os demais, frente ao contexto de desvalorização do trabalho do professor na sociedade atual.

É a partir dessas concepções de pesquisa e reflexão crítica que abordaremos nossa investigação, entendendo a conexão entre elas como ímpar para que o trabalho docente se desenvolva com consciência, autonomia e em busca da resolução de problemas que surgem na prática do trabalho do profissional da educação e seus desafios para superá-los. Concordamos com Nóvoa (2014, p. 174) quando afirma que “a formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’ do saber”.

1.4 O Mestrado Profissional e a pesquisa do professor

O Mestrado Profissional: Formação de Formadores tem como objetivo ampliar a atuação do formador da educação básica, tornando suas decisões mais eficientes para que as instituições de ensino possam alcançar suas metas em relação às aprendizagens e formação dos alunos. Assim sendo, consideramos pertinente que a pesquisa tivesse como sujeitos, formadores de instituições públicas, já que a imensa maioria dos estudantes de nosso país frequentam escolas públicas. Segundo dados disponíveis no Portal QEdU, retirados do Censo escolar/Inep 2018, mais de 80% dos estudantes brasileiros estão matriculados em instituições públicas de ensino (FUNDAÇÃO LEMANN e MERIT, 2012).

O Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores da PUC-SP (Formep), iniciou suas atividades no segundo semestre de 2013, com o objetivo de formar formadores que atuem em instituições de ensino, dada sua função imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. São os diretores e os coordenadores pedagógicos que assumem a função de formadores dos professores e avaliadores do trabalho pedagógico, tendo as evidências de aprendizagem dos alunos como balizadores importantes para sua atuação.

Sobre a finalidade do Formep, André e Princepe (2017, p. 105-106) afirmam:

O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos.

Nesse sentido, identificar as experiências formadoras vivenciadas com a pesquisa por cada coordenadora pedagógica entrevistada para esse estudo, assume um papel fundamental, já que o curso de mestrado profissional tem como propósito formar o pesquisador da prática, dadas as múltiplas possibilidades que a pesquisa pode oferecer ao formador.

Gatti (2014 *apud* André, 2016, p. 34) difere pesquisa acadêmica da pesquisa aplicada, a qual denominou “pesquisa engajada”, ponderando que a primeira tem a teoria como ponto de partida e chegada, já a segunda tem a realidade como ponto de partida e chegada, com o objetivo de “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”.

Nessa perspectiva, o formador se coloca como alguém que pensa sobre o seu trabalho, levanta questões que sejam relevantes para o ensino, para o grupo de professores e para o contexto em que atua. Assume a posição de produtor de pesquisa, assume o lugar de quem pesquisa, e não somente o lugar de quem consome pesquisas previamente realizadas. Abre-se, a partir da implementação dos mestrados profissionais em educação, a possibilidade de inserir esse formador no universo de pesquisadores, que até há pouco tempo não existia.

Como afirmam André e Princepe (2017, p. 106), para que o formador possa se assumir como pesquisador torna-se crucial que desenvolva habilidades para tal, como:

ter como ponto de partida uma problemática, o que vai requerer a aprendizagem da problematização; formular questões orientadoras; aprender a localizar fontes de consulta que ajudem a esclarecer as questões e problemas identificados; conhecer procedimentos metodológicos como relato oral, observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; construir instrumentos de coleta de dados; analisar dados e escrever um relato da pesquisa.

A construção e a utilização de instrumentos de coleta de dados assumem um papel essencial para avançar na pesquisa, já que é finalidade do Formep formar um pesquisador prático. Para André (2016a) a pesquisa permite que se formem sujeitos autônomos, que possam analisar sua realidade, buscar meios e recursos para pensar sobre as questões que se colocam no dia a dia e propor encaminhamentos que visem à transformação da realidade.

Zeichner (2011) corrobora com essa discussão, alertando sobre a necessidade do professor se reconhecer como produtor de conhecimentos, assumindo-se como condutor de pesquisas a partir de problemas vividos por ele em seu fazer diário e contrapondo-se à visão de pesquisa como uma atividade restrita à pesquisadores acadêmicos, externos ao ambiente escolar. O autor defende que a pesquisa educacional tem urgência em incluir os professores no universo acadêmico.

É nesse contexto de ressignificação da pesquisa acadêmica, que surge o Formep, estreitando o diálogo entre os formadores, pesquisadores da prática e os pesquisadores acadêmicos. Um diálogo urgente e necessário para se pensar a educação em nosso país.

2. METODOLOGIA

[...] quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido.

(ÍTALO CALVINO)

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar experiências significativas relatadas pelas CPs durante seu percurso pelo Formep. São objetivos específicos: identificar os significados que os sujeitos atribuem às experiências vivenciadas no Formep, identificar possíveis contribuições da pesquisa desenvolvida pela CP para sua atuação profissional e compreender o processo vivido por elas na realização de seu trabalho final.

Como dispositivo metodológico, optamos pela utilização da entrevista narrativa, dada a possibilidade que oferece ao sujeito de reencontrar suas histórias, trajetórias e universo de experiências, ao refletir e narrar os acontecimentos vividos. Entendemos, portanto, que “é a experiência narrada, transformada em linguagem, que dá sentido e coesão à existência de uma vida” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 19).

A pesquisa narrativa está ancorada no método autobiográfico, que se revela como valioso recurso formativo que,

constituiu-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre cientista e objeto estudado, e, do mesmo modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto) (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 21).

São muitas as fontes de pesquisa narrativa e estão divididas em três campos distintos: “narrativas orais (entrevistas, relatos), escritas (cartas, diários, ateliês biográficos) e imaginéticas (fotografias, imagens, desenhos, pinturas)” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 25).

Neste trabalho, utilizaremos as narrativas orais, entrevistas narrativas. Passeggi (2011, p. 9) esclarece a relevância do método como um caminho privilegiado para se ter acesso à subjetividade:

a narrativa (auto)biográfica é para o narrador, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se, por essa mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto.

Um aspecto importante a ser destacado na realização das entrevistas narrativas se refere à escuta do pesquisador. Ao promovê-la, o pesquisador pode favorecer ao interlocutor oportunidades de ressignificação de sua narrativa, já que os sentidos e significados que vão sendo desvelados podem ser reveladores das interpretações possíveis dadas pelo sujeito, em determinado momento histórico de sua vida (SOUZA; MEIRELES, 2018).

Por essas características, a escolha pela entrevista narrativa pode fornecer informações conferidas pelos sujeitos em relação aos sentidos e significados que atribuíram e atribuem ao mestrado e à atuação profissional. Ao abrir a possibilidade para que os coordenadores pedagógicos se narrem, podemos entender se a passagem pelo mestrado profissional incitou transformações em suas práticas e, ao mesmo tempo, se essa experiência criou oportunidades para que os sujeitos repensassem sua função profissional, seus fazeres diários como formadores e suas ações a partir dos estudos, pesquisas e discussões promovidas pelo curso. Concordamos com a citação inicial desse capítulo quando Calvino (1990, p. 123) diz que “quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido”.

2.1 Procedimento de produção de informação

A escolha pela entrevista narrativa deve-se ao seu potencial de permitir ao sujeito se narrar, e, que ao fazê-lo, possa atribuir sentido e ressignificar suas experiências. De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002, p. 91),

através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Na entrevista narrativa (a partir daqui, referida como EN) o enredo tem papel fundamental na constituição da estrutura do narrar, desse modo nosso foco não estará em acontecimentos isolados, mas na história que vai se estabelecendo e no

sentido de que, ao narrar, o coordenador pedagógico vai atribuindo sentido as suas experiências. É o enredo que delimita o início e o fim da história, além de ser no enredo que vão sendo selecionados os acontecimentos relevantes da narrativa. É nesse momento que o narrador revela suas escolhas por esse ou aquele acontecimento que marcou sua trajetória de vida e sua existência (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002).

São três as principais características do contar histórias de acordo com Jovchelovich e Bauer (2002, p. 94-95):

- a) Textura detalhada: o narrador deve fornecer detalhes dos acontecimentos vividos por ele, fornecendo informações necessárias para esclarecer dúvidas e lacunas de conhecimento do ouvinte.
- b) Fixação da relevância: narrador elege acontecimentos relevantes, de acordo com suas concepções e perspectivas.
- c) Fechamento de Gestalt: o narrador deve contar um acontecimento central já relatado em sua totalidade. Ele pode retornar ao acontecimento central e revelar mais detalhes não contados inicialmente.

A EN é considerada entrevista não estruturada, já que não acontece na forma de perguntas e respostas. Para Jovchelovich e Bauer (2002), a constituição hermética da entrevista tradicional implica em uma imposição estrutural, já que é o entrevistador que seleciona o tema, ordena as perguntas e é o autor das questões realizadas.

Apesar de não estruturada em sua forma de condução, a EN obedece a regras e procedimento, sendo suas quatro fases estruturadas, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Fases da entrevista narrativa

Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase da pergunta	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por que?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por que?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: JOVCHELOVICH E BAUER (2002).

A preparação da entrevista, segundo os autores, é uma fase fundamental e que pode tomar tempo do pesquisador, já que deve ter conhecimento do assunto central da entrevista. Nessa fase, o pesquisador deve construir as questões exmanentes, que trazem suas dúvidas e seus interesses, a partir de sua própria construção e linguagem. As questões exmanentes surgem do universo de inquietações e questionamentos do pesquisador.

Após a preparação, os autores sugerem que as quatro fases da EN sejam assim desenvolvidas:

Fase 1 – Iniciação

O pesquisador explica, nessa fase, os passos da EN, pedindo permissão para que a entrevista seja gravada pois, dessa forma, é possível recuperar as informações do entrevistado mais fielmente. Para auxiliar o eliciamento da história do entrevistado, são sugeridos alguns cuidados:

- o tópico inicial deve fazer parte das experiências do entrevistado;
- o tópico inicial deve ter relevância pessoal, social ou para a comunidade;
- o tópico inicial deve ser amplo para que o entrevistado desenvolva sua história, passando por acontecimentos passados e que o levem à situação atual;
- o entrevistador deve evitar informações indexadas. Essas informações devem surgir somente do entrevistado, se for parte da sua narrativa.

Fase 2 – Narração central

Ao iniciar a narração do entrevistado, esta não deve ser interrompida sem a sua indicação de uma determinada quebra no discurso (“coda”) que indique finalização da história que está contando. Se fizer necessário, sem interromper o entrevistado, o entrevistador pode fazer anotações de questões que surgem ao longo da história relatada, mantendo sua postura de escuta ativa.

Fase 3 – Fase da pergunta

Nessa fase, as questões exmanentes do entrevistador podem se transformar em questões imanentes a partir da escuta ativa do relato do entrevistado, utilizando sua história e sua linguagem para organizar as questões que serão expostas. São sugeridas pelos autores três regras básicas para que essa fase seja produtiva:

- Faça perguntas que se refiram aos acontecimentos narrados pelo entrevistado;
- Utilize a linguagem do entrevistado para traduzir questões exmanentes em questões imanentes;
- Não aponte contradições na narrativa, evitando postura investigativa.

Fase 4 – Fala conclusiva

Nessa fase o gravador já deve estar desligado, para tornar o ambiente mais descontraído e permitir ao entrevistado se sentir mais à vontade para trazer outras informações. O entrevistador pode utilizar perguntas mais diretas, como o “por quê?”, por exemplo. É sugerido que o entrevistador tenha um diário em mãos para fazer anotações sobre as questões trazidas pelo entrevistado imediatamente após a finalização da EN.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

São sujeitos dessa pesquisa 5 coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de São Paulo, que cursaram o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ingressantes em 2016. A escolha por essa turma deu-se, sobretudo, pela peculiaridade de sua constituição. A turma que ingressou em 2016 foi formada em decorrência de um convênio estabelecido entre a PUC-SP e a Prefeitura de São Paulo e, por esse motivo, todos os ingressantes eram funcionários públicos efetivos da área educacional, com diferentes cargos ocupados nas escolas do município de São Paulo ou Secretaria Municipal da Educação.

Visto que é nosso interesse identificar as experiências significativas relatadas pelas CPs durante seu percurso no Formep, optamos pela escolha de profissionais que ainda atuavam como formadoras em escolas da rede municipal. Inicialmente foram contatadas 8 egressas sendo que, dessas 5 confirmaram disponibilidade de participação na presente pesquisa: quatro CPs e uma diretora.

A elaboração da comanda para a entrevista narrativa aconteceu colaborativamente durante o período em que cursava a disciplina “Narrativas (Auto)biográficas, Pesquisa e Formação de Professores”, eletiva do Formep. Utilizando referências de pesquisadores que vem discutindo o método autobiográfico, como Passeggi (2011, 2017), Souza e Meirelles (2018), Jovchelovich e Bauer (2002), Josso (2010), Larrosa (2014) e Nóvoa (2014), fomos construindo comandas que permitissem relatos livres e fluidos, de maneira a permitir que o sujeito se sentisse à vontade e fosse resgatando na memória experiências vividas no seu percurso no mestrado profissional. A primeira e segunda entrevistas tiveram comandas diferentes. A partir da terceira entrevista, a comanda permaneceu a mesma, sem alterações.

A primeira comanda foi elaborada em um momento em que discutíamos um texto de Larrosa (2014) na referida disciplina. O autor nos faz pensar a experiência a partir de seus significados, a partir do momento em que somos afetados, tocados por alguma vivência. Nas palavras do autor a “experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...]” (LARROSA, 2014, p. 4-5).

Com a colaboração do grupo participante da disciplina, surgiram as primeiras comandas. Nelas o verbo ‘afetar’ aparecia carregado do sentido trazido por Larrosa (2014):

- ✓ Conte um acontecimento que te afetou na passagem pelo Formep.
- ✓ Conte um pouco da sua pesquisa. O que mais te afetou nessa experiência?

Ao realizar a primeira entrevista, sentimos que faltavam relatos relacionados às experiências singulares do sujeito. No grupo, estávamos discutindo esse conceito e ele se tornaria central em nosso objetivo. Com essa questão em mente, novas comandas foram elaboradas colaborativamente:

- ✓ Conte um acontecimento, uma experiência vivida no Formep, que contribuiu com sua formação de formadora.
- ✓ Conte um pouco da sua pesquisa. Qual o papel da pesquisa realizada para a sua atuação profissional?

Com essa nova comanda foi realizada a segunda entrevista e novamente surgiam novas indagações relacionadas à liberdade do narrar e à contribuição das experiências vividas no curso para a atuação profissional. Novamente, a comanda foi reelaborada colaborativamente e com essa terceira comanda foram realizadas as três últimas entrevistas.

- ✓ Conte-me o que se passa na sua vida profissional presente e me diga, na sua opinião, como o curso e a pesquisa que você desenvolveu contribuíram para sua atuação como formadora.

As coordenadoras pedagógicas e a diretora entrevistadas são apresentadas aqui com nomes fictícios, a fim de manterem suas identidades preservadas.

Ana é coordenadora pedagógica em escola municipal há 11 anos. Trabalha como CP no segmento da educação infantil e é graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar.

A entrevista com a Ana foi realizada na própria PUC, pois ela se mantém em um grupo de estudos sobre a educação infantil na universidade e teria encontro marcado no dia em que agendamos a entrevista. A entrevista foi gravada, totalizando 42 minutos. A comanda utilizada nessa entrevista foi a primeira elaborada, dentre as três citadas.

Beatriz é coordenadora pedagógica em escola municipal há 9 anos, atuando como CP no ensino médio e magistério. É também graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva.

A entrevista com Beatriz também foi realizada na PUC, por sua própria sugestão, já que seu trabalho ficava próximo à universidade e ela viria, nesse dia, buscar seu diploma de conclusão do mestrado profissional. A entrevista foi gravada e transcorreu por 34 minutos. Utilizamos a segunda comanda construída.

Cristina, nossa terceira entrevistada, também é coordenadora pedagógica em escola municipal há 10 anos, desde então trabalhando com o ensino fundamental II. É pedagoga e especialista em Alfabetização e Gestão Escolar.

Cristina sugeriu que fosse entrevistada na escola em que trabalha para que eu pudesse conhecer seu lócus de pesquisa.

Ao chegar à escola, fui recebida por uma funcionária da secretaria que me levou até a sua sala. Como a sala da coordenação pedagógica ficava ao lado de uma área que estava em obras, havia muito barulho e ela achou melhor que conversássemos em outra sala. Enquanto procurávamos um espaço livre que fosse mais reservado, Cristina foi me apresentando os espaços da escola. Sala dos professores, corredores internos, espaço externo onde crianças faziam aula de educação física, aula de capoeira, e demais espaços externos, como estufa e quadras. Uma parte dos muros internos da escola é composta por imagens pintadas na parede, que representam as diferentes matrizes culturais que compõem a escola, sobretudo latinas, entre outras, que compõem a cultura brasileira. Como não havia sala de aula livre, a diretora ofereceu a sala dela para que eu pudesse entrevistar Cristina.

A entrevista narrativa completou 30 minutos e aconteceu a partir da terceira comanda reformulada. Essa comanda também foi utilizada para as duas últimas entrevistadas:

- ✓ Conte-me o que se passa na sua vida profissional presente e me diga, na sua opinião, como o curso e a pesquisa que você desenvolveu contribuíram para sua atuação como formadora.

Cristina também se mantém em grupo de estudos na PUC e foi aprovada no processo seletivo para o doutorado em Ciências Sociais. Ainda não iniciou o doutorado, pois está aguardando transcorrer seu processo com o pedido de bolsa de estudos.

A quarta entrevistada é Daniela, também coordenadora pedagógica na educação infantil e há 16 anos no cargo.

A entrevista seria na escola que Daniela trabalha, mas não aconteceu conforme previsto, pois as aulas foram suspensas no município em virtude do jogo da seleção brasileira de futebol feminino. Sem aulas, Daniela foi convocada para uma reunião de trabalho em outro local e a entrevista não ocorreu conforme o combinado.

Daniela sugeriu me enviar sua entrevista por áudio, devido ao pouco tempo para a sua realização, em razão das demandas do fim do semestre como CP.

A comanda foi enviada por áudio e para que algumas questões ou colocações fossem esclarecidas foi necessário que retomássemos nossas conversas via WhatsApp. A entrevista se estendeu por 24 minutos.

Elisa é nossa última entrevistada, diretora pedagógica há 2 anos e 6 meses e atua em escola do Ensino Fundamental. A mudança de função de coordenadora pedagógica para diretora ocorreu após o ingresso no mestrado profissional.

Como estávamos com dificuldade de organizar horários para nosso encontro, Elisa sugeriu que nosso encontro fosse via Google Meeting, já que poderíamos conversar à noite. Assim, combinamos horário possível e realizamos a entrevista que também foi gravada em áudio e durou 30 minutos.

2.3 Procedimento de análise de narrativas

Mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo de diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira.

(RICOEUR)

Após a coleta de dados, por meio da entrevista narrativa, iniciamos a análise das informações obtidas, buscando revelar caminhos para nossos objetivos propostos inicialmente.

Para Ricoeur (1995, p. 27) “a linguagem diz a experiência do homem no mundo”. É a necessidade do sujeito de comunicar suas experiências que faz surgir a linguagem. É nosso propósito neste trabalho, compreender as experiências significativas pelas quais passaram as CPs durante o percurso no curso de mestrado profissional, por meio de seus relatos. Utilizando a abordagem (auto)biográfica podemos “compreender integralmente o sujeito em seus processos de vida-formação-profissão” (MEIRELES, 2015, p. 287).

No que se refere ao registro das entrevistas, foram utilizados os seguintes procedimentos: gravações em áudio e transcrições das entrevistas. Todas as transcrições, por motivos éticos, foram enviadas para as formadoras com o objetivo de que autorizassem seu conteúdo e editassem algum trecho, caso necessário garantindo, dessa forma, que o conteúdo das entrevistas fosse fiel ao que pretendiam enunciar em seus relatos.

Na etapa seguinte, seguimos com a análise das entrevistas, adotando como referência a “dinâmica de leitura interpretativa” de Ricoeur (1976, apud MEIRELES, 2015, p. 289-290). É importante ressaltar que não aprofundamos nossos estudos na “Teoria da Interpretação” de Ricoeur (1995), embora tenha utilizado os três movimentos citados no trabalho de Meireles (2015) para organizar nossa análise. Assim se constituem os movimentos, segundo a referida pesquisadora:

MOVIMENTO ANALÍTICO 01 – *construção de mapa analítico-compreensivo.*

É realizada leitura global e a partir dela delimita-se categorias temáticas e unidades de sentido nos principais fatos biográficos narrados. Realiza-se também mapeamento das regularidades e irregularidades das narrativas.

Segundo Ricoeur (1995, p. 129) “a tarefa da análise estrutural consiste, portanto, em levar a cabo uma segmentação (o aspecto horizontal) e, em seguida, em estabelecer vários níveis de integração das partes no todo”. É a partir da leitura global que surgem as unidades temáticas, unidades mais vastas. Nas palavras de Ricoeur (1995, p. 130) “explicar uma narrativa é captar a estrutura sinfônica das ações segmentais”.

MOVIMENTO ANALÍTICO 02 – *arqueologia das narrativas*.

Nessa fase é realizada uma leitura detalhada, procurando sentidos e significados estruturantes dos relatos narrados. Busca-se indícios expressivos das experiências relatadas.

Ricoeur (1995, p. 130) propõe, nesse segundo tempo, que as partes da narrativa sejam reunidas para se formar o todo e “o inserir de novo na comunicação narrativa”. Aqui buscamos os sentidos que surgem após a leitura minuciosa, articulando os fragmentos das narrativas aos sentidos e significados que se constroem.

É função da análise estrutural (RICOEUR, 1995, p. 131), “levar-nos de uma semântica da superfície [...] para uma semântica da profundidade”. É o que o autor considera a passagem necessária entre a “interpretação ingênua e a “interpretação crítica”.

Inspirando-se nos movimentos analíticos 1 e 2 e para que alcançássemos os sentidos e significados mais profundos revelados nas entrevistas, fizemos diversas leituras das transcrições dos relatos e na sequência, utilizamos diferentes cores de marca-textos para que, no decorrer das leituras, fossem sendo destacadas as regularidades presentes nas narrativas. Essas regularidades foram selecionadas e grifadas na mesma cor em todas as entrevistas. Assim foram surgindo categorias ou unidades de sentido, que, posteriormente, seriam utilizadas para analisar os dados.

A partir do surgimento das categorias, buscamos as semelhanças e os distanciamentos dos nossos objetivos, reorganizando-as ou refinando-as com vistas

aos nossos propósitos neste trabalho. As irregularidades percebidas também foram destacadas nas transcrições para que pudessem ser analisadas posteriormente.

MOVIMENTO ANALÍTICO 03 – *produção de hermenêutica de si*

Esse momento diz respeito à compreensão dos relatos narrados, destacando como cada sujeito narra, compreende e significa suas experiências, em um trabalho de “(re) interpretação da vida”. Cabe ao pesquisador identificar a interpretação do vivido pelo narrador “construindo um ‘desenho hermenêutico’, a partir das significações das experiências e do processo de (re)configuração de si/autopoiese” (MEIRELES, 2015, p. 290).

Uma etapa que assume especial importância na interpretação das narrativas, dentro do método (auto) biográfico é a produção da hermenêutica de si. A hermenêutica de si refere-se a maneira como o sujeito “narra, apreende, compreende e atribui sentidos às suas experiências de vida, elaborando interpretações de si através de interpretações do vivido” (MEIRELES, 2015, p. 292).

Considerando a premissa da hermenêutica de si, os sujeitos, ao produzirem suas narrativas, constroem suas histórias, repensam as experiências vividas, podendo atribuir novos significados e sentidos para elas e permitindo que repensem seus futuros. De acordo com Ricoeur (1976, p. 104, apud MEIRELES, 2015, p. 292) a hermenêutica revela sua potência autoformativa ao possibilitar que a “narrativa de si atualize a experiência do sujeito através da significação da experiência narrada”.

No decorrer desses movimentos analíticos, fortalecemos a percepção da potência das narrativas como dispositivo que atribui sentido às experiências, concordando com Passeggi e Souza (2017, p. 9) quando afirmam que,

[...] as narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana, constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido a sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras.

O movimento analítico 3, produção da hermenêutica, decorrente dos dois movimentos anteriores, será apresentado no próximo capítulo deste trabalho: Análise das narrativas.

3. ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim.

(SARTRE)

Para iniciar a análise das narrativas é importante retomar que buscamos identificar, a partir das narrativas das CPs, experiências significativas pelas quais passaram durante o percurso no Formep. Após realizadas várias leituras das entrevistas, iniciamos a categorização das unidades de sentido, de maneira a aprofundar nossa compreensão das significações das experiências de cada uma das CPs.

Partimos da premissa de que as experiências relatadas pelas CPs são formadoras, uma vez que se traduzem em aprendizagens (JOSSO, 2010). São relatados sentimentos, atitudes, saberes e modos de fazer e compreender que se constituíram durante o período de formação vivido no Formep por cada uma delas.

A partir das categorias de análise, as experiências das formadoras aparecem relacionadas e discutidas à luz de referenciais teóricos já apresentados no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho. As categorias são: “a formação do formador e as ressignificações das experiências”; “a constituição de formadores da prática” e “as problemáticas no processo de construção da pesquisa”.

3.1 A formação do formador e as ressignificações das experiências

Muitas das experiências relatadas pelas CPs referem-se ao sentido atribuído à formação e à função de formadoras em seus espaços de trabalho. Todas as CPs entrevistadas apontaram transformações em suas práticas, ressignificando a compreensão que tinham de formação, até então vivida em suas funções como formadoras. Josso (2010, p. 62) reitera que “as aprendizagens novas exigirão desaprendizagens: livrar-se de hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade”.

As experiências relatadas pelas CPs podem ser consideradas experiências formadoras, de acordo com Josso (2010, p. 47), pois são experiências que se traduzem em “comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”.

Todas as formadoras revelaram a importância do Formep para que repensassem a concepção de formação ou a função que desempenhavam como formadoras em seus espaços de atuação profissional.

Ana citou as discussões referentes à formação e ao aprofundamento da fundamentação teórica como propulsoras para que compreendesse melhor sua visão sobre educação. Beatriz também revelou a mudança de concepção de formação, vivendo experiências que a fizeram compreender seu papel como CP, até então pouco claro para ela, permitindo que repensasse seus fazeres na escola em que atuava. Cristina, apesar de se perceber experiente na função, destacou a transformação vivida com a passagem pelo Formep, pela tomada de consciência da importância do papel do CP dentro da escola. Daniela enfatizou a mudança de postura frente a sua função como formadora, realçando as experiências vividas no Formep, como relevantes para a compreensão da relação intrínseca entre teoria e prática. Já Elisa, que vivia a transição de cargo de CP para diretora na época em que cursou o Formep, chamou a atenção para a importância de compreender melhor sua função como formadora e parceira dos CPs na organização da formação de professores:

Principalmente a forma como conduzo a formação, a concepção de formação. A concepção do porquê essa formação é realmente importante para os professores. E aí assim, tem essa questão de passar essa concepção. Para que ele também possa perceber o quanto é importante para ele. Ela (formação) não é importante só porque depois de cumprir um ano ele ganha dois pontos para pedir, para juntar, para pedir a evolução funcional. Mas é importante para melhorar o trabalho dos professores, para aprimorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças! ... Então, o Formep me trouxe um olhar mais crítico para o meu trabalho. E assim... e assim todos os professores de um modo geral... cada um contribuiu de uma forma para eu melhorar o meu conhecimento sobre a educação infantil. Mesmo que não fossem matérias específicas ... mas quando a gente está falando de educação de modo geral, a gente vai jogando tudo para sua área de trabalho, né? Mas assim... abriu muito a visão que eu tinha sobre educação. (Ana)

O impacto maior do Formep na minha carreira, foi esse, foi de entender efetivamente, seis anos depois estar na função, qual era a minha função. [...] Entender a função do coordenador primeiro, o papel do coordenador dentro da formação, entender como um referencial teórico adequado muda a tua visão em relação à tua própria prática. Conheci estratégias formativas, que eu nunca tinha imaginado, porque sem um formador experiente que me trouxesse isso ... porque não tem formação para ensino médio. (Beatriz)

Enfim... o que eu posso dizer é que o Formep transformou minha vida. Um tanto por conta da pesquisa, e um outro tanto, para além da pesquisa, por ter tomado consciência da importância do papel do coordenador pedagógico dentro da escola. Desses princípios, principalmente que a professora Vera (Placco) traz, de formador, articulador e transformador da realidade. Quando essas fichas vão caindo, quando a gente vai tendo esses *insights* do que é ser coordenador pedagógico. E eu não sou nova nessa função, eu tenho dez anos de trabalho. (Cristina)

Eu fui ficando cada vez mais forte assim, em relação a autoestima e à certeza do caminho. Não que eu saiba tudo, eu não sei tudo, né? Mas assim... confiando nas pistas, nas intuições, mas não na intuição por intuição. [...] Porque a sua intuição também é fruto das suas vivências, experiências e da teoria que você estudou, desse vínculo que você fez, teoria e prática. Então..., hoje eu confio muito na minha intuição e às vezes eu vejo algumas coisas no meu cotidiano, com as crianças, com os professores, com as famílias, e eu já penso: Olha isso, tal autor fala isso... Essa família também tá me atacando, mas ela não está me atacando. É a instituição que ela tá [...] [Foi importante] entender o perfil dos professores: líder de resistência, líder de mudança, bode expiatório, essas características do grupo e assim ver que [as dificuldades] não eram só com você, que algumas coisas estão na sua mão, [...] porque você tem um compromisso ético, ainda mais com a escola pública. (Daniela)

E aí assim, eu percebi que conforme passou um semestre eu me tornei diretora, eu compreendi melhor algumas questões da escola, no âmbito da formação, da organização dessa formação, em como ser mais parceira dos CPs também. (Elisa)

A compreensão do papel do CP como responsável pela formação dos professores aparece, para Beatriz e Cristina, apesar da experiência no cargo, como algo que foi ressignificado durante o percurso pelo Formep. A aprendizagem de estratégias formativas e as discussões teóricas promovidas assumem lugar de destaque nos relatos das CPs. Daniela também ratifica a importância da fundamentação teórica para que o CP possa entender e repensar sua função, além de compreender as limitações existentes no cargo.

É fundamental que o formador faça de suas práticas objetos de reflexão para encontrar sentido no que faz. Percebemos nos relatos das CPs essa articulação de

saberes – saberes da experiência e saberes teóricos. Para Tardif e Moscoso (2018, p. 404) “os professores destacam que o sentido de seu trabalho se encontra na experiência que tem dele. Essa experiência não emana de uma reflexão teórica, ela faz parte da reflexividade como princípio de compreensão do social”.

Todas as CPs entrevistadas trouxeram experiências de suas práticas, sejam elas em relação à concepção que tinham de formação ou da função como CP. Essas experiências puderam ser compartilhadas, refletidas e redimensionadas nas discussões estabelecidas no curso de mestrado profissional. O fragmento do relato de Beatriz é exemplo dessa articulação entre experiência e reflexão.

O Formep me traz uma outra visão, uma dimensão do papel do coordenador pedagógico que eu não sabia. Intuitivamente você vai fazendo, você vai entrando nas coisas, você vai inventando moda...
(Beatriz)

Outro aspecto que nos chamou a atenção na narrativa de Daniela foi o resgate da autoconfiança e autoestima, como propulsores para manter-se no caminho que vinha seguindo como formadora, atribuindo ao conhecimento adquirido no Formep, respaldo para se sentir mais segura na função que desempenhava. Segundo seu relato: “Eu fui ficando cada vez mais forte, em relação a autoestima e a certeza do caminho”.

A reconquista da confiança foi um aspecto que também surgiu no relato de Ana, como fundante para que pudesse rever sua função, ressignificando-a.

Eu acho que o Formep aprofundou a minha visão, melhorou a minha forma de pensar sobre o meu trabalho... me fez ver a minha profissão de uma maneira mais positiva... [...] Por que você precisa mudar seu modo de, de repente planejar uma atividade ou realizar uma atividade para criança? Por que que o brincar não é só deixar a criança livre? Mas tem que estar ali interferindo, às vezes mais, às vezes menos, dependendo do que você planejou para aquela atividade. Então hoje eu me sinto muito mais preparada para fazer essas interferências, e não é só aquela coisa de ficar olhando para ver se está fazendo certo ou errado. [...] Eu acho que eu fazia um bom trabalho, mas hoje eu acho que eu faço um trabalho muito melhor! (Ana)

O formador não atua isoladamente. Ele está sempre interagindo com seus pares, sejam eles da gestão ou os próprios professores. Lidar com essa rede de interações torna a atividade do CP bastante complexa, pois como afirma Tardif (2014, p. 50) exige-se dos formadores “não um saber sobre o objeto de conhecimento, nem

um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas”.

Por ser uma atividade essencialmente humana, há, sem dúvida, muitas incertezas que rondam a função do formador, muitas angústias e desafios surgem, considerando a imprevisibilidade e complexidade humanas. Nesse sentido, participar de comunidades reflexivas, como o Formep, e poder discutir e compartilhar as incertezas é um caminho para fortalecer o formador e abrir espaço para que seus não saberes sejam incluídos e acolhidos, possibilitando a esse profissional olhar para si com outros olhos, ressignificando seu fazer diário. Daniela atribui o resgate dessa confiança à interação com os colegas e à intervenção dos professores do curso:

Mas estar naquele bando de gente, como eu assim, foi muito legal, né? No Formep. E o que que aconteceu quando encontrei esse povo, eu me motivei mais ainda. Você tá com um grupo e com os professores muito competentes, cutucando e mostrando: isso que você tá fazendo é por aí mesmo, pode continuar. Tem muita gente falando que não é mas é, você sabe que é não é para você continuar aquele seu caminho. Experientes e feras, como você tem no Formep, mostrando que o que você está fazendo era maravilhoso, isso é um trabalho de autoestima fundamental. (Daniela)

Entender a função de CP foi, indiscutivelmente, um ponto fundante citado pelas formadoras. Acreditamos que isso se deva à complexidade da função e aos poucos espaços de formação de formadores disponíveis para que esses profissionais encontrem possibilidades de discussão e reflexão sobre seus saberes e fazeres.

Beatriz passou a ressignificar sua função como formadora, apoiando-se nas discussões teóricas, experimentadas no curso, já Ana reafirmou sua mudança de postura em relação à formação, vinculando-a à reflexividade antes não tão percebida por ela.

Porque você passa a enxergar a sua função de outra maneira. Você passa a enxergar seu relacionamento com eles de outra forma, com esse professor. E o impacto é imediato. Na relação até pessoal. Porque você passa a enxergar a sua função com outra qualidade, você qualifica. No que você qualifica o que você faz, enquanto coordenador pedagógico, você olha para o professor e você fala: Ah, mas isso daqui que ele tá dessa forma, tem a ver com aquilo que o fulano falou sobre a carreira, fase de vida do professor, acho que vimos isso com Dubar, sobre a identidade do professor. Faz sentido. Aí você muda até isso, e são coisas que eu só tive acesso aqui. Você não acha em outra instância. (Beatriz)

Nossa! Realmente fazer o mestrado e poder pensar aquilo que eu aprendo aqui com o que eu vou fazer no meu trabalho faz muita diferença, porque a gente entra muito no automático. Você vai fazendo, as coisas vão acontecendo de um jeito ou de outro. Realmente mudou a minha forma de trabalhar, mudou aquilo que eu penso sobre educação, não que eu pensava antes fosse equivocado, mas assim... hoje eu tenho mais clareza de algumas coisas... (Ana)

Elisa destacou a importância da formação oferecida no Formep para os formadores, considerando o curso pioneiro. Segundo seu relato, não existem espaços que discutem o fazer dos formadores.

Porque se investe muito no país na formação continuada dos professores, mas pouco dos gestores, né? E o Formep é um dos primeiros cursos a estreitar isso e conseguir fazer esse movimento. Então... eu acho que essa formação, essa fundamentação em relação ao formador, realmente abrange outras questões que os espaços formativos propostos por um núcleo mais local não dão conta, né? Porque às vezes, no município de São Paulo a diretoria de ensino foca mais na implementação do currículo, do programa em questão e o Formep dá essa dimensão focada na nossa função. (Elisa)

Muitas são as demandas dessa função de CP e, comumente, esse profissional percebe-se sobrecarregado e com espaço e tempo diminuídos para refletir sobre seus fazeres e suas incertezas. Sobre a função de CP e a condição de seu trabalho, Garrido (2007, p.11) afirma:

Atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura escolar, tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço.

É interessante observar como cada uma das formadoras atribui a diferentes experiências vividas no curso, sentidos que se desdobram em seus saberes e ação como formadoras. Para Delory-Momberger (2016, p.137), “falar sobre a construção da experiência [...] é falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em ‘experiência’”. Nesse sentido, não há como pensarmos em experiências que não sejam de cada sujeito.

A subjetividade é revelada na maneira como cada um reage, se posiciona e percebe o mundo ao seu redor. São as experiências construídas socialmente que vão

constituindo os indivíduos e suas características únicas. Alguns relatos das CPs apresentaram experiências singulares significativas pelas quais passaram e que permitiram que repensassem suas funções e reavaliassem suas rotinas como formadoras.

Beatriz reconheceu-se no texto “Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada”, que a levou a refletir sobre as demandas de sua profissão e fazer escolhas em relação às prioridades de sua rotina escolar. Cristina, que trabalhava em contexto bilíngue, passou a frequentar grupo de estudos sobre essa temática e Elisa atribuiu aos estudos sobre avaliação e afetividade, grande importância para ajudá-la a pensar em sua atuação.

Um texto que a Vera Placco trouxe para gente no primeiro semestre, Garota interrompida, que é da coleçãozinha delas, do coordenador pedagógico. Eu li aquele texto, foi um dos primeiros textos que eu li aqui, eu li aquele texto... parava, voltava nele... Sou eu! Porque o texto fala exatamente desse coordenador pedagógico, desse formador, que não consegue estabelecer uma rotina de trabalho, olhar para a formação, que toda hora tem alguém chegando nele e falando faz isso que é importante, faz isso que chegou e-mail, faz isso que tem prazo para daqui meia hora, então você não consegue estabelecer uma rotina. Eu consegui estabelecer uma rotina? Isso ainda não consegui nessa escola imensa, mas existem coisas que eu já consigo virar e falar: Não, tudo bem eu sei que tem prazo, mas isso também tem e a prioridade tem que ser essa. Não vou fazer! (Beatriz)

E através do Formep, eu conheci a Fernanda Liberali e me integrei nesse grupo de pesquisas em educação bilíngue, que também não fazia ideia que eu tinha a ver com isso, porque o que a gente oferece aqui na escola não é uma educação bilíngue, mas eu tenho que lidar com o contexto de duas línguas o tempo todo e de muitos estudantes que são bilíngues e alguns são multilíngues, que são políglotas vamos dizer assim. E aí um outro grupo de tudo que está relacionado ao contexto de imigração atual. Então, os dois me chamaram muita atenção e me envolvi nos dois e estou super orgulhada. (Cristina)

O que me ajudou muito foi a questão da avaliação, né? Eu acho que a gente tem uma boa reflexão durante o curso, né? Com a Clarilza (Prado). E eu penso que me ajudou muito. A questão da afetividade trazida pela Laurinda (Ramalho). Eu acho que esse ajuda, contribui também demais na formação, aí você leva isso muito para o espaço escolar. Inclusive teve um artigo publicado durante o curso que me fez pensar nesse cuidar das relações ao longo no ensino fundamental, que também é importante, se falava muito do cuidar e educar na educação infantil e a gente esquecia desse aspecto ao longo do ensino fundamental. (Elisa)

Há nos relatos das CPs fortes indícios da importância do trabalho reflexivo compartilhado com os outros, entendendo por “outros” diferentes interlocutores: professores, textos ou demais parceiros.

Nas palavras de Tardif e Moscoso (2018, p. 406), “o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela”. Beatriz demonstrou essa possibilidade de reflexão, inspirando-se na prática de colega do curso.

Quando eu vi, acho que foi a Tais que trouxe, ela fazia as assembleias, desde os pequenininhos, primeiro aninho e ela só tinha até o nono ano. Então, no ensino médio isso vai ser fenomenal! E aí a gente começou a fazer as assembleias lá na escola. Essa é uma das coisas que eu trouxe para dentro da escola vindo do mestrado, de prática mesmo efetiva e dá muito certo. (Beatriz)

O período que passaram no Formep trouxe, sem dúvida, contribuições importantes para as formadoras entrevistadas. São desvelados nos relatos, para além da resignificação de formação e da compreensão da função de CP, outras experiências que transformaram as práticas e atuação como formadoras. Beatriz destacou as aprendizagens de estratégias formativas até então não conhecidas. Elisa considerou a retomada da autoria no espaço escolar e Cristina chamou a atenção para a consciência de sua incompletude como profissional, questionando sua vida profissional em relação à transformação de sua rotina e consciência de seus efeitos.

Em todas essas experiências citadas pelas CPs há, segundo seus relatos, a importância das trocas e da construção do espaço dialógico propiciado pelo Formep. Concordamos com Moita (2013, p. 115) que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Seguem os relatos trazendo indícios da importância do espaço de interação como elemento de aprendizagem.

Então, estratégias formativas que eu nunca tinha imaginado, nunca tinha sonhado, algumas eu descobri quando estava escrevendo o fim da dissertação, no final da dissertação para entregar para banca mesmo. Essa eu nem terminei de me apropriar ainda, preciso pegar para ler novamente, coisas da prática cotidiana que eu só conheci aqui. [...] Na parte da formação, a mudança foi com o meu relacionamento com meu cargo. Mudou... tá amadurecendo mais agora... (Beatriz)

A direção da sua ação, das reuniões com a equipe de apoio, as reuniões com professores que realmente precisam de mais ajuda. Então acho que você acaba melhorando essas questões também. Acho que o Formep acabou me ajudando muito nisso. De retomar algumas autorias no espaço escolar... (Elisa)

Eu tomei consciência do quanto ainda faltava, e o curso me trouxe muita luz nesse sentido. Tá bom! Te falta, mas vai por aqui, tem essa sugestão, tem essa bibliografia. Que tal fazer tal coisa? Tudo isso me ajudou com certeza, mas essa desestabilização da zona de conforto mexeu demais comigo. Mais ou menos assim, demora para você processar tudo aquilo, né? Eu já saí, já vai fazer um ano que sou egressa do Formep, e tem um monte de coisa que eu volto para o meu caderno. Do dia a dia. De olhar para minha rotina e falar: preciso melhorar esse processo, precisa melhorar essa qualidade de articulação, preciso melhorar essa pauta formativa. Entende? É ter clareza mesmo dessas atribuições todas, e a dimensão de responsabilidade, sabe? De quanto é aquilo que você conseguir transformar na sua rotina, por menor que seja, vai produzir um efeito grande, tanto para equipe docente, quanto para a equipe discente. Chega muito mais rápido na ponta, nos estudantes. (Cristina)

As experiências vividas no desenvolvimento da pesquisa também foram referenciadas nos relatos das formadoras a partir de diferentes olhares e significados de acordo com seus fazeres diários em seus espaços de atuação profissional.

3.2 A constituição de pesquisadores da prática

Neste trabalho, pretendemos identificar possíveis contribuições da pesquisa desenvolvida pela CP para sua atuação profissional, uma vez que, é objetivo do Formep, a formação de pesquisadores da prática, diferenciando esse profissional do usuário ou consumidor de pesquisa já realizada por outros. Segundo André (2016a, p. 33),

é preciso que (o mestrando) desenvolva uma atitude de pesquisador, o que vai exigir a aquisição de habilidades, tais como, formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados. Isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise dos dados, assim como a sistematização e relato dos achados.

Como entendemos que a experiência não é genérica, mas singular, construída e significada por cada sujeito, questionamos as CPs com relação às experiências vividas nesse processo para além do próprio curso, atravessando seus espaços de atuação profissional.

Alguns relatos das CPs elucidam a descoberta de si como formadoras produtoras de conhecimento, capazes de pensar sobre suas realidades e proporem caminhos com vistas à solução. Ana reiterou a importância, suscitada pela pesquisa, de valorizar o conhecimento que traz o professor, considerando-o como alguém que pensa sobre sua ação, levantando questionamentos de sua prática. Retomou ainda, importância do Projeto Especial de Ação (PEA), documento definidor dos temas que serão discutidos durante os horários de estudo, na direção de incorporar os saberes dos docentes, bem como buscar ações efetivas para os problemas reais vivenciados pelos professores na sala de aula:

E aí dentro da minha pesquisa mesmo tem essa questão do protagonismo do docente, dos saberes que ele tem serem reconhecidos, da intencionalidade... Essas coisas têm que estar no projeto da formação, que a gente chama de PEA. Tem que estar lá, porque preciso de intencionalidade no fazer, escutar o que o professor quer, escutar o que o professor precisa, escutar o que a escola precisa, valorizar o saber que esse professor traz... Todos eles têm conhecimentos que precisam ser aproveitados. (Ana)

Repensar as metodologias de formação, como abordou Ana, é uma demanda fundamental quando nos propomos a formar professores pesquisadores, objetivo do Formep. Nas palavras de André (2016b, p. 22):

Não basta querer formar professores pesquisadores e continuar fazendo o que se costuma fazer habitualmente. [...] Temos que repensar as práticas de formação, levando em conta os princípios de aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais.

Elisa também atribuiu ao trabalho de pesquisa realizado no Formep, grande relevância, uma vez que foi provocada a olhar e pensar sobre sua realidade, percebendo a revisão bibliográfica, habilidade importante do pesquisador, como algo que se traduziu em conhecimentos e a ajudou a compreender a realidade vivida. Já Beatriz, trouxe o olhar de pesquisadora, redimensionando sua ação e construindo caminhos para compreender melhor os professores com quem compartilhava os momentos de formação, a partir da produção e análise dos dados de sua pesquisa:

O fato de você ser provocada a tirar um elemento da sua prática já é um passo à frente. Eu acho que é riquíssimo você ter que pensar nesse elemento vindo da sua realidade, já dá um valor diferente para o nosso fazer lá dentro da escola. Você tirar dessa realidade assim... eu acho que que é um diferencial muito grande mesmo. Me ajudou realmente a entender muito sobre o meu trabalho... você faz toda uma retomada de literatura. Quando você quer pesquisar uma coisa que te incomoda então... acho que só você fazer esse levantamento dessa literatura do assunto, você definir um caminho para aprofundar aquela hipótese inicial já muda muito. Então... por ter esse elemento de ser profissional, e você ter que pensar a partir da sua própria realidade o desenvolvimento da própria pesquisa foi fundamental, porque conforme eu pesquisava também a minha hipótese, a minha curiosidade de pesquisa eu também aprendia muito da prática de diretora, né? (Elisa)

Então eu não estava conseguindo afetar essas pessoas. Por quê? E aí na pesquisa que você vai entender, na leitura dos questionários⁴ deles é que você entende um pouco dessa angústia que eles tinham também. (Beatriz)

⁴ Beatriz refere-se ao instrumento de coleta de dados utilizado em sua pesquisa. Sua pesquisa concluiu que, grande parte das vezes, os professores não desenvolviam projetos na escola por não saberem como fazê-los.

Um trecho do relato de Ana indica como o significado da pesquisa foi se fortalecendo ao longo do curso,

Essa questão, como eu falei da pesquisa, eu acho que ficou muito mais nítido para mim que não importa se eu estou aqui na academia ou não, eu tenho que estar sempre aprofundando meu conhecimento. A pesquisa me mudou, a pesquisa me trouxe uma visão do que é a formação dentro do horário de trabalho. Que para você ter esse professor ali, você precisa ouvir esse professor, que é uma das coisas que estão lá na minha pesquisa: você escutar o professor. (Ana)

Experimentar-se como pesquisadora, como ser reflexivo, criativo e capaz de pensar a pesquisa como caminho para auxiliar na solução dos problemas encontrados no dia a dia das escolas em que atuam, também se revelou um aspecto importante nas narrativas das CPs.

Cristina e Elisa retomaram, em seus relatos, a discussão sobre os saberes produzidos pela escola e pela academia. Cristina revelou seu desejo de “construir uma ponte”, como uma possibilidade de manter-se pesquisadora da prática, aproximando esses dois universos, que deveriam estar longe de ser contraditórios e antagônicos. Cristina destacou com ênfase a proposição de sua pesquisa em melhorar essa comunicação e reconheceu que ao se manter como pesquisadora, como é seu desejo, isso fica facilitado:

Me transformou eu me descobrir pesquisadora. Eu descobri também que o universo da escola é muito rico e que é pouco escrito que é pouco tratado em termos de conhecimento acadêmico. Tem muita coisa boa que a gente faz dentro das escolas públicas, mas que não visível, não é revelado, não é explorado pela pesquisa. Existe um abismo muito grande entre quem tá na academia e quem tá na escola. Então, se eu puder diminuir essa ... esse abismo, construir uma ponte (risos), eu vou ficar bem feliz. Porque eu acho que precisa existir essa aproximação... é meio que dois irmãos brigados, quem é da escola fala: Ah, também é da academia, não está dando aula, não sabe do que tá falando. E por outro lado, a academia está sobrecarregada, e ao mesmo tempo, também se supervaloriza, no sentido de que, para fazer pesquisa sobre educação eu não preciso estar na escola o tempo todo. Então precisa resolver esse conflito, mediar esse conflito e proporcionar um diálogo entre essas duas instituições porque os dois lados têm muito a ganhar. A escola fecha a porta, não quer que a academia entre. E a academia fala: Vocês estão fazendo um monte de coisa errada! Aponta o dedo e fala que não é assim que trabalha, então... a gente precisa melhorar essa comunicação... eu acho que a minha pesquisa se propõe a fazer isso, se propôs a fazer isso e ainda se propõe a fazer isso. Eu quero me manter pesquisadora. (Cristina)

Elisa atribui ao Formep à possibilidade de retomada do vínculo com a academia, sendo a pesquisa evidência desse reencontro. As aprendizagens sobre os instrumentos teórico-metodológicos, frutos de sua experiência como pesquisadora, também receberam destaque. Um trecho do relato de Elisa indicou seu desejo em continuar como pesquisadora, após seu percurso no Formep:

Eu acho que o Formep também propiciou condições importantes para essa retomada de vínculo com o mundo acadêmico, de que muitos saberes da escola podem se constituir em pesquisas, em elementos importantes para contribuir com a pesquisa acadêmica. Eu acho que essa relação escola e universidade também se estreitou mais, né? [...] Os instrumentos teóricos e metodológicos que eu tenho para pensar minha prática são muito mais amplos, então eu acho que é esse o caminho...

Concordamos com André (2016a, p. 39) com relação à pesquisa engajada e à pesquisa acadêmica que “elas mais se aproximam do que se distinguem porque ambas exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos, que qualquer tipo de pesquisa requer”.

A formação do pesquisador da prática não desconsidera as dissonâncias existentes entre as diferentes funções de formador e pesquisador. Concordamos com André (2012, p. 59) em relação à complexidade das ações da sala de aula que, em muitas circunstâncias, dificulta um olhar mais analítico. Ao apoiar-se em Charlot “de que ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes”, a autora sustenta que: “A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa.”

Entendemos que o CP também assume a posição de professor, na medida em que tem como uma de suas responsabilidades a formação dos professores. Do mesmo modo, tem dentre suas tarefas diárias muitas outras atividades, tornando sua função de extrema complexidade. A separação entre as funções de formador e pesquisador pode ser delicada, exigindo do CP e dos sujeitos pesquisados, caso sejam próximos, um distanciamento necessário para que a pesquisa ocorra. Os relatos de Ana, Beatriz e Cristina trazem evidências de cuidados que se revelaram ao longo de suas pesquisas:

Eu deixo meu papel de coordenadora lá fora e aqui eu estou fazendo a minha pesquisa, sou pesquisadora e vocês são sujeitos da minha pesquisa. Eu não sou a coordenadora e vocês não são as professoras da unidade. Por quê? Porque elas tinham que ter confiança que o que elas iam falar ali não ia sair daquela sala. (Ana)

Eu estou fazendo a pesquisa, pesquisando isso, vocês são meus ratinhos de laboratório, brincava com eles, que eles eram meus ratinhos brancos e eles morriam de rir. E vamos responder, vamos fazer. E eles entraram na pesquisa junto comigo. Então eu trazia alguma coisa... Olha, ontem tive uma aula assim, assim e assim. Então, conta! [os professores falavam]. E eu contava para eles. (Beatriz)

Escolhi como metodologia um questionário online porque era a forma... como eu ainda sou coordenadora pedagógica aqui, então isso me afetava muito... fazer uma entrevista, como você está fazendo comigo agora... fazer isso com um professor ou com um estudante, para mim era difícil. Como é que eu, enquanto pesquisadora, vou ouvir algumas coisas, que são para mim como coordenadora? (Cristina)

O relato de Cristina destacou-se pela dimensão e pelas reverberações de sua pesquisa na escola em que atuava. A questão levantada pelo trabalho de Cristina continuou sendo ponto de reflexão e discussão mesmo após a finalização de seu trabalho,

[...] então a gente não parou até hoje. Hoje o nosso Projeto Especial de Ação é em Direitos Humanos, mas a gente aborda o tema da imigração e da diversidade cultural junto. É um tema permanente. E aí você pode perceber em alguns espaços da escola, que isso está simbólico, está representado. Existe uma representatividade de diversas matrizes étnicas que compõem o povo brasileiro. Era isso que a gente queria deixar nítido no PPP (Projeto Político Pedagógico). (Cristina)

As formadoras entrevistadas trouxeram percepções singulares em relação à construção da pesquisa, pois as trajetórias dos sujeitos se dão por diferentes caminhos e perspectivas, revelando olhares distintos a partir das problemáticas que se colocavam.

3.3 As problemáticas e os significados constituídos no processo de construção da pesquisa

Como já mencionamos, a tarefa do CP é de extrema complexidade, dadas as demandas do cotidiano de uma escola. Nas palavras de André e Vieira (2012, p. 17)

“suas atividades incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto a formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e pais”. Dividir, portanto, seu tempo dentre as tarefas mais burocráticas até a de formador trata-se de um desafio importante.

E como seria, então, para esse formador abrir um espaço na sua rotina para tornar-se um formador pesquisador? Quais seriam as vantagens para o trabalho do formador de incluir a pesquisa em sua ação cotidiana? Como as formadores, CPs e diretora entrevistadas para este trabalho, perceberam sua pesquisa no contexto de trabalho?

O relato da CP, Cristina, explicita experiências vividas com a pesquisa e aprendizados que se constituíram nesse período:

Enfim... pra mim foi excelente, foi um panorama do que é desenvolver essas pautas de formação, do que é fazer o diagnóstico inicial de uma problemática, de projeto político pedagógico, do que é observar essas práticas pedagógicas 3 anos após a formação nesse contexto. Então tudo foi muito, foi muito válido, foi penoso, mas foi maravilhoso. Assim eu posso dizer, com tranquilidade, que transformou muito a minha vida. (Cristina)

A mudança na concepção de formação, já citada, se desdobrou em novos conhecimentos no percurso da pesquisa. Entender o contexto dos professores e suas ideias acerca do que fazem é considerar o sujeito como autor, alguém que reflete sobre sua ação. Apesar disso, considerar o professor reflexivo não significa, a partir dessa concepção, atribuir somente a ele a tarefa de pensar o seu próprio desenvolvimento profissional e o trabalho diário que desenvolve com seus alunos. Entendemos o professor reflexivo como alguém engajado em comunidades colaborativas, compartilhando saberes e dúvidas, construindo espaços de troca, comunidades reflexivas.

Discutindo o conceito de professor reflexivo e escola reflexiva, Alarcão (2011, p. 47) reitera que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no

modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

É a partir da concepção de professor reflexivo e comunidades reflexivas, que selecionamos, nos relatos das CPs, questões e dúvidas que surgiram, constituindo-se em problemáticas na construção de suas pesquisas. Ana, ao pensar sobre sua pesquisa, redesenhou o caminho que deveria seguir, alimentada pelas discussões e reflexões ocorridas no Formep. Beatriz, insatisfeita com o contexto em que estava inserida e com os resultados que observava, delineou seu problema de pesquisa, de modo a envolver todos os colegas no trabalho com projetos na escola:

Quando eu comecei a pesquisa, minha ideia era ter um projeto. E aí comecei a pensar, pensar... mas que projeto que eu vou fazer? E aí um dia conversando com a Emília (Cipriano) ela falou: A gente está falando de protagonismo, a gente está falando de autoria, o professor vai colocar lá suas histórias, vai colocar aquilo que ele pensa... e a gente vai finalizar isso com um projeto pronto? (Ana)

Então tem o contexto... em 2016 foi publicada a reforma do ensino médio, que fala de trabalho por área, mas que precariza isso de uma maneira gritante. Então tudo isso caminhou para eu fazer essa pesquisa, eu fiz a pesquisa dentro da própria escola com este grupo de professores e professoras que já acompanho há muitos anos. Eu fiz dois questionários, na verdade. Trabalhei a partir de questionários. Um que eu fiz sem conhecer a metodologia nem nada no final de 2016, pensando nesses projetos que a gente desenvolvia naquele semestre e o outro realizado no final de 2017, já com base teórica de pesquisa, de coleta de dados. Então, eu uso os dois para fazer uma comparação e trabalhar a partir disso. Quais são as maiores dificuldades? Por que é tão difícil trabalhar projeto? Foi daí que surgiu. Porque a gente projetava, a gente falava, a gente planejava e meia dúzia fazia. (Beatriz)

Cristina construiu suas questões de pesquisa a partir de uma problemática instalada em seu contexto profissional, com a qual se identificava e era levada a pensar constantemente a partir da tomada de consciência do tema também em sua vida pessoal. Elisa, vivendo a questão da transição entre CP e diretora, percebeu nessa problemática, questões que a instigavam e sobre as quais realizou sua pesquisa:

Eu fui percebendo o quanto o assunto, que é minha linha até hoje, da educação para as relações étnico-raciais, era para mim muito precioso. Primeiro eu não conseguia bem entender o porquê, eu achava que era só porque eu estou aqui, então porque eu tenho que

trabalhar com muitos estudantes latino-americanos imigrantes, filhos de imigrantes, eu achava que era por isso... mas depois eu fui aprofundando isso na minha vida pessoal e eu fui percebendo que não, e o que me ajudou muito foi um exercício que a gente fez na aula da Fernanda Liberali, que chama autobiografia multimodal, resgatando as fotos das viagens, do enriquecimento da nutrição estética, o que me chamava atenção, não só dentro da escola, mas fora também... tudo convergia para a questão das linguagens, da comunicação e como isso se dá em contextos culturais muito diversos. Me chamava muita atenção. (Cristina)

E aí foi esse movimento de transição que também me ajudou a pensar no objeto de pesquisa porque como é o mestrado profissional a gente parte da nossa própria prática e eu fui uma das primeiras do programa a fazer um trabalho documental que impactava esse lado coordenador e o lado diretor, então eu procurei estudar os dois sujeitos, já que eu tinha passado por essa transição. (Elisa)

Após ter vivido a experiência como pesquisadora iniciante, Elisa trouxe sua percepção relacionada à dificuldade de organizar-se no tempo disponível para finalizar sua pesquisa com o rigor que gostaria. Nesse sentido, traz uma crítica ao programa, seguidas por outras percepções relacionadas às aprendizagens adquiridas com o processo de pesquisa:

Então, eu sempre fiz essa crítica para as professoras do Formep. Assim... eu penso que não entrar desde o início com a orientação, perde um pouco o tempo e o trabalho que poderia ser feito. Acho que a gente fica muito tempo no tema e eu né? Eu acho que a gente perde um pouco de tempo no trabalho. Eu observo que algumas questões, algumas coisas que eu poderia ser desenvolvido na pesquisa, não houve tempo hábil para que eu pudesse fazer uma reflexão mais tranquila... porque as vezes você começa uma escrita e o tempo de você perceber que aquelas coisas poderiam ser mais ou menos demora. Não é imediato... Eu acho assim... nesse formato acho que só peca aí na questão, da gente realmente não entrar com esse objetivo, com esse projeto. Eu acho que a gente poderia entrar com esse projeto e já começar a fazer alguns ajustes para ir pensando nessa pesquisa. Agora eu vejo assim... quando eu consegui definir com clareza [o objeto de pesquisa] e passar por esse momento da qualificação que é riquíssimo, eu aprendi demais assim, eu acho que a minha pesquisa me ajuda muito pensar o que realmente me incomodava para início de conversa, nesse universo da academia, eu acho que me ajudou a sistematizar um conjunto de coisas que me incomodavam na escola e a partir de um simples documento. (Elisa)

Como apontaram os relatos Beatriz, Cristina e Elisa a construção dos problemas de pesquisa surgem de demandas bastante singulares que se colocavam em seus contextos de trabalho. André (2016b, p. 23) confirma que: “Formular um

problema de pesquisa exige, pois, uma implicação pessoal com o tema, uma mobilização pessoal que impulse a querer buscar [...]”, questão bastante presente nos relatos das CPs entrevistadas.

Trata-se aqui de evidenciar as marcas da subjetividade na construção de um problema de pesquisa. É fato, e os relatos confirmam isso, que as questões que se colocam na pesquisa devem ser, verdadeiramente, dúvidas e inquietações que intrigam o pesquisador. Nesse sentido, destacamos o trabalho formativo desenvolvido no Formep em vistas à formação do profissional pesquisador. Beillerot (2012, p. 90) reitera que,

é por um trabalho de formação que os jovens professores podem tornar-se mais conscientes de sua subjetividade em ação, e encontrar as vias de uma melhor objetividade, adaptada às situações com as quais elas se defrontam, até elaborarem um ponto de vista suficientemente distanciado para constituírem objetos de pesquisa.

As experiências relatadas pelas CPs com a pesquisa desenvolvida no Formep evidenciam a postura autônoma frente às questões vivenciadas em seus espaços profissionais. De acordo com Contreras (1994 *apud* Lisita et al., 2012, p. 119), a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor porque ela:

- a) permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo;
- b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente;
- c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la;
- d) possibilita questionar a visão instrumental, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

As características da pesquisa, consideradas por Contreras, sincrônicas com o desenvolvimento da autonomia, são destacadas em muitos dos depoimentos das CPs, como os fragmentos revelam:

- a) articulação conhecimento e ação:

Os instrumentos teóricos e metodológicos que eu tenho para pensar a minha prática são muito mais amplos, então eu acho que é esse o caminho... (Elisa)

b) sujeitos que atuam implicados na prática:

Como é que o coordenador pedagógico pode atuar junto ao grupo de professores de ensino médio que são ultra especialistas para trabalhar de forma integrada? Então tudo isso caminhou aí para eu fazer essa pesquisa, eu fiz a pesquisa dentro da própria escola com esse grupo de professores e professoras que eu acompanho há muitos anos. (Beatriz)

c) transformação da prática:

Com a pesquisa isso se evidencia, né? Essas vozes ficam abafadas porque se eles [refere-se aos imigrantes, sujeitos de sua pesquisa], não têm importância e estão invisíveis, não incomoda ninguém. À medida que eles tomam espaço do projeto político pedagógico da escola, começa a incomodar. (Cristina)

d) questionamento da visão de professores como técnicos:

A pesquisa me mudou, a pesquisa me trouxe uma visão do que é formação dentro do horário de trabalho [...] Esse professor precisa ser ouvido. Não adianta chegar com a coisa pronta. [...] É o que o grupo precisa, o que a escola precisa. (Ana)

As experiências com a construção da problemática de pesquisa foram fundamentais para que se fortalecessem enquanto pesquisadoras, compreendessem a relação intrínseca entre a pesquisa e suas questões nos espaços de trabalho, propondo caminhos que não surgiriam, não fosse o percurso que cada uma das formadoras vivenciou. As reverberações desse processo vivido com a pesquisa revelaram, para muitas delas, a mudança de postura frente ao conhecimento, ou o desejo de seguirem como pesquisadoras:

Eu acho que ficou muito mais nítido para mim que não importa se eu estou aqui na academia ou não, eu tenho que estar sempre aprofundando meu conhecimento. (Ana)

Eu quero me manter pesquisadora. Estou envolvida em dois grupos de pesquisa, então eu continuo pesquisadora. (Cristina)

Agora eu vou tentar o doutorado na FEUSP. [...] Se não der certo vou tentar na Unifesp e na Unicamp. (Elisa)

As muitas experiências relatadas pelas CPs, revelaram aprendizagens de diferentes naturezas. A partir das categorias dos gêneros de aprendizagens propostos por Josso (2010), selecionamos excertos de experiências formadoras que revelaram aprendizagens. Embora alguns já tenham sido apresentados, consideramos relevante recuperá-los, pois retornando às palavras de Josso (2010, p. 47):

para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem, em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

3.4 As experiências formadoras geradoras de aprendizagens

Nosso propósito neste trabalho foi identificar nos relatos das CPs entrevistadas, experiências significativas vivenciadas no percurso do Formep. Uma vez que as entrevistadas são incentivadas a contar as experiências formadoras pelas quais passaram, têm a possibilidade de ouvir suas histórias, repensando o percurso, os sentimentos vivenciados, as atitudes, ações, ou seja, têm a oportunidade de refletir, a partir da diversidade das experiências vividas.

Considerando a diversidade da fenomenologia das experiências, Josso (2010) elenca três gêneros de aprendizagens e de conhecimentos gerados a partir das experiências formadoras. Buscamos nos relatos das CPs, fragmentos de relatos que exemplificam cada um dos três gêneros sugeridos pela autora.

3.4.1 As aprendizagens e conhecimentos existenciais

A questão que se coloca nesse gênero de aprendizagem e conhecimento é “como eu me reconheço como ser psicossomático?”. Alguns relatos das narrativas das CPs indicam situações que as levaram a repensar a existência, que se desdobraram em novas aprendizagens relacionadas ao ser e existir. Beatriz e Cristina relatam aprendizagens relacionais, reverberadas em seus espaços de atuação profissional, decorrentes da transformação vivida no percurso no Formep:

Então ... o que que me afetou?? [silêncio por 4 segundos]. Acabou mudando minha forma de me relacionar com a minha função, com os meus professores. [...] Até o relacionamento com eles melhorou. Porque você passa a enxergar a sua função de outra maneira. Você passa a enxergar seu relacionamento com eles de outra forma, com esse professor. E o impacto é imediato. Na relação até pessoal. Porque você passa a enxergar a sua função com outra qualidade, você qualifica. (Beatriz)

Então, quando eu falo que transformou a minha vida, transformou em vários aspectos, os aspectos das relações também. Até de deixar um pouco as filhas mais independentes, mais autônomas e o marido se sentir mais solitário. Também faz parte desse processo todo. (Cristina)

Cristina relatou, ainda, que foi durante o período que cursou o Formep, que fez a escolha de recorrer à terapia em busca de autoconhecimento para reorganizar sua rotina: “Então, teve um momento em que eu precisei recorrer à terapia. Estou até hoje, faz mais de um ano, por conta de uma situação de estresse muito grande e esse acúmulo todo de funções, né?”.

As aprendizagens ou conhecimentos, como citados nos relatos acima, se traduziram, de alguma forma, em transformações ou reinterpretações nas vidas pessoal ou profissional das CPs e suas narrativas indicam a tomada de consciência dessas novas aprendizagens e o impacto delas na transformação de suas vidas.

Outras aprendizagens de caráter mais prático, relacionadas à apreensão de novas formas de saber fazer, também aparecem nos relatos das coordenadoras entrevistadas. Alguns exemplos serão apresentados no tópico seguinte.

3.4.2 As aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos

Para se pensar essas aprendizagens, Josso (2010) sugere a questão “como eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?”. Podemos identificar, nas narrativas das CPs, vários trechos que elucidam novas aprendizagens relacionadas ao saber-fazer adquiridos a partir das discussões e interações vividas no Formep.

Ana e Beatriz revelaram, em seus discursos, aprendizagens relacionadas aos fazeres da função de CP, até então pouco claros para elas:

Hoje eu me sinto assim... muito mais consciente de qual é a minha função na coordenação pedagógica. Não é só ficar falando para o professor: Faz isso, faz aquilo! (Ana)

O Formep me traz uma outra visão, uma dimensão do papel do coordenador pedagógico que eu não sabia. (Beatriz)

Beatriz relatou também aprendizagens pragmáticas, descobertas na interação com suas colegas de curso, que levou para a escola onde atuava e passou a incorporar em sua rotina com os alunos:

E aí alguns colegas trouxeram algumas coisas que você fala: por que eu nunca pensei nisso antes? Tanto tempo fazendo a mesma coisa... porque que eu nunca pensei nesse viés. E aí, essas coisas eu já levei imediatamente para escola [referindo-se às assembleias de classe]. (Beatriz)

Os relatos das CPs Ana e Beatriz demonstraram que elas integraram às suas práticas profissionais, conhecimentos adquiridos ou despertados a partir do percurso pelo Formep. São essas experiências formadoras, traduzidas em aprendizagens e conhecimentos, que redimensionaram a relação das CPs com suas funções e ações desenvolvidas no espaço escolar em que atuavam.

No terceiro gênero de aprendizagem, serão apresentados alguns exemplos que revelam como as compreensões de si e dos fazeres profissionais foram sendo ressignificados, redimensionados, gerando novas representações até então desconhecidas.

3.4.3 As aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos

Nesse gênero de aprendizagem e conhecimento, Josso (2010) traz a questão “como é que eu me conheço como ser capaz de representações?”. São muitos os trechos das entrevistas em que as CPs revelaram representações que tinham de suas funções antes do ingresso no Formep e que foram sofrendo transformações. O reconhecimento das representações construídas ao longo da vida é um passo fundamental para que sejam reconstruídas, dando lugar para outras representações, criadas a partir do conhecimento de si e do contexto sociocultural em que estamos inseridos.

