

Para além da relação “pesquisador-pesquisado”: contribuições de uma pesquisa-formação construída com coordenadoras pedagógicas iniciantes

Vera Maria Nigro de Souza Placco

PUC/SP

veraplacco@pucsp.br

Rodnei Pereira

PUC/SP

rodneipereira@uol.com.br

Resumo

Este artigo toma como objeto de reflexão os movimentos de uma pesquisa-formação e suas contribuições para a modificação das relações entre pesquisadores e participantes de investigações acadêmicas, tradicionalmente hierarquizadas. O estudo, que buscou amparo em Thiollent (1985), contou com a participação de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes, durante a pesquisa, cujos movimentos foram relatados e analisados. As experiências vividas em grupo trouxeram contribuições para fortalecer o grupo, para a sua atividade profissional na coordenação pedagógica e para que os pesquisadores pudessem se encontrar com novas perspectivas de estudo, planejamento e condução de processos investigativos em Educação.

Palavras-chave: pesquisa-formação; coordenador pedagógico iniciante; formação de professores; pesquisa em Educação

Abstract

This article seeks to reflect about the movements of a research-training and its contributions to the modification of the relations between researchers and participants of academic investigations, traditionally hierarchical. The study, which sought support in Thiollent (1985), had the participation of a group of beginner pedagogical coordinator during the research, whose movements were reported and analyzed. The experiences lived in groups brought contributions to strengthen the group, to their professional activity in pedagogical coordination and so that the researchers could meet with new perspectives of study, planning and conduction of investigative processes in Education.

Keywords: research-training; beginner pedagogical coordinator; teacher training; research in Education

Introdução

O presente artigo se debruça sobre o processo de produção dos dados contidos na tese de doutoramento de Pereira, 2017, defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. Toma como objeto de reflexão os movimentos da pesquisa e suas contribuições para a modificação das relações entre pesquisadores e participantes da pesquisa, tradicionalmente hierarquizadas e que colocam esses últimos em uma posição de passividade e de pouco ou nenhum protagonismo.

A partir de nossa experiência profissional e acadêmica com coordenadores pedagógicos que, no Brasil, de um modo geral, são profissionais licenciados que se dedicam a realizar a formação de professores centrada nos contextos de trabalho dos professores, em uma perspectiva de supervisão pedagógica, decidimos por trabalhar com coordenadores pedagógicos iniciantes, visto que o início do desempenho das funções de coordenação é marcado por conflitos e dúvidas, cujo enfrentamento é dificultado pela insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais que assumem a tarefa de coordenar as escolas e pela ausência de condições de trabalho e carreira favoráveis.

Os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos contribuem para que eles tenham dificuldade em tomar como pertença suas atribuições de cunho formativo, optando por desenvolver tarefas cuja natureza é, costumeiramente, mais burocrática e pouco direcionada para a formação dos professores e para a reflexão e orientação de suas práticas (Placco, Almeida & Souza, 2011).

Com base nessas características, amplamente discutidas pela literatura, decidiu-se empreender uma pesquisa que pudesse trazer alguma contribuição para o enfrentamentos dos desafios anteriormente mencionados, sobretudo por coordenadores pedagógicos iniciantes.

Buscando inspiração em Thiollent (1985, p. 14), decidiu-se que a pesquisa teria base empírica, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, no qual estivemos envolvidos, cooperativamente, com um coletivo de coordenadores pedagógicos, como se explicará adiante.

O interesse em desenvolver uma pesquisa desse tipo também se justificou em função de outro compromisso que nos orientou: o de recusar modelos de investigação que, ao seu término, apresentam um protocolo de constatações de problemas ou que fiquem em um nível de interpretação dos discursos dos participantes ou dos contextos, sem oferecer contribuições

efetivas para ambos. Embora consideremos importantes os estudos que fazem retratos e interpretem dados de realidade, e até participemos deles, como pesquisadores, em determinados momentos, sentimos uma necessidade de avançarmos para além da constatação e da denúncia.

Decidimos, então, empreender um processo formativo com um grupo de coordenadores iniciantes, de uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo, tomando como objeto suas práticas profissionais, e parar para escutá-los e para refletir sobre essas práticas de forma conjunta.

A questão que moveu nossa pesquisa foi: quais indícios de um processo formativo intencional – negociado e balizado pelas necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes, em seus contextos de trabalho – se revelam na aprendizagem da formação de professores e, como consequência, no desenvolvimento profissional de seus participantes?

Essa pesquisa se constituiu, assim, a partir de uma relação entre uma pesquisa-formação e uma rede pública de ensino, e teve como objetivo construir e executar, coletivamente, uma “proposta” de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas das coordenadoras pedagógicas participantes, para suas realidades escolares.

Metodologia

A possibilidade de desenvolver uma pesquisa que articulasse investigação e ação como a que foi realizada se deu em virtude das relações estabelecidas pelo autor da tese com uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo, que o procurou solicitando a oferta de uma formação para as coordenadoras pedagógicas que atuavam nas unidades escolares sob sua jurisdição, a pedido das próprias coordenadoras.

Propôs-se, então, que a formação fizesse parte de uma pesquisa de doutoramento.

Como os envolvidos na situação aceitaram a proposta, foram feitas algumas conversas, acertando alguns detalhes: que a ação de formação seria gratuita, já que, na condição de pesquisadores e representantes de uma universidade, ofereceríamos a formação, que seria construída com o grupo das coordenadoras que estavam iniciando na função e essas, por sua vez, participariam e colaborariam com a pesquisa.

A gestão da secretaria demonstrou vontade política em fortalecer o trabalho dos coordenadores, considerando sua autonomia e os processos de formação centrados nas escolas e concordou em contribuir com a pesquisa, permitindo que as coordenadoras participassem dos encontros de formação em seu horário de trabalho e oferecendo o espaço e os materiais necessários para que pudessem ocorrer.

A ementa da formação foi construída com os participantes da pesquisa e, durante os encontros, os conteúdos trabalhados eram retomados. Além disso, o que acontecia nas escolas, entre um encontro e outro, era discutido.

Assim, coletivamente, as situações eram submetidas à análise e reflexão do grupo de coordenadoras, antes da tomada de novas decisões. Em função dessas características é que percebemos que o processo no qual a investigação foi se constituindo, dava-lhe características tanto de pesquisa quanto de formação. Por isso, a denominamos de pesquisa-formação, entendendo-a como uma modalidade de pesquisa-ação (Thiollent, 1985). Tal opção se justifica, também, na medida em que se percebeu que se poderia fazer uma intervenção capaz de articular investigação, formação e reflexão.

A intenção da pesquisa, em seus primórdios, inspirou-se, sobretudo, em Michel Thiollent, já que se configurou uma situação em que há um problema a ser resolvido (dificuldades enfrentadas por um grupo de coordenadores iniciantes, pouca assunção de sua função formativa e pouco empreendimento de ações nesse campo), uma necessidade de intervir e de promover mudanças frente a esse problema (como induzir um processo de formação e acompanhamento, com vistas ao desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes) e um compromisso em produzir conhecimento científico. Como afirma Thiollent (1985, p. 75):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Diante disso, percebeu-se que se tinha um cenário favorável para a realização de um estudo dessa natureza.

Foram feitas, então, a caracterização do grupo, a identificação do problema, o levantamento das necessidades formativas emergentes e a eleição dos temas que seriam tratados, a cada 15 dias, com a participação dos coordenadores. A partir disso é que cada uma das pautas da formação foi planejada.

A cada encontro, avaliava-se com os participantes a pertinência do que havia sido discutido no encontro anterior para suas práticas, os ajustes e adequações que poderiam ser feitos e assim por diante. Esse movimento foi vivido quinzenalmente, entre os meses de fevereiro a novembro de 2016, totalizando 16 encontros de 3 horas de trabalho.

Os participantes da pesquisa

Participaram do estudo 16 profissionais da coordenação pedagógica que atuavam em escolas de ensino fundamental. A idade média das coordenadoras era 40 anos. Em sua maioria, eram filhas de pais que possuem ensino fundamental incompleto. Uma parte do grupo vivia só e se sustentava com a própria renda, outra parte compunha renda familiar com um companheiro ou com os pais. Cursaram a educação básica na rede pública de ensino, na própria cidade ou em municípios próximos.

Do ponto de vista da formação docente, a maioria (12) cursou Pedagogia em instituições privadas, na modalidade presencial. Três participantes estudaram em instituições públicas, sendo que 2 se formaram na modalidade presencial e 1 na modalidade EaD. Todas as participantes cursaram pós-graduação, em nível de especialização, na modalidade EaD, na área de Gestão Escolar ou Psicopedagogia.

Nenhuma participante era iniciante, na condição de docente, e nem haviam terminado de concluir o ciclo de inserção na docência. Uma parte das participantes (7 participantes) tinha mais de 20 de experiência docente e a outra parte tinha entre 10 e 20 anos (9 participantes). O grupo conhecia bem o funcionamento e as características da rede de ensino, pois o tempo médio de experiência na rede (como docentes) entre as coordenadoras, era de 10 anos.

A maioria dos participantes relatou que ocupava seu tempo livre lendo textos de gêneros textuais diversos, assistindo vídeos e utilizando redes sociais, na Internet. Além disso, costumava praticar o lazer, visitando parentes ou indo a shoppings centers.

Quanto a hábitos de leitura, a média de leitura era de 1 livro por semestre, por participante. Os títulos que declararam terem lido, no segundo semestre de 2015, eram de autoajuda, em sua maioria, ou de literatura ficcional, de ampla divulgação comercial.

A frequência a espaços de arte como cinema, teatro ou exposições era muito baixa (a média de frequência nesses espaços, por participante, era de 2 vezes ao ano).

Essas características foram coletadas porque julgamos importante conhecer o repertório de letramento das participantes e suas trajetórias profissionais e pessoais, para compreender quem eram nossas interlocutoras, que repertórios e experiências elas tinham e que podiam ser acionadas ou aproveitadas como levantamento de conhecimentos prévios, durante a pesquisa. Essas informações também foram utilizadas para elaborar as pautas de formação utilizadas na investigação.

Durante os encontros, um objetivo inicial unia o pesquisador e as coordenadoras, que aos poucos também foram compreendendo a si próprias como pesquisadoras: estudarmos para que pudéssemos refletir sobre a prática de formação de professores, como tarefa do coordenador pedagógico.

Isso posto, apresentamos uma síntese dos movimentos da formação, que esteve na base da pesquisa, no sentido de demonstrar como os dados foram produzidos e os efeitos que a construção coletiva da pesquisa tiveram para as participantes do estudo, na intenção de mostrar, também, a potência do tipo de investigação realizada e como pode ele contribuir para a produção de conhecimento de forma mais democrática, rompendo com modelos que dicotomizam pesquisador e sujeitos pesquisados e que, sobretudo, os coloca em uma condição de passividade. Com base nesses princípios, apresentamos, a seguir, os movimentos da investigação.

Movimentos da pesquisa-formação

1º Movimento – Levantamento das Necessidades Formativas

O primeiro movimento da formação, depois dos combinados que foram estabelecidos para a realização do estudo, foi o levantamento de necessidades formativas do grupo. Para tanto, pediu-se que respondessem a uma questão aberta, que foi: “Para você, quais são as principais atribuições de um coordenador pedagógico”?

As respostas foram recolhidas pelo pesquisador-formador e, na sequência, pediu-se que fossem respondidas mais duas questões: “Por que você passou a exercer a função de coordenadora pedagógica?”, e “Quais são suas principais atribuições como CP?”.

Depois que essas questões foram recolhidas, pediu-se, em folha separada, que registrassem a rotina de trabalho, em uma semana, com detalhes, de segunda a sexta-feira.

Esse material foi recolhido e, para finalizar o primeiro encontro, foi feita uma roda de conversa com o grupo, que teve como proposição orientadora a questão: “Quais são os desafios que você enfrenta na sua prática, como coordenadora pedagógica?”.

As respostas registradas por escrito e a transcrição do conteúdo da roda de conversa foram sintetizadas em uma tabela, na qual se registrou, também, as atribuições da coordenação pedagógica previstas no Estatuto dos Profissionais do Magistério do município onde a investigação ocorreu. A análise do quadro orientou o levantamento das necessidades emergentes: Organização e planejamento da rotina de trabalho; Gestão do grupo de professores; Estratégias de formação de professores centrada na escola (com ênfase em observação de aulas, registro e devolutiva); Gestão dos resultados de aprendizagem.

A análise do quadro trazia inúmeras possibilidades de interpretação e de organização temática. Contudo, como partiu-se do princípio que o atendimento às necessidades do grupo poderia provocar maior adesão ao processo formativo e conseqüentemente, afetar e provocar o grupo em direção à sua função formadora, decidiu-se atender ao que pareceu que, para ele, eram pontos críticos.

Com base nessas ideias, planejou-se o segundo movimento da ação.

2º Movimento – Apresentação e aprovação dos temas da formação

No segundo encontro com as coordenadoras, decidiu-se apresentar o quadro “O pensado e o vivido para/pelas coordenadoras pedagógicas” e propor uma reflexão. Para tanto, o quadro foi projetado. Na sequência, propôs-se que elas observassem se as atribuições pensadas por elas se aproximavam daquelas que estavam previstas na lei do Estatuto do Magistério. Na sequência, pediu-se que comparassem com as rotinas vividas por elas e que tentassem verificar aproximações e distanciamentos entre o pensado e o vivido.

Essa proposição teve como intenção disparar o exercício de reflexão e análise crítica sobre suas atividades. Pediu-se, então, que sintetizassem suas conclusões sobre a análise do quadro, em uma cartolina. O grupo discutiu e uma coordenadora pedagógica enumerou as conclusões do grupo.

Posteriormente, fizemos uma discussão do conteúdo, discutindo ponto a ponto. Foram feitas algumas intervenções, na direção de negociar o que poderia ser acolhido e tratado nas formações. Decidimos, então, por acolher todos os pontos.

Um dos pontos provocou o grupo a pensar se costumava colocar momentos de estudo em suas rotinas e se ele havia estudado com cuidado a proposta curricular da rede, que havia sido elaborada recentemente. Diante da resposta negativa, foi feito um desafio: o de incluir, a partir da semana seguinte, pelo menos 5 horas de estudo semanais na proposta. E nesse momento, tomou-se uma decisão: era muito importante que as coordenadoras vivenciassem, nas formações, aquilo que se esperava delas. Pensou-se nisso a partir da ideia de *hall of mirrors* (Schön, 1987).

Sendo assim, revelou-se às coordenadoras que todas as estratégias utilizadas nas formações seriam compartilhadas e problematizadas ao final de cada encontro, para que elas tivessem clareza da intencionalidade e para que ampliássemos, juntos, conhecimentos experienciais sobre formação.

Para finalizar o trabalho do dia, fez-se uma exposição oral, com apoio de uma apresentação em powerpoint, com a síntese dos resultados da pesquisa “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” (Placco, Almeida & Souza, 2011). Pediu-se que as coordenadoras procurassem pensar nas relações dos resultados com os desafios enfrentados por elas.

Foi uma exposição dialogada crítica e descontraída, na qual elas conseguiram perceber que os problemas que enfrentavam tinham a ver com uma conjuntura social e histórica mais ampla. Comunicaram, ainda, o que podiam melhorar e que pensavam que cabia a elas e aquilo que dependia da colaboração de outros profissionais. Encerramos esse dia de trabalho com o grupo dizendo que estava muito provocado, “cheio de questões” e “animado”.

Vale destacar o clima positivo, de intimidade, de confiança, que começou a se evidenciar. Parecia haver um clima propício à reflexão. Com base nisso, planejou-se os encontros subsequentes.

3º Movimento – Reflexão e enfrentamento das interrupções e desvios das funções

O terceiro movimento teve duração de 2 encontros, nos quais se investiu na discussão da organização e planejamento das rotinas, buscando provocar a construção de estratégias de enfrentamento aos problemas relatados pelas coordenadoras.

Um dos aspectos identificados durante a caracterização das participantes foi que elas tinham poucos hábitos de leitura. Pensando que elas, como formadoras das professoras, precisariam estar atentas aos repertórios de seus grupos de professoras - considerando que a escola tem o papel de transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade, historicamente, optou-se por iniciar os encontros levando um gênero textual para que fosse feita uma leitura compartilhada em voz alta, pelo pesquisador-formador.

Por isso, efetuou-se a leitura de um trecho da obra “As intermitências da morte”, romance de José Saramago. Revelou-se que a intenção desse momento era a apreciação literária, de modo que cabia a cada uma atribuir significados, sentidos, elaborar ideias, sentir o que quisesse e interpretar o conto da forma que lhe conviesse.

A reação do grupo foi positiva, já que anotaram o título do livro, pediram para folheá-lo e demonstraram interesse em saber o restante da história.

Aproveitou-se o contexto da leitura e propôs-se uma discussão sobre o significado da palavra “intermitências”, chamando especial atenção das participantes para um dos significados dicionarizados do termo: intervalo nas pulsações do coração maior que o normal.

Uma das coordenadoras afirmou, então, que era uma boa palavra para definir o que acontecia com ela. Ela dizia que seu trabalho era cheio de intermitências. Com isso, lembrou-se às coordenadoras que, no encontro anterior, elas haviam dito que sofriam interrupções e desvios nas suas funções, e isso as incomodava.

Então, para discutir esse tema, foi proposta a leitura e o estudo do texto “Garota Interrompida: metáfora a ser enfrentada”, de Luiza Helena da Silva Christov.

A discussão do texto ajudou o grupo a perceber que sua rotina de trabalho precisava ser revista. Sendo assim, combinou-se que, no encontro seguinte, se trabalharia nisso.

Para finalizar, foram retomadas as estratégias usadas: a leitura em voz alta e o modo de conduzir a discussão, que o grupo considerou positiva, afirmando que não tinha o hábito nem de estudar nem de propor momentos de estudo nos horários de trabalho coletivo com os professores. Ponderou-se, então, que era importante estudar sempre que fosse necessário e pertinente. E recuperou-se o processo que havia levado à leitura e ao estudo naquele grupo. E como era importante que todos entendessem o porquê de ler e estudar em momentos de formação, senão o engajamento e o envolvimento dos professores poderia não se estabelecer.

No segundo encontro desse terceiro movimento, o encontro se iniciou com a leitura em voz alta de “Rondó”, um dos contos da coletânea “Falo de mulher: contos”, de Ivana Arruda Leite.

Novamente, o grupo demonstrou muito interesse pelo texto e, desta vez, uma participante pediu o livro emprestado. Outras pessoas também o queriam. Por isso, combinou-se que todas poderiam ler e que, na medida em que uma terminasse, fosse passando o livro para a outra. Nesse momento, percebeu-se um avanço importante: o grupo estava não apenas interessado em literatura, estava, efetivamente, consumindo e lendo literatura!

Depois da leitura, foi proposta uma nova tertúlia. Mas, desta vez, a proposta era ler e discutir um texto que procurava dar subsídios para que o coordenador pedagógico planejasse sua rotina.

Novamente, foi uma discussão muito interessante e participativa, que terminou com cada coordenadora elaborando uma proposta de rotina para a próxima semana, com base em conceitos que eram problematizados no texto.

Todas as participantes fizeram o planejamento, mas expuseram o receio de não conseguirem executá-lo. Para isso, era preciso que tivessem apoio dos gestores das escolas.

Com base nisso, procurou-se a gestão da Secretaria, expondo o que havia acontecido. A equipe gestora da Secretaria acolheu de bom grado o planejamento das rotinas e se comprometeu a conversar com as diretoras – com o auxílio da sua equipe de supervisoras e formadoras. A ideia era que essas profissionais pudessem subsidiar a gestão das rotinas das coordenadoras durante suas visitas e ações de acompanhamento das escolas. A partir desse momento, tornou-se uma atividade permanente o diálogo com a gestão da Secretaria, para compartilhar o que havia sido desenvolvido nas formações e o que poderia ser feito para legitimar o que havia acontecido nelas.

Esse foi um processo muito importante, pois minimizou barreiras e fez com que todos os envolvidos com o trabalho das coordenadoras tivessem maior clareza dos desafios enfrentados por elas e em como podiam ajudá-las a enfrentá-los. Convém mencionar que isso não foi uma solução mágica que trouxe perfeição para o trabalho das coordenadoras e tampouco o revolucionou, mas contribuiu positivamente com a formação, como elas mesmas puderam relatar, nos encontros subsequentes.

4º Movimento – A gestão do grupo de professores

O 4º movimento da formação também durou dois encontros. Neles, a discussão realizada foi sobre a gestão do grupo de professores, visto que os participantes haviam relatado dificuldades na mediação tanto no relacionamento deles com os professores quanto entre os professores. Além disso, no estudo do texto sobre organização da rotina, ocorrido no encontro anterior, a questão das dificuldades nas relações interpessoais havia sido mencionada, novamente.

Sendo assim, a leitura inicial feita na abertura deste encontro foi “A Arca de Ninguém”, de Mariana Caltabiano. Trata-se de uma paródia do mito cristão da arca de Noé, em que este encontra muitas dificuldades para colocar os bichos na arca, porque eles não queriam se misturar, em função das suas diferenças. É um conto infantil, que provocou uma reação interessante no grupo: as participantes viram potencial de uso na história tanto para problematizar as relações entre as professoras, quanto para desenvolver processos de formação voltados para a alfabetização. Questionou-se como elas poderiam fazer isso e para quem elas recomendariam este livro. Uma participante sugeriu que o livro fosse indicado às professoras iniciantes que estavam com dificuldades no planejamento de atividades e então, registraram-se possíveis usos, coletivamente, tomando o cuidado de acentuar as intencionalidades e os pressupostos teóricos que sustentavam cada uma das sugestões.

Uma das participantes sugeriu, neste momento, que se criasse um grupo no aplicativo Whatsapp, para registro e compartilhamento das sugestões que haviam sido criadas. Esse espaço também poderia se tornar um canal de comunicação do grupo.

Como todas as participantes aprovaram a ideia do grupo virtual, os números de telefone foram anotados e ele foi criado, no mesmo dia. Uma delas compartilhou os registros

que haviam sido feitos naquele dia de trabalho, e isso se tornou uma prática, que se repetiu em todos os encontros.

Essa ideia inesperada foi positiva porque permitiu o compartilhamento de estratégias e o fortalecimento da identidade do grupo e da relação de confiança estabelecida entre todos que fizeram parte da formação.

Na sequência, seguiu-se outra tertúlia dialógica. Desta vez, sobre o texto “Por que estudar grupos?”, de Juliana Davini. A discussão coletiva sobre o texto foi intensa, e as coordenadoras estabeleceram relações com experiências que viviam e procuraram pensar nos tipos de liderança que exerciam e que facilitavam ou dificultavam as relações com os professores e entre eles. Como não houve tempo para concluir, combinou-se de continuar a discussão no encontro seguinte. Para isso, uma das coordenadoras ficou de fazer um registro, sistematizando as discussões feitas naquele dia.

No encontro seguinte, iniciamos o trabalho com essa coordenadora fazendo a leitura da memória do encontro anterior, que auxiliou na continuidade das discussões.

Propôs-se, então, que os desafios vividos pelas coordenadoras fossem registrados, em forma de síntese. Na sequência, retomou-se a leitura do texto sobre organização da rotina, para construir estratégias de enfrentamento aos desafios relativos à gestão do grupo de professores. Com base nas ações propostas pela autora, cada coordenadora elaborou um plano de ação, segundo suas próprias necessidades, relativo às relações interpessoais e eles foram socializados.

Após a socialização, uma das coordenadoras observou que o que havia sido vivido na formação poderia inspirar ações de formação na própria escola, não só em relação às relações entre os professores, mas também no que dizia respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores na gestão de suas turmas. Como o encontro estava chegando ao fim, combinou-se de continuar essa discussão no Whatsapp e, como estava se falando em estratégias formativas, esse seria o tema do próximo encontro.

Virtualmente, a discussão continuou e, novamente, construiu-se coletivamente referências para o trabalho com gestão de grupos na escola, evidenciando intencionalidades e pressupostos teórico-metodológicos.

5º Movimento – Estratégias formativas

O quinto movimento, no qual se desenvolveu o tema das estratégias formativas para a formação de professores, foi o mais longo: contabilizou 8 encontros (7º ao 14). Nele, abordou-se como temas centrais a observação de aulas, registro e devolutiva. E, como temas paralelos: levantamento de necessidades formativas, elaboração e desenvolvimento de pautas de formação e construção de *casos de ensino* (Mizukami, 2000).

Em cada um dos encontros, prosseguiu-se com as leituras compartilhadas. E a essa altura da ação, as coordenadoras já trocavam livros e sugestões de textos literários.

Deste momento em diante, havia uma preocupação do pesquisador-formador com o planejamento de pautas de formação, bem como com a contextualização dos temas desenvolvidos. Outra preocupação era a necessidade de que as coordenadoras pedagógicas percebessem que o uso de diferentes estratégias formativas precisaria se relacionar aos contextos e suas características e histórias, aos sujeitos e suas necessidades (Rodrigues, 2004), bem como aos conteúdos curriculares que embasavam o trabalho pedagógico que se realizava nas escolas.

Com a atenção voltada para esses aspectos, se construiu as pautas deste movimento. Sendo assim, o diálogo sobre estratégias formativas se iniciou com o compartilhamento destes pressupostos e dessas preocupações com as coordenadoras.

Para tanto, apresentou-se o conceito de necessidades formativas adotado, entendido como um fenômeno sócio-histórico subjetivo, elaborado pelos sujeitos, em espaços-lugares específicos (Pereira, 2017). Explicou-se que se partia de um pressuposto de que essas necessidades não são determinadas, mas que são construídas e comunicadas pelas próprias pessoas, por meio dos seus discursos, nas relações com os outros. Como afirma Rodrigues, 2004, as necessidades tratam-se de:

[...] “coisas” que nos fazem falta, de que precisamos, que gostaríamos de ter, ou que, se fossem “possuídas”, contribuiriam para a resolução de alguns problemas profissionais, ainda que o grau de necessidade e a sua força impositiva possam variar muito. [...] A necessidade de formação é o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação. (p. 104).

Por isso, expôs-se que um formador precisa dispor de algumas estratégias – entendidas como os meios, como os caminhos adotados por ele para atingir um determinado

objetivo. Em seguida, pediu-se que o grupo tentasse se lembrar quais haviam sido as estratégias usadas naquela formação, para que emergissem as suas necessidades formativas. Os participantes conseguiram se lembrar do quadro que havia sido discutido e aproveitou-se para problematizar as proposições e questionamentos que haviam sido feitos. Revelaram-se, então, todas as intencionalidades embutidas nas estratégias utilizadas.

Foi um momento positivo, no qual as coordenadoras puderam perceber que as suas necessidades formativas haviam sido levantadas a partir de uma análise dos seus repertórios de formação inicial, seus hábitos cotidianos, sua relação com a leitura, tempo de experiência docente, o pensado e o vivido por elas como coordenadoras, confrontados com o que relatavam sobre suas rotinas e o que diziam sobre os desafios que enfrentavam. Explicou-se que todo esse conteúdo foi analisado por um sujeito (no caso, o pesquisador-formador), a partir de um quadro de referências teóricas específicas, e os resultados sistematizados por ele foram discutidos com elas, para que se planejassem um percurso formativo, que conduziu a formação pelos caminhos que ela havia tomado, que poderiam ter sido outros.

Diante disso, ponderou-se que a observação de aulas era uma estratégia proposta pela rede e que elas tinham dúvidas sobre como isso poderia ser feito. Por isso, o tema foi eleito como parte da pauta de formação. Neste momento, questionou-se se elas queriam continuar com esse tema e diante de um aceno positivo, os temas seguintes foram desenvolvidos.

O processo de análise e discussão sobre devolutivas foi bastante provocativo para o grupo.

As discussões sobre estratégias formativas seguiram até o momento em que a rede recebeu os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2016. Foi durante o 14º encontro que uma das técnicas da secretaria entrou na sala onde a formação estava acontecendo para entregar os resultados de cada escola, o que fez com que as coordenadoras questionassem o que poderiam fazer com aqueles resultados.

Neste momento, ponderou-se que um dos temas que compunham a ementa da formação, que não havia sido tratado, era a gestão dos resultados de aprendizagem. Combinou-se, então, que este seria o próximo tema a ser abordado.

6º Movimento – Gestão dos resultados de aprendizagem

A discussão sobre os resultados do IDEB gerou o 6º movimento da formação, que ocorreu no 15º encontro. O grupo julgou que, como uma análise mais profunda desses aspectos dependeria de outros atores, tratar-se-ia dos resultados da aprendizagem voltados para os usos que poderiam ser feitos deles na formação de professores.

A proposta foi acessar a plataforma QEdU e buscar os dados de desempenho dos estudantes em Português e Matemática. Posteriormente, foram selecionadas as habilidades nas quais os estudantes apresentaram o melhor e o pior desempenho e discutiu-se quais seriam as atividades pedagógicas que poderiam favorecer o desenvolvimento de cada uma delas.

Foi uma discussão importante, que sustentou o planejamento de ações que poderiam ser desenvolvidas na escola e que foram muitas acaloradas.

Problematizou-se como se poderia fomentar uma atenção para outras áreas do conhecimento que não estavam previstas no IDEB, nem nas avaliações externas, como História, Geografia, Artes, Educação Física e Ciências. A discussão foi intensa, porque o grupo percebeu que, dada a centralidade dos componentes de Português e Matemática nas avaliações externas, as outras áreas do conhecimento recebiam pouca ou nenhuma atenção.

As soluções encontradas se direcionaram para a observação das aulas dos professores, para o estudo do currículo e para a avaliação da aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento.

A essa altura do ano, já estávamos no mês de novembro, e os encontros de formação precisariam se encerrar. Por isso, combinou-se que faríamos um encontro de sistematização e fechamento.

7º Movimento – Sistematização das experiências vividas e mirada sobre novos desafios

Como restava apenas mais um encontro, decidir uma estratégia para encerrar um processo que estava no clímax foi difícil. Contudo, não havia muito o que fazer: a rede estava perto de encerrar o ano letivo e, também, era preciso que a pesquisa encerrasse, já que o prazo para a produção do relatório final que daria origem a esta tese estava se esgotando e o volume de dados acumulado já era considerável.

Por isso, a pauta planejada para o último encontro (16º) tratou da recuperação e da sistematização dos conteúdos abordados. Retomou-se o quadro de levantamento das necessidades formativas e questionou-se as coordenadoras participantes se a formação estava ajudando a enfrentar os desafios comunicados por elas no início daquele ano.

O grupo ponderou que sim, mas afirmou que os enfrentamentos daqueles desafios tinham trazido outros tantos. Convidou-se o grupo, então, a pensar nos significados do verbo desafiar, que geralmente estão direcionados para incitar a competição, provocar ou convocar para um jogo.

Em seguida, o grupo foi convidado a escolher um dos três significados e associá-lo a uma entre três imagens: a primeira era de uma competição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, a segunda de uma tourada na Espanha e a terceira, a tela “A Dança”, de Henri Matisse.

As participantes escolheram para si o significado de desafio como convocação para um jogo e associaram-no à tela *A Dança*. Quando se pediu que justificassem a escolha, disseram que a ideia de jogo nem sempre é de competição, há jogos que são colaborativos, que são de equipe e também podem ser associados a brincadeiras.

Quanto à imagem escolhida, a ideia de dança, de ciranda, de roda, deu a elas a ideia de ciclo, de continuidade, de intermitência, de movimento e de vida. Uma ciranda de roda, para elas, pode ser mais movimentada ou mais calma, dependendo da música e da sincronia (ou da falta dela) entre os participantes. As mãos podem se soltar, a roda pode se desfazer e ser mais ou menos harmônica. Julgaram que essa associação representava melhor o trabalho delas.

Então, para que se encerrasse o ano de trabalho, propôs-se a leitura do mito grego “Os Doze Trabalhos de Hércules”. A escolha por imagens e por uma narrativa mítica teve a intenção de provocar a relação com outras linguagens e de outras formas de representação do pensamento, e também de aguçar outros recursos sensoriais e relações com a imaginação, com metáforas e com narrativas.

A ideia era fomentar outras formas particulares de as coordenadoras comunicarem as experiências vividas por elas em relação às maneiras por meio das quais estavam se relacionando com seus desafios profissionais. Neste caso, parecia importante encontrar formas de todos que fizeram parte daquele processo, juntos, se encontrassem com conteúdos não-

ditos, pensamentos que ainda não tinham sido pensados, construções discursivas fluidas (Canton, 2014).

A proposta foi, então, fazer a leitura do mito e construir um painel contendo os 12 desafios do grupo, associando cada desafio a um dos trabalhos de Hércules. A atividade de construção coletiva do painel foi interessante, pois implicou negociação, já que a ideia era buscar desafios comuns a todas as coordenadoras. Com o painel concluído, o combinado foi que ele seria retomado no início do próximo ano letivo e que um novo plano de trabalho anual seria construído com base nele. Para finalizar, a formação foi encerrada com a apreciação da música “Redescobrir”, do compositor Gonzaguinha.

Algumas considerações

As discussões feitas ao longo dos 16 encontros foram muito dialogadas, com vozes que às vezes ressaltavam mais ou menos, com dissonâncias, concordâncias, assentimentos verbais e não-verbais, gestos, contradições, que nos fizeram perceber que uma voz coletiva foi construída, já que, no contexto de discussões vivas e ricas em múltiplas formas de interlocução e participação, conseguíamos chegar a uma palavra comum.

Percebeu-se, assim, que as experiências vividas em cada um dos movimentos da pesquisa-formação contribuiu para que todos nós nos sentíssemos pertencentes a um grupo.

A experiência vivida durante os movimentos da formação permitiram que não estivéssemos reunidos de forma neutra, espontânea e sem intencionalidade. Havia situações concretas, interesses, compromissos, saberes, desejos, expectativas, de todas as partes. Mas algo comum nos unia: queríamos realizar alguma coisa e estávamos dispostos a sermos interlocutores, uns dos outros.

Ao longo dos sete movimentos da formação desenvolvemos atividades e construímos relações que permitiram a experiência do encontro, por meio da qual as pessoas puderam empatizar umas com as outras. Além disso, pudemos: praticar tarefas comuns, de modo a viver processos intensos de construção de uma palavra comum; construir compromissos pessoais e grupais, em torno de objetivos e metas; acolher uma identidade comum; preservar a memória e experiências do grupo; propor atividades que ajudaram o grupo a se manter; interagir em clima plural e democrático (Silva, 1996).

Esse conjunto de experiências, que foi rico e modificou a todos nós, incidiu sobre a maneira como o grupo passou a se relacionar entre si, com sua atividade como coordenadores pedagógicos. Na condição de pesquisadores mudou, também, nossos olhares sobre o tema da coordenação pedagógica e sobre os modos de produzirmos conhecimento.

Esperamos que o presente texto possa colaborar com o debate sobre a orientação epistemológica e metodológica de pesquisas construídas coletivamente, uma vez que os movimentos empreendidos durante o estudo contribuíram para que percebêssemos que a construção coletiva de um processo formativo que levou em conta necessidades locais, tendo como foco os contextos de atuação dos sujeitos que participaram dele, facilitou a construção de uma identificação grupal que, por sua vez, fortaleceu e favoreceu a aprendizagem conjunta das coordenadoras pedagógicas e dos pesquisadores.

Referências

- Canton, K. (2014). *Narrativas enviesadas: Roland Barthes, arte contemporânea e os contos de fadas*. Recuperado em 21 de junho de 2018, de <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/48375>.
- Mizukami, M. da G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: Abramowicz, A.& Mello, R R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. (pp.139-161). Campinas: Papirus.
- Pereira, R. (2017). *O desenvolvimento de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação*. (Tese de doutoramento não publicada). PUC-SP.
- Placco, V.M.N.S., Almeida, L.R. & Souza, V.L.T. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Recuperado em 21 de junho de 2018, de <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>.
- Rodrigues, A. (2004). *Análises de Práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass Higher Education9- Series.
- Silva, J. M. (1996). *A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola*. Campinas: Papirus.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.