

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo

O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores:
atendidas ou não?

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo

O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores:
atendidas ou não?

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2018

Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo

O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores:
atendidas ou não?

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste trabalho por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

*A todos aqueles que não acreditaram ser possível.
Com afeto!*

Edilene Aveledo

Peço licença a Tereza Rita Lopes, para parafrasear um dos trechos de seu livro “Os Melhores Poemas de Fernando Pessoa”, no qual Pessoa assume Bernardo Soares, o qual limita-se a ser.

*Só me encontro quando fujo de mim mesmo.
Esse fugir é para me procurar e encontrar.
Afinal cada vez mais exilado, encarcerado na prisão do inconsciente.
É para chegar mais próximo do inatingível.
É para me autoconhecer e ao mesmo tempo me reinventar.*

*Assim serei eu, afinal nada é impossível,
No mesmo ponto sensível,
Sou eu, sendo eu por estar aqui!*

*Serei eu por todo o pensamento
Podendo apenas ser por um momento,
De um tempo de que sou eu vivendo,
Correndo pros braços meus!*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que cuidou de mim até aqui, Criador do conhecimento, da sabedoria e de todas as coisas. A Ele, toda Honra e toda Glória!

Ao meu companheiro, amigo, meu grande amor, pela parceria, paciência, companheirismo e cuidado comigo; por abrir mão de sua rotina para me levar às aulas durante seis meses, sempre de bom humor e me incentivando.

Aos meus filhos, Camila e Ricardo, por compreenderem minha ausência, minhas crises, e pelas broncas – demonstração de amor e de cuidado.

Aos meus pais, por, desde cedo, me ensinarem a importância da Educação, o valor de ser uma pessoa honesta e simples, e o respeito a todos, independentemente do nível de escolaridade ou de classe social.

Ao meu irmão e amigo, Elvis, por ser o melhor aluno da sala no Ensino Fundamental; por me instigar a ser como ele e a perseguir meus sonhos de me tornar Mestre e, quiçá, Doutora em Educação. Só tenho a agradecer-lhe por fazer *bullying* comigo, ao me chamar de “pelega”. Cada vez que ele dizia isso, mais eu me dedicava aos estudos.

A todos os meus professores que passaram pela minha vida e colaboraram para eu decidir por minha profissão, principalmente à doce Sueli, minha primeira professora, que imito até hoje, ao realizar a leitura para os meus pequenos alunos da Creche “Angela Masiero”.

A todos os professores, tutores e colegas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC-SP, principalmente à minha querida orientadora, Vera Placco, aos “Irmãos em Placco”, que me acolheram em um momento tão difícil da minha vida, e ao Humberto, que, desde a primeira vez, me tratou com carinho e dedicação. Obrigada por ser tão prestativo e cuidadoso com cada aluno. Ouso dizer que o FORMEP não seria o mesmo sem você.

A todos os meus familiares, principalmente a Lizi e a Márcia, por me acolherem e por não me deixarem desistir de viver e de realizar o sonho do Mestrado.

Aos meus verdadeiros amigos, por quererem “chorar meu choro, sorrir meu sorriso, valeu por existir, amigo!”, como diz a canção do Fundo de Quintal, que se tornou nosso hino, a cada encontro.

À minha amiga Marga, apelido carinhoso que ficara só entre nós, minha Margarete, meu muito obrigada, por me acalmar nos momentos difíceis; por abrir mão

de ficar com sua família para ficar ao meu lado; por me ajudar sempre com seu jeito delicado e poético, e, principalmente, pela amizade e pelo carinho.

À Miriam e ao doutor Eduardo, que cuidaram do meu emocional, para que eu me mantivesse equilibrada e superasse cada crise; para que eu desse continuidade à busca de mim mesma e não desistisse do grande milagre de viver um dia de cada vez!

À Equipe Gestora da Creche “Angela Masiero”, aos professores que se dispuseram a participar desta pesquisa e a toda equipe de funcionários e educadores. Obrigada pelo apoio em meu retorno.

À Secretaria de Educação, por confiar em meu trabalho, concedendo-me o espaço para a pesquisa.

Por fim, meu muito obrigada a mim mesma, por não desistir de viver; pelas buscas infinitas de minha identidade; por ser forte para enfrentar cada início de adaptação dos ciclos de medicamentos; por mergulhar em meu íntimo e enfrentar meus medos, meus fantasmas e minhas angústias. Mas, principalmente, por eu não ter perdido a esperança e a fé de conhecer meu verdadeiro “eu”, de lutar a cada manhã para ficar de pé, em busca de meu sonho de se tornar Mestre; por cada lágrima derrubada, mas com a certeza da alegria que viria pela manhã, como diz a palavra de Deus, no livro de Salmos, versículo 30:5. Sou mais que vitoriosa com o Senhor Jesus Cristo, afinal, olha eu aqui, me despedindo de uma fase tão importante, na qual aprendi tanto.

Mais do que conhecimentos (ao contrário do que dizem da Academia), na PUC-SP encontrei Humanização em cada pessoa que passou por mim nesse período, das quais não pretendo me desvencilhar, afinal, uma vez “Família em Placco”, para sempre “Família em Placco”!

RESUMO

AVELEDO, Edilene Aparecida Barros da Silva. O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não? 2018. 97 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

O presente trabalho teve como objetivo investigar como ocorrem as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) no interior de uma creche localizada em um município vizinho à cidade de São Paulo, uma vez que os professores reclamam que as referidas reuniões não suprem suas necessidades de formação. A pesquisa, de tipo etnográfico, analisou em quais aspectos a RPS atende às necessidades formativas dos professores e em quais não as contempla, com a finalidade de ressignificar: o objetivo-fim da RPS como espaço formativo; o atendimento às necessidades formativas dos professores; a aprendizagem das crianças; os momentos de estudo, troca, avaliação e decisão coletiva que garantam o processo de ensino-aprendizagem colaborativo, numa creche que faz parte de uma rede municipal de ensino, com as diretrizes educacionais de sua política. Como hipótese, considerou-se que o Coordenador Pedagógico (CP) tem planejado a RPS com o objetivo-fim desse espaço – a formação continuada dos professores –, porém sua metodologia restringe-se à leitura que ele próprio faz das necessidades dos professores, sem apurar a escuta desses profissionais, desconsiderando sua história, sua cultura e a identidade da escola. Inicialmente, apresenta-se o retrato da Educação da cidade e suas particularidades. Relata-se ainda, a história da Educação Infantil e sua trajetória no município. Em seguida, apresenta-se a importância da formação continuada e o papel do CP para garantir a formação dos professores centrada na escola, na perspectiva do trabalho em rede colaborativa, no processo formativo dos professores. A metodologia utilizada na pesquisa envolveu professores e CP. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevista, análise documental e registros de observações *in loco*, efetuadas pela pesquisadora. A fundamentação teórica da pesquisa está pautada nos estudos de Placco (2003; 2006; 2010; 2012; 2013; 2017), Almeida (2003; 2012; 2016), André (2005; 2010; 2016), Souza (2001; 2012), Tardif (2014), Dubar (2005), Ciampa (1986), dentre outros, sobre formação centrada na escola e a identidade do professor. A análise dos dados evidencia que a maior necessidade formativa dos professores está relacionada à prática desenvolvida em sala de aula, embora revele a predominância de contradições, no que tange à percepção de os professores sentirem-se – ou não – contemplados em suas necessidades. As respostas contraditórias também ocorreram no que se refere à escuta e às possibilidades de participação dos professores durante as reuniões. A análise também apontou que as reuniões de três horas no período noturno são cansativas e que, em alguns momentos, ocorre a perda de foco das discussões, evidenciando a necessidade da elaboração de pautas mais articuladas às reais necessidades dos professores. Também se identificou forte interferência das demandas da Secretaria de Educação na definição das pautas, o que compromete o tempo das reuniões e o atendimento às demandas dos professores. Percebeu-se, ainda, a necessidade de investimento nas relações interpessoais e coletivas, como forma de diminuir a incidência de assuntos discutidos pelos professores em espaços informais, denominados, na pesquisa, como “corredores pedagógicos”. Por fim, ressalta-se a necessidade de fortalecimento contínuo do papel do CP.

Palavras-chave: Reunião pedagógica semanal. RPS. Escola pública. Formação centrada na escola.

ABSTRACT

AVELEDO, Edilene Aparecida Barros da Silva. The training space of the WPM and the training needs of the teachers: attended or not? 2018. 97 f. Final work (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The objective of this study was to investigate how the Weekly Pedagogical Meetings (WPM) take place inside a daycare center located in a city adjacent to the city of São Paulo, since teachers complain that these meetings do not meet their training needs. The ethnographic research analyzed in which aspects the WPM meets the training needs of teachers and in which it does not contemplate them, in order to re-signify: the end-goal of WPM as a formative space; the attendance to the training needs of teachers; children's learning; the moments of study, exchange, evaluation and collective decision that guarantee the collaborative teaching-learning process, in a nursery that is part of a municipal education network, with the educational guidelines of its policy. As a hypothesis, it was considered that the Pedagogical Coordinator (PC) has planned WPM with the aim of this space - the continuous formation of the teachers -, but its methodology is restricted to its own reading of the needs of the teachers, without to listen to these professionals, disregarding their history, their culture and the identity of the school. Initially, the picture of the education of the city and its peculiarities is presented, The history of Early Childhood Education and its trajectory in the municipality is also reported. Next, the importance of continuing education and the role of PC to ensure teacher-centered teacher training in the perspective of collaborative networking in the teacher training process is presented. The methodology used in the research involved teachers and PC. The data were collected through a questionnaire, interview, documentary analysis, and records of in situ observations, carried out by the researcher. The theoretical basis of the research is based on the studies of Placco (2003; 2006; 2010; 2012; 2013; 2017), Almeida (2003; 2012; 2016), André (2005; 2010; 2016), Souza (2001; 2012), Tardif (2014), Dubar (2005), Ciampa (1986), among others, about school-centered training and teacher identity. The analysis of the data shows that the greater training need of teachers is related to the practice developed in the classroom, although it reveals the predominance of contradictions, regarding the perception of teachers feel - or not - contemplated in their needs. The contradictory answers also took place regarding the listening and the possibilities of participation of the teachers during the meetings. The analysis also pointed out that the three-hour meetings during the night are tiring and that, at times, there is a loss of focus of the discussions, evidencing the need to elaborate guidelines that are more articulated to the real needs of the teachers. Strong interference was also identified with the demands of the Secretary of Education in the definition of the guidelines, which compromises the time of meetings and meeting the demands of teachers. The need for investment in interpersonal and collective relations was also perceived as a way to reduce the incidence of subjects discussed by teachers in informal spaces, called in the research as "pedagogical corridors". Finally, the need for continued strengthening of the role of the PC is underscored.