Ana e Elisa relataram transformações nas representações de suas funções, ressignificando-as a partir de experiências com a bibliografia ou com a pesquisa e que as fizeram refletir sobre sua ação, profissão, saberes e fazeres:

Então aí... quando ela me passou o texto eu li e juntei com o que eu estava lendo da Josso, eu falei: É por esse caminho! Primeiro eu tenho que conhecer esse professor, para depois pensar numa formação que realmente seja importante para ele, que ele se sinta ouvido e prestigiado, porque essa é uma questão que a gente faz em relação às crianças, aos alunos, a gente tem que conhecer o aluno.
(Ana)

Uma questão da pesquisa que eu trouxe foi a questão da retomada da autoria da escola na construção do projeto político-pedagógico, então é algo que eu defendo dentro do espaço escolar. Por exemplo, a nossa escola foi uma das escolhidas para receber uma assessoria privada de uma empresa [...] Lá na pesquisa eu trouxe o Azanha para dizer que quem poderia melhorar a escola era a própria escola, né? Que a escola deveria fazer um plano para isso, deveria ser considerado esse momento de formação de professores, então todos os elementos que eu discuto, de alguma maneira, levo para o debate na formação dos professores dentro da escola [...] Recuperar nossa autoria no processo pedagógico. E como seria recuperar? Recuperar a autoria no nosso PPP, porque nosso PPP estava adormecido, estava com um monte de problemas, então... a todo tempo esses conhecimentos reverberam na prática, né? (Elisa)

Beatriz e Daniela destacaram, em suas narrativas, representações que tinham dos professores com os quais trabalhavam e que também, foram sendo ressignificados:

E não é nem a questão de falar do comprometimento desse profissional ou do quanto ele é eficiente dentro da sala de aula,

simplesmente depois, no questionário eu fui entender, é um receio trabalhar com o que você não sabe, então eles preferiam não trabalhar, é o medo de não saber fazer e fazer errado e aí foi na pesquisa que eu fui achando isso e qual é a possibilidade, como é que o coordenador pedagógico pode atuar facilitando esse trabalho. (Beatriz)

É porque, segundo fulano, segundo aquele autor que eu li no Formep, não é essa família que faz isso, muitas famílias fazem isso, não é essa professora que faz isso muitos professores fazem isso. A gente estudou, né? (Daniela)

As experiências relatadas por Ana e Cristina apontaram para representações sobre os conhecimentos acadêmicos a partir da pesquisa. Essas representações antes assumidas, foram transformadas durante o percurso no Formep e revelaram mudança de perspectiva em relação ao universo escolar e à necessidade de aprofundar os conhecimentos para melhor compreendê-lo:

Eu descobri também que o universo da escola é muito rico e que é pouco escrito, que é pouco tratado em termos de conhecimento acadêmico. (Cristina)

Essa questão, como eu falei da pesquisa, eu acho que ficou muito mais nítido para mim que não importa se eu estou aqui na academia ou não, eu tenho que estar sempre aprofundando meu conhecimento. [...] Quando apareceu essa oportunidade de fazer o Formep no começo eu achei “Eu acho que não vou dar conta disso, não!” (Ana)

Neste gênero de aprendizagem e conhecimento, encontramos muitos exemplos nos relatos das CPs que anunciaram transformações de representações, de compreensões de si e dos seus fazeres profissionais. Segundo Josso (2010, p. 57):

Certas aprendizagens podem pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa.

O conjunto dos relatos de experiências apresentados demonstraram a potência da formação como transformadora dos significados e sentidos atribuídos pelo sujeito. Como afirmam Placco e Souza (2015, p. 43) “o fenômeno da subjetividade é simultaneamente individual e social. A compreensão desse fenômeno

só é possível por meio do acesso aos significados e sentidos que os sujeitos atribuem à realidade”.

Encontramos nesses relatos evidências da transformação das subjetividades das CPs entrevistadas, tanto relacionadas ao ser e existir, quanto à apreensão de instrumentos práticos que moveram transformações nas práticas profissionais das entrevistadas, ou ainda, associados à compreensão que tinham de si ou de suas funções como formadoras. Sejam aprendizagens ou conhecimentos de qualquer um dos gêneros pautados acima, há, indubitavelmente, transformações relatadas pelas CPs a partir das experiências vividas no percurso do Formep.

4. E EU, PESQUISADORA? COMO ME FORMEI NESSA FORMAÇÃO? MEU CAMINHO, MEUS ATALHOS, MINHAS TRILHAS...

Comecei a disciplina “Narrativas (Auto)biográficas, Pesquisa e Formação de Professores” com o intuito de conhecer essa metodologia. Já estava há um ano no mestrado profissional e minha concepção estava se transformando, algo em mim apontava para outra direção. Nem sei falar, com clareza, a essa altura, para qual direção estava indo, porém, minhas certezas estavam em transformação e precisava aguentar esse vazio por um tempo. Ele era necessário.

As aulas começaram e, sinceramente, não sabia o que estava fazendo na disciplina. A turma era pequena e repleta de colegas muito sabidas. E eu? Mal estava incorporando as regras da ABNT. Parecia demais! No entanto, já estava experimentando suportar o não saber desde o início do Formep. Não seria agora que abandonaria a disciplina. Estava muito curiosa para saber mais sobre as narrativas autobiográficas e o desejo de aprender superou o sentimento de ignorância, que até então prevalecia. Fiquei.

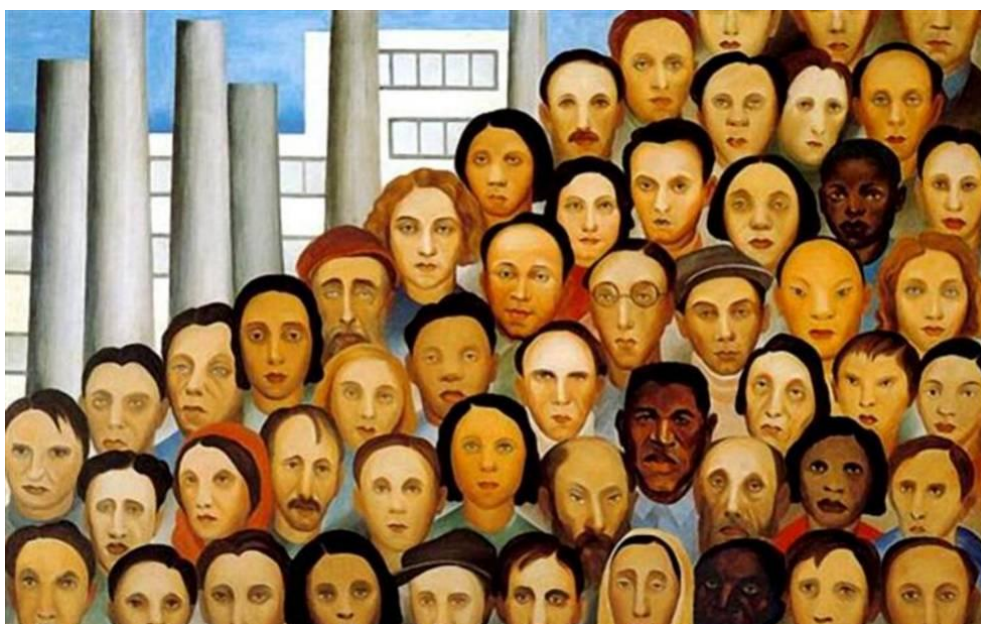
Os saberes e conhecimentos adquiridos no meu processo de análise pessoal, sempre levando em conta o sujeito (no caso, eu) e suas possibilidades, seus fracassos, suas angústias, suas dores e alegrias... faziam ainda mais sentido. Não que a minha sala de aula fosse virar consultório. Impossível! A minha função como professora e formadora tinha muito o que se beneficiar dessa concepção a partir da qual se debruça a narrativa. O caráter epistemopolítico das narrativas, citado por Passeggi, estava cada vez mais evidente. Não era só uma metodologia, era uma forma de enxergar o mundo, de existir nesse mundo.

Ao começar a pensar na minha narrativa, não sabia como começar a escrevê-la. Mais um não-saber com todo o potencial de vir a ser. Comecei a manhã caminhando na praça perto de casa, precisava olhar as árvores, a natureza e ‘maturar’ minhas ideias. Enquanto caminhava, um grupo se organizava para sair em caminhada. Avistei de longe. Fiquei observando. Ao chegar perto, vi que eram pessoas que se mobilizavam em prol do autismo. Na camiseta, usada pelos integrantes do grupo, havia a seguinte frase: “Acenda uma luz azul para o autismo”. Descobri que estavam celebrando o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, comemorado em 2 de abril. Fiquei tocada. Emocionada. Não trabalho com crianças autistas e tenho pouco conhecimento sobre esse assunto, mas aquela mobilização

me fez pensar sobre a potência do trabalho com o ser humano. Com cada humano. Cada um é diferente do outro, as experiências pelas quais passaram alguns, os tocaram de maneira diferente do outro. Podemos até ter vivências semelhantes, experiências não. As experiências carregam o que há de mais singular, mais subjetivo. O que é de cada um.

Viver o Formep, o grupo de estudos sobre a narrativa e esta pesquisa me fez rever meu papel de formadora, de professora. Meu papel com cada ser humano. Antes via o trabalho com um grupo de pessoas como empecilho para a iminência com o singular, com aquilo que pertence a cada um. Mas todos têm que alcançar um só objetivo? Os objetivos podem até ser os mesmos, eles nos dizem onde queremos chegar, mas não falam nada sobre como chegar, como as experiências de cada um vão se delineando, vão se significando, se resignificando para se atingir determinado objetivo. Alcançar objetivos semelhantes por caminhos tão diferentes. Isso sim era possível.

Enquanto escrevo lembro de uma obra de arte da artista Tarsila do Amaral. A arte tem a potência de nos ajudar a entender os mistérios humanos. Me refiro à obra “Operários”, criada em 1933.



Olhando para essa obra, penso em mim como formadora antes do Formep, antes do grupo de narrativas. Esperava pessoas assim a minha frente? Talvez! Acho que sim, sendo bem honesta. Pessoas que estivessem prontas para receber o que

eu levava para elas. Como não gostariam? Eram tantas novidades interessantes! Pessoas até diferentes, como na obra de Tarsila, mas, sobretudo iguais no seu modo de aceitar o que eu levava, iguais, absolutamente iguais, sem experiências passadas, sem conhecimento. Como conceber um ser humano assim?

Cheguei ao Formep com essa angústia: o que acontece com esses professores, esses alunos, que não se interessam pelas formações, pelas aulas? Eles estão deixando de aprender, são desinteressados, não aproveitam as oportunidades. Não querem nada!

Será que eu estava pedindo demais? Estava pedindo que esse grupo de pessoas abandonasse seus paradigmas e aceitasse os meus. O que elas pensavam? Ah, não deu tempo de perguntar! Minha pauta era longa!

Deixar essa posição de formadora que traz o conhecimento, para formadora que se forma com os professores, que escuta, que questiona, que está em constante formação, doeu um pouquinho no início. Ia trocar essa certeza pelo incerto? Ia, ia com todo o orgulho e humildade de quem muda de ideia e repensa sua existência: pessoal e profissional.

E pensar que essas aprendizagens se deram a partir de um não-saber? De um grande ponto de interrogação e de muitos conflitos cognitivos que vivi comigo mesma. É assim! Graças ao não-saber, aprendemos; graças à falta, buscamos.

O grupo de estudos de narrativas, o Formep, esta pesquisa e as muitas discussões das quais participei, foram experiências que me marcaram. Passar pelo Formep e pelo grupo de estudos me permitiu, com fundamentação, construir minha problemática de pesquisa, selecionar bibliografias, optar pela metodologia da minha pesquisa... e, sobretudo, me permitiu ampliar minha forma de ver o mundo, as pessoas com as quais eu trabalho, os meus alunos, o meu papel como formadora. Foi a experiência atravessada nesse curso que me fez olhar diferente para o grupo que havia visto na praça, mobilizados por uma causa linda e humana, mobilizados em prol de deixar um mundo melhor para todos os seres humanos. Todos. Independentemente de suas diferenças. Há potência em todos nós e desconsiderar as histórias de cada um é desconsiderar os diferentes caminhos traçados, é assumir uma postura presunçosa de quem sabe mais, de quem sabe o que é melhor para o outro, de quem não se esforça para ouvir o ponto de vista do outro. E abandonar o desejo de ser colonizador não é nada fácil. Ele está em nós!

Retomo minha narrativa, passados 2 anos do meu início no Formep, para rever meu percurso com esta pesquisa. Desde o princípio, como relatei na introdução deste trabalho, minhas expectativas caminhavam para a elaboração de uma pesquisa sobre a prática do professor que ensina matemática. Tudo mudou e hoje resgato o que essa mudança reverberou em mim, utilizando como referência os gêneros de aprendizagens e conhecimentos sugeridos por Josso (2010) e já citados no referencial teórico e análise deste trabalho: aprendizagens e conhecimentos existenciais; aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos e aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos.

Hoje me vejo bem diferente, em relação ao início do Formep. Me descobri mais corajosa, descobri uma força em mim que não percebia antes. O desejo de me descobrir pesquisadora tem estreita relação com o despertar dessa força. A começar por pegar a estrada uma ou duas vezes por semana, já que moro em São José dos Campos, Vale do Paraíba. Por negociar mudança de período na escola em que trabalho. Por rever a necessidade de minha presença onipotente na rotina de meus filhos. Eles mostraram que tinham condições de assumir mais reponsabilidades do que assumiam antes da minha entrada no Formep. Todos crescemos!

Aprendi, com o rigor que a pesquisa traz, instrumentos teórico-metodológicos que têm me feito pensar muito sobre as questões ou problemas que surgem na rotina profissional de formadores como eu. Aprendizagens que me afastam das opiniões imediatas e pouco analíticas. É preciso me manter indagativa sobre o que faço todos os dias.

E, retomando a pergunta feita por Josso (2010) refletindo sobre as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos: *como eu me reconheço como ser capaz de representações?*, não tenho como deixar de citar a mudança da minha representação de pesquisadora. Não estava dentre as minhas opções formativas fazer o mestrado. Não via nenhuma relação entre a pesquisa acadêmica e a minha prática como professora e formadora de professores. Desde quando a academia se interessava pelos problemas reais vividos por quem está na escola? Desde quando os professores e formadores poderiam fazer pesquisa acadêmica, utilizando sua prática e seus saberes? Descobri a potência que há entre a prática e a pesquisa. Considero-me hoje uma pesquisadora da prática. Alguém que olha para a prática como quem quer descobrir algo sobre ela que não se revelará sem

a postura analítica do pesquisador. Descobri que toda a pesquisa começa por um não-saber inquietante.

Fez-se a revolução. Uma revolução em mim.

Que eu possa caminhar com o frescor de quem quer aprender, em busca de muitas outras aprendizagens e experiências tão formadoras quantas essas que vivi no Formep.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA

No início desta pesquisa já apontamos a potência da narrativa do sujeito para a compreensão da visão de mundo de cada um. Por meio da linguagem podemos expressar o que pensamos, sentimos e acreditamos, perceber como a visão de mundo adquire perspectivas diversas, referenciadas pelas experiências que são sempre singulares.

Os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências, revelados pela linguagem, nos ajudam a compreender os percursos trilhados, as escolhas, as diferentes formas assumidas na existência de cada sujeito. Nesta pesquisa, a opção pela entrevista narrativa nos trouxe a dimensão da experiência como conhecimento, como formadora e geradora de aprendizagens de diferentes naturezas.

Permitir que as CPs entrevistadas para esta pesquisa narrassem livremente suas experiências, distanciando-se da abordagem de entrevista pergunta-resposta, foi uma aposta bastante pertinente, na medida em que nos trouxe relatos carregados de experiências vividas por cada uma delas durante o percurso pelo Formep. A partir dessa escolha metodológica, pudemos ter acesso à subjetividade das entrevistadas, compreendendo melhor os significados atribuídos à formação experimentada por elas e os desdobramentos dessa formação na prática profissional de cada uma das cinco CPs entrevistadas.

Não temos dúvidas, como evidenciamos na análise deste trabalho, que as experiências vividas nas disciplinas do curso e as vividas com a pesquisa foram reveladoras de transformações percebidas nas ações das CPs em seus espaços de atuação profissional. A mudança na concepção de formação foi, por exemplo, unanimidade nos relatos das CPs entrevistadas.

Como também aparece na minha narrativa, presente neste trabalho, considerando meu duplo papel, pesquisadora e aluna do Formep, não posso deixar de engrossar as vozes das CPs que entrevistei, já que essa mudança na concepção de formação ocupou, e vem ocupando na minha vida profissional um espaço importante, trazendo reflexões impensáveis antes do ingresso no Formep.

As experiências aqui apresentadas na realização da pesquisa, trabalho final do curso, também trouxeram evidências do fortalecimento das CPs como pesquisadoras da prática, aproximando-as da pesquisa acadêmica e encurtando o caminho, antes distante, com a universidade e com as habilidades desenvolvidas

pelos pesquisadores: delimitação de problema de pesquisa, seleção de referências bibliográficas, elaboração de instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, análise dos dados e socialização dos achados da pesquisa.

Assumir a postura de pesquisador, traduz-se em reconhecer a importância do caráter analítico da pesquisa e a inerente conduta investigativa necessária para esta função.

Por fim, como afirma Josso (2010, p. 49) “a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”. Nesse sentido, as experiências relatadas pelas CPs para este trabalho, destacaram, a partir do percurso no Formep, infinitas aprendizagens e conhecimentos de naturezas distintas que permitiram às formadoras redescobrirem-se, reinventarem-se e refletirem sobre si mesmas e seus fazeres profissionais, revelando potencialidades, possibilidades e caminhos antes não considerados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, 2017.

_____. **A formação do pesquisador da prática pedagógica**. PLURALS - Revista Multidisciplinar, 1(1), 30-41, 2016a.

_____. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2016b.

BEILLEROT, J. A “pesquisa: esboço de uma análise”. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELORY-MOMBERBER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO Lemann e Meritt (2012): **portal QEdu.org.br**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=>. Acesso em: 15 mai. 2019.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GIOVANI, P. D. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade de ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JOVCHELOVICH S.; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. **Tremores – escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEITE, A. R. B. **Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMA, S. M. G. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho**. 2016. 148 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

MEIRELES, M. M. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fontes de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, E. C. **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

NETO, J. H. D. **A epistemologia da prática: implicações para a formação de professores da educação básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014

PACITTI, M. F. **Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores (PUC-SP): contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) p. 6-26, 2017.

PESCE, M. K. de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.** 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.** 2017. 251 f + 206 f. Apêndices. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, V. M. N. R; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor.** São Paulo: Ed. Loyola, 2015.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação.** Portugal: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, E.; MEIRELES, M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre a pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B.; PASSOS, L. (orgs.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas.** Curitiba: CRV, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2018, v. 48, n.168, p. 388-411, abr./jun.2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271/pdf>. Acesso em 15 jan. 2019.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, p. 207-236, 2011.

APÊNDICES



Questionário de caracterização dos sujeitos

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Graduação: _____

Pós-graduação – lato sensu: _____

Pós-graduação – stricto sensu: _____

Cargo: _____

Tempo no cargo: _____

Nível em que atua: _____

Entrevista narrativa 1 – Ana

Comandas:

- ✓ Conte um acontecimento que te afetou na passagem pelo FORMEP.
- ✓ Conte um pouco da sua pesquisa. O que mais te afetou nessa experiência?

Assim ... fazer um mestrado independente de ter sido no FORMEP ou não, foi uma coisa que eu quis muito e aí quando apareceu essa oportunidade de fazer o FORMEP no começo eu achei “Eu acho que não vou dar conta disso, não!”, mas aí começou e o que de verdade, o que mais me marcou não foi assim um fato isolado. Foi essa professora ou essa aula... foi assim você voltar para o mundo acadêmico, né? Porque já tinha bastante tempo que eu tinha me formado só trabalhando, trabalhando. A gente faz curso, mas é um cursinho aqui e outro ali, né?, mas poder voltar a discutir questões relacionadas à educação de forma mais profunda...

Então assim ... eu sou da área da educação infantil, então quando eu tive aula com a professora Emília, que eu fiz uma eletiva dela especificamente sobre educação infantil, foi fundamental porque ela trouxe um novo olhar, né? E aí eu falei: Nossa! Realmente fazer o mestrado e poder pensar aquilo que eu aprendo aqui com o que eu vou fazer no meu trabalho faz muita diferença, porque a gente entra muito no automático. Você vai fazendo, as coisas vão acontecendo de um jeito ou de outro. Às vezes, a gente não sabe avaliar ... não é que a gente não sabe, você acaba deixando passar muita coisa que às vezes você para para avaliar e pensa que não devia ter sido nada assim.

Então, o FORMEP me trouxe um olhar mais crítico para o meu trabalho. E assim... e assim todos os professores de um modo geral... cada um contribuiu de uma forma para eu melhorar o meu conhecimento sobre a educação infantil. Mesmo que não fossem matérias específicas ... mas quando a gente está falando de educação de modo geral, a gente vai jogando tudo para sua área de trabalho, né? Mas assim... abriu muito a visão que eu tinha sobre educação, porque eu pude lembrar algumas coisas da época da faculdade, aprimorar outras... porque a minha trajetória como

coordenadora começou meio que de repente. Eu sempre trabalhei com educação de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio e aí eu estava cansada da sala de aula e resolvi prestar o concurso da prefeitura. E virei coordenadora. E fui trabalhar na educação infantil... porque eu falei: Não quero ficar com os adolescentes. Porque eu queria dar um tempo disso, né? E aí eu vim, eu fui para a educação infantil muito crua em relação às especificidades da educação infantil. Porque você tá acostumada a trabalhar com adolescentes. É outro patamar! E o FORMEP me abriu um leque de possibilidades, de aprimorar o que eu já sabia e de me aprofundar em outras questões. Essa questão da pesquisa mesmo, eu não tinha muito a ideia de como fazer aquele trabalho. Você é um profissional, professor ou educador que pesquisa. Às vezes você fica pensando que você só vai pesquisar lá para o seu trabalho e não é isso, né? Então me trouxe um olhar de como é importante a gente estar sempre estudando, sempre buscando novas.. novos conhecimentos, mas não de uma forma superficial... A gente tem que ter um foco. Aqui no mestrado eu tinha um foco, meu foco era fazer a minha pesquisa, mas você precisa sempre ter esse foco. O que que eu quero para esse ano por exemplo, lá na escola onde eu atuo? Quais são nossos projetos, nossos objetivos? E deixar isso de uma forma mais clara, que todo mundo possa entender o que que a gente está fazendo. Então acho que uma das coisas mais importantes do FORMEP para mim foi isso. É conseguir enxergar o meu trabalho, a minha profissão como coordenadora pedagógica de uma maneira mais profunda. Sabe se é assim... eu tenho que fazer um trabalho existe a parte burocrática, existe aquelas coisas que às vezes a gente não gosta muito, mas a gente tem que fazer e a gente tem que se aprofundar naquilo que a gente está fazendo. Então criar um projeto dentro da escola, não é só porque as pessoas vão falar: Nossa, aquela escola tem um projeto! Mas o que que esse projeto vai mudar para as crianças que eu atendo? O que vai ser positivo para eles? O que vai trazer de novas aprendizagens dos professores? Porque tem a questão da formação ... o que eu faço ali com eles vai melhorar nas práticas deles com as crianças? Então acho que de uma maneira geral, o FORMEP me trouxe aprofundamento do conhecimento. Realmente mudou a minha forma de trabalhar, mudou aquilo que eu penso sobre educação, não que eu pensava antes fosse equivocado, mas assim... hoje eu tenho mais clareza de algumas coisas...

Essa questão, como eu falei da pesquisa, eu acho que ficou muito mais nítido para mim que não importa se eu estou aqui na academia ou não, eu tenho que estar sempre aprofundando meu conhecimento. Por exemplo, eu tenho agora na prefeitura, a gente está estudando o Currículo da Cidade, então não é só ler o Currículo da Cidade, é entender o que esse currículo vai melhorar ou não o trabalho dentro da escola, né? Eu acho que o FORMEP aprofundou a minha visão, melhorou a minha forma de pensar sobre o meu trabalho, então acho que ele é ... ele é um mestrado profissional, né? A gente sabe disso, então ele realmente me fez ver a minha profissão de uma maneira mais positiva e me fazer perceber que a gente pode fazer muito pela educação. E não é só dentro da sala da escola que a gente faz, também é fora dela, juntando as coisas. Se a gente fica só lá na prática a gente se perde, se a gente ficar só na teoria, a gente se perde. Então o FORMEP, ele consegue trazer esse equilíbrio, pelo menos para mim, trazer esse equilíbrio entre ... a gente precisa praticar, a gente precisa conhecer a teoria, a gente tem que juntar as coisas para que a educação tome um rumo diferente. Que é o que a gente precisa fazer.

Pesquisadora: A sua pesquisa foi dentro da escola em que você trabalha, certo? Conte um pouquinho sobre ela.

Quando eu entrei no FORMEP eu sempre quis estudar, me aprofundar nessa questão da formação, porque dentro da prefeitura a gente tem horário fixo de formação de professores. Toda semana a gente tem os horários fixos lá de formação e eu sempre pensei o seguinte: essa formação precisa acontecer, ela faz parte do horário de trabalho do professor. Só que não adianta ela estar ali só por isso, ela precisa trazer benefícios para os professores, pra mim, enquanto coordenadora e para as crianças que são atendidas na unidade, né? E é sempre uma barreira, porque eu tenho que ter tudo pronto, tudo pronto. Teve uma época que a prefeitura tinha essa coisa, vamos discutir esse mês, aquilo outro mês. Não era uma coisa assim imposta, mas ficava subentendido, então essa era uma questão para mim muito importante: o que eu posso fazer para realmente melhorar essa formação para realmente melhorar a educação da unidade onde eu atuo? Então isso estava muito claro para mim, então desde o início era isso que eu queria fazer. Aí ... eu vou trabalhar com educação infantil, isso também já estava certo. E aí eu pensei: o que que eu vou fazer para melhorar essa formação?

A minha ideia inicial era que os professores me falassem o que eles pensavam sobre essa formação, se aquilo mudava realmente as suas práticas ou se eles cumpriam apenas um horário, sabe? Eu tenho que estar aqui. Porque às vezes era isso que eu percebia, aparece assim, tô cumprindo aqui porque eu sou obrigado, não porque eu gostaria de estar aqui. Então para pessoa se interessar por aquilo, o que eu tinha que fazer? Então quando eu fui pensar... quando comecei a pensar em escrever para fazer a qualificação, era isso . Eu ia fazer uma entrevista. Eu pensei em fazer uma ... Esqueci o nome agora, mas eu vou lembrar... Grupo de discussão. Eu tinha até perguntado para a professora Marli, ela não tinha ainda conhecimento da minha pesquisa e aí ela disse: Olha, o grupo de discussão é melhor! E aí foi nisso que eu pensei no primeiro momento e aí na minha qualificação a própria professora, Marli falou: Olha aquilo que você tá querendo fazer, que é entender aquilo que é significativo para seu professor e o que que ele precisa para o seu desenvolvimento profissional, para que ele possa melhorar as suas práticas, seria melhor que você usasse o ateliê biográfico.

Aí ela me deu o texto da Josso. Não... quem me deu o texto da Josso foi a professora Emília, ela me deu o da Delory Mombberger. E aí eu li o texto e eu disse: é isso que eu vou fazer! Vou conversar com o grupo pequeno de professores para eles falarem sobre a sua história de vida, por que que eles se tornaram professores? O que que os trouxe até aqui? Porque na educação infantil os professores sem sentem realmente muito diminuídos. Ser professor já é uma coisa que todo mundo olha para você e fala: Nossa você faz mais o que da vida, né? E ser professor de Educação Infantil, parece que você é aquela pessoa que fica ali sentado enquanto as crianças brincam, você só fica olhando para que ninguém se machuque. E a gente sabe, quem tá lá dentro sabe, que não é assim que funciona, só que isso desmotiva o professor. Então eu falei assim: Eu preciso conhecer esse professor para que eu possa entender o que ele precisa. Então as histórias de vida se encaixaram perfeitamente.

Então aí... quando ela me passou o texto eu li e juntei com o que eu estava lendo da Josso, eu falei: É por esse caminho! Primeiro eu tenho que conhecer esse professor, para depois pensar numa formação que realmente seja importante para ele, que ele se sinta ouvido e prestigiado, porque essa é uma questão que a gente faz em relação às crianças, aos alunos, a gente tem que conhecer o aluno. E eu até falei isso na

minha banca, no dia em que eu falei com o grupo de professores, de alunos da Lauri no mestrado, da Marli foi a mesma coisa. A gente cobra do professor, né? Você tem que conhecer seu aluno, você tem que saber quais são dificuldades que ele tem, o que que ele precisa e quem faz isso com o professor? Quem olha para o professor e fala o que que esse professor precisa para que ele melhore sua prática? Para que ele encontre um novo caminho dentro daquilo que ele faz todos os dias? Porque da mesma forma que eu, às vezes, me sentia no automático, esse professor também se sente assim. Eu tenho professores nessa unidade que trabalham lá há mais de 30 anos. Que estão lá desde que a unidade abriu. Então, o que que é importante para esse professor, o que que a gente pode fazer de diferente para que ele se sinta privilegiado e prestigiado e fale: Olha, estão falando de uma coisa que me interessa! Lógico que não dá para fazer um tema para cada um né? Mas pelo menos alguma coisa que una esses professores em torno de uma... de um, de um bem comum, que é a educação dessas crianças.

Então aí, assim, dentro do texto da Delory tem todo caminho para você fazer, só que lá no próprio texto fala que a gente pode usar alguma coisa que é um disparador, e eu escolhi a mandala, mas não foi uma coisa assim: eu vou escolher a mandala porque eu acho a mandala bacana. Eu escolhi porque eu acho que era mais fácil para as professoras fazerem. Porque a gente tinha um horário apertado para fazer. Como eu precisava das pessoas que estavam na unidade, eu não pude começar essa pesquisa no final do ano, porque a gente tem questão da mudança de professores. Todo ano sai um grupinho, entra outro grupinho. Então eu não posso fazer isso e correr o risco de o professor sair, né? De repente o professor quer participar e eu não posso falar para ele que não, mas aí ele sai e eu faço o quê? Não termino a pesquisa. E como os ateliês, eles tinham um prazo entre um e outro, tinha que ter um intervalo, às vezes de uma semana, às vezes, do penúltimo para o último em torno de um mês para você fazer. Então eu resolvi só começar no ano que vem, mas, mesmo assim eu tive que... o meu último encontro foi em maio e eu entreguei o trabalho em julho. Foi assim corridinho, né? Porque tinha toda essa questão, tem que ter o prazo, tem que terminar e tal.

E aí assim, eu achei que era o mais fácil ... elas vão fazer, vai ser uma coisa mais fácil e eu deixei de forma livre, a ideia era o quê? Que elas desenhasssem a mandala. Eu até mostrei alguns modelos para ajudar, porque nem todo mundo, eu mesma não

tenho dons artísticos, aí elas fizeram da forma que foi melhor para elas. E aí eu falei: Vocês vão colocar o que vocês pensaram agora, o que vier na cabeça de vocês, o que foi significativo para a escolha profissional?

Só que no primeiro momento, a ideia era trabalhar com os relatos escritos, eu gravei todos os encontros, elas escreveram. Tinha essa ideia de que: eu conto para você a minha trajetória e você me conta, aí no outro momento faz perguntas: mas por que que você escolheu fazer magistério, se você não queria fazer magistério por que você foi fazer?... Coisas assim, né? E aí foi tomando assim uma proporção... porque, no início elas estranharam um pouco, e aí eu tive que fazer um contrato com elas muito claro: o que a gente discutir nos encontros vai ficar aqui nos encontros. Eu deixo meu papel de coordenadora lá fora e aqui eu estou fazendo a minha pesquisa, sou pesquisadora e vocês são sujeitos da minha pesquisa. Eu não sou a coordenadora e vocês não são as professoras da unidade. Por quê? Porque elas tinham que ter confiança que o que elas iam falar ali não ia sair daquela sala. Inclusive eu punha na porta um cartaz para ninguém entrar porque estava na reunião da pesquisa. Tudo assim... Eu falava: Gente, eu estou ali, né? Não me chamem, não chamem as professoras que a gente precisa desse tempo e elas gostaram muito de fazer.

Primeiro elas fizeram desenho. Só que aí... eu disse: Vocês vão levar e depois de alguns dias vocês vão me entregar...Porque ... [as professoras diziam]: Eu quero pintar, eu quero colocar umas coisas e tal... Não, tranquilo! E aí elas trouxeram coisas muito significativas nas mandalas e a mesma coisa aconteceu com os relatos orais. Elas faziam um rascunho ali na hora, conversavam. Tinha o momento de conversar no grupo todo, momento de conversar separado, em grupos menores. Eram seis. Então faziam dois trios. E aí elas foram lembrando de coisas que elas tinham perdido, sabe? ... na memória, no tempo... Nossa, eu não lembrei que eu fiz antes de começar, não lembrava que eu tinha passado por isso para conseguir chegar a cursar o magistério ou pedagogia. Porque todas elas...tinha uma coisa muito engraçada, elas são de idades diferentes, mas tiveram trajetórias muito parecidas para conseguir chegar a ser professoras. Umas entraram porque ... ah, vou fazer magistério, tenho que fazer alguma coisa, mas acabaram se identificando. Outras tiveram oportunidade de fazer, mas por questões da vida, tiveram que largar os estudos para terminar depois. Então, assim, mas todas, por alguma coincidência elas se sentem bem na educação infantil, então elas começaram a perceber também que aquilo que elas têm

que é meio senso comum, professor é desvalorizado, professor de educação infantil é visto de uma forma menos importante, vamos dizer assim do que os demais professores. Mas todos têm formação universitária, assim como todos os outros demais Todas as profissões. E aí elas começaram a perceber que não é bem assim, porque elas também se colocavam nesse papel. E a partir do momento que elas puderam pôr para fora, contar um pouco da sua trajetória, relembrar coisas importantes, elas perceberam que você ser menos visto, é uma coisa muito sua. Se você se coloca como aquele professor: Ah, sou professor de educação infantil! Todo mundo vai olhar para você assim, mas se você falar que não eu sou professor de Educação Infantil, eu gosto do meu trabalho, eu busco fazer um trabalho legal com meus bebês, minhas crianças, eu sei o que eu tô fazendo, eu sei o que eu desenvolvo com eles, né? Assim.. colocar mesmo, mostrar para as pessoas qual é o trabalho do professor de educação infantil, especificamente nesse caso. Isso mudou o modo delas encararem a profissão também e pensar o que elas querem para o futuro porque o final dos ateliês é isso. Você fazer um projeto, um projeto de si...aquilo que você projeta para sua vida profissional. Você tá aqui, o que você quer para frente? Isso que é legal, né? Eles pensam como eles construíram sua carreira no passado, onde eles estão no presente e como é que vai ser o futuro. Numa ideia do que pode vir a ser ou não, lógico, né? Mas que pode dar novas possibilidades. Então abriu um olhar diferente e as mandalas foram uma espécie de materialização daquilo que eles colocaram ali: suas dúvidas, dificuldades, aquilo que era importante, seja família, seja a própria carreira, seja um sonho, um desejo, mas que ficou tudo registrado ali. Então de certa forma elas materializaram nas mandalas aquilo que era realmente a história de vida delas, né?

Isso para elas foi muito importante porque elas puderam perceber naqueles desenhos o quanto a carreira delas era importante para elas, o quanto que elas lutaram para chegar até aquele momento, mesmo em relação a ter que passar no concurso. Porque também não é uma coisa fácil, a gente sabe que passar no concurso público não é fácil. E aí tudo isso... fala: Nossa! Se eu cheguei até aqui, eu não posso deixar o outro falar para mim que eu não sou nada, na verdade. Eu tenho que me reconhecer como importante, para o outro me reconhecer. E a Josso fala muito isso no livro dela. Ela coloca muito isso ... você tem que ter isso dentro de você para depois você colocar

para o outro, você tem que reconhecer em você que profissional que você é, a sua história, para o outro poder enxergar isso em você. Na verdade, isso realmente aconteceu, né? E fazer esse trabalho dentro da escola foi importante porque assim eu pude perceber o quanto o grupo, aquele grupo de pessoas que participou da pesquisa... elas se modificaram em relação a profissão e também assim... cativou os outros. Os outros não sabem ainda o que aconteceu lá, toda a trajetória, mas assim eles perceberam que o grupo ficou menos quebrado, né? Porque às vezes tem aquela coisa: fulano é assim, eu não gosto de fulano ... O grupo ficou mais coeso, mais harmônico e mesmo porque essa preocupação que eu tinha de ser coordenadora daquele equipe, quando a gente deixou muito claro que era a pesquisadora com seu sujeito, a coordenadora era outra história, e eu jamais ia contar o que elas falaram ali, ia passar para frente, isso realmente fechou o grupo e deu muito certo... Porque eu tinha realmente esse medo. Será que vai dar certo? No começo eu até pensei, acho que eu vou fazer em outra escola, mas aí ... eu vou fazer em outra escola e de repente também não vai ter o mesmo resultado porque as pessoas não me conhecem. Ah, tá! Eu vou fazer a pesquisa e falar qualquer coisa lá e ela para de encher minha paciência, entendeu? E com elas não! Foi até legal porque a gente teve uma greve no período e eu fiquei super preocupada, eu falei: Agora como é que eu termino minha pesquisa? Elas estavam em greve. Aí eu mandei um dia no WhatsApp para todas elas eu disse: Vocês podem ir lá na escola no dia tal para a gente fazer? Eu preciso fazer esse segundo encontro. Todas elas foram, disseram assim: A gente vai estar lá! Teve um comprometimento com trabalho e eu mostrei para elas. O mesmo comprometimento que vocês tiveram com a minha pesquisa, vocês têm com o trabalho de vocês. Vocês precisam enxergar isso! Porque vocês sabem o que vocês estão fazendo, vocês sabem o caminho que vocês traçaram. De vez em quando é preciso lembrar aquele caminho para a gente poder ter forças para continuar. E eu acho que fica muito dentro da escola... em toda a profissão, mas a escola tem muito essa coisa do calendário, né? A gente tem uma rotina muito traçada ali... e assim... entra ano e sai ano é aquele mesmo percurso. Esse mês você tem que fazer isso, no outro aquilo... e aí você acaba não parando para pensar em tudo que você faz de importante que você, às vezes, não nem se dá conta de que fez.

Você falou sobre essa pesquisa e o fato dela ter interferência direta no seu ambiente de trabalho. E hoje, passada a sua pesquisa e essa experiência da pesquisa que você viveu? Olhando para o seu grupo, para o seu trabalho hoje: você ainda vê interferência dessa pesquisa que você já fez?

Eu acho que sim, porque a pesquisa me mudou, a pesquisa me trouxe uma visão do que é a formação dentro do horário de trabalho. Que para você ter esse professor ali, você precisa ouvir esse professor, que é uma das coisas que estão lá na minha pesquisa: você escutar o professor. E o que é o que está no documento, em todos os documentos da prefeitura atualmente, que é você escutar a criança, o protagonismo infantil, do adolescente, do jovem e também escutar a voz do professor. Esse professor precisa ser ouvido. Não adianta chegar com uma coisa pronta. Eu posso achar, por exemplo, eu adoro narrativa, então vou trabalhar com narrativa, adoro literatura, vou trabalhar com literatura. Ah, eu adoro trabalhar com isso, mas não é o que eu tenho que trabalhar. É o que o grupo e a escola precisam. Só que para eu saber o que esse grupo precisa, o que essa escola precisa, eu tenho que ouvir os professores, né? Então... eu acho que esse passo ... às vezes a gente avalia ... avalia o projeto. E aí gostei, não gostei. Não é só isso! Eu gostei, por exemplo, no ano passado a gente discutiu as questões de relações étnico-raciais e de gênero porque realmente precisava. Ainda tinham muitas marcas, muita coisa que, às vezes, não era por maldade, mas estava na fala do professor e então eu conversei com elas: Gente, olha isso aqui! Aconteceu isso tal dia, aquilo tal dia... A gente está precisando rever isso. Então já foi um pontapé. O FORMEP me trouxe essa experiência. E agora sim eu sempre falo para elas: A gente vai discutir um tema. Qual tema a gente vai discutir? Elas vão opinar, vão falar, eu vou ouvir, vou observar o que eu vejo no dia a dia dentro da escola e aí a gente chega a um senso comum, né?

E aí dentro da minha pesquisa mesmo tem essa questão do protagonismo do docente, dos saberes que ele tem serem reconhecidos, da intencionalidade... Essas coisas têm que estar no projeto da formação, que a gente chama de PEA. Tem que estar lá, porque assim se eu não tiver intencionalidade do fazer ali, do que que o professor quer, se a gente não der... não escutar o que o professor precisa, não escutar o que é essa escola precisa, se a gente não valorizar o saber que esse professor traz... Eu tenho professor que foi pajem, que foi ADI, até chegar em realmente professor. Eu tenho outros que já entraram como professor, tem

professores que passaram anos trabalhando na escola particular e hoje estão na pública. Tem professor que só trabalhou na pública. Todos eles têm um conhecimento que precisa aproveitado. Todo projeto precisa disso. Porque isso era uma outra questão, né?

Quando eu comecei a pesquisa, minha ideia era ter um projeto. E aí comecei a pensar, pensar... mas que projeto que eu vou fazer? E aí um dia conversando com a Emília ela falou: A gente está falando de protagonismo, a gente está falando de autoria, o professor vai colocar lá suas histórias, vai colocar aquilo que ele pensa... e a gente vai finalizar isso com um projeto pronto?

Então assim vamos deixar aspectos que podem servir para qualquer projeto. E aí a partir desses aspectos, a gente monta qualquer projeto, aquele que for interessante para a realidade de cada um, do grupo que tem de trabalho. Então assim... esse processo da pesquisa, faz com que a gente vá mudando nosso olhar o tempo todo. Então assim, profissionalmente, eu como coordenadora antes do FORMEP e depois do FORMEP, tem muita diferença. Hoje eu me sinto assim, muito mais capacitada, não sei se essa é a palavra certa... mas assim muito mais consciente de qual é a minha função na coordenação pedagógica. Não é só ficar falando para o professor: Faz isso, faz aquilo! Ah, isso não dá para fazer? Mas por que não dá para fazer? Por que você precisa mudar seu modo de, de repente planejar uma atividade ou realizar uma atividade para criança? Por que que o brincar não é só deixar a criança livre? Mas tem que estar ali interferindo, às vezes mais, às vezes menos, dependendo do que você planejou para aquela atividade. Então hoje eu me sinto muito mais preparada para fazer essas interferências, e não é só aquela coisa de ficar olhando para ver se está fazendo certo ou errado. O que eu acho que é certo ou errado de repente não é o que ele está vendo. Porque quem está lá com a criança é ele, não só eu. Eu estou só observando. Então assim, até trazer esses retornos, essas devolutivas para os professores, eu acho que ficou uma coisa muito mais concreta e muito mais importante para eles do que antes. Então assim, você pode falar: Nossa! Mas que trabalho você fazia, né? Eu acho que eu fazia um bom trabalho, mas hoje eu acho que eu faço um trabalho muito melhor!

O que você acha que mudou, principalmente?

Principalmente a forma como conduz a formação, a concepção de formação. A concepção por que que essa formação é realmente importante para os professores. E aí assim, tem meio essa questão de passar essa concepção. Para que ele também possa perceber o quanto ela é importante para ele, ela não é importante só porque depois de cumprir um ano ele ganha dois pontos para pedir, para juntar, para pedir a evolução funcional. Mas ela é importante para melhorar o trabalho dos professores, para aprimorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças!

Entrevista narrativa 2 – Beatriz

Questões foram reformuladas após a primeira entrevista, para que as entrevistadas possam se sentir mais à vontade para falar sobre suas experiências.

Comandas reformuladas – 2ª versão

- ✓ Conte um acontecimento, uma experiência vivida no FORMEP, que contribuiu com sua função de formadora.
- ✓ Conte um pouco da sua pesquisa. Qual o papel da pesquisa realizada para a sua atuação profissional?

Bom, primeiro eu me apresento. Meu nome é Beatriz, sou coordenadora pedagógica em uma das 8 escolas de Ensino Médio municipais na cidade de São Paulo. Uma rede com mais de 200 ... nem sei quantas são, mas são mais de 100 EMEFs, escolas de Ensino Fundamental, só tem 8 que têm ensino médio e aí eu sou coordenadora de uma delas. E a minha escola é a única que tem o curso do magistério, o antigo magistério existe na minha escola. É a única. É o elefante branco da prefeitura. Porque lá também, além do magistério, tem o técnico, profissionalizante. Não tem outra escola municipal que tenha nem magistério, nem técnico. E Ensino Médio são 8. Então a minha escola já é um elefante branco.

E eu venho para o Formep no susto. Na verdade, eu nem pensava em fazer mestrado nem nada e apareceu, em 2016, uma publicação no Diário Oficial, que foi um convênio fechado entre a prefeitura e a PUC, bolsa integral para o mestrado... Na doideira... Essa publicação aconteceu logo cedo, minha mãe me mandou porque ela tinha visto no Diário Oficial. Eu entrei e me inscrevi. Então, eu não vim para o Formep porque eu queria pesquisar. O Formep caiu no meu colo. E aí eu fiz todos os processos seletivos, a prova, a entrevista, a entrega de documentação e eu fui aprovada para o mestrado. Então, assim... eu não vim para cá com um problema de pesquisa na cabeça, eu vim para cá para achar o problema. Aí eu vim e começo o mestrado. Aí você fala... uma experiência... Eu acho que o próprio Formep. Na minha trajetória profissional ... na prefeitura de São Paulo, os concursos são por acesso. Então, você tem um cargo, você faz o concurso para acessar um cargo diferente. Eu tenho que ter a titulação, eu

era professora de língua portuguesa e por questões pessoais eu fiz o concurso para acessar a coordenação pedagógica e vim para coordenação pedagógica em 2010, quando eu começo na coordenação. E eu começo assim... Eu dou aula até 31 de março, de língua portuguesa, na minha salinha, minhas oitavas séries. E no dia primeiro de abril, eu estava na coordenação pedagógica. Eu caí na função. É uma série de quedas aí, coisas que caem no colo. E não existe, nunca existiu na Rede Municipal, nenhum tipo de curso que te ajudasse a entender a sua função, tem literatura, mas até aí é diferente, você ler uma bibliografia sozinho. Eu li uma bibliografia dirigida, direcionada, eles fizeram uma reunião de quatro horas quando eu acessei, para dizer, mais ou menos, quais eram as funções de acordo com o Diário Oficial, do coordenador pedagógico iniciante, e aí... Vai com Deus.

E aí então? O impacto maior do Formep na minha carreira, foi esse, foi de entender efetivamente, seis anos depois estar na função, qual era a minha função. O Formep me traz uma outra visão, uma dimensão do papel do coordenador pedagógico que eu não sabia. Intuitivamente você vai fazendo, você vai entrando nas coisas, você vai inventando moda ... ainda mais na escola que eu trabalho, que é uma escola diferente, não tem outra, então você é obrigado a se apropriar, só tem 8 escolas de ensino médio. Então... você fala que você é formadora? Se não existe, até 2015, formação voltada para o ensino médio, coordenadores pedagógicos ou para gestão. Não se fala em ensino médio, não existe um documento norteador do currículo do ensino médio na rede municipal. Então, eu aprendi a ser coordenadora na prática. Eu aprendi a ser coordenadora do ensino médio na prática. Porque eu estou no ensino médio desde 2010. O cargo eu acessei numa outra escola, não nessa que eu estou, é vizinha, que é uma das outras oito, então eu começo a ser coordenadora no dia primeiro de abril coordenando o ensino médio para o qual eu nunca tinha dado aula. Não conhecia.

Em 2011 eu mudo para essa escola em que eu estou, e estou lá até hoje. Também para aprender na prática a lidar com o ensino médio, sem ter ninguém, nenhum par avançado que me ajude. Em 2015, na rede, começa uma conversa para descobrir quem é esse ensino médio. Então também é uma coisa que tá sendo construída ... Então tudo que eu fui aprendendo no Formep eu consigo ver significado. Entendeu? É como se de repente as coisas que eu já fazia... Ou por que alguém tinha me falado que o coordenador antes de mim fazia daquele jeito, ou porque conversando com os

professores, a gente achou que aquele era o melhor trajeto a ser seguido, ou alguma coisa assim ... quando eu vim para o Formep isso tomou significado mesmo, fez sentido. E outras coisas dentro da função, que eu não imaginava, que eu não sabia, bibliografias que eu não tinha nem passado perto, referencial teórico mesmo, eu vim conhecer aqui. Então, se eu falar qual é o impacto do Formep na minha carreira ... é todo, entendeu? Então eu faço esse mestrado de 2016 a 2018, agosto a agosto. Eu defendi exatamente nos dois anos, ali nos 24 meses, foi durante esses dois anos que a carreira, minha profissão, meu cargo ... passou a fazer sentido.

E falar para você... já mudei tudo logo no primeiro semestre! Mentira! Até me apropriar de tudo aquilo que eu tava lendo, que eu tava estudando, que eu tava aprendendo... vou te falar, que eu tô começando esse ano a colocar em prática algumas coisas que eu aprendi na teoria com mais propriedade. Outras eu já fui na hora. Li esse texto, olha que legal isso aqui. Eu nunca tinha pensado nisso. Vou para escola e ponho na prática. E algumas coisas deram muito certo. Eu aprendi algumas coisas em contato com algumas das meninas da minha turma, porque teve algum seminário que a gente teve que fazer. Agora não lembro se foi para Marli, ou para a própria Lauri, que a gente tinha que contar experiências da nossa prática que eram impactantes, que davam certo, que funcionavam ... eu acho que foi em uma aula da Marli. E aí algumas colegas trouxeram algumas coisas que você fala: por que eu nunca pensei nisso antes? Tanto tempo fazendo a mesma coisa... porque que eu nunca pensei nesse viés. E aí, essas coisas eu já levei imediatamente para escola.

Tem alguma que você se recorda?

As assembleias! Porque com o ensino médio você tem um público mais maduro, atuante, politizado. E é um público que você dialoga mais fácil... porque eu não nasci para ser coordenadora de criança. Eu não tenho a menor paciência com criança. O máximo para mim são as minhas duas sobrinhas. Agora chega a terceira, mas uma foi para os Estados Unidos, então ficaram duas. Fechou! Porque uma só vai vir nas férias, porque está morando nos Estados Unidos, se mudou faz um mês, e aí eu estou com duas aqui, mas uma é bebê, não tem dois meses...

Eu gosto do adolescente. Sempre gostei! Mesmo na sala de aula, porque você troca ideia com ele de igual para igual, ele te entende, você o entende. Você consegue

articular com eles, eles embarcam na tua loucura, uma coisa que eu sinto muita falta foi da minha sala de aula. Entrei na coordenação, não foi porque eu queria a gestão, foi o que eu falei no começo, questões pessoais. Eu tenho uma minha filha, ela tinha 13 anos na época e eu sou sozinha, então eu tava ficando 12 horas fora da minha casa, mais do que 12 . Bota aí ida e volta, dá 14. Então eu não via, praticamente, a minha filha para acompanhar a entrada dela na adolescência. Aí eu prestei o concurso da coordenação, porque o coordenador trabalha 8 horas. O meu cargo estava dando ilícito com o cargo de mãe, não tava dando certo. Então eu fui para coordenação por isso, mas eu sempre gostei da sala de aula.

E uma das coisas que eu faço com prazer é essa proximidade com os alunos, eu sempre fiz reunião com eles, para saber ... dar recado ou alguma coisa. Quando eu vi, acho que foi a Tais que trouxe, ela fazia as assembleias, desde os pequenininhos, primeiro aninho e ela só tinha até o nono ano. Então, no ensino médio isso vai ser fenomenal! E aí a gente começou a fazer as assembleias lá na escola. Essa é uma das coisas que eu trouxe para dentro da escola vindo do mestrado, de prática mesmo efetiva e dá muito certo. Então, assim ... o que que é me afetou? O curso como um todo! Não é uma coisa que eu consigo separar, entendeu? Não é uma coisa. Entender a função do coordenador primeiro, o papel do coordenador dentro da formação, entender como que um referencial teórico adequado muda a tua visão em relação à tua própria prática. Conheci estratégias formativas, que eu nunca tinha imaginado, porque sem um formador experiente que me trouxesse isso, porque não tem formação para ensino médio. Na do ensino fundamental eu me recuso a ir para aprender alfabetização, não tenho paciência, não vou! Então não tem esse diálogo com as instâncias superiores.

Como você se sentia?

Sozinha! Quando eu fiz o tema e eu, a primeira coisa que eu escrevi foi o quanto eu me sentia solitária, porque eu não tinha com quem dividir as minhas experiências. E aqui, mesmo não tendo, da minha turma começaram 40 terminaram com 37. Desses

37, acho que uns 40% era educação infantil, o resto era do ensino fundamental, de ensino médio só tinha eu. Mas mesmo só tendo uma de ensino médio, o diálogo, principalmente com as professoras ... era possível enxergar o ensino médio nesse diálogo. Não era uma coisa que eu ficava isolada. Então, estratégias formativas que eu nunca tinha imaginado, nunca tinha sonhado, algumas eu descobri quando estava escrevendo o fim da dissertação, no final da dissertação para entrega para banca mesmo. Essa eu nem terminei de me apropriar ainda, preciso pegar para ler novamente, coisas da prática cotidiana que eu só conheci aqui. Então ... o que me afetou?? [silêncio por 4 segundos]. Acabou mudando minha forma de me relacionar com a minha função, com os meus professores

Eu tenho sempre no meu horário de formação, na prefeitura é um horário específico que se chama JEIF [Jornada Especial Integral de Formação], e ele é optante, o professor opta por estar ali, não é obrigatório, ganha por isso. Isso traz para ele uma carga de 8 horas na semana, 8 horas/aula. Na semana que ele tem que estar com o coordenador: 4 horas/aula em formação, mesmo teórica, e 4 horas/aula de planejamento de atividades essas coisas. Nesse grupo que se reúne toda a semana, eu tenho, em média, 25 professores. É uma sala de aula. O impacto financeiro pesa, tem muita gente que só faz pelo impacto financeiro, mas o fato de eu ter esse grupo grande e é um grupo que é coeso, eles só saem dali quando se aposentam ou quando, como é o caso agora, de uns professores, que foram acessar outro cargo na diretoria de ensino. Mas é específico dessa escola e desse grupo de ensino médio. E isso eu falo na minha dissertação: esse grupo que eu coordeno tem, em média, de escola, 15 anos. Só de Derville. Fora o resto da carreira, entendeu? Em média. Eu tenho professores iniciantes, com 3 anos de carreira, e eu tenho professores com 30 anos de Derville, 20 anos, 26 anos de Derville. Então construíram uma história nessa escola... Então, uma das coisas que eu falo na dissertação, que a identidade deles se mistura com a identidade da escola, porque eles estão lá tantos anos, sempre dentro do mesmo grupo, que você já passa a fazer as coisas pressupondo que o outro vai fazer junto com você, porque você já sabe que ele gosta de trabalhar daquele jeito, então tem projeto que acontece naturalmente. Você vê eles conversando na hora do café e no dia seguinte já tá acontecendo, por que eles se conhecem, são amigos de 20 anos de amizade, 15 anos de amizade. Então é um grupo muito coeso, muito fechado e... como é que fala? Esqueci a palavra, já vou lembrar essa palavra.

Homogêneo?

Não, não é isso. É em continuidade, não é em continuidade... permanente, vai! Vou achar essa palavra, depois eu volto nela. A hora que ela vier. Eles estão sempre ali. E sempre no mesmo segmento, sempre dando aula para o ensino médio, e eles buscam assim... dar aulas nas mesmas turmas, entendeu? Então é uma coisa que vai, é fluido. Então, coordenar esses professores, eu tô lá desde 2011, oito anos com os mesmos professores, você também passa a aprender como cada um é e até mesmo a tua formação você direciona. E aí eu aprendi coisas novas. Então até o relacionamento com eles melhorou. Porque você passa a enxergar a sua função de outra maneira. Você passa a enxergar seu relacionamento com eles de outra forma, com esse professor. E o impacto é imediato. Na relação até pessoal. Porque você passa a enxergar a sua função com outra qualidade, você qualifica. No que você qualifica o que você faz, enquanto coordenador pedagógico, você olha para o professor e você fala: Ah, mas isso daqui que ele tá dessa forma, tem a ver com aquilo que o fulano falou sobre a carreira, fase de vida do professor, acho que vimos isso com Dubar, sobre a identidade do professor. Faz sentido. Aí você muda até isso, e são coisas que eu só tive acesso aqui. Você não acha em outra instância.

Conte um pouco da sua pesquisa.

Eu já falei que eu caí aqui de paraquedas. A única coisa que eu tinha certeza, fosse qual fosse o assunto, era do ensino médio que eu ia pesquisar. Eu não tenho formador de ensino médio, eu não tenho reunião para ensino médio, eu não tenho nem nas portarias municipais... eles esquecem de por o ensino médio, aí a gente tem que correr atrás, os casos excepcionais ou omissos. Eu tô sempre ali nos casos excepcionais ou omissos, eles não lembram nem na hora de publicar portaria. Quando eu vim para cá, eu já sabia... é ensino médio, não interessa o quê.

Eu tinha vivido naquele ano, 2016 que eu entrei aqui, eu vivenciei naquele, no começo... Primeiro semestre você nem fala de pesquisa, é tão longínqua que você nem fala. Naquele primeiro semestre eu comecei na escola, a gente começou na escola, uma tentativa de trabalho de trabalhar com projetos. Na ocasião, antes da

pesquisa, a gente chamava de projeto interdisciplinar, depois que fui ler a respeito, essa palavra já nem uso mais, tá? Então quando foi o segundo semestre que a gente começou a falar de pesquisa ... eu queria falar alguma coisa sobre esse desenvolvimento de projetos interdisciplinares no ensino médio. E aí que eu comecei a delinear, eu terminei a pesquisa, então eu trabalho com projetos integrais ... Agora esqueci o título. Trabalho com projetos no ensino médio: possibilidades formativas. Como que o coordenador pedagógico pode atuar junto ao grupo de professores de ensino médio que são ultra especialistas para trabalhar de forma integrada? Também 2016, então tem o contexto, também em 2016, foi publicada a reforma do ensino médio, que fala de trabalho por área, mas que precariza isso de uma maneira gritante. Então tudo isso caminhou aí para eu fazer essa pesquisa, eu fiz a pesquisa dentro da própria escola com este grupo de professores e professoras que já acompanho há muitos anos. Eu fiz dois questionários, na verdade. Trabalhei em cima de questionários. Um que eu fiz sem conhecer a metodologia nem nada. No final de 2016, pensando nesses projetos que a gente desenvolvia naquele semestre, e a outra realizada no final de 2017, já com base teórica de pesquisa, de coleta de dados. Então eu uso os dois para fazer uma comparação e trabalhar em cima disso. Quais são as maiores dificuldades? Por que é tão difícil trabalhar projeto? Foi daí que surgiu. Porque a gente projetava, a gente falava, a gente planejava e meia dúzia fazia. As de sempre. Os outros ou não faziam ou fazia que nem aluno, punha o nome na capa do trabalho. E não é nem a questão de falar do comprometimento desse profissional ou do quanto ele é eficiente dentro da sala de aula, simplesmente depois, no questionário eu fui entender, é um receio trabalhar com o que você não sabe, então eles preferiam não trabalhar, é o medo de não saber fazer e fazer errado e aí foi na pesquisa que eu fui achando isso e qual é a possibilidade, como é que o coordenador pedagógico pode atuar facilitando esse trabalho.

Até então como é que se sentia nessa função?

Incomoda. Porque o trabalho com eles é grande, coeso, não adianta eu impor. Não se impõe para um grupo como esse, o que vem de cima para baixo, ainda mais no ensino médio que eles são também, tanto os alunos quanto os professores, são combativos, são militantes, são politizados, o que vem de cima para baixo, tem que ser explicado se não vai ser engolido e ponto. Então a gente discutia. Não, tudo bem, vamos fazer! É maioria, é maioria! Tá, mas tinha um grupo que fazia mesmo, corria

atrás, dava o sangue, o suor. Tinha um grupo que fazia para mostrar que fez e tinha um grupo que não fazia nada. Se recusava. Então é difícil porque você fica incomodada, você sente até incompetente. A gente discutiu, a gente conversou, todo mundo votou, a maioria votou, obviamente. Nem todo mundo. Mas todo mundo concordou, a maioria venceu, então vamos fazer todos, mas tinham aqueles que mesmo assim não envolviam. Então eu não estava conseguindo afetar essas pessoas. Por quê? E aí na pesquisa que você vai entender, na leitura dos questionários deles é que você entende um pouco dessa angústia que eles tinham também.

Você não tinha essa clareza até então, né?

Não, porque eles não se expunham. E mesmo no questionário, o questionário foi aplicado, no primeiro ano, o primeiro questionário, a todos os professores que trabalharam com projetos naquele ano. No segundo questionário, eu já tive que limitar um pouco, porque eram mais de 25 questionários e eu não ia conseguir analisar todos. Então, aí eu fui eliminando, quem já tinha saído, quem já tinha se aposentado, quem tinha ficado em licença médica, quem não estava com ensino médio naquele ano, quem não fazia JEIF, cheguei em um grupo menor. Acho que foram 14. Não sei se foram 11 ou 14. Mas na leitura dessa ..., principalmente do primeiro [questionário] você vai entender, porque eles não se expõem, eles vão se expor ali. Tudo sempre muito conversado. Eu estou fazendo a pesquisa, pesquisando isso, vocês são meus ratinhos de laboratório, brincava com eles, que eles eram meus ratinhos brancos e eles morriam de rir. E vamos responder, vamos fazer. E eles entraram na pesquisa junto comigo. Então eu trazia alguma coisa... Olha, ontem tive uma aula assim assim assim. Então, conta? [os professores falavam]. E eu contava para eles. O questionário também, eles responderam sabendo que era para o meu estudo e eles responderam da forma mais explícita possível, expondo ali também os seus receios, a maior parte dos receios professores, dos problemas, das dificuldades, gira em torno da falta de tempo, de tempo de planejamento. Porque não tem. E aí que entra o conhecimento de outras estratégias formativas que dão um tempo que não tem. Possibilidade de tempo que ele não tem, que ele não ia encontrar de outro jeito.

Esse grupo parece que entrou com tudo na sua pesquisa?

Entrou mesmo. Falar para você que todo mundo desenvolve projeto é mentira, mas assim começaram a pipocar outros projetos menores. Projetos grandes, a gente tem alguns, mas a gente também não tem pernas de tocar, porque é um trabalho doido, logístico tão imenso, numa escola com a minha, que eu coordeno 23 turmas, num total de 800 alunos só para mim porque tem mais dois períodos, além do meu de coordenação. Tem mais dois coordenadores, a escola no total tem quase 2000 alunos. Meus, são cerca de 800. Eu tenho cerca de 50 professores que eu coordeno, que dão aula no meu segmento. Entre 40 e 50 professores no meu período, porque alguns se dividem, mas tem alguma carga horária comigo. Então são 800 alunos, 40, 50 professores. De 25 a 30 no horário de formação. No meu primeiro ano de mestrado eram 32. Eu estava com 32 em JEIF. É que aí as pessoas vão se aposentando, vão mudando, vão saindo. Um não pode optar, uma delas parou de fazer JEIF porque não tem quem busque o filho dela na escola, essas coisas do cotidiano. Então você vai tendo uma mudança numérica, eu estou com 22 esse ano.

E após a pesquisa como é que foi? Você defendeu faz um ano? E você acha que isso ainda está presente na sua escola? Esse movimento realizado pela pesquisa?

Na parte da formação, a mudança de relacionamento. Do meu relacionamento com meu cargo. Mudou... tá amadurecendo mais agora, então ... foram seis meses entre final da pesquisa final do ano, que é a história de trocar a roda com o carro andando... As quatro rodas ao mesmo tempo. Mas assim, então ... esses 6 meses da defesa, até dezembro, falar que as mudanças foram muito sentidas, não foram. Algumas sim. Algumas já mudaram porque o processo já estava em andamento. A formação já estava em andamento. A escola tava no momento ruim no ano passado. Esse ano eu sinto mais essa mudança. Minha. Em relação a minha função. Tudo é uma conjunção astral quase... A escola passou por um momento difícil no ano passado. Eu fiquei ... 4 rodas, não? Era um caminhão que tem 16. Porque, em plena época de qualificação, e finalização da defesa... qualifiquei em fevereiro, dia 8 de fevereiro, dia 6 de fevereiro, e defendi em 29 de agosto. Nesse período até junho eu fiquei... Na prefeitura você

tem: diretor, assistente de direção, que é o vice-diretor e o coordenador pedagógico. É um trio gestor. Na minha escola são três coordenadores, dois assistentes e um diretor, então são 6 pessoas. Eu trabalho no turno da manhã. Entro às 7h e saio 3:30 da tarde. E eu coordeno esses 800 alunos, esse número não mudou muito não. Eram 22 turmas, esse ano são 23. Mudou 30 alunos. O assistente de direção, tem um que entra no começo da manhã e ele responde por esse período da manhã, e um que entra mais para tarde e responde pela escola até o final da noite, então o coordenador e o assistente de direção trabalham juntos. E eu tenho a diretora ou diretor, que ele responde pela escola inteira. No meu caso que são três turnos, tem dias que ela tem que entrar 7 horas da manhã e tem dias que ela entra no meio da tarde fica até às 11 horas da noite. O ano passado, minha diretora tinha montado um horário de trabalho que ela só estava de manhã, porque questões dela de saúde, de cursos, etc, um único dia da semana, sexta-feira, que ela entrava às 7h da manhã. Todos os outros dias, ela entrava no final da manhã e ficava até tarde, mais tarde à noite. Só que eu fiquei sem assistente de direção até junho.

Você ficou sozinha?

Sozinha! Porque a diretora não vinha de manhã, ela vinha no horário dela. Ela só ia na sexta, quando não tinha reunião na diretoria e etc. Então eu fiquei sozinha 6 meses. Eu era a única responsável pela escola.

E como foi isso para você?

Como é que eu tô viva? Eu não sei? Então assim... pensar em formação, durante esses 6 primeiros meses? Imagina! Não sabia nem direito que eu... Ó... tá, vamos lá! Tinha a bibliografia no PEA, você tem a bibliografia, eu catava lá, o que era mesmo que eu tava fazendo? Era esse! Esse que é o próximo texto, vamos! Pensar em estratégias diferenciadas? Jamais! Pensar em discussões mais prolongadas? A gente discute pra caramba, mas qualificadas? Não! Qualificar o meu trabalho como coordenadora pedagógica nesses seis primeiros meses... Não deu! Era assim...

bombeiro pedagógico. Eu apaguei incêndio 6 meses. Em junho... tanto que, tanto que não... porque eu não me machuquei na escola, mas eu me machuquei, torci o pé. Entrei em licença médica e fiquei 20 dias afastada da escola. De maio até o início de junho. O fogo estava pegando e eu... torci o pé, meu pé quase rompeu o ligamento e eu tive que ficar em casa, não tive opção. E a minha diretora tava doente nessa época, quando eu entrei de licença ela estava doente, ela estava em licença. Ficou uma semana em licença. Aí ela se virou, pediu para outro coordenador assumir de manhã, mas sem conhecer o grupo, sem conhecer o grupo de alunos, o grupo de professores ele até conhece, mas ... foi levando! Quando eu volto da licença, inicia junto comigo, no mesmo dia, uma assistente nova de direção. Para trabalhar no meu período, foi quando eu comecei a conseguir respirar. Só que até eu passar tudo para ela, do período, dos alunos, que tinha que fazer, não tinha que fazer, a gente já tava em agosto. E eu defendendo o mestrado. E aí a gente foi ... de agosto a dezembro... levando. Eu e a Maria Paula, excelente, uma graça de menina. Me ajudou muito ... o trabalho estava andando...

Quando eu volto para escola esse ano, entrei em férias, mudou o diretor... e mudou o assistente de direção. 2019 vida nova! Só que eu dei uma sorte muito grande com essa nova equipe que começa esse ano. Então é um diretor e uma assistente de direção que estão tomando para eles uma parte que eu carregava sozinha. Porque eu tinha ficado sem ninguém e depois eu tinha Maria Paula, mas nem tudo eu consegui passar... estava começando. Então não adiantava... eu tinha abraçado um pedaço que não era meu, mas já estava comigo, então deixa, vou lá então, já que tá comigo fica. Esse ano não! Essa nova equipe vem e tira da minha mão, você não precisa fazer isso. Isso é nosso!

Então é uma conjunção astral... esse ano eu sinto uma mudança efetiva na minha prática, mas porque tem outras coisas interferindo positivamente aí. Por isso que eu disse ... no meu caso não tem uma coisa. Eu poderia te falar algumas coisas.. Um texto que a Placco, Vera Placco, trouxe para gente no primeiro semestre, acho que foi a Placco. Chama Garota interrompida, que é da coleçãozinha delas, do coordenador pedagógico. Eu li aquele texto, foi um dos primeiros textos que eu li aqui, eu li aquele texto... parava, voltava nele... Sou eu! Porque o texto fala exatamente desse coordenador pedagógico, desse formador, que não consegue estabelecer uma rotina de trabalho, olhar para a formação, que toda hora tem alguém chegando nele

e falando faz isso que é importante, faz isso que chegou e-mail, faz isso que tem prazo para daqui meia hora, então você não consegue estabelecer uma rotina. Eu consegui estabelecer uma rotina? Isso ainda não consegui nessa escola imensa, mas existem coisas que eu já consigo virar e falar: Não, tudo bem eu sei que tem prazo, mas isso também tem e a prioridade tem que ser essa. Não vou fazer! Então... um texto que eu li, ou outro texto que fala sobre a divisão, agora esqueci o autor, que fala sobre a divisão dos professores nas suas fases de vida. E na fase da carreira. E que aí é olhar para esse grupo, que alguns faziam, outros não faziam. Quando eu encaixei cada um naquela fase de vida ou de carreira que ele tava, ou nas duas, que eu consegui entender o porquê que ele se recusava tanto a tentar qualquer coisa. Então... tava na fase da carreira lá, que é o final, que ele já tá só esperando, faltam 6 meses para sair minha aposentadoria, falta um ano... Eu não quero mais inventar nada, não vou inventar a roda. Ou que está naquele começo que fala assim: ou isto, ou aquilo? Eu quero continuar dando aula para ensino médio, para esse adolescente chato, ou eu quero investir no meu doutorado e ir para a universidade. Então... aí você, tem esse texto, a conversa com os colegas sobre as práticas. São todas essas experiências que mexem com tudo que você faz. Tem um processo de amadurecimento pessoal, profissional.

Lembra do caminhão de 16 rodas? Você multiplica. Eu qualifiquei dia 6 de fevereiro. Isso a Lauri sabe e a Lilian sabia, minha orientadora. No dia 8 de fevereiro minha filha fugiu de casa, tenho uma filha que ela hoje vai fazer 22 anos, na segunda-feira. Minha filha fugiu de casa, pegou um avião e foi embora para Fortaleza. Ela esperou a qualificação. Ela sabia da importância e fez de propósito, marcou para dois dias depois, ela sabia que até aquele momento eu ia estar tão envolvida. Eu não ia prestar atenção nos sinais, que ela sem querer deixou, e ela foi embora depois porque ela sabia que se ela fosse antes eu não ia fazer mais nada. E aí ela foi embora para Fortaleza para morar com uma pessoa que ela tinha conhecido na rede social. Já trabalhava., tinha renda. Então tudo isso acontecendo na escola e a minha vida pessoal. Então não adianta, você não consegue fazer nada! Mas ela já voltou, está aqui com a gente, em São Paulo de novo, veio junto com o rapaz. Ela volta em maio, mas volta com o rapaz, tem mais um período de adaptação em casa e a escola pegando fogo, e eu machucada, eu estava de licença quando ela voltou, eu tinha acabado de me machucar, estava com o pé imobilizado. Eu fui buscá-la no aeroporto

com a bota, foi uma amiga que me levou. Defesa foi em agosto, né? Nessa ocasião, setembro ... agosto já, ela já tava começando a mostrar os sinais de depressão muito fortes. Então saio correndo atrás de cuidar... então ...só consigo organizar de novo a minha cabeça e pensar em escola, agora. Então 2018 foi um ano doido, completamente atípico. Só consigo amadurecer mesmo essas interferências do Formep, na minha carreira, na minha profissão, no meu cargo agora .. que eu consegui botar a cabeça no lugar e pensar.

[Optamos por desligar a gravação nesse ponto, pois Beatriz continuou trazendo questões pessoais que interferiram em sua vida e sua profissão diretamente.]

Entrevista narrativa 3 – Cristina

Ao chegar à escola, fui recebida por uma funcionária da secretaria, que me levou até à sala da Cristina. Como a sala da coordenação pedagógica ficava ao lado de uma área que estava em obras, havia muito barulho e ela achou melhor que conversássemos em outra sala. Enquanto procurávamos um espaço livre que fosse mais reservado, Elisângela foi me apresentando os espaços da escola. Sala dos professores, corredores internos, espaço externo onde crianças faziam aula de educação física, aula de capoeira, e demais espaços externos, como estufa e quadras. Uma parte dos muros internos da escola é composta por imagens pintadas na parede, que representam as diferentes matrizes culturais que compõem a escola, sobretudo latinas, entre outras, que compõem a cultura brasileira. Como não havia sala de aula livre, a diretora ofereceu a sala dela para que conversássemos.

Comanda reformulada – 3ª versão

- ✓ Conte-me o que se passa na sua vida profissional presente e me diga, na sua opinião, como a pesquisa que você desenvolveu contribuiu para sua atuação como formadora.

Inicialmente eu fui elaborando a minha linha de pesquisa a partir da tutoria que a gente tinha desde o primeiro semestre. Na tutoria, com os doutorandos, a gente tinha que escrever o Tema e eu. Fui delineando o que eu quero fazer. Junto com isso tinham as aulas da professora Vera. Então a gente tava estudando a constituição da identidade profissional, principalmente, entre outros assuntos super relevantes, mas esse foi um que me marcou muito que casava muito bem com o processo de redação do memorial. Aí, a partir disso, eu fui percebendo o quanto o assunto, que é minha linha até hoje, da educação para as relações étnico-raciais, era para mim muito precioso. Primeiro eu não conseguia bem entender o porquê, eu achava que era só porque eu tô aqui, então porque eu tenho que trabalhar com muitos estudantes latino-americanos imigrantes, filhos de imigrantes, eu achava que era por isso... mas depois eu fui aprofundando isso na minha vida pessoal e eu fui percebendo que não, e o que me ajudou muito foi um exercício que a gente fez na aula da Fernanda Liberali, que chama autobiografia multimodal, resgatando as fotos das viagens, do enriquecimento

da nutrição estética, o que me chamava atenção, não só dentro da escola, mas fora também... tudo convergia para a questão das linguagens, da comunicação e como isso se dá em contextos culturais muito diversos. Me chamava muita atenção.

Junto com isso, estava estudando na época 2014/2015, antes de entrar no FORMEP, eu estava fazendo vários cursos relacionados à valorização da negritude da lei 11.645 de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, então eu tinha que estudar basicamente essas três matrizes étnicas brasileiras que compõem o povo brasileiro. Aquilo para mim também era muito precioso, muito caro... me estimulava muito a curiosidade, eu queria estudar cada vez mais... Então... eu juntei tudo isso. Eu tinha feito um projeto especial de ação, projeto formativo aqui com os professores do fundamenta II, os professores especialistas, chamado Educação para as relações étnico-raciais, em 2015.

Então, junto com a Laurizete, a gente foi pensando assim, como é que prossegue essa pesquisa em relação àquele movimento formativo, a gente conseguiu chegar numa linha: Quais são as ressonâncias, quais são as reverberações daquela formação de 2015? Houve avanços? Em quais aspectos? Foi isso que a gente chegou. Então, a partir daí o que eu fiz: uma descrição de todo o processo formativo de 2015 explicando a questão, principalmente da valorização da diversidade latino-americana, que era nosso contexto, um mapeamento que a gente fez da composição de imigrantes e filhos de imigrantes aqui na Vila Maria, especificamente na nossa escola naquela época. E aí a gente assistiu vídeos, filmes de diferentes origens, depoimentos, fizemos entrevistas, lemos textos, referenciais, legislação. Enfim... todo esse aprofundamento, fora as atividades de sensibilização dos professores para essa diversidade. E aí a gente fez esse mapeamento todo e começamos a fazer um trabalho de acolhimento dessa diversidade cultural. Então isso foi aparecendo na escola e acabou se tornando um tema de formação continuada dos professores, então a gente não parou até hoje. Hoje o nosso Projeto Especial de Ação é em Direitos Humanos, mas a gente aborda o tema da imigração e da diversidade cultural junto. É um tema permanente. E aí você pode perceber em alguns espaços da escola, que isso está simbólico, está representado. Existe uma representatividade de diversas matrizes étnicas que compõem o povo brasileiro. Era isso que a gente queria deixar nítido no PPP e aí ao longo da pesquisa, o que que eu fiz? Escolhi como metodologia um questionário online porque era a forma... como eu ainda sou

coordenadora pedagógica aqui, então isso me afetava muito... fazer uma entrevista, como você está fazendo comigo agora... fazer com isso com um professor ou com um estudante, para mim era difícil. Como é que eu, enquanto pesquisadora, vou ouvir algumas coisas, que são para mim como coordenadora? Era para coordenadora ouvir. Então eu fiquei meio confusa com isso e acabei escolhendo o questionário online que promovia um pouco mais esse distanciamento do sujeito de pesquisa. Então eu fiz entrevista com 11 professores. Alguns que fizeram o percurso formativo desde 2015, outros não, foram entrando ao longo do caminho, mas que também passaram por alguns movimentos formativos e desenvolveram projetos nesse sentido de valorização da diversidade e 40 estudantes bolivianos, ou filhos de bolivianos do ciclo aural, ou seja, dos sétimos, oitavos e nonos anos. Então... até para transcrever tudo isso fica complicado, eu já tava assim... Isso foi no ano passado... eu comecei a coleta no começo do ano passado, a gente ainda teve greve no meio. Enfim... eu tinha prazo para entregar porque acabava com a minha bolsa pela prefeitura. Bom, resumindo... o próprio formulário online te traduz os dados através de gráficos, então a gente pode cruzar algumas informações. Por exemplo, eu perguntava para os professores: vocês acham que os imigrantes e filhos de imigrantes são felizes aqui? E aí eles respondiam: muito, mais ou menos... E aí a gente perguntava para os estudantes: vocês são felizes aqui? O quanto são felizes? Muito felizes, pouco felizes, satisfeitos, insatisfeitos?... vinham as categorizações. Quando a gente cruzava esses dados batia muito. Existia uma coerência. Quantitativamente os professores achavam que eles eram felizes e eles respondiam que eles eram felizes, que se sentiam acolhidos. E a gente perguntava: o que fazia com que eles se sentissem acolhidos? E eles iam contando os projetos variados, né? E eles elencam quais são os projetos, enfim... essa questão do acolhimento do próprio professor, a paciência do professor em ouvir e tentar entender mesmo que não fale a língua espanhola e foram apontando outras coisas... o próprio clima institucional, um clima tranquilo, um bom ambiente para aprendizagem porque deixa as pessoas se sentirem seguras, tranquilas, à vontade. Eu queria entender se existia, se eles denunciariam, ou não, a prática de xenofobia aqui dentro. Isso aparece, mas eles não denominam xenofobia, eles denominam de bullying, mas ao mesmo tempo eles relatam que os professores estão atentos a isso e chamam para conversar, e fazem mediação e que nos projetos, os projetos de contraturno principalmente, que onde ele se encontra com estudantes de outras turmas, de outras idades, existe essa integração, então eles se sentem

pertencentes a essa escola. Então não era uma coisa assim que o fazia odiar estar aqui, entende?

O que mais me preocupou ao longo desse processo e a Laurizete me informou isso antes, né? Tem certeza que você quer fazer? Era pesquisar minha própria prática. Talvez hoje, e agora eu tenho essa oportunidade porque eu entrei no doutorado, não seja mais o foco investigar a minha própria prática, porque eu acho que o pesquisador precisa mesmo ter um certo distanciamento desse lócus, olhar de fora. Hoje eu entendo isso, mas na época ... ninguém tá escrevendo sobre isso. Inclusive na minha banca foi colocado que o tema da imigração no FORMEP ... eu tava assim desbravando, eu estava sendo pioneira. Então, eu não podia deixar de escrever sobre isso, que era uma coisa tão preciosa pra mim. Então, enfim... o que a gente precisou foi ter esse discernimento. Tal coisa não é a CP que tem que olhar, não é a coordenadora pedagógica, é a pesquisadora, tanto para o que é bom, quando o que não é bom. Eu fiquei numa situação desconfortável, mais com relação aos professores, sujeitos de pesquisa, do que com os estudantes, porque tanto a resposta positiva, quanto negativa em participar da pesquisa me incomodava profundamente (risos). Se ele respondesse: Sim, eu quero participar da sua pesquisa. Eu ficava pensando: Ahm... por que ele quer participar da minha pesquisa? Que que ele tá querendo me dizer que eu ainda não percebi... E se ele respondesse não, eu ficava me perguntando: por que ele não quer participar da minha pesquisa? Eu estava muito envolvida... e ainda estou! Enfim... pra mim foi excelente, foi um panorama do que é desenvolver essas pautas de formação, do que é fazer o diagnóstico inicial de uma problemática, de projeto político pedagógico, do que é observar essas práticas pedagógicas 3 anos após a formação nesse contexto. Então todo foi muito foi muito válido, foi penoso, mas foi maravilhoso. Assim eu posso dizer, com tranquilidade, que transformou muito a minha vida.

O que você acha que transformou na sua vida?

Difícil dizer... vários aspectos... Primeiro a vida pessoal deu uma bagunçada boa... (risos). Essa questão de mergulhar nos estudos e de me aprofundar em pesquisa, ler

muito e o próprio ir para PUC, né? Tudo isso mexeu muito com a rotina da minha família. Sou mãe, sou esposa. Muitas vezes eu tinha que pegar minhas coisas e ir estudar na biblioteca. Mexeu com as minhas férias para eu poder tirar as férias para a pesquisa. De uma maneira geral bagunçou a rotina, tirou tudo do lugar e nem tudo foi fácil de voltar para o lugar e tem coisas que não voltaram até hoje... (risos). Então, teve um momento que eu precisei recorrer à terapia. Estou até hoje, faz mais de um ano, por conta de uma situação de estresse muito grande e esse acúmulo todo de funções, né? Eu era bolsista da PUC, trabalhava uma jornada, trabalho ainda, de 40 horas por semana que não param nas 40 horas, né? Muitas coisas a gente acaba levando para casa também, mesmo para montar as pautas de formação, enfim... fora isso assim... a relação com marido, com as filhas. Tudo isso mexe bastante com a gente. Então, quando eu falo que transformou a minha vida, transformou em vários aspectos, os aspectos das relações também. Até de deixar um pouco as filhas mais independentes, mais autônomas e o marido se sentir mais solitário. Também faz parte desse processo todo. Mas eu acho que o que foi mais difícil foi conciliar o trabalho e a pesquisa. Eu gostaria, se eu tivesse a oportunidade, de pegar uma licença, um afastamento para fazer um doutorado e depois voltar.

Você já começou o doutorado?

Eu passei no processo seletivo, mas eu tranquei. Não consegui bolsa, então ainda estou trancada.

De alguma forma, então, a pesquisa te atraiu?

Me laçou. Eu quero me manter pesquisadora. Mesmo estando trancada, eu tô envolvida em dois grupos de pesquisa, então eu continuo pesquisadora. Se eu estivesse ou não matriculada, eu tô matriculada no doutorado em Ciências Sociais, mas se eu não estivesse, eu tô engajada em dois projetos que tem a ver com o pessoal da linguística aplicada, que é uma área, que por sinal, eu nem sabia que existia, não tinha a menor ideia do que isso queria dizer, né? E através do FORMEP, eu conheci a Fernanda Liberali e me integrei nesse grupo de pesquisas em educação bilíngue, que também não fazia ideia que eu tinha a ver com isso, porque o que a gente oferece aqui na escola não é uma educação bilíngue, mas eu tenho que lidar

com o contexto de duas línguas o tempo todo e de muitos estudantes que são bilíngues e alguns são multilíngues, que são políglotas vamos dizer assim. E aí um outro grupo de tudo que está relacionado ao contexto de imigração atual. Então, os dois me chamaram muita atenção e me envolvi nos dois e estou super mergulhada. Acabei de escrever um capítulo para participar do livro do grupo de estudos em educação bilíngue que resume um pouco a minha pesquisa.

Quando você pergunta de transformação... me transformou eu me descobrir pesquisadora. Eu descobri também que o universo da escola muito rico e que é pouco escrito que é pouco tratado em termos de conhecimento acadêmico. Tem muita coisa boa que a gente faz dentro das escolas públicas, mas que não visível, não é revelado, não é explorado pela pesquisa. Existe um abismo muito grande entre quem tá na academia e quem tá na escola. Então, se eu puder diminuir essa ... esse abismo, construir uma ponte (risos), eu vou ficar bem feliz. Porque eu acho que precisa existir essa aproximação... é meio que dois irmãos brigados, quem é da escola fala: Ah, também é da academia, não está dando aula, não sabe do que tá falando. E por outro lado, a academia está sobrecarregada, e ao mesmo tempo, também se supervaloriza, no sentido de que, para fazer pesquisa sobre educação eu não preciso estar na escola o tempo todo. Então precisa resolver esse conflito, mediar esse conflito e proporcionar um diálogo entre essas duas instituições porque os dois lados têm muito a ganhar. A escola fecha a porta, não quer que a academia entre. E a academia fala: Vocês estão fazendo um monte de coisa errada! Aponta o dedo e fala que não é assim que trabalha, então... a gente precisa melhorar essa comunicação... eu acho que a minha pesquisa se propõe a fazer isso, se propôs a fazer isso e ainda se propõe a fazer isso. Se eu continuar no doutorado, o meu projeto de pesquisa é de investigar os acessos dos imigrantes latino-americanos, aqui em São Paulo, do acesso aos direitos elementares, direitos básicos, principalmente os direitos sociais básicos: têm direito à educação? Conseguem acessar? Direito à saúde? Conseguem acessar? Tem direito à documentação, a permanecer nesse país que resolver morar? Conseguem acessar tudo isso? Tem informação suficiente para isso, entende? Eu pretendo continuar para além da educação, para essa questão dos direitos. E nesse aspecto eu sei que tem mais gente pesquisando. Tem poucas pesquisas da imigração na educação, mas nesse aspecto de acesso à cidade, tem mais. Acho que vai ser menos difícil.

Quando a gente escolhe educação para as relações étnico-raciais, tem muita referência em termos da valorização da negritude, tem muita coisa. Porque existe a lei, existe a garantia legal, mas ela não chega na sala de aula de uma forma como se gostaria, que as crianças tenham um currículo transformado para essa valorização da negritude. Por outro lado, tem oferta de cursos, tem oferta de material, inclusive de material didático para isso, tem vários congressos que acontecem, todos eles em torno dessa temática da negritude, da matriz africana, mas dessa questão de fluxo migratório na América Latina não tem. Então ... a gente tem, por exemplo, nosso acervo literário, a gente tem pouquíssimos livros que a gente consegue, através de doação inclusive, em espanhol. Mas tudo bem... e se eu pegar uma outra uma outra vertente ainda na literatura infanto-juvenil... quantos livros, em português, falam sobre essa temática da cultura latino-americana? São pouquíssimos, menos ainda. É mais fácil achar literatura em espanhol. A gente conseguiu uma doação de gibis da Turma da Mônica em espanhol. Isso é raro! Mas se eu pegar, por exemplo, contos dos povos andinos? Pouquíssimo material. Agora se eu pegar contos dos povos africanos, tem um monte. Agora que eu me descobri pesquisadora, vou avançando.

Você consegue dar um exemplo de como sua pesquisa interferiu ou permanece na escola?

Na verdade, ela trouxe um incômodo, né? Porque até foi um ponto de comentário na banca que assim: Tá, seu trabalho tá bacana, mas ele não traz muito essa questão do conflito e da xenofobia, você não parte desse pressuposto. Não parto mesmo! A própria Fernanda Liberali, que foi da minha banca, disse: E onde estão as contradições? E eu disse: Elas estão lá no dia a dia. Elas não apareceram nas respostas, talvez porque eu seja a coordenadora pedagógica, mas elas estão no dia a dia. Então... houve um incômodo. Um exemplo prático assim, que me incomodou e me incomoda até hoje. Algumas mães vieram me questionar por que existem tantas atividades e projetos para imigrantes. Como se tivesse um ciúme mesmo. Vocês dão muita visibilidade, vocês dão muitas oportunidades. Por quê? Porque temos o Projeto Intercâmbio Cultural, nós temos um grupo de estudos de funcionários que estão estudando a língua espanhola, nós temos... nós somos polo aqui da cidade de oferta de língua portuguesa para imigrantes. E eu tive uma reunião de pais, assim que eu tinha terminado de entregar a dissertação na reunião de pais, fazendo um

agradecimento especial para todos os pais que tinham assinado o termo de consentimento, que tinham possibilitado os filhos de me conceder a entrevista, o formulário. Então eu queria fazer um agradecimento e dizer: Olha, esse é o contexto da nossa escola, eu estou muito feliz de fazer essa pesquisa. E fui (risos) fuzilada por algumas mães, nesse sentido, de ... para mim ficou mais nítida a questão, o não acolhimento: Vocês estão fazendo o acolhimento, mas eles não deviam estar aqui. Aqui não é o lugar deles!

Então... com a pesquisa isso se evidencia, né? Essas vozes ficavam abafadas porque se eles não têm importância, e estão invisíveis, não incomoda ninguém. À medida que eles tomam espaço do projeto político-pedagógico da escola, começa a incomodar. E incomoda mesmo! Estou dando um exemplo prático dos pais, mas com alguns professores ainda sinto isso. Ainda tem essa coisa: A Cristina é a protetora dos imigrantes, sabe? Acabei assumindo um papel. E nem era esse o intuito de jeito nenhum. Mas era dizer o quanto a formação era importante para valorização da diversidade cultural que já existe dentro da escola, então ela serve para qualquer outro contexto, nesse sentido. Para o contexto da matriz indígena, se é a realidade da escola, da matriz africana, se é a realidade da escola, ou... conheço uma escola que tem muitos imigrantes haitianos, então é aquela realidade da escola. Para qualquer uma delas o que se precisa fazer... a formação de professores, uma formação contínua que observe essa diversidade, que valoriza essa diversidade. Não que abafe ou que continue invisibilizando (nem sei se existe essa palavra). Permitindo que continue invisível. Não! É dar visibilidade a tudo isso para mostrar que existem diversas matrizes e que a gente precisa valorizar as diversas matrizes culturais. Que isso é bem-vindo aqui dentro. Então... essa contradição ainda permanece. Ainda aparece mesmo. Por parte dos pais, professores e dos próprios estudantes. E se incomoda, também serve para te tirar da zona de conforto, né? Te incomoda por quê? Você já parou para pensar? Então acho que tem sido muito bom.

Enfim... o que eu posso dizer é que o FORMEP transformou minha vida. Um tanto por conta da pesquisa, e um outro tanto, para além da pesquisa, por ter tomado consciência da importância do papel do coordenador pedagógico dentro da escola. Desses princípios, principalmente que a professora Vera traz, de formador, articulador e transformador da realidade. Quando essas fichas vão caindo, quando a gente vai tendo esses insights do que é ser coordenador pedagógico, e eu não sou nova nessa

função, eu tenho dez anos de trabalho. Todos eles estão voltados ao Fundamental 2, então não é uma turma que para mim é desconhecida, eu tenho alguma experiência e aí lá no mestrado, também isso me incomodou... de falar: Meu Deus, eu achava que eu tava sabendo e aí eu tomo consciência de tantas falhas que eu ainda tenho, de tantas coisas que eu ainda tenho para aprender, né? Isso para mim foi pauta de terapia muitas vezes. Realmente me tirou da zona de conforto... de dizer 10 anos, então já estou dominando essa função, já sei a rotina, o que faz um coordenador pedagógico. Não é bem assim! Eu tomei consciência do quanto ainda faltava, e o curso me trouxe muita luz nesse sentido. Tá bom! Te falta, mas vai por aqui, tem essa sugestão, tem essa bibliografia. Que tal fazer tal coisa? Tudo isso me ajudou, com certeza, mas esse essa desestabilização da zona de conforto mexeu demais comigo. Eu tenho uma amiga da mesma turma que eu, eu falei para ela: vou para o doutorado, vou para o processo seletivo. E aí, você não quer ir? Ela falou assim: Não, eu ainda preciso me achar! (risos)

Mais ou menos assim, demora para você processar tudo aquilo, né? Eu já saí, já vai fazer um ano que sou egressa do FORMEP, e tem um monte de coisa que eu volto para o meu caderno. Do dia a dia. De olhar para minha rotina e falar: preciso melhorar esse processo, precisa melhorar essa qualidade de articulação, preciso melhorar essa pauta formativa. Entende? É ter clareza mesmo dessas atribuições todas, e a dimensão de responsabilidade, sabe? De quanto é aquilo que você conseguir transformar na sua rotina, por menor que seja, vai produzir um efeito grande, tanto para equipe docente, quanto para a equipe discente. Chega muito mais rápido na ponta, nos estudantes.

Entrevista narrativa 4 - Daniela

Via áudio WhatsApp

Comanda

- ✓ Conte-me o que se passa na sua vida profissional presente e me diga, na sua opinião, como a pesquisa que você desenvolveu contribuiu para sua atuação como formadora.

Quando eu soube da publicação de um edital na prefeitura de São Paulo e a possibilidade de fazer um mestrado no fim eu de imediato já foi buscar todos os documentos para fazer inscrição porque eu sempre gostei muito de estudar. Acho que... eu não consigo assim... desde que entrei na faculdade 94, eu nunca fiquei um ano sem estudar, né, mas assim... nunca foi pontuação, por títulos, então... e a questão do mestrado era algo que eu queria há muito tempo, mas para trabalhar em Jornada de 40 horas e as disciplinas do mestrado serem oferecidas sempre no horário assim das 8 horas meio-dia das 2 horas às 6 horas isso me desencorajava porque como coordenadora, eu tenho um horário muito rígido de formação de professores e não dá para ficar trocando muito e como coordenadora pedagógica também, o diretor ele acaba sendo a minha chefia imediata, então assim não dá para ficar fazendo acordos, né? Depende muito do seu diretor. Eu passei... eu tava no momento assim que eu não tinha muita conversa assim com meu diretor, por exemplo, de participar de uma disciplina e trabalhar mais naquele dia no outro dia para compensar né? Não tinha essa flexibilidade de horário, então era algo que eu ir adiando mas eu sentia muita vontade

E na minha formação de professores, quando eu trabalhava formação em contexto, eu sempre gostei desse gênero dissertação de Mestrado, tese de doutorado. Então eu levava para muitos estudos e escolhia de preferência CEI, que é Centro de Educação Infantil de 0 a 3 anos para que elas percebessem como os nossos fazeres tinham valor, né? Então assim... eu mostrava que algumas coisas que aconteciam no nosso cotidiano estavam sendo pesquisadas e que nós temos um material riquíssimo lá [, que eram as crianças e o trabalho coletivo e que a gente deveria usar muito esse horário coletivo, não deveria desperdiçar essa chance de fazer esse trabalho porque nós tínhamos garantido na jornada 3 horas semanais, então assim.. é muito

complicada a vida do professor, ainda mais de crianças pequenas. Além do desgaste mental, tem o desgaste físico. Elas levantam muito, trocam fralda, tem que resolver conflitos de briga, de criança que está mordendo, risco de queda e fazer o trabalho com o planejamento intencional, sistematizado. Então... contando com toda essa vida de 0 a 3 anos que é bem intensa, ainda tem o trabalho que ela precisa planejar. Então, se eu deixasse o horário coletivo virava assim, um momento de catarse, um momento coletivo para todo mundo fazer queixas, ou então assim.. para recortar papel, colocar o diário de classe em dia. Então, era um momento que eu sempre mostrava para o grupo como era importante, então eu sempre planejei bastante a formação de professores.

Então... o que que eu percebi? Que o horário coletivo de formação era um momento muito rico que eu tinha para trabalhar com elas, né? E aí o que acontece? Eu comecei a colher muitas coisas positivas desse trabalho.

E eu percebia, conversando com as minhas colegas coordenadoras nas reuniões de formação de coordenadores, que as pessoas estavam muito insatisfeitas, porque o Projeto Especial de Ação, que é esse projeto que a prefeitura de São Paulo tem de formação continuada, as minhas colegas coordenadora estavam falando que estudavam com as professoras e que não viam nenhuma repercussão na prática e eu tava vendo repercussão, só que era muito intuitivo, era por ensaio e erro, né? E eu tinha uma coleção de livros da Editora Loyola, que aquela coleção do Coordenador Pedagógico, organizada pelos nossos professores do Formep, mas naquela época eu acho que eles eram professores da psicologia da educação, nem tinha Formep. Eu ganhei essa coleção quando eu era a coordenadora de quinta oitava série, não era Ensino Fundamental de nove anos. E o que aconteceu? Quando eu ganhei essa coleção, eu lia e eu tinha interlocutores, sabe? Eu via naqueles textos como se fossem pessoas para conversar sobre o fazer. Então eu me baseava você muito mais nos autores que eu lia, tanto nessa coleção, como em outras coisas que eu encontrava, mas eu não tinha muita gente para trocar, né? Para a gente compartilhar esse nosso fazer de coordenadora, que o coordenador ele faz parte da equipe gestora, mas na prefeitura de São Paulo, ele é... a gente faz acessa, né? Não é mais ingresso. Eu prestei concurso por ingresso, mas atualmente é só por acesso. O professor que acessa esse plano de carreira, ele é um cargo por concurso, e o outro é o do diretor, só que nessa equipe gestora composta pelo diretor

coordenador e assistente de direção, o diretor passa no concurso e elege o seu assistente, que é o AD, né?

O coordenador vem fazer parte dessa equipe e às vezes o diretor tem afinidade com esse coordenador, às vezes não né? E assim eu encontrei poucos diretores para compartilhar meu percurso. Então venha ser muito cobrança dos diretores. Como se... Às vezes os professores reclamavam de algumas propostas e aí tinha diretores que chegavam para mim: As professoras estão cobrando tal coisa, elas não gostaram daquilo. E eu ficava nesse meio entre o diretor e os professores. Então eu sentia falta de gente para trocar, para conversar comigo, né? E ao mesmo tempo eu percebia muita confusão de papéis assim, quais eram as atribuições do coordenador pedagógico e os professores baseados na vivência deles docente, né? Pelas coordenadoras que passavam na vida deles, ou então, pelo ideal de coordenador, eles achavam que algumas coisas eram atribuição do coordenador, então assim... e a maior atribuição do Coordenador que é formar é estudar, né? Ser esse parceiro, não é que vai abrir o livro e ler com ele, mas que vai mostrar a potencialidade desse trabalho da prática e vai auxiliar para mostrar que tem teoria nesse trabalho que é olhar para o fazer do professor. Cutucar, sabe? Trabalhar na zona de desenvolvimento proximal do professor, como fazemos com as crianças, essa questão vygotskiana. Então, mas como que você vai provocar professor e trazer esses autores embasando? Se tem uma equipe, tanto gestora como docente, que acha que é atribuição do coordenador cortar ficha festa junina, correr só atrás de coisas burocráticas, porque é claro que muitas coisas fazem parte dos nossos fazeres de coordenador, até a receber a criança no portão. Quantas vezes a gente não faz isso? Mas tem que ser uma coisa eventual não pode virar rotina do CP, né? Então assim eu tinha alguns embates nesse sentido e aí eu me amarrava muito assim... Quando o Haddad entrou na prefeitura, ele trabalhou com as atribuições. E aí ele colocou quais eram as atribuições dos professores, do diretor, do coordenador, dos ATEs, que são os assistentes técnicos educacionais. E aí eu olhava muito para aquelas atribuições do coordenador para refletir: eu tô cumprindo minha atribuição? Mas era muito solitário isso, né?

Depois que eu... tanto durante o Formep e depois né? Eu fui ficando cada vez mais forte assim, em relação a autoestima e à certeza do caminho. Não que eu saiba tudo, eu não sei tudo, né? Mas assim... confiando nas pistas, nas intuições, mas não na

intuição por intuição. A intuição tem valor, né? Porque a sua intuição também é fruto das suas vivências, experiências e da teoria que você estudou, desse vínculo que você fez, teoria e prática. Então..., hoje eu confio muito na minha intuição e às vezes eu vejo algumas coisas no meu cotidiano, com as crianças, com os professores, com as famílias, e eu já penso: Olha isso, tal autor fala isso... Essa família também tá me atacando, mas ela não está me atacando. É a instituição que ela tá. Por que que ela tá? É porque, segundo fulano, segunda aquele autor que eu li no Formep, não é essa família que faz isso, muitas famílias fazem isso, não é essa professora que faz isso muitos professores fazem isso. Que a gente estudou, né? O perfil dos professores, líder de resistência, líder de mudança, bode expiatório, essas características do grupo e assim ver que não era só com você, que algumas coisas estão a sua mão, como cuidar porque você tem um compromisso ético, ainda mais com a escola pública. Para mim isso é fundamental, compromisso ético com a escola pública, porque você entra na prefeitura de São Paulo. Se eu trabalhar, ou se eu não trabalhar o seu salário tá lá. Você tem que ser muito ruim você ter uma carreira lá em xeque, sabe? No sentido de punição, penalidade, essas questões funcionais, mas a ética, o compromisso com as crianças, com a sociedade, com a escola pública, acho que o Formep... eu já tinha isso, mas acho que me trouxe ainda mais... Então, é isso mesmo! Eu sou a coordenadora desde 2003, então assim é isso mesmo, não é para desistir, é esse o caminho.

Quando eu entrei no Formep, o que mais me encantou foi ter aquela roda de coordenadores como eu, tinha diretor, supervisor, porque algumas pessoas acessaram, mas também tinha um pessoal de escola particular, mas assim pessoas como eu que queriam aprender também, né? Não era a gente assim que “ah! Eu sou coordenadora, eu vou levando, né? Queriam aprender como eu, então isso me encantou muito ter parceiros para trocar, sem competição, sabe? Sem vaidade. Mostrando os erros, as dúvidas, de uma forma... uma coisa que ajuda muito foi assim ... várias pessoas de diferentes lugares, ninguém tava competindo. Então acho que isso é tem que ter uma maturidade para você expor seus erros suas dúvidas, né? Eu acho que isso no Formep me ajudou demais e aí a intervenção dos professores do Formep, a Laurinda, a Vera, a Marli, a Laurizete assim... foi fundamental, porque eram os nossos colegas colocando as questões para o grupo e os professores mediando, então foi riquíssimo, eu ia para o Formep como quem ia para uma festa, sabe? Muito

feliz, né? Eu acho... eu adoro estudar mesmo, sabe? É uma coisa assim, é até piada na minha família, quando meu irmão fazia Unesp e ele queria desistir, minha irmã falou para ele que a única pessoa que vai para faculdade como quem vai par o Hopi Hari que ela conhece eu sou eu, né? Mas estar naquele bando de gente como eu assim foi muito legal, né? No Formep. E o que que aconteceu quando encontrei esse povo, eu me motivei mais ainda. Você tá com um grupo e com os professores muito competentes é cutucando e mostrando: isso que você tá fazendo é por aí mesmo, pode continuar. Tem muita gente falando que não é mais é, você sabe que é não é para você continuar aquele seu caminho. Experientes e feras, como você tem no Formep, mostrando que o que você está fazendo era maravilhoso, isso é um trabalho autoestima assim fundamental.

Conte um pouco sobre a sua pesquisa.

A pesquisa aconteceu de uma forma diferente porque eu já tinha muitos registros e dados e a orientação da professora Marli foi fundamental para dar rigor científico aos dados e instrumentos utilizados no cotidiano. Eu não planejei uma nova pesquisa para o mestrado. Eu já tinha a pesquisa feita com os dados da formação em contexto. Não era meu intuito em transformar em pesquisa de mestrado, mas a professora Marli mostrou o quanto aqueles dados eram significativos e a carência de pesquisas na área, segundo ela. Meu tema foi família e escola que é um tema silenciado. Há muitos trabalhos mostrando a dificuldade na interação, mas poucos revelando as potencialidades.

A coordenadora pedagógica da escola pesquisada assistiu a minha defesa e disse que levaria para os professores e demais trabalhadores. Disse também que utilizaria os textos da dissertação no projeto de formação continuada, mas não sei se ela colocou em prática.

Entrevista narrativa 5 – Elisa

Comanda

- ✓ Conte-me o que se passa na sua vida profissional presente e me diga, na sua opinião, como o curso e a pesquisa que você desenvolveu contribuíram para sua atuação como formadora.

Eu ingressei no Formep em 2016 como coordenadora pedagógica, mas eu estava aguardando a chamada para ocupar a função de diretora de escola, então eu estava no momento de transição de função. Quando ingressei, eu percebi que o curso focava mais nos formadores coordenadores porque a gente sabe que, historicamente, o diretor muitas vezes, ele não é visto como esse potencial formador dentro da escola, então ainda por mais esforços que existiam na literatura ou em alguns cursos ainda se foca pouco nesse potencial formador do diretor. O que eu percebi logo de cara? Que a bibliografia proposta pelo Formep contribuía muito para o meu percurso de coordenadora pedagógica, mas como eu estava nesse momento de transição era um pouco angustiante por um lado... mas por outro, eu percebia que também seria uma melhor diretora a partir desses estudos, porque eu pensava que com aquelas leituras que eu tive já no primeiro semestre com os professores, eu teria sido uma melhor coordenadora nos anos anteriores.

Então, eu acho que essa formação, essa fundamentação em relação ao formador, realmente abrange outras questões que os espaços formativos propostos por um núcleo mais local não dão conta, né? Porque às vezes, no município de São Paulo a diretoria de ensino foca mais na implementação do currículo, do programa em questão e o Formep dá essa dimensão focada na nossa função. E aí assim, eu percebi que conforme passou um semestre eu me tornei diretora, eu compreendi melhor algumas questões da escola, no âmbito da formação, da organização dessa formação, em como ser mais parceira dos CPs também. Eu percebia que me ajudava mais enquanto coordenadora, mas me ajudou enquanto diretora também.

E aí foi nesse movimento de transição que também me ajudou a pensar no objeto de pesquisa porque como é o mestrado profissional a gente parte da nossa própria prática e eu fui uma das primeiras do programa a fazer um trabalho documental que

impactava esse lado coordenador e o lado diretor, então eu procurei estudar os dois sujeitos, já que eu tinha passado por essa transição.

Então eu penso que tiveram outras colegas também que transitaram de cargo, foram supervisão também, mas assim que a gente percebe é que o Formep, de um modo geral, dá uma contribuição muito importante para os gestores escolares. Acho que poderia até contribuir mais do ponto de vista de formação continuada, né? Porque se investe muito no país na formação continuada dos professores, mas pouco dos gestores, né? E o Formep é um dos primeiros cursos a estreitar isso e conseguir fazer esse movimento.

Eu acho que o que mais foi me ajudando também foi a temática que eu escolhi no próprio curso. Então... por ter esse elemento de ser profissional, e você tem que pensar a partir da sua própria realidade, o desenvolvimento da própria pesquisa foi fundamental, porque conforme eu pesquisava também a minha hipótese, a minha curiosidade de pesquisa eu também aprendia muito na prática de diretora, né? Então eu percebi que, sem dúvida, eu consegui melhorar mesmo a minha formação, né? Foi um aprofundamento muito importante e no nosso caso, como era uma turma de coordenadoras que tinham esse investimento por parte do município também, muitas de nós acabamos retornando à universidade depois de muito tempo. Muitas de nós estávamos afastadas por um longo tempo da universidade. Eu acho que o Formep também propiciou condições importantes para essa retomada de vínculo com o mundo acadêmico, de que muitos saberes da escola podem se constituir em pesquisas, em elementos importantes para contribuir com a pesquisa acadêmica. Eu acho que essa relação escola e universidade também se estreitou mais, né? E foi uma oportunidade para que a gente voltasse de uma maneira mais paciente, né? Porque a gente sabe que esse cuidado do Formep com a metodologia do Tema e eu, né? Que você constrói ali, em parceria com monitores, sua problemática, objeto de estudo também, acaba sendo uma forma mais respeitosa também a esse grupo que foi diferenciado, né? Desde a entrada até a conclusão... de tantas formandas ao mesmo tempo, né? Basicamente eu acho que é isso mesmo. E aí depois que eu conclui mesmo o mestrado, acho que você pensa assim o quanto foi importante acho que essa questão da importância, dessa transformação fica mais evidenciada mesmo, quando você toma distância do curso, acho que esse projeto do curso, essa organização das disciplinas começam a fazer mais sentido, do que propriamente

quando você está no curso. Eu acredito que melhorou muito a minha questão com a minha visão enquanto diretora mesmo. De olhar os espaços formativos da escola, reunir as pessoas, escrever novos projetos também. Acho que o Formep acabou me ajudando muito nisso. De retomar algumas autorias no espaço escolar...

Você tem alguma situação que você consegue dar exemplo? Os projetos que você está dizendo?

Uma coisa que me ajudou muito foi a questão da avaliação, né? Eu acho que a gente tem uma boa reflexão durante o curso, né? Com a Clarilza. E eu penso que me ajudou muito. A questão da afetividade trazida pela Laurinda. Eu acho que esse ajuda, contribui também demais na formação, aí você leva isso muito para o espaço escolar. Inclusive teve um artigo publicado durante o curso que me fez pensar nesse cuidar das relações ao longo no ensino fundamental, que também é importante, se falava muito do cuidar e educar na educação infantil e a gente esquecia desse aspecto ao longo do ensino fundamental. São essas relações que a gente acaba estabelecendo com cada segmento proposto pelo Formep. Essa questão também ... de alguma maneira pensar nas dinâmicas de grupo, nas relações interpessoais, de olhar esse território de outro ponto de vista de leitura. Porque para mim foi uma experiência muito diferente também porque a minha formação inicial foi na USP. Ir para a PUC foi muito diferente da minha formação inicial, porque os autores da PUC são autores diferentes, né? Isso também foi bastante importante porque a USP forma... faz essa formação política muito aprofundada e, muitas vezes, a gente esquece os detalhes do cotidiano, da prática. Eu acho que o Formep traz isso com um pouco mais de riqueza. Ou se complementam, né? Não se anulam, mas acho que para a continuidade da formação acho que ajudou muito também olhar esses outros pensadores, né? Que trazem mesmo essas questões. Porque essas questões da dinâmica do grupo, de como cada um pode interferir, se relacionar ... para direção é fundamental. Para você tentar melhorar a direção na escola, né? A direção da sua ação, das reuniões com a equipe de apoio, as reuniões com professores que realmente precisam de mais ajuda. Então acho que você acaba melhorando essas questões também.

Ter sido coordenadora antes de entrar na direção fez total diferença na minha postura profissional, mas ser uma coordenadora e uma diretora que fez o curso fez mais

diferença ainda, sem dúvida. Os instrumentos teóricos e metodológicos que eu tenho para pensar na prática são muito mais amplos, então eu acho que é esse o caminho... eu vejo que se eu ficasse só na coordenação ao longo de todo esse tempo, eu teria mais espaço ainda para colocar em prática toda a riqueza que eu aprendi. Eu penso que com coordenador sai completamente diferenciado e tem uma prática muito mais ampla em alguns espaços. Como diretora o meu contato em alguns lugares não é tão efetivo e não tem os mesmos fins do que o de um coordenador pedagógico. Mas assim... do lugar que eu ocupo eu consigo fazer uso de saberes, né?

A PUC traz outros elementos para o debate que a gente não teve muito na USP. E não tem mesmo! Não tem na formação do município, não tem no dia a dia. Eu acho que só nesses momentos nesse formato que a gente consegue ser mais acesso mesmo.

Eu queria saber um pouco da sua pesquisa...

Então, eu sempre fiz essa crítica para as professoras do Formep. Assim ... eu penso que não entrar desde o início com a orientação, perde um pouco o tempo e o trabalho que poderia ser feito. Acho que a gente fica muito tempo no tema e eu né? Eu acho que a gente perde um pouco de tempo no trabalho. Eu observo que algumas questões, algumas coisas que eu poderia ser desenvolvido na pesquisa, não houve tempo hábil para que eu pudesse fazer uma reflexão mais tranquila... porque às vezes você começa uma escrita e o tempo de você perceber que aquelas coisas poderiam ser mais ou menos demora. Não é imediato... Eu acho assim... nesse formato acho que só peca aí na questão, da gente realmente não entrar com esse objetivo, com esse projeto. Eu acho que a gente poderia entrar com esse projeto e já começar a fazer alguns ajustes para ir pensando nessa pesquisa. Agora eu vejo assim ... quando eu consegui definir com clareza [o objeto de pesquisa] e passar por esse momento da qualificação que é riquíssimo, eu aprendi demais assim, eu acho que a minha pesquisa me ajuda muito pensar o que realmente me incomodava para início de conversa, nesse universo da academia, eu acho que me ajudou a sistematizar um conjunto de coisas que me incomodavam na escola e a partir de um simples documento. Acho que nesse caso... o que eu pretendia pesquisar não precisei ir a campo, para entender algumas questões que me incomodavam profundamente. Mas

o que eu me ressinto assim... por conta do pouco tempo, eu não consegui amarrar isso com mais clareza. Não consegui trazer mais elementos para sustentar aquilo que eu queria defender. Mas no geral, o fato de você ser provocada a tirar um elemento da sua prática já é um passo à frente. Eu acho que é riquíssimo, você ter que pensar nesse elemento vindo da sua realidade, já dá um valor diferente, né? Para o nosso fazer lá dentro da escola. Você tirar dessa realidade assim... eu acho que que é um diferencial muito grande mesmo. Me ajudou realmente a entender muito sobre o meu trabalho... você faz toda uma retomada de literatura. Quando você quer pesquisar uma coisa que te incomoda então... acho que só você fazer esse levantamento dessa literatura do assunto, você definir um caminho para aprofundar, aquela hipótese inicial já muda muito.

Você falou sobre os instrumentos metodológicos que você passou a conhecer. Você percebe a importância desse conhecimento hoje para você? Ou de outros elementos aprendidos com a sua pesquisa?

Uma questão da pesquisa que eu trouxe foi a questão da retomada da autoria da escola na construção do projeto político-pedagógico, então é algo que eu defendo dentro do espaço escolar. Por exemplo, a nossa escola foi uma das escolhidas para receber uma assessoria privada de uma empresa chamada Falconi por se encontrar no último Ideb abaixo do esperado, não cumpriu a meta. Essa assessoria pretendia trazer o modelo de formação, modelo de atuação... que implicava na busca de resultados que foi uma crítica que eu fiz na dissertação. Esse modelo da competência, da qualidade total, dos resultados e dessa avaliação que é expropriada da escola, né? Lá na pesquisa eu trouxe o Azanha para dizer que quem poderia melhorar a escola era a própria escola, né? Que a escola deveria fazer um plano para isso, deveria ser considerado esse momento de formação de professores, então todos os elementos que eu discuto lá de alguma maneira leva para o debate na formação dos professores dentro da escola, porque qual que era a maneira de combater a Falconi nesse olhar que é relacionado com a pesquisa? Recuperar nossa autoria no processo pedagógico. E como seria recuperar? Recuperar a autoria no nosso PPP, porque nosso PPP estava adormecido, estava com um monte de problemas, então.... a todo tempo esses conhecimentos reverberam na prática, né? E essa questão do PPP foi

exemplar porque as leituras que eu também havia realizado de PPP me ajudaram a enveredar uma discussão de PPP dentro da escola, né?

Você continua com algum vínculo com a universidade?

Agora eu vou tentar o doutorado na FEUSP. O Formep eu fiz com a bolsa, né? E quando acabou a bolsa ficou muito pesado, sabe? Eu não pude estender muito... Eu fico pensando nisso no doutorado. Tudo bem a gente pode conseguir uma bolsa, mas acabando a bolsa tem que ficar estendendo e para mim não dá, ainda mais doutorado, né? Então vou tentar na USP. Se não der certo vou tentar na Unifesp e na Unicamp.