Keywords: Weekly pedagogical meeting. WPM. Public school. School-based training.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Jornada atual dos professores de Educação Infantil, 44
Quadro 2	Módulo de atendimento às crianças, por ciclo, sala e período, 53
Quadro 3	Atividades desenvolvidas nas RPS, 62
Quadro 4	Prós das RPS, segundo os sujeitos, 65
Quadro 5	Contras das RPS, segundo os sujeitos, 65
Tabela 1	População por faixa etária e sexo, 34
Tabela 2	Relação de Equipamentos em Santo André (SP), 36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESA	Centro Educacional de Santo André
CP	Coordenador Pedagógico
CRAISA	Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André
CSE	Coordenador de Serviço Educacional
DEIEF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
FG	Função Gratificada
FORMEP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
GEI	Gerência de Educação Infantil
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OT	Organização do Trabalho
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PSA	Prefeitura de Santo André
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROSSAN	Promoção Social de Santo André
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
ROT	Reunião de Organização de Trabalho
SE	Secretaria de Educação
SECE	Secretaria de Educação, Cultura e Esporte
SEFP	Secretaria de Educação e Formação Profissional
SOPP	Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo
SP	São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 14

Pesquisas correlacionadas, 26

1 O RETRATO DA CIDADE DE SANTO ANDRÉ: E A EDUCAÇÃO INFANTIL, COMO VAI?, 33

2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EFETIVAÇÃO DA RPS COMO ESPAÇO FORMATIVO, 46

3 METODOLOGIA: CAMINHO PERCORRIDO E A PERCORRER, 52

3.1 Campo de pesquisa, 52

3.2 Sujeitos da pesquisa, 55

3.3 Coleta de dados, 55

3.4 Análise de dados, 56

4 ANÁLISE DE DADOS, 56

4.1 Categoria 1 – A equipe pedagógica e sua constituição profissional, 59

4.2 Categoria 2 – A RPS: retratos do cotidiano na Creche “Semeadores Mirins”, 61

4.2.1 Subcategoria 1 – Atividades desenvolvidas nas três horas contínuas semanais destinadas à formação continuada, 61

4.2.2 Subcategoria 2 – Contras e prós das três horas contínuas semanais destinadas à formação continuada, 64

4.3 Categoria 3 – A organização e a condução das RPS: o relatado e o observado, 70

4.3.1 Subcategoria 1 – A estruturação da pauta e as necessidades formativas, 71

4.3.2 Subcategoria 2 – A condução da reunião pedagógica: a voz e a vez, 75

4.4 Categoria 4 – Por entre os “corredores pedagógicos”, 78

4.4.1 Episódio 1: Divergências e conflitos entre os professores nos momentos livres de planejamento, 79

4.4.2 Episódio 2: Hora livre do planejamento, 81

4.4.3 Episódio 3: Portões abertos, 84

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 87

REFERÊNCIAS, 92

ANEXOS E APÊNDICES: disponíveis no CD-ROM anexado ao final deste volume

INTRODUÇÃO

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

Estimulo o leitor que, benevolmente, pense comigo sobre as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), principalmente do ponto de vista proposto por Schopenhauer (2010): pensar sobre aquilo que todo mundo vê, mas ainda não pensou.

O tema desta pesquisa nasceu das vivências e reflexões possibilitadas pelo exercício de minha profissão como professora em diferentes redes de ensino (municipal, estadual e particular), ampliado ainda mais no exercício das seguintes funções gratificadas (FG)¹: Diretora de Creche (1999-2002), Coordenadora de Serviço Educacional (CSE)² (2003-2008) e Gerente de Educação Infantil (GEI)³ (2013-2016) de Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental (EMEIEFs), na Rede de Ensino de Santo André, município pertencente à região metropolitana de São Paulo.

O interesse pelo tema da RPS surgiu de minhas observações, nos diferentes momentos de meu percurso profissional, fosse como professora, ou desempenhando qualquer uma das FGs a que fui designada.

Assim como Torres (2003, p. 45), acredito que as reuniões pedagógicas são espaços privilegiados de trabalho e formação, que possibilitam ao Assistente Pedagógico (AP)⁴ e aos professores o compartilhamento das ações desenvolvidas em

¹ “Na rede de ensino de Santo André, função gratificada (FG) é um termo que se refere aos profissionais que desempenham um papel para o qual não há provimento por via de concurso público” (SULA, 2016, p.15).

² “Coordenadora de Serviço Educacional (CSE) é a nomenclatura utilizada na cidade de Santo André para indicar quem exerce a função de coordenação geral das unidades de um dado setor, sendo equivalente à função de supervisor” [nomenclatura adotada em outras redes do Estado de São Paulo] (SULA, 2016, p. 15).

³ Na rede de ensino de Santo André, o Gerente de Educação Infantil (GEI) é o profissional responsável por garantir as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para a Educação Infantil no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional, de modo a ampliar progressivamente o número de vagas ofertadas. São suas atribuições, ainda: assessorar e supervisionar as unidades escolares públicas e privadas; planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação dos profissionais; autorizar o funcionamento e o credenciamento das creches e pré-escolas públicas e privadas e gerenciar os convênios com as instituições de Educação Infantil privada sem fins econômicos.

⁴ Assistente Pedagógico (AP) é a nomenclatura utilizada para designar o coordenador pedagógico na rede municipal de Santo André. Assim como Sula (2016), nesta pesquisa também optei por denominar

sala de aula. Nesses espaços, ambos refletiriam sobre essas práticas, em busca de novas respostas e novos saberes, coletiva e simultaneamente. Entretanto, na prática, não é o que ocorre. O que se observa é um grande distanciamento do ideal para o real, pois as verdadeiras discussões ocorrem nos “corredores pedagógicos”⁵, prejudicando o processo formativo, uma vez que as contribuições fidedignas ficam obscuras.

Embora meu desenvolvimento profissional docente tenha se iniciado “oficialmente” há 32 anos – tempo que tenho de profissão, considerando que iniciei aos 15 anos de idade, como estagiária de uma escola particular –, posso dizer que ele começou muito antes disso, nas brincadeiras simbólicas com crianças mais velhas e, depois, em minha experiência como aluna, nas diferentes etapas de escolarização.

Na década de 1980 – como ainda acontece nos dias de hoje –, a docência era marcada pela desvalorização profissional, representada pelos baixos salários e pelas precárias condições de trabalho. Mesmo assim, movida pela paixão e por acreditar que ser professor é mais que ensinar a ler, escrever e contar, mas formar um cidadão criativo, crítico, ético, decidi cursar Magistério e Pedagogia.

Entre os anos de 1985 e 1990, tornei-me professora, carregada de marcas de professores que me encantaram com o desafio de aprender a aprender, de aprender a ensinar, e que acreditaram em mim.

Ser professor é exercer uma profissão complexa, responsabilizada pelo desenvolvimento de um país, a julgar pelo papel atribuído à escola, de educar e propagar valores a seus alunos. O desenvolvimento da economia e a consolidação do estado democrático de direito são condicionados à qualidade de ensino.

Por acreditar que o professor é um dos responsáveis pela transformação da sociedade na qual ele vive, fui em busca de aprender mais. Primeiramente, realizei o curso de especialização em Psicopedagogia, com objetivo de compreender os processos de aprendizagem. Depois, a especialização em Educação Infantil, para entender as fases do desenvolvimento cognitivo-físico-emocional nessa etapa de vida e o papel do brincar no processo educativo das crianças. Por fim, o curso Diálogos dos Saberes – Gestão Pública, para ter clareza das políticas públicas que são

tal profissional como Coordenador Pedagógico (CP), em consonância com os referenciais teóricos aqui adotados, que serão apresentados no capítulo 2.

⁵ Termo que eu e minha parceira Alexandra Franzose, CP, utilizávamos ao observar os movimentos dos professores no corredor da creche, ao final das RPS, os quais, ao nos verem, dispersavam-se ou mudavam de assunto rapidamente.

inseridas nas escolas, uma vez que são consideradas uma importante fonte de aprendizagem, a partir das quais, as práticas pedagógicas são transformadas, os professores alteram seu modo de agir e a análise e a experimentação constante são provocadas.

Nesses 32 anos, transitei pela sala de aula, nas redes particular e pública (municipal e estadual), e há 22 anos, estou na Rede Municipal de Santo André, local em que, como já citei, pude acessar algumas funções gratificadas: Diretora de Creche, Coordenadora de Serviço Educacional e Gerente de Educação Infantil.

Na época em que fui Diretora de Creche, além das atribuições da gestão administrativa, eu era responsável pelo acompanhamento pedagógico. Não havia Coordenador Pedagógico (CP) por unidade, mas por setores⁶. Nesse período, aprendi muito sobre como elaborar estratégias de coordenação, como definir o foco de observação, como entrar em sala sem invadir o espaço do professor e sem desviar a atenção das crianças.

Quando somos observadores e parceiros do professor, é possível participar da coordenação da aula, registrar esses momentos para, posteriormente, refletir com o professor ou com o coletivo, tematizar as práticas e selecionar textos para estudar e fundamentar nossos fazeres. Em outras palavras, é possível, por meio da observação, organizar as RPS para analisar a prática documentada e evidenciar as hipóteses didáticas desenvolvidas pelo professor, romper com a prática de prescrição – de julgar certo ou errado – e desenvolver a capacidade de descortinar a fundamentação teórica com que o professor guia sua prática real (WEISZ, 2008 apud HEIDRICH, 2008).

O que mais me inquietava, nesse período, eram as queixas dos professores: reclamavam de não ter formação, deixando subentendido que não consideravam a RPS como espaço formativo, nem os momentos de trocas como um momento reflexivo que colaborava para seu desenvolvimento profissional. Em todas as avaliações, desqualificavam esses momentos e solicitavam contratações de profissionais para palestras. Apenas as participações nos diferentes Congressos e Seminários Educacionais eram consideradas importantes.

⁶ A cidade é dividida por regiões; nem sempre é considerada a proximidade local, mas sim as características regionais. No início, os setores eram compostos por 5 EMEIEFs e 2 creches, sob supervisão de uma CSE. Cada setor é nomeado por um número. Em 2016, a gestão encerrou-se com 6 setores de creche e 11 de EMEIEF.

O ano de 1997 foi marcado por muitos movimentos e encontros com professores, nos quais o principal problema citado era a formação dos adultos, que ficava latente nos Planos Político-Pedagógicos (PPPs)⁷, e a dificuldade nas relações no interior da escola e com a comunidade. Os professores solicitavam encontros bimestrais de formação e requisitavam a integração das famílias nesse processo formativo; solicitavam, ainda, uma presença mais constante das CPs nas escolas.

As unidades escolares⁸, por sua vez, sugeriam alternativas para esses pontos levantados, dentre as quais: melhor organização e aproveitamento das horas-atividade para o planejamento; formação permanente e aumento do quadro de CPs e outros profissionais.

Acredito em um processo formativo contínuo, articulado com as dimensões pessoal, profissional e organizacional dos professores (PASSOS; ANDRÉ, 2016), para garantir o desenvolvimento profissional; em processos formativos centrados nas unidades escolares, para gerar troca de saberes e aprendizagem coletiva, ou seja, para criar “culturas colaborativas nas escolas” (NÓVOA, 2011 apud ANDRÉ, 2016, p. 25).

Ser Diretora de Creche aproximou-me mais das crianças⁹ e instigou-me a pesquisar sobre o desenvolvimento infantil, a querer compreender o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas, a garantir o cuidar e o educar, para romper com alguns resquícios da visão assistencialista, oriundos da origem do espaço “creche”.

Já como CSE, o foco do trabalho era centrado no papel da equipe gestora, isto é, na qualificação da gestão pedagógica, visando ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Novamente, tornou-se evidente para mim a necessidade de refletir sobre a RPS: como tornar esse espaço um tempo de reflexão da prática, de estudo, de avaliação, planejamento e tomada de decisões coletivas? Como fazer com que, nesse espaço de formação permanente, que suscita a reflexão sob a ótica de uma rede colaborativa, todos os envolvidos (Secretaria de Educação, Equipes Técnicas e Equipe Gestora – Diretor, Vice-Diretor e CP) sejam corresponsáveis pela qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos e pelo desenvolvimento da formação,

⁷ Na época, era essa a denominação do PPP. Apenas em 2002 ele passou a ser denominado Projeto Político-Pedagógico.

⁸ Termo que se refere a todos os equipamentos da Educação (creches, EMEIEFs, Centros Públicos Profissionalizantes, entre outros).

⁹ Termo adotado nesta pesquisa para referir-me à Educação Infantil.

conforme propõem Gouveia e Placco (2013)? Como fazer, principalmente, com que o CP assuma a formação como sua principal atribuição?

Nesse período, a Secretaria de Educação iniciou um processo de construção de um trabalho pedagógico mais sistemático e viabilizou encontros formativos, em parceria com algumas assessorias, dentre elas: o Instituto Paradigma, o Instituto Castanheira e a Consultoria e Assessoria Aprender a Ser¹⁰.

Nessa época, a Secretaria realizou importantes alterações na organização dos setores, os quais passaram a ser divididos por setores de creches e de EMEIEFs, com o objetivo de não distanciar a ação pedagógica desenvolvida nos dois equipamentos.

Quando foi proposta uma reestruturação curricular da Educação Infantil, em 2008, houve a mobilização de toda a rede para a discussão sobre a infância, o trabalho pedagógico e a continuidade educativa creche – EMEIEF.

Nessa ocasião, houve a representação de professores e gestores dos dois equipamentos, os quais tinham o compromisso de dar continuidade às discussões, durante as RPS. Também foram organizados fóruns de debate. Tal processo teve como resultado o documento *Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares*, sob coordenação do Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Concomitantemente a esse processo, as CPs de creches participavam de formações sistemáticas com a Profa. Dra. Léa Tiriba, da Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que assessorou a produção da revista digital *Retratos da Educação Infantil*, cuja finalidade era discutir as práticas pedagógicas importantes para a primeira infância. Ao final, o material foi disponibilizado aos professores da rede.

Ainda em 2008, a SE estabeleceu parceria com a Universidade Federal do ABC (UFABC), para oferecer aos gestores uma pós-graduação em Gestão Educacional. O acesso foi realizado por seleção interna e tive o privilégio de ser uma das contempladas, dentre os 90 gestores em exercício, na época. Durante o curso, pudemos ampliar e aprofundar o olhar sobre as políticas públicas e algumas questões desafiadoras do cotidiano escolar, tais como: violência doméstica, drogas, *bullying*, homofobia e impacto das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰ Neste período, foi produzida a revista *Educação Infantil: olhares, linguagens e significados*, coordenada pela Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches.

Todavia, os investimentos nos processos formativos, ao longo desses anos, não foram considerados para a manutenção das equipes de gestão. Ao final desse mesmo ano (2008), em função do resultado das eleições municipais, houve a mudança de gestão política na cidade¹¹ e todos os profissionais que estavam em funções gratificadas retornaram para seus cargos, quais sejam: professores, boa parte dos diretores e CPs.

Infelizmente, em nosso município, como em outros do país afora, esses cargos são atrelados a um partido político, e desconsidera-se a experiência técnica e/ou a avaliação profissional de quem está no exercício dessas funções.

Outros aspectos que são prejudicados pelas mudanças partidárias, no governo da cidade, referem-se às contínuas rupturas das políticas educacionais, os retrocessos referentes à formação de professores: ora se desenvolve uma política crítica e emancipatória, sendo o professor protagonista de sua prática, ora uma perspectiva unicamente mais técnica do ensino. Dessa forma, a política educacional da cidade oscila conforme o cenário político municipal, fato que me faz recordar os versos de Thiago de Mello (1984 apud ALMEIDA, 2016, p. 39):

O que passou não conta? Indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.

Assim, em 2009, quando retornei à sala de aula, foi um prazer atuar novamente como professora, mas frustrante, por ver como ainda havia preconceito com relação ao espaço da creche e quanto este ainda era visto como um local para deixar as crianças enquanto as mães trabalhavam, um espaço de cuidado, no qual alguns pais tratavam-nos como babás.

Mesmo após a Constituição Federal (BRASIL, 1988)¹², que estabelece a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado e da família, poucas

¹¹ A gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) foi interrompida, após 12 anos de mandato, e o município de Santo André passou a ser gerido pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

¹² O artigo 205 da Constituição Federal dispõe que a Educação é dever do Estado e da Família. O artigo 206 preconiza a garantia do direito à Educação e inclui, no inciso IV, a Educação Infantil no Sistema Brasileiro.

são as famílias e até alguns educadores¹³ que compreendem a importância do educar na faixa etária de 0 a 5 anos.

Meu inconformismo, no período de 2009 a 2012, fez-me investir nas reuniões com as famílias, em elaborar projetos dos quais elas participassem ativamente, para romper com essa visão restrita do cuidar (assistencialista) e, juntos, construir um novo espaço para gerar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Foram quatro anos de muita aprendizagem, grandes desafios e realizações. Ver os mesmos pais, que, a princípio, tratavam-me como babá, reconhecerem meu trabalho, meu profissionalismo e o desenvolvimento cognitivo das crianças foi a mais valiosa de todas as conquistas.

Sobre as RPS, vivenciei um espaço destinado ao planejamento, à leitura de textos, à socialização de informes e às pautas fragmentadas, na presença de professores calados. Um momento coletivo que se tornou solitário, exceto em ocasiões de confraternização, o que me desmotivava a cada semana.

No início, até questioneei. Propus que trocássemos nossas práticas, fizéssemos relações da teoria estudada nos textos com o cotidiano escolar, mas carregava comigo o rótulo de quem já esteve em função gratificada, em um governo de oposição. Para não perder a parceria e o respeito dos colegas, ocupei o lugar de professora passiva, indiferente, apática; fui me calando e permanecendo sem iniciativa.

Não houve esforço de ambas as partes (professores e CP) para estabelecer uma verdadeira parceria, pautada na confiança, e discussões honestas sobre as práticas de sala de aula, muito menos a partilha dos saberes e não saberes de cada um, na busca de respostas coletivas.

Minhas reflexões, inquietudes, curiosidades, guardava-as comigo, para, em momento oportuno, pesquisar e compartilhar com os parceiros de consultoria educacional, pois, no período contrário, realizava formações destinadas aos Supervisores do Estado, pelo Instituto Crescer, no Programa de Liderança de Gestores de Escolas Públicas. Nestas, tive oportunidade de ouvir depoimentos de supervisores estaduais, os quais declaravam a preocupação com o baixo índice de

¹³ Entendo como “educadores” todos os profissionais que atuam no espaço da creche: merendeiras, operacionais, equipe administrativa e lactarista, dentre outros.

desempenho de aprendizagem dos alunos¹⁴, tendo como justificativa para esse índice a má formação dos professores e a ausência de pré-requisitos por parte dos alunos.

Cada vez mais, meus interesses acentuavam-se por esses estudos, entendendo que devemos pensar na democratização da gestão escolar, desde a educação infantil, mais especificamente a creche, de modo a tornar o espaço da reunião pedagógica, de fato, um espaço formativo, para garantir a formação do professor e, concomitantemente, o desenvolvimento integral do aluno.

No final de 2012, após o resultado das eleições municipais¹⁵, fui surpreendida com o convite para assumir o cargo de GEI, mesmo não tendo me engajado no processo de campanha eleitoral. O argumento para sustentar tal decisão foi que consideraram meu percurso profissional na rede e minha história na creche experiências vivenciadas nas diferentes FGs, que evidenciaram as qualidades técnicas que buscavam para o profissional que ocuparia o referido cargo.

Assumi o cargo em um novo cenário político – outra conjuntura, outro tempo, novas pessoas, algumas, com ideais diferentes –, o que me fez enfrentar grandes desafios, conflitos de relações e disputa de vaidades com diferentes atores do processo educativo, além dos já conhecidos problemas estruturais: pessoal, financeiro e pedagógico.

Como GEI, busquei, junto ao Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIEF), dar melhores condições de trabalho aos professores de Educação Infantil, para garantir o espaço de formação continuada, mesmo com cenário pouco favorável: sem recursos financeiros, quadro de funcionários incompleto, relação adulto-criança deficitária e espaços físicos com problemas de manutenção. Um grande investimento foi a ampliação da jornada de trabalho, que ocorreu de modo gradativo, a partir de 2014, e consolidou-se em 2016¹⁶.

¹⁴ Termo que adotarei para me referir aos estudantes do Ensino Fundamental, ou quando envolver ambas as etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

¹⁵ Quando o PT retomou a administração do município de Santo André.

¹⁶ Tal proposta de jornada de trabalho teve como objetivo aproximar-se da Lei Federal nº 11.738/2008, que fixa as condições mínimas de trabalho e remuneração dos profissionais do Magistério Público da Educação Básica, como 1/3 de hora-atividade. Em Santo André, na etapa Educação Infantil, os professores lotados em EMEIEFs estão regulamentados, no entanto, àqueles lotados em creches, faltam duas horas para adequar-se à lei. Com essa alteração, ganhou-se mais tempo para formação continuada em contexto de trabalho. Mais informações sobre jornada de trabalho estarão disponíveis no capítulo 2 deste estudo.

Concomitantemente ao exercício da GEI, ingressei, em 2016, no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O que me motivou a buscar essa formação foi a perspectiva de refletir sobre a própria prática, de analisá-la com o olhar de estranhamento de pesquisadora, de vivenciar, como a epígrafe de Schopenhauer (2010) anuncia, ir além daquilo que ninguém viu, mas refletir e transformar aquilo sobre o que ninguém pensou. Ao investir em meu processo formativo, pude colaborar ainda mais com a equipe técnica da SE, principalmente, com as CSEs.

Ao final de 2016, com o novo resultado das eleições municipais¹⁷, novamente toda a equipe técnica da SE, as CSEs e algumas pessoas das equipes gestoras retornaram a seus cargos de origem.

Em 2017, retornei, mais uma vez, à sala de aula, um tanto insegura e ansiosa, por não saber como seria recebida pelas colegas e pela equipe gestora, e por ter consciência de que havia desenvolvido uma nova identidade profissional, durante meu percurso no FORMEP¹⁸.

Conforme afirma Imbernón (2010, p. 78), “a formação permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva”. E o autor ainda completa seu pensamento com uma citação de Day (2006 apud IMBERNÓN, 2010, p. 78), de que “a identidade está intimamente relacionada com o conceito do eu”.

Assim, seria impossível ter a mesma postura de 2009, depois de tantas provocações, reflexões e novos conhecimentos gerados ao longo dos dois primeiros semestres do curso, somados à experiência adquirida na função de GEI, que provocaram em mim “a desinstalação, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações” (ORSOLON, 2003, p. 25), as quais criam novas possibilidades de rever

¹⁷ Após quatro anos de administração petista, a cidade, como boa parte do país, influenciada pelos escândalos do Governo Federal, elegeu o prefeito Paulo Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

¹⁸ Cumpre ressaltar que o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC-SP, conta com um grupo de tutores (doutorandos de outros programas de pós-graduação em Educação da mesma instituição) que apoiam e coordenam encontros quinzenais com foco na construção das temáticas de pesquisa, a partir dos interesses dos mestrandos, em consonância com as linhas de pesquisa do programa. Ressalto que os encontros de tutoria contribuíram com minhas reflexões para delinear melhor a temática, o problema, a justificativa, a hipótese da investigação e os objetivos deste estudo. Cabe ressaltar, também, que durante meu percurso formativo, no mestrado, muitas foram as inquietudes suscitadas após as leituras de alguns autores, como Marcelo García, Tardif, Imbernón, André, Placco, Almeida e Souza, utilizados ao longo da fundamentação teórica desta pesquisa.

as práticas, de trocar entre os pares, de aprender juntos, promovendo uma nova forma de realizar o nosso trabalho. Como diz Placco (1994 apud ORSOLON, 2003, p. 25): “Cada desafio traz em si o germe da mudança”.

Minha constituição identitária não me permitiria ficar calada, anular-me profissionalmente, nem negar minhas experiências acumuladas de 2008 a 2016. Assim, diante desse percurso, no retorno à creche, foi inevitável que meu olhar de pesquisadora estivesse atento ao espaço formativo da RPS.

Nesse período, participei de 18 RPS, de fevereiro a abril de 2017. Em todas, foram entregues pautas digitalizadas, com ilustrações, algumas com frases, textos complementares, que nem sempre foram lidos ou comentados; cada pauta tratava de um assunto, sem o mínimo de articulação entre si.

As dificuldades para o desenvolvimento e a coordenação das reuniões tornavam-se visíveis a cada encontro e se distanciavam sobremaneira dos pressupostos teóricos por mim aprendidos durante o primeiro semestre de 2016, na disciplina Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador, ministrada pela Profa. Dra. Vera Placco.

Nessa disciplina, pude confirmar a importância de refletir sobre a RPS, desde sua finalidade até a organização das pautas e a modificação desse formato de aprendizado não baseado em escuta. Pude asseverar também a importância de respeitar a diversidade, a história de cada professor, seu momento profissional, e de considerar a individualidade do profissional que está sendo formado, numa perspectiva de coletividade.

Entre tantos questionamentos que me assolaram nesse emaranhado de dúvidas, nesta pesquisa optei por investigar a RPS como espaço formativo dentro das creches.

Novamente, retomo Schopenhauer (2010): não desejo olhar para aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê, afinal, o óbvio nem sempre é tão óbvio, como no dito popular. É necessário explicitar como realmente as RPS acontecem no interior da creche. Os professores até concordam que há necessidade de modificar esse espaço, mas permanecem calados, apáticos à situação.

Defendo que há necessidade de se investir cada vez mais na formação permanente e continuada desses profissionais, para que reflitam sobre sua prática, articulem-na com a teoria e, assim, modifiquem-na. Entendo que a mudança só ocorre

quando há aprendizado, por isso minha necessidade de estudar a aprendizagem do adulto e de me apropriar de seu modo de aprender pela experiência e pelo estudo individual e coletivo.

Durante minha trajetória, pude confirmar que, em qualquer fase da carreira, é preciso continuar a aprender. Por isso, destaco a importância da adequação da expressão “desenvolvimento profissional”, pois entendo que os conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados, em um ir e vir contínuo entre experiência e teoria, indivíduo e coletivo, escola, contexto e, principalmente, condições de trabalho.

A ação reflexiva da prática, em busca de melhores estratégias de ensino, como garantia de qualidade da Educação, deve ocupar um espaço importante na rotina escolar, na qual o professor é sujeito da formação, pois é formador de pessoas.

Considero a Educação Infantil de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, em seus primeiros anos de vida. Portanto, é necessário garantir a vivência escolar, como parte essencial desse processo, o que não significa antecipar conteúdos. Para tanto, é fundamental termos professores capacitados, críticos, criativos e reflexivos atuando nessa etapa de ensino, para atender à criança em suas necessidades e oferecer-lhe uma educação de qualidade.

Assim, é questão *sine qua non* investir na formação desses profissionais, pois o desenvolvimento docente é elemento fundamental para assegurar a qualidade da aprendizagem das crianças.

As SEs devem focar na formação *in loco*, ou seja, na própria escola, contando com uma rede colaborativa, na qual professores e coordenadores, em um processo de reflexão da prática, possam buscar novas estratégias, e ressignificar a prática. Novamente, destaco Gouveia e Placco (2013), que defendem a necessidade de provocar uma atitude reflexiva na estrutura de formação balizada por uma rede colaborativa, em que todos os sujeitos são corresponsáveis pela qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

Enfim, sonho com um tempo em que todos consigam refletir atentamente sobre as políticas educacionais, de qualquer esfera, analisar e questionar quais benefícios ocasionarão para a Educação, para a consolidação de uma política pública de educação, independente de bandeiras políticas, e que haja respeito à diversidade, à história e à individualidade de cada professor para a promoção de uma formação continuada e local, numa perspectiva de coletividade.

Nesse contexto, lembro-me do grande mestre Paulo Freire (1996, p. 110-111), que diz:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Tenho esperança de que esta pesquisa possa trazer contribuições importantes e verdadeiras aos que acreditam que a formação é um ponto nevrálgico para a transformação da prática pedagógica.

Acredito que a RPS precisa constituir-se como um espaço formativo, um lugar de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor.

Desse modo, pretendi, neste estudo, refletir de modo crítico e responder à seguinte pergunta: em que aspectos a RPS atende às necessidades formativas dos professores e em quais aspectos deixa de atendê-las?

Como hipótese, supus que o CP tem considerado, ao planejar a RPS, o objetivo-fim desse espaço, que é a formação continuada dos professores, porém restringe sua ação à **sua** leitura das necessidades formativas desses profissionais.

Diante do exposto, o itinerário da pesquisa aqui apresentada definiu-se a partir dos seguintes objetivos:

- **Objetivo geral:** investigar como a formação do professor, realizada no espaço da RPS, reverbera no atendimento às suas necessidades formativas.
- **Objetivos específicos:**
 - a. Identificar as necessidades formativas dos professores, do ponto de vista deles e do Coordenador Pedagógico;
 - b. Analisar a Reunião Pedagógica Semanal enquanto espaço formativo;
 - c. Relacionar a x b, apontando indícios/pistas/indicadores que possibilitem a compreensão de como as RPS atendem ou não às necessidades formativas dos professores, e
 - d. Identificar práticas realizadas nas RPS que respondam às necessidades da escola e dos professores, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresentarei as pesquisas correlacionadas que contribuíram para subsidiar a investigação da temática de minha pesquisa.

Pesquisas correlacionadas

O tema Formação de Professores tem sido foco constante de estudo, nos últimos anos, no Brasil. Com o intuito de embasar a presente pesquisa, realizei, no período de agosto de 2016 a outubro 2017, o levantamento das pesquisas correlatas.

Para tal, acessei o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave “reunião pedagógica”, “formação”, “formação de professor”, “hora de trabalho pedagógico coletivo” (HTPC) e “escola”, para um primeiro levantamento, a partir do qual obtive como resultado 1.108.354 registros.

Para qualificar a pesquisa, realizei uma busca mais refinada, a partir de outras palavras-chave, a saber: “reunião pedagógica semanal”, “escola pública”, “formação centrada na escola”, “trabalho colaborativo” e “desenvolvimento profissional”. A partir dessa busca, localizei mais trabalhos e selecionei 10 dissertações de mestrado publicadas entre os anos de 1992 e 2015, sendo que sete apresentavam o foco na formação permanente no contexto da escola, as quais se constituíram centro da minha análise. Trata-se dos estudos realizados por Prado (2015), Oliveira (2006), Soares (1992), Joanete (2011), Machado (2013), Vogt (2012) e Gonçalves (2012).

Dentre as referidas pesquisas, cinco tiveram como campo de estudo escolas públicas de Ensino Fundamental e duas, de Educação Infantil.

Um fato significativo é que cinco delas foram desenvolvidas no Estado de São Paulo (PRADO, 2015; OLIVEIRA, 2006; SOARES, 1992; JOANETE, 2011; GONÇALVES, 2012) e duas, no Estado do Rio Grande do Sul (MACHADO, 2013; VOGT, 2012). Outro fato que merece destaque é que as cinco produzidas em São Paulo foram realizadas na PUC-SP.

Em geral, as pesquisas selecionadas tratam da formação permanente e continuada no contexto da escola. No entanto, nenhuma delas trata da Reunião Pedagógica Semanal (RPS) – que corresponde à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de outras redes de ensino – no sentido de identificar em que aspectos as RPS atendem às necessidades formativas dos professores e em quais elas não atendem.

Prado (2015) considera ser urgente ter a escola como espaço para formar mais e melhor seus professores. Segundo a autora, cabe ao CP essa árdua tarefa.

Esse foco na escola como espaço formativo para professores faz com que o estudo de Prado (2015) tenha proximidade com o tema por mim pesquisado, porém o objeto de pesquisa da autora é entender o papel que o CP desempenha e problematizar aspectos de sua atuação como formador de professores.

A referida pesquisa teve como objetivo contribuir para a compreensão da atuação do CP na escola, especialmente no processo de educação continuada de professores. Para tanto, a autora realizou uma revisão de literatura sobre a função desse profissional e investigou documentos oficiais, de nível estadual e local, para o levantamento do histórico de suas atribuições.

O estudo foi realizado em um município da região metropolitana de São Paulo e os dados foram coletados por meio de questionário de caracterização e realização de grupo de discussão com o coletivo de CPs, para identificar se os que estão no papel de formadores de professores sentem-se preparados para o exercício dessa função, considerando o HTPC como espaço formativo. Do suporte teórico utilizado na pesquisa de Prado (2015), destacam-se: Almeida (2013), Placco (2010), Canário (2006), Saviani (2003), Schön (2000) e Perrenoud (2002).

Em consonância com Prado (2015), o estudo de Oliveira (2006) apontou o CP como mediador no processo de formação contínua de professores e a necessidade de garantir que essa formação ocorra dentro da própria escola. Sua pesquisa teve como foco entender como se estabeleciam as relações entre os participantes das HTPCs e, por meio da reflexão crítica, criar contradições capazes de movimentar essas relações para a busca da construção de um contexto de formação profissional.

Os dados foram coletados em uma escola pública da periferia do município de São Paulo e analisados à luz do conteúdo temático emergente nas HTPC, com base em Bronckart (1997; 1999), e turnos e tipos de perguntas, conforme discutidas por Kerbrat-Orecchioni (1996)¹⁹.

Nesse contexto, para Oliveira (2006), a HTPC pareceu ser o espaço ideal para a atividade de formação contínua. Apoiada no quadro teórico sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934; 1979; 1984; 1987; 2003; LEONTIEV, 1977; 1978; ENGSTRÖM, 1999; 2001), a pesquisa procurou colocar o espaço de HTPC como lócus de formação em serviço, de modo a proporcionar a construção de novas significações e de novas práticas para os professores.

¹⁹ Referências completas disponíveis em Oliveira (2006).

A autora organizou seu trabalho pela perspectiva da pesquisa crítica de colaboração (PCCol), proposta por Magalhães (1994), que está inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica, da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1970; MACLAREN, 1977; KINCHELOE, 1977; FULLAN; HARGREAVES, 1996; 2000).

Na mesma perspectiva de Prado (2015) e Oliveira (2006), Soares (1992) estabeleceu uma reflexão crítica a respeito do papel do CP frente à formação permanente dos professores. A autora apresentou, inicialmente, a compreensão da realidade vivida na função de CP em uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo, desenhando a problemática e sua conseqüente explicitação. A autora explicitou que a prática educativa pode ser intencionalmente fomentada, viabilizando resultados positivos e prazerosos. Procurou expor aspectos essenciais que permeavam o desenvolvimento do trabalho em parceria com os professores de uma Escola Pública Municipal de São Paulo, compreendendo suas práticas pedagógicas e seus relacionamentos interpessoais como objetos de clarificação inseridos na realidade do cotidiano.

Em sua pesquisa, Soares (1992) utilizou como metodologia básica as ideias centradas na formação continuada de professores. Destacaram-se no referido estudo as discussões contínuas, os avanços e retrocessos dos atos acerca do trabalho coletivo de construção e reconstrução do fazer pedagógico em Educação Infantil.

Joanete (2011), em sua pesquisa, investigou a relação teoria-prática no cenário da política pública de formação permanente de professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), no município de Santo André. A autora estabeleceu como objetivo do estudo conhecer e analisar a percepção de professoras do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal a respeito da relação teoria-prática, em suas trajetórias de formação, no período de 1990 a 2010.

A autora buscou responder à seguinte questão: como as professoras com práticas bem-sucedidas percebem a relação teoria-prática, no contexto da formação permanente de professores?

Para obter o objetivo proposto, a pesquisa, desenvolvida numa perspectiva dialética, de caráter qualitativo e com abordagem descritiva e interpretativa, procurou investigar intencionalidades e ideologias subjacentes à política de formação de professores.

A autora realizou análise de documentos oficiais e pesquisa de campo, investigando com os sujeitos da prática educativa, professoras autoras de práticas bem-sucedidas, como ocorre a tomada de consciência da indissociabilidade entre a teoria e a prática, evidenciando suas reflexões.

Como itinerário da pesquisa, a autora adotou como eixo condutor as categorias “teoria-prática”, “formação permanente de professores” e “diálogo”, pautando-se nos referenciais freireanos, numa perspectiva de denúncia e de anúncio que contextualizou a problemática verificada e apresentou indicações para políticas públicas como possíveis caminhos para a superação.

A pesquisa de Joanete (2011) colaborou com dados para minha pesquisa, uma vez que foi realizada no mesmo município (Santo André) e enriqueceu minhas reflexões em torno das questões que me impulsionaram a estudar a articulação da teoria com a prática, durante as RPS.

Machado (2013) investigou os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os processos de formação continuada nas escolas. À luz dos estudos de Imbernón (2010), Nóvoa (1995; 1997; 2004), Tardif (2002) e Canário (2006), dentre outros, buscou compreender de que forma os docentes inserem-se nos processos de formação continuada e qual lugar ocupam, sob a ótica dos professores e das equipes pedagógicas.

A autora analisou os espaços e os tempos destinados à formação continuada na escola, compreendendo que lugar ocupa esse processo dentro da dinâmica do trabalho realizado, bem como as principais demandas e dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas na construção e na efetivação das práticas de formação continuada na escola.

Em sua pesquisa, Machado (2013) analisou práticas de formação continuada de professores desenvolvidas em quatro escolas da Rede Municipal de Canoas (RS), colaborando com a construção de uma proposta formativa que acolhesse as necessidades dos docentes e os habilitasse frente às demandas contemporâneas, ou seja, à diversidade de questões que hoje se evidenciam na escola, diariamente, como reflexo daquilo que ocorre na sociedade, e que se modificam permanentemente em função da fluidez das relações que se estabelecem na atualidade.

Os instrumentos de coleta de dados – questionário e entrevista – consistem em outro ponto de convergência entre a pesquisa de Machado (2013) e o presente estudo. A autora evidencia que: “A definição dos instrumentos de pesquisa utilizados em um

estudo é elemento fundamental para a coleta qualificada dos dados pretendidos” (p. 56). Nessa direção, reitero meu entendimento de que é por meio da coleta de dados que se desenvolve o conhecimento científico, pois, para que a ciência seja comprovada e verificada empiricamente, os instrumentos de coleta devem ser selecionados de modo rigoroso.

O estudo realizado pela autora aponta a necessidade da criação de uma cultura formativa em serviço, no espaço da escola, a partir da priorização de espaços-tempos que permitam a construção coletiva de ações que qualifiquem a prática pedagógica desenvolvida. O lugar da intervenção pedagógica cotidiana, entendido também como formação continuada, direciona para o entendimento da ampliação do espaço formativo para além do destinado formalmente, denominado, em geral, reunião pedagógica.

Vogt (2012), por fim, organiza o objeto de estudo de sua pesquisa com base em suas inquietações, das quais destaco: o que é formação continuada de professores? Há a possibilidade de uma formação continuada de professores no próprio espaço escolar? Reuniões pedagógicas: que espaço é este? Como os professores participam e se colocam nesse processo?

A autora investigou possibilidades de organização para as reuniões pedagógicas, de modo a oferecer propostas que tornassem esses momentos construtivos e que permitissem o desenvolvimento do professor a partir de sua ação, proporcionando que o espaço escolar fosse um local de formação continuada, no qual os profissionais de educação refletissem e qualificassem sua própria prática.

Vogt (2012) avaliou as reuniões pedagógicas previstas na carga horária dos professores, analisando as pautas, os conteúdos e a organização do tempo, bem como o trabalho do CP. Para isso, desenvolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que teve como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a observação, o questionário semiaberto e a análise documental.

Por mais que a autora tenha analisado as ações de formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas, e como estas refletem na prática docente de uma escola do município de Bom Princípio (RS), ela não esclareceu a questão que me incomoda: em que aspectos a RPS atende às necessidades formativas dos professores e em quais aspectos não atende?

Nesse processo de revisão bibliográfica, outro aspecto que considerei nas pesquisas foi o conceito de trabalho colaborativo na escola. Desde 1990, pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre o tema, aliadas aos aspectos provocados pelas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que acontecem por todo o mundo e refletem diretamente no cotidiano escolar.

Apesar de alguns autores apontarem haver 27 anos de pesquisas sobre a temática “trabalho colaborativo”, ao consultar o banco de dados da CAPES, encontrei poucas publicações referentes ao assunto, na área de Educação.

Localizei a pesquisa realizada por Gonçalves (2012), a qual teve como objetivo investigar as condições oferecidas pela escola-campo para levar os professores a processos de inovação por meio do trabalho colaborativo. A autora utilizou como referencial teórico os estudos de Canário (1998; 2000; 2001; 2007), Nóvoa (1999; 2007; 2009), Imbernón (1994; 2010), Marcelo (1999; 2009), Roldão (1998; 2005; 2007; 2009), Lerner (2002; 2007), Brunet (1999) e Fullan e Hargreaves (2000)²⁰.

Os resultados de sua pesquisa fortaleceram a relevância de práticas de formação continuada e, igualmente, o caráter colaborativo do trabalho desenvolvido pelos professores durante a reunião pedagógica.

Gonçalves (2012) considera que a reunião pedagógica abrange, ao mesmo tempo, encontros de formação e de elaboração de projetos coletivos de trabalho. A autora evidencia a dimensão das condições do clima organizacional para que as relações entre todos os envolvidos no processo de formação e de mudança sejam de respeito e confiança, para que o trabalho coletivo se concretize e seja valorizado. Ressalta, também, a importância de os professores tornarem-se protagonistas das mudanças realizadas e dos processos de construção de ensino-aprendizagem.

Percebo que, das pesquisas correlatas analisadas, nenhuma lançou como ferramenta a observação e o registro das reuniões pedagógicas em desenvolvimento, o que, do meu ponto de vista, constitui-se uma estratégia importante para compreender como os professores percebem a RPS como espaço de formação centrada na escola, e se reconhecem que esse momento colabora, ou não, para seu desenvolvimento profissional.

²⁰ Referências completas disponíveis em Gonçalves (2012).

Concluo que as pesquisas correlacionadas aqui apresentadas contribuíram para confirmar a importância da pesquisa desenvolvida, pois todas legitimaram a reunião pedagógica como espaço formativo centrado na escola.

Desse modo, validam o tema pesquisado – a RPS como espaço formativo –, bem como a relevância do objetivo elaborado por mim: investigar como a formação do professor, realizada no espaço da RPS, reverbera em seu desenvolvimento profissional.

Retomando as questões desta pesquisa, esclareço que os próximos capítulos visam a abordar como os professores da Rede Municipal de Santo André compreendem o espaço da RPS, identificam o objetivo-fim desse momento e se este colabora para seu desenvolvimento profissional.

1 O RETRATO DA CIDADE DE SANTO ANDRÉ: E A EDUCAÇÃO INFANTIL, COMO VAI?

A palavra foi dada ao homem para explicar os seus pensamentos, e assim como os pensamentos são os retratos das coisas, da mesma forma as nossas palavras são retratos dos nossos pensamentos.

Molière

O município de Santo André, fundado em 08 de abril de 1553, está localizado na Região Metropolitana de São Paulo, especificamente no Grande ABC.

De acordo com o Plano Plurianual (PPA)²¹ de Santo André 2014-2017, o município passou a ser assim reconhecido em 1938, dado seu desenvolvimento urbano e econômico, que apresentou crescimento vultoso no período de concentração industrial e comercial, a partir da década de 1950.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²², em 2016, o município contava com uma população estimada de 712.749 habitantes. Em 2015, os alunos da rede pública, dos anos iniciais, tiveram nota média de 6,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse mesmo ano, a economia tinha 38,3% de seu orçamento proveniente de fontes externas e um salário médio mensal de três salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas, em relação à população total do município, era de 34,1%. Se considerarmos os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, o percentual era de 30,5% da população nessas condições. Quanto à taxa de mortalidade infantil média, era de 10,27 para cada 1.000 nascidos vivos.

Com relação à faixa de idade dos habitantes de Santo André, os dados apresentados a seguir (Tabela 1), embora provenientes do censo demográfico de 2010, evidenciam a necessidade de investimentos em educação básica no município, tendo em vista o número de habitantes nessa faixa etária²³.

²¹ Prefeitura de Santo André. PPA Participativo: Plano Plurianual 2014-2017. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/PESQUISA/ebooks/368076.PDF>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

²² Informações extraídas de: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/santo-andre/panorama>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

²³ A tabela original indica até 60 anos ou mais, mas me restringi à faixa etária referente à Educação Infantil, foco da pesquisa.

Tabela 1 – População por faixa etária e sexo

FAIXA ETÁRIA	HOMEM	MULHER	TOTAL
Menor de 1 ano	4.033	3.809	7.842
De 1 a 4 anos	16.227	15.471	31.698
De 5 a 9 anos	21.108	20.472	41.580

Fonte: Censo 2010/IBGE. Elaboração: DISE /SOPP/PSA.

No decorrer dos anos, as discussões nacionais sobre Educação Infantil mobilizaram as Secretarias de Educação na busca de condições que garantissem o direito de ingresso da criança à vaga na creche ou na escola, aspecto que tem criado tensões e incompreensões por parte da comunidade escolar, pois a demanda é sempre maior que a oferta. Outro desafio é encontrar terrenos nas áreas necessárias e realizar parcerias com os Governos Federal e Estadual, para obter financiamentos para as construções, o que se constitui uma verdadeira guerra burocrática.

A Secretaria de Educação de Santo André possui poucas publicações sobre a história da Educação, no município, sobre o desenvolvimento da própria cidade. Como não há uma cultura sistemática desse tipo de registro, a Secretaria dispõe de poucos documentos oficiais que historicizem as Políticas Públicas Educacionais. Dessa forma, a memória torna-se nossa única aliada, porém, quando escrevemos nossas lembranças, é possível utilizá-las de diversas maneiras, seja para rejeitar, seja para comparar, analisar, aproximar de novas informações e experiências. Como aponta Benjamin (1994, p. 27) acerca da relação entre a memória e escrita:

A escrita tem o poder de trazer de novo o que, devido à ação do tempo, ficou esquecido em algum lugar da memória. Conserva e aponta sentidos que, reencontrados, nos tornam leitores de nós mesmos, mostrando quem éramos naquele tempo e lugar.

Desde meu ingresso na Rede, em 1995, foi publicada a revista Educação Gente Inclusiva, em quatro volumes, nos anos de 1998 a 2000, com a finalidade de socializar as orientações dos Planos Plurianuais, o que permitia o acesso à participação, ampliava a democratização das decisões e melhorava o nível de qualidade do ensino. A Educação Inclusiva, no município, baseava-se em três diretrizes: (1) Democratização do Acesso e Permanência; (2) Gestão Democrática e (3) Qualidade

Social de Educação. Outros cinco volumes da referida revista foram publicados posteriormente, tendo como tema central a formação docente.

Na gestão municipal de 2005 a 2008, foi publicada a Agenda do Educador, com as bases para a construção de um Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Também houve a publicação de um jornal, anterior à Agenda, que divulgava os princípios da política educacional. Aconteceram, ainda, diversas rodas de debate, tanto nas unidades escolares como nos setores e no Centro de Formação Clarice Lispector. Os dados apresentados foram obtidos desses materiais e de outros já citados. (SANTO ANDRÉ, 2008a; 2008b).

No período de 2005 a 2008, a SE visava à formação da autonomia intelectual dos alunos; pretendia que eles aprendessem a aprender, a construir e a reconstruir conhecimentos, como resultado do processo educacional, a partir do incentivo à curiosidade e descoberta (SANTO ANDRÉ, 1998).

A Educação Infantil teve sua história iniciada, no município, em 1968, quando foi implantada a Pré-Escola, com a instalação de duas salas no Complexo Esportivo Pedro Dell'Antônia.

O crescimento populacional e os interesses originados da classe operária, durante a década de 1970, refletiram no aumento de procura de vagas para crianças de 4 a 6 anos, o que reverteu na inauguração de dois Centros Integrados de Recreação Infantil e na abertura de outras salas isoladas, com objetivos recreativos (SANTO ANDRÉ, 1992).

Ao final dessa década, intensificaram-se as reivindicações ao acesso às escolas públicas, o que originou os Centros Educacionais Assistenciais e Recreativos (CEAR), expandindo, relativamente, o atendimento à demanda dessa faixa etária de 4 a 6 anos. O acesso, nesse período, dava-se por meio de cartas de apresentação escritas por políticos municipais, o que refletia o caráter elitista, uma vez que eram privilegiadas as famílias com poder aquisitivo mais alto.

Também eram exigidas uma taxa de matrícula e a obrigatoriedade de uso de uniformes, o que infringia o inciso I do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Nesse período, a proposta pedagógica era preparatória; os professores recebiam treinamentos da equipe técnica para aplicar os exercícios de um livro didático publicado pela SE. O objetivo, nesse momento, era treinar e controlar as crianças para que, ao ingressarem no “Primário” (atual Ensino Fundamental – Anos

Iniciais), já estivessem doutrinadas a sentar enfileiradas, recitando o alfabeto, realizando perfeitamente os movimentos psicomotores. Como aponta Dornelles (2001, p. 107), “muitas vezes, damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a punição, a vigilância [...] parece que tudo está sendo excessivamente pedagogizado”.

Necessitamos garantir a ludicidade, instigar a curiosidade, algo inato da criança. Devemos aguçá-las para que aprendam a partir da experimentação; para que cada atividade seja um movimento de descoberta, de brincadeira, sem antecipar os conteúdos.

Com a CF/1988 instituindo a Educação Infantil como dever do Estado, e na LDB de 1996, como incumbência dos municípios, até 1999, a EI passa a estar integrada ao respectivo sistema de ensino, uma vez que a lei concede a opção ao município de criar o próprio sistema (CRAIDY, 2001, p. 23).

Santo André opta por implantar sua própria Rede de Ensino, a qual foi normatizada pelo Conselho Municipal de Educação, Lei nº 7.760/98 (SANTO ANDRÉ, 1998).

A Rede de Ensino de Santo André é composta por 107 equipamentos diretos e 20 equipamentos indiretos (creches conveniadas e filantrópicas), conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Relação de Equipamentos em Santo André (SP)

EQUIPAMENTO	QUANTIDADE	OBSERVAÇÕES
Centros Públicos	5	2 atendem apenas Educação de Jovens e Adultos (EJA) I; os demais atendem EJA I e II, até o 4º turno
CESAs ²⁴	11	Cata Preta, Jardim Santo Alberto, Parque Erasmo Assunção, Parque Novo Oratório, Vila Floresta, Vila Humaitá, Vila Linda, Vila Palmares, Vila Sá, Jardim Santo André, Paranapiacaba e Parque Andreense
EMEIEF	56	9 unidades atendem crianças a partir dos 3 anos, num total de 22 turmas, nessa faixa etária 2 unidades atendem exclusivamente Educação Infantil 2 unidades não possuem os 5º anos, os quais são atendidos na Rede Estadual ou em outras EMEIEFs Das 56 unidades, 22 delas também atendem a modalidade EJA
Creches	35	23 unidades atendem exclusivamente crianças de 0 a 3 anos; 3, de 0 a 2 anos; 7, de 0 a 4 anos; 2, de 0 a 5 anos
Creches Conveniadas e Filantrópicas	20	9 creches atendem crianças de 0 a 5 anos; 1, apenas crianças de 4 e 5 anos; 10, de 2 a 5 anos

Fonte: Relatório de Transição SE/DEIEF/GEI – 2016 (Adaptado pela autora).

²⁴ Os Centros Educacionais de Santo André (CESAs) oferecem ao munícipe um espaço agradável, com pista de caminhada, área de convivência, piscina, quadra poliesportiva, para desenvolver atividades esportivas, de cultura e lazer. Constitui-se em um complexo educacional que envolve EMEIEF, Creche, Centro Comunitário e Biblioteca. Disponível em: <www.santoandre.sp.gov.br/index.php/ações-e-programas-seduc/31-secretarias/educação/228-centros-educacionais-de-santo-andre>. Acesso em: 02 set. 2017.

O total de equipamentos ainda é insuficiente para atender à demanda reprimida de 0 a 5 anos, em algumas regiões da cidade – os famosos bolsões de pobreza, onde o número da oferta é menor que o da demanda.

Com a propagação das pesquisas sobre Educação Infantil, os marcos legais regulatórios²⁵, inevitavelmente, influenciaram as Políticas Públicas do município, as quais necessitam buscar adequar-se às novas normas e diretrizes para assegurar o direito às creches e pré-escolas. Em outras palavras, o poder público tem de garantir os direitos das crianças estabelecidos em cada uma dessas leis, bem como garantir que sejam atendidas por educadores com formação exigida por lei, oferecendo a estes formação continuada em serviço.

Libâneo (2012) resgata o contexto histórico, econômico e político em que se configuraram importantes diretrizes para a Educação Nacional, concebida à luz das influências neoliberais, apoiadas pelo Banco Mundial, por volta de 1990, tendo como marco a Conferência de Jomtien, na Tailândia.

Ao final, o autor retoma a discussão sobre a necessidade de discutir os objetivos e as funções da escola pública em três etapas: contextualizar o desenvolvimento da escola dualista, no período dos anos 1990 e 2000, e a origem da escola para o acolhimento social; explicar o conjunto de ideias implantadas pós-Conferência de Jomtien e apresentar as críticas acerca dos métodos e conceitos pedagógicos. O autor conclui propondo que a escola pública possua dois focos: que ofereça um ensino pautado nos conhecimentos científico-culturais, sem, no entanto, suprimir a inclusão social e o acolhimento social.

A partir desses marcos, a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de desenvolver integralmente as crianças de 0 a 5 anos, nos aspectos físico, cognitivo, psicológico e social, em complementação à ação da família e da comunidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971; Parecer CFE nº 1.600, de 1975; Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; Declaração Internacional sobre Direitos da Criança, de 1989; Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien), de 1990; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996; Parecer do CNE/CP nº 22, de 1988; Resolução CNE/CEB nº 01, de 1999 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil); Plano Nacional de Educação 2001; Resolução CNE/CEB nº 3, de 2005; Parecer CNE/CEB nº 20, de 2009 (estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil); Resolução CNE/CEB nº 05, de 2009; Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (altera o artigo 208 da Constituição Federal); Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a nova legislação do Ensino Fundamental de 9 anos, em Santo André, houve a inclusão gradativa dessa etapa nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), as quais passam a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs), ou seja, as unidades começaram a atender as duas modalidades de Ensino – Infantil e Fundamental –, o que demandou adaptação ao espaço físico, para acomodar as séries iniciais do EF.

A história da Educação de Santo André, que era exclusivamente com a pré-escola, teve uma reviravolta. Muitos eram os estranhamentos de professores e pais, fazendo-se necessário organizar várias reuniões setoriais com a Secretária de Educação, para explicar as políticas públicas nacionais que afetaram diretamente os municípios. Nesse período, houve parcerias com Universidades, para montar uma equipe multidisciplinar para formar os CPs e professores.

Em 1988, eram atendidas 12.784 crianças de 4 a 6 anos, em 34 EMEIs. Já em 1992, esse número foi ampliado para 36 pré-escolas, denominadas EMEIEFs, com atendimento a 18.000 crianças. O critério de acesso passou a ser faixa etária. A Secretaria de Educação excluiu a taxa de matrícula, houve redução dos materiais escolares e a não obrigatoriedade do uniforme (SANTO ANDRÉ, 1992).

O atendimento em creches, no município, instituiu-se gradativamente, no início de 1989, na primeira gestão do prefeito Celso Daniel. Até então, as Creches municipais eram originadas da Assistência Social, vinculadas à Promoção Social de Santo André (PROSSAN). Eram atendidas 150 crianças, em três comunidades infantis²⁶, de natureza filantrópica, com foco aos cuidados essenciais às crianças (AVELEDO; BURGER; SULA, 2008).

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabeleceu a obrigatoriedade do atendimento às crianças de zero a seis anos, revelou-se a extrema fragilidade do município em atender às crianças dessa faixa etária, como em outros municípios do país.

Apenas em 1990, a antiga Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SECE) incorporou as creches como sua responsabilidade, com o objetivo de atender, em período integral, as crianças de zero a seis anos, tendo como critério de acesso os filhos de mães trabalhadoras. Mas ainda havia a cultura de reservas de vagas por intermédio de cartas de políticos municipais. Havia uma preocupação com o trabalho

²⁶ Comunidade São Domingos Sávio, Comunidade Infantil Dom Bosco e Comunidade Milady Bibo Lima e Silva.

pedagógico no sentido de se garantir o desenvolvimento infantil, as interações, o brincar, a curiosidade, para que as crianças construíssem conhecimentos e, principalmente, se rompesse o viés assistencialista, que via na creche um depósito de crianças. Os profissionais possuíam uma visão restrita do papel da creche: zelar pela alimentação e pelo cuidado das crianças bastava.

Com a ida das creches para a SECE, a qualificação do atendimento começou a ser realizada pelas CPs, que circulavam pela cidade com a finalidade de acompanhar e orientar cada uma das unidades no atendimento de suas especificidades (AVELEDO; BURGER; SULA, 2008).

A estrutura de creche, nesse período, era precária quanto aos espaços físicos e à falta de materiais pedagógicos, equipamentos e pessoal.

Segundo Aveledo, Burger e Sula (2008), a reorganização funcional e a formação continuada dos profissionais que atuavam nas creches foram o que configurou a mudança no foco de atendimento às crianças. A formação exigida aos monitores passou a ser de 2º grau, com jornada de oito horas diárias.

Em 1992, eram atendidas 657 crianças, em oito creches, número insuficiente para atender à demanda existente, o que levou o município a estabelecer convênio com 14 creches comunitárias, por meio de repasse mensal de verbas públicas.

Em 1995, no concurso público realizado, a SECE exigiu dos monitores ingressantes o curso de Magistério.

No ano seguinte, ao final da gestão do prefeito Newton da Costa Brandão, o município contava com 12 creches em atendimento e sete em final de construção. O “cuidado” ainda era a premissa da ação dos monitores, que continuavam a zelar pela segurança e pelo bem-estar das crianças.

Em 1997, com o resultado das eleições, Celso Augusto Daniel assumiu o cargo de prefeito de Santo André, tendo João Avamileno como vice-prefeito, que assumiu a prefeitura da cidade, em 2002, após o assassinato de Celso Daniel.

Nesse período, a proposta de política pública passou à Educação para todos, com base nas diretrizes “Acesso e permanência” e “Gestão democrática e qualidade de Educação”, em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, de 1990 (LIBANÊO, 2012).

A garantia do acesso e permanência à educação foi uma das principais diretrizes da política educacional de Santo André. Desde o início da administração,

foram vários os esforços para aumentar o número de crianças atendidas nas escolas e nas creches municipais.

Em março de 1998, foram inauguradas nove novas creches, a partir de conveniamento²⁷ com a Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA), pois as creches haviam sido inauguradas pelo governo anterior, antes da finalização das obras, sem que tivessem sido providenciados recursos materiais e humanos necessários para o atendimento.

Até aquele momento, eram atendidas cerca de 1.200 crianças. Com as novas creches, esse número foi ampliado para 2.961, devido à criação do turno especial. As vagas eram assim distribuídas: 1/3 para o período integral; 1/3 para o período semi-integral – manhã e 1/3 para o período semi-integral – tarde, sendo que o integral permanecia com 11 horas de atendimento e o semi-integral, com 6 horas.

No convênio com a FEASA, estava previsto o provisionamento de materiais de limpeza e pedagógicos, bem como a contratação de auxiliares administrativos, agentes de Educação Infantil, operacionais de limpeza, cozinheiras, ajudantes de cozinha e assistentes sociais, todos com jornada de trabalho de 8 horas, para que, de fato, as novas unidades pudessem ser colocadas em pleno funcionamento. Também houve a constituição do Conselho Gestor, com representação de um membro da FEASA, um membro de uma das entidades, um membro da Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André (SEFP) e uma diretora de creche, para supervisionar o uso da verba, avaliar o desempenho dos profissionais, organizar formações, discutir e avaliar os critérios continuamente.

Com o princípio de Educação para Todos e a implementação do turno especial, houve a necessidade de reorganizar os critérios de acesso às creches, os quais foram amplamente discutidos por representantes de diversos segmentos (equipe gestora, assistente social, gerência e comissão de estudo), pautados em embasamentos técnicos, jurídicos, sociais e administrativos, que primavam pelo princípio da inclusão e da cidadania.

Assim sendo, ocupou-se, primeiramente, em direcionar toda a discussão que priorizou a criança como foco central de atenção, obedecendo à legislação vigente: Estatuto da Criança e do Adolescente; Estatuto do Idoso; Lei Orgânica da Assistência Social; Consolidação das Leis do Trabalho; Constituição Federal, dentre outras.

²⁷ Conveniamento era o termo utilizado para se referir às creches conveniadas. A FEASA é a representante das entidades que fazem parte dos convênios.

A partir desse movimento, os indicadores foram revistos, aprimorados e complementados, de setembro de 2004 a 2008. Naquele momento, atendiam-se as crianças que se encontravam em “estado de vulnerabilidade pessoal e social” como prioridade absoluta²⁸.

Quanto à formação, de 1997 a 2000, havia um quadro restrito de CPs para atender a um grande número de unidades. O acompanhamento acontecia setorialmente, com um longo espaço de tempo entre um acompanhamento e outro, o que fazia com que as diretoras assumissem com mais responsabilidade e intensidade os processos formativos da Unidade, principalmente no tocante à RPS.

Em 2001, houve nova reorganização da estrutura do quadro de profissionais para qualificar o acompanhamento pedagógico. Os CPs passaram a acompanhar e orientar o trabalho de duas unidades, sendo uma creche e outra EMEIEF. Foi nesse mesmo período que foi criado o cargo de Coordenadora de Serviço Educacional (CSE)²⁹, para articular os projetos da SEFP, acompanhar, orientar e oferecer formação para as equipes gestoras, setorialmente, pelas regiões da cidade.

No período de 2002 a 2005, houve um grande investimento na formação dos profissionais da rede. Foram oferecidos cursos de graduação e pós-graduação, em parceria com a Fundação Santo André e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Nesse ínterim, em 2003, os monitores conquistaram a inclusão no Estatuto do Magistério, passando a ser reconhecidos como professores, com jornada de trabalho de quatro horas diárias, uma luta travada desde 1998 para se obter esse reconhecimento.

Em 2005, houve a designação de uma CP para cada Unidade Escolar. Essa decisão foi fundamental para qualificar a formação centrada na própria escola e o acompanhamento dos professores, individual e/ou coletivamente.

Com o mesmo propósito de qualificar as práticas e os fazeres da Educação Infantil, o acompanhamento das CSEs também teve sua configuração modificada: os setores foram divididos, a princípio, em dois setores de creche e oito de EMEIEF; depois, houve nova reorganização passando para três setores de creches, para que todas tivessem um número de unidades escolares mais equiparado, para atender à

²⁸ Novos critérios de atendimento foram definidos em 2017.

²⁹ Relembrando, Coordenadora de Serviço Educacional (CSE) é a nomenclatura utilizada na cidade de Santo André para indicar o profissional que exerce a função de coordenação geral das unidades de um dado setor, sendo equivalente à função de supervisor.

diversidade de cada modalidade, discutir mais a fundo o trabalho da Educação Infantil, principalmente nas creches, por suas especificidades. Dessa forma, proporcionou-se o aprimoramento do trabalho e a reflexão contínua das práticas dos dois equipamentos, acompanhando de forma mais intensificada a implantação dos projetos pedagógicos, bem como sua viabilização e avaliação, além do cuidado mais propositivo das demandas de natureza administrativa e a potencialização do estreitamento das relações com as assessorias pedagógicas circunscritas à modalidade.

Essa organização fortaleceu as trocas de experiências entre as unidades e suas equipes de trabalho, considerando as especificidades do serviço, possibilitou equacionar o trabalho face às peculiaridades de cada região e motivou a constituição de uma equipe de trabalho que buscava a melhoria do fluxo de comunicação, a socialização e a partilha contínua dos problemas e de suas soluções.

As três CSEs de creche iniciaram o acompanhamento, efetuando a caracterização das 22 unidades. As idas às creches objetivaram levantar modelos de organização e práticas pedagógicas, para programar as orientações e as formações das equipes gestoras e novos focos, como: livre escolha das atividades pelas crianças; tempo de espera das crianças para a realização da próxima atividade; estética das unidades escolares; o brincar; a mídia; o cuidado de si, dos outros e do planeta, dentre outros.

Com relação ao período de 2009 a 2012, gestão do prefeito Aidan Ravin, há poucos dados relacionados à Educação Infantil; apenas os descritos no Relatório de Transição, entregue pela Gerente de Educação Infantil.

Em 2009, a nova equipe iniciou a gestão com 23 creches e encerrou com 31, sendo que: três foram recebidas em processo de finalização das obras, duas foram escolas estaduais municipalizadas e outras quatro foram espaços públicos readaptados (postos de saúde, garagem de ônibus e a EMEIEF Paranapiacaba), com adaptações inadequadas. Nesse período (2009 a 2012), houve um empenho para que a maioria das creches atendesse apenas crianças de 0 a 3 anos.

De 2013 a 2016, a Secretaria de Educação dedicou-se a atender à Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera o inciso I do artigo 4º da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017), o qual passa a ter a seguinte redação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio.

Dedicou-se, também, em cumprir a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) – “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil, de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (BRASIL, 2014, p. 9) – e as diretrizes do Plano Plurianual (PPA) 2014-2106, que apontava 17 desafios, sendo o 11º: “Disponibilizar 4.500 vagas em creches para as crianças de 0 a 3 anos” (SANTO ANDRÉ, 2013, s.p).

Para atender tais desafios, o Governo utilizou como estratégias:

- Congelar o atendimento do Ensino Fundamental até o limite de 110 turmas (3.200 crianças) para ingresso no 1º ano, gradativamente, ao longo dos anos subsequentes;
- Atender crianças de 3 anos nas EMEIEFs que possuíssem espaço ocioso e demanda na região. Para isso, houve a necessidade de adequar o espaço para atender a essa faixa etária, e abrir turmas reduzidas, com apenas 15 crianças por sala, para garantir a relação adulto-criança.

Para ampliar as turmas, houve a necessidade de contratação de estagiários para apoio ao professor. Com a reorganização dos espaços em EMEIEFs, as readequações nos módulos de atendimento em creche, respeitando o módulo e a proporcionalidade dos períodos, e a readequação dos funcionários para garantia da relação adulto criança, obteve-se um aumento no número de crianças atendidas: de 6.836 crianças, em 2012, para 7.349 crianças atendidas, em 2014. Um aumento significativo, sem nenhuma construção, apenas com as ações citadas.

Como tais ações não eram suficientes para atingir as metas, foi realizado o Plano de Expansão prevendo a construção de mais 16 creches, duas reformas, a construção de EMEIEFs ou municipalização de algumas escolas estaduais.

Como as construções seriam custeadas com verba federal e estadual, devido à burocracia e à morosidade do processo, foram inauguradas apenas as creches Milena, Jardim Carla, Sítio dos Vianas, Centro Educacional de Santo André, Parque

Andreense e Atrium (em contrapartida do empreendimento da Construtora Brookfield, pelo impacto do Shopping Atrium e Prédio Empresarial).

Com relação à jornada de trabalho dos professores, a rede municipal também buscou favorecer a constituição dos espaços formativos. Os professores que atuam na Educação Infantil, tanto em creche como em EMEIEF, no município de Santo André, que antes cumpriam jornada de 24 horas semanais, passaram a cumprir a jornada de trabalho apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Jornada atual dos professores de Educação Infantil

EMEIEF	Creche
27 horas	30 horas
18 horas com alunos	22 horas com alunos
2 RPS coletivas	3 RPS coletivas
2 RPS em casa	2 RPS em casa
2 OTs (durante as aulas de Ed. Física)	3 OTs antes ou depois do horário
3 OTs antes ou depois do horário	Para regulamentação da Lei Federal nº 11.738/2008, faltam 2 horas para o contrato das creches

Fonte: DEIEF / GEI (2016).

Ressalto que, no Ensino Fundamental, também aconteceram investimentos para regular a Lei Federal referente a 1/3 da hora atividade, porém, ainda faltavam três horas, as quais não foram garantidas pelos recursos financeiros, limitados.

Cada equipe escolar possui autonomia para definir o melhor dia da semana para cumprir a RPS; apenas precisa assegurar o princípio da coletividade.

Também houve melhoria nas condições de trabalho dos agentes de Educação Infantil (ADI), que tiveram sua jornada de trabalho reduzida de 40 horas para 31 horas semanais³⁰.

A equipe da nova gestão 2017- 2020 recebeu alguns projetos em andamento, o que colaborará para atingir a meta do PNE e a Lei nº 12.796/2013.

³⁰ A jornada de trabalho de 31 horas foi organizada em 6 horas diárias de atuação em sala e 1 hora quinzenal para formação, dentro contexto de trabalho.

Atualmente, a Secretaria de Educação possui um novo organograma (ver Anexo 1). Houve alterações nos critérios de atendimento (ver Anexo 2) e há uma equipe responsável pela formação e pelo currículo da Rede.

É de suma relevância esclarecer que o Estatuto do Magistério de Santo André determina que o cargo de CP seja uma função gratificada. As exigências são que o professor tenha uma Licenciatura Plena e comprove, no mínimo, três anos de experiência de docência na Rede Municipal.

O campo de atuação desse profissional é definido na Lei nº 6.833/1991 (SANTO ANDRÉ, 1991), artigo 10, inciso VI, qual seja: “tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais, em todo o ensino mantido pelo Município”.

O acesso ao cargo de CP, há anos, tem sido realizado por processo seletivo interno, por meio de inscrição voluntária do profissional interessado. O processo ocorre em duas fases: a primeira é eliminatória e conta com prova escrita; se aprovado, o candidato realiza a entrevista, que definirá se irá compor ou não a equipe. Dependendo da Gestão, há restrições se o profissional trabalhou em gestões de outros partidos. Se tiver qualquer envolvimento político, é excluído, independentemente de seu desempenho na seleção, sua profissionalidade e sua experiência no cargo.

Tais conquistas e marcos históricos evidenciam a história da Educação no município de Santo André.

2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EFETIVAÇÃO DA RPS COMO ESPAÇO FORMATIVO

Perder tempo em aprender coisas que não interessam priva-nos de descobrir coisas interessantes.

Carlos Drummond de Andrade

A formação contínua de professores tem sido pauta de muitos estudos, nas comunidades acadêmicas brasileiras e internacionais, ao longo das últimas décadas. Formar o professor diante dos inúmeros desafios instalados em seu cotidiano profissional tem se revelado um processo complexo.

Segundo Placco (2010), o desafio dos processos formativos, em um mundo em constante mutação, consiste na promoção de uma formação abrangente, atenta às diferentes dimensões que fazem parte da totalidade do ser humano e do profissional, fruto da intencionalidade e das relações desse educador com aquilo que considera parte de si mesmo, de sua profissão e de seu próprio mundo.

Nesse contexto, faz-se cada vez mais necessário enxergar o ser humano em sua inteireza, em suas complexidades e múltiplas dimensões, em um mundo também múltiplo e complexo, no qual se instala o desafio de uma formação que consiga exprimir a riqueza e a diversidade dessa humanidade (PLACCO, 2010).

Por essa perspectiva, a formação contínua do professor mostra-se uma condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola (SOUZA, 2001).

Para André (2010, p. 176) que, em um de seus estudos, analisou o processo de formação docente, a constituição da formação precisa ser concebida “como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Assim, na busca dessa intencionalidade formativa, o Coordenador Pedagógico (CP) assume um papel crucial para o desenvolvimento das propostas de formação continuada, centradas na própria escola, pois ele é o profissional fundamental para a efetivação e o desenvolvimento dos processos formativos.

Placco, Almeida e Souza (2011), na pesquisa que identificou e analisou o papel do CP em diversas escolas brasileiras, apontam a responsabilidade desse profissional

em formar e conduzir os processos formativos da unidade em que atua, conforme ponderado no trecho a seguir:

É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

Podemos dizer que o CP, como autoridade técnica, exerce na escola uma liderança pedagógica. Em parceria com o diretor da unidade escolar, ele precisa observar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, para que consiga tornar-se um articulador da rede de aprendizagem, organizando formações a partir de suas observações, realizando devolutivas aos professores, planejando encontros, momentos de estudos e autoformação.

Gouveia e Placco (2013) afirmam que o CP precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de parceiro dos professores, estabelecendo uma relação de confiança, sem perder de vista a discussão honesta sobre os desafios da sala de aula.

Almeida (2012, p. 45) menciona que o CP deve “aproveitar brechas, criar espaços [...] para sua atuação”. Placco (2012), por sua vez, alerta que se faz essencial que, na rotina do CP, estejam previstas ações concretas para a implementação e a continuidade dos processos formativos.

Assim, defende-se neste estudo que a organização, o desenvolvimento e a coordenação da Reunião Pedagógica Semanal (RPS), entendida como um espaço formativo, seja vista como uma das **prioridades** de atuação do CP.

A RPS deve ser prioritariamente um espaço formativo, ou seja, um espaço de estudo permanente e de reflexões das práticas, de acordo com as necessidades dos professores. Como afirmam Gouveia e Placco (2013), a presença da rede contribui para assegurar que a escola seja um espaço de formação permanente para os professores, e para o CP assumir a formação como sua principal atribuição.

Para que a RPS possibilite aos professores a ampliação de seus olhares, a reflexão sobre seus fazeres e a subsequente transformação da prática pedagógica, é preciso que seja pensada, planejada, organizada e conduzida de forma consciente, responsável e comprometida. Assim, o CP necessita de estudo permanente e de espaços de reflexão para a preparação e a realização desses momentos.

Na pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), as autoras identificaram que a maioria dos CPs investigados, ao falar de suas atribuições, relataram o distanciamento entre o desejado e o vivenciado, ao desenvolver suas ações. Na maioria das vezes, esses profissionais disseram ter se sentido “engolidos” pelas ações administrativas ou pedagógicas, ações estas que vão desde cumprir uma solicitação da Secretaria até atender a um telefonema, resolver conflitos com alunos, dentre outras tantas demandas que surgem no cotidiano da escola.

O CP é responsável pela formação contínua dos professores, porém, nessa perspectiva, não assumem essa tarefa sozinho. Tanto professores quanto diretores e equipe técnica da secretaria são responsáveis pela formação e pela qualidade de aprendizagem dos alunos. Todos “devem aprender a dizer o que sabem, o que não sabem e, juntos, buscar respostas e soluções” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 71).

Para Imbernón (1998 apud GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 102), “a formação é uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e que não se pode empreender uma formação baseada no isolamento”.

Nessa direção, Gouveia e Placco (2013) defendem a importância do estabelecimento de uma rede colaborativa como estrutura de um processo formativo potente, que pode ser compreendida por nós, em termos concretos, como uma estrutura mais aberta, capaz de expandir conhecimentos e saberes. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo, suscetível de inovação, no qual todos compartilham do mesmo objetivo, sem ameaça de desequilíbrio.

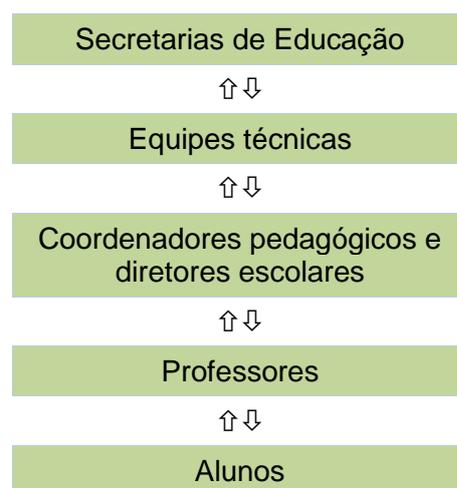
Uma das principais características do trabalho em rede é a relação horizontal. O princípio rede é que todos têm o mesmo direito de expor suas ideias, a multiliderança, ou seja, todos são líderes, porém cada um tem clareza de sua função. Por exemplo: ao CP cabe a formação e a articulação das redes de aprendizagens; ao diretor, a realização da gestão com foco na aprendizagem, ao planejar, executar e avaliar as ações necessárias. Portanto, o desafio dos objetivos é compartilhado por todos com vistas à aprendizagem dos alunos. Nesse modelo de trabalho, há liberdade para comunicar-se, todos são corresponsáveis, a participação ocorre de modo democrático e pressupõe busca contínua de emancipação, autonomia e empoderamento de todos. A rede está sempre aberta à entrada e à saída de pessoas, o que não compromete os projetos desenvolvidos, uma vez que todos dominam o conteúdo trabalhado (CASTELLS, 2000).

Assim, segundo Gouveia e Placco (2013, p. 69), é importante:

[...] suscitar uma atitude sobre a possibilidade de criar uma estrutura de formação balizada por uma cadeia colaborativa, onde todos os envolvidos são corresponsáveis pela qualidade de aprendizagem dos alunos e da formação, desde as secretarias de educação, até as escolas.

Trabalhando em rede colaborativa, diminui-se o risco de a rotina ser ocupada com demandas administrativas e de não haver clareza do campo de atuação de cada profissional. O CP necessita, de fato, assumir o papel de parceiro experiente dos professores, considerar o potencial de seu grupo, estabelecer uma relação de confiança e honestidade, para que as discussões aconteçam realmente, sem melindres e pré-julgamentos das práticas desenvolvidas em sala de aula. Vale ressaltar que, segundo Almeida (2013), processos formativos focados apenas no professor, sem considerar o contexto escolar no qual ele atua, estão fadados, via de regra, ao insucesso.

Para que, de fato, uma rede colaborativa se estabeleça, e os CPs se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, eles também necessitam de apoio e de formação de parceiros mais experientes, que também atuem nas redes. Trata-se de um movimento denominado por Gouveia e Placco (2013) como “cadeias formativas”, representado pelas autoras no fluxograma a seguir, que explicita a importância de todas as instâncias e os sujeitos implicados no processo educacional.



Fonte: Gouveia e Placco (2013. p. 71).

Como podemos observar no fluxograma, todos são corresponsáveis pela qualidade de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a pesquisa de Davis et al. (2011), as secretarias que assumiram uma estrutura de formação mais colaborativa conquistaram resultados positivos e conseguiram criar uma organização estável para o desenvolvimento do processo formativo.

Cada vez mais evidencia-se que o espaço da RPS tem de ser utilizado para o fim que foi concebido: um espaço de formação permanente, propício para a discussão de questões e de problemas pertinentes à sala de aula.

Dentre as inúmeras atribuições e fazeres do CP, postos em sua rotina, acredito que o tempo e o espaço destinado à formação contínua dos professores é o coração do trabalho formativo a ser desenvolvido por esse profissional.

Entretanto, é fundamental que o CP tenha clareza que, ao articular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o processo contínuo de formação, é indispensável ter uma rotina organizada, para que não se perca nas emergências do cotidiano escolar. Afinal, como nos alerta Placco (2013, p. 47), “o cotidiano do CP é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

Nesse sentido, Fusari (2000) e Garrido (2000) (apud ANDRÉ; VIEIRA, 2012, p. 22) defendem que o trabalho ativo e intencional do CP, articulado ao PPP, favorece o próprio repensar de sua atuação e beneficia o professor na tomada de consciência sobre sua ação e sobre o contexto em que trabalha.

É de suma importância que o CP tenha clareza de seu papel de articulador do PPP da escola, num processo contínuo de formação dos professores, e também de como organizar sua rotina em parceria com o diretor, projetando momentos para sua própria formação, a leitura e o estudo. Espera-se que ambos possam conjuntamente pensar, refletir sobre a prática da equipe docente e rever continuamente suas intenções. Nesse contexto, o CP deve empenhar-se em garantir o trabalho pedagógico: a formação dos professores, a articulação do PPP, a organização das rotinas e a superação das urgências, quando houver necessidade (PLACCO, 2003).

Tanto o professor quanto o CP devem ter consciência de sua prática e das teorias que a embasam e enfrentar os problemas do cotidiano. São também processos contínuos, no cotidiano da escola.

Não se pode falar de mudanças sem a participação e o envolvimento do professor. É preciso motivá-lo à reflexão da prática, para identificar suas necessidades formativas e qualificar seu processo de desenvolvimento. Ao instigar o professor a

refletir e mudar suas práticas, evita-se que ele perca tempo “em aprender coisas que não interessam” e prive-se “de descobrir coisas interessantes”, como nos diz Drummond, na epígrafe que abre este capítulo.

3 METODOLOGIA: CAMINHO PERCORRIDO E A PERCORRER

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

De acordo com o que já foi mencionado anteriormente, a pesquisa terá como foco investigar como ocorrem as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) no interior de uma creche municipal, verificar em que aspectos a RPS atende às necessidades formativas dos professores, e em quais aspectos deixa de atendê-las, e como reverbera a formação proposta nesse espaço, no atendimento às necessidades formativas.

Segundo André (2005), as pesquisas de cunho qualitativo valorizam o papel ativo dos sujeitos na produção de conhecimento e encontram-se relacionadas aos significados atribuídos por eles às experiências vivenciadas no cotidiano em que atuam.

Nesse contexto, foram adotados técnicas e procedimentos metodológicos apropriados a esta pesquisa, para evidenciar os acontecimentos escolares e valorizar as subjetividades dos sujeitos que transitam no universo da escola (NAVES, 2015).

Ainda quanto ao caminho metodológico, foi adotada a pesquisa de tipo etnográfico, por caracterizar o contato prolongado e direto da pesquisadora com a situação pesquisada, o que lhe permitiu observar as ações das pessoas, conversar com elas e acompanhar seu cotidiano (ANDRÉ, 2012).

Segundo André (2012), a observação e a interpretação são características fundamentais do estudo etnográfico, o que torna todo o processo interpretativo. Desse modo, visou-se a ampliar o olhar para o mesmo objetivo, nas diferentes perspectivas, dimensões, categorias, lembrando que o pesquisador, assim como cada sujeito, significa as imagens de acordo com sua historicidade, ou seja, objetiva sua subjetividade³¹.

3.1 Campo de pesquisa

Este estudo teve como campo de pesquisa uma creche da rede de ensino municipal da cidade de Santo André, SP, aqui denominada Creche “Semeadores Mirins”³², e contou com a participação de 12 professores – dos 16 que atuam na

³¹ O roteiro utilizado para observação das RPS está disponível no Apêndice C.

³² Termo emprestado do versículo bíblico do Livro de Mateus, 13:32, no qual Mateus se refere à menor de todas as sementes, mas que, ao crescer, é a maior de todas as plantas e faz-se uma árvore, de

referida unidade escolar –, que tinham a expectativa de contribuir para as reflexões da equipe e de todos que buscam garantir uma formação continuada de qualidade aos professores.

A Creche “Semeadores Mirins” está localizada em uma região que conta com boa infraestrutura, onde há: feira livre semanal (todas as quartas-feiras); saneamento básico; energia elétrica; coleta de lixo seco e úmido; praças; espaços de lazer com equipamentos de ginástica e *playground* (que, a propósito, necessitam de reparos); posto de saúde (que se encontra fechado para reforma desde o segundo semestre de 2017, o que, até o momento, não ocorreu).

No momento, a creche atende a 194 crianças, embora sua capacidade de atendimento seja 208 crianças, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Módulo de atendimento às crianças, por ciclo, sala e período

CICLO	SALA	PERÍODO	CRIANÇAS
Berçário	1	Integral	10
		Manhã	10
		Tarde	10
1º Inicial	2	Integral	25
	3	Integral	13
		Manhã	12
		Tarde	12
2º Inicial	4	Integral	20
		Manhã	6
		Tarde	6
	5	Integral	20
		Manhã	6
		Tarde	6
	6	Manhã	26
		Tarde	26
TOTAL			208

sorte que vêm as aves do céu e aninham-se em seus ramos. Assim como se fez esta pesquisa, que nasceu pequenina, fruto de um sonho de criança, mas, no decorrer do tempo, foi tomando um formato robusto.

Fonte: Módulo de Atendimento da Creche Semeadores Mirins, PPP (2017).

Na presente unidade escolar, atuam 52 funcionários, sendo:

- 16 professores (dos quais, um encontrava-se de licença médica no momento da pesquisa; dois são substitutos³³ e dois são flexibilizações³⁴);
- 14 auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs);
- seis estagiários;
- sete operacionais da limpeza (dois estatutários e cinco, de empresa terceirizada);
- cinco operacionais da cozinha (duas cozinheiras e três merendeiras);
- dois lactaristas (um da Prefeitura de Santo André e um da Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André³⁵);
- um secretário de escola.

Cabe mencionar que, no momento em que foram levantados esses dados, a vaga de Auxiliar Administrativo encontrava-se em aberto, devido à exoneração do profissional que ocupava o cargo.

A equipe gestora da creche é constituída pela Diretora e pela Coordenadora Pedagógica (CP), a qual é responsável direta pela coordenação das RPS.

³³ Em Santo André, substituto é o professor que ainda não está lotado em nenhuma unidade escolar, devido a sua classificação no concurso público. A cada ano, a SE determina uma quantidade de lotações para as vagas em aberto. O restante dos professores é atribuído para cobrir salas vagas de professores que estão em função gratificada, de licença médica (sem previsão de retorno ou com retorno superior a 15 dias) ou de licença-maternidade, ou seja, é destinado para substituir profissionais durante grandes períodos de afastamento destes.

³⁴ Professor de flexibilização é a nomenclatura utilizada, no município, para o professor titular que atua no período oposto ao de sua titularidade, como substituto, ampliando sua jornada para 40 horas semanais, de acordo com os critérios estabelecidos pela SE. A cada ano, ocorre atribuição, e, conforme sua classificação, o professor poderá permanecer na mesma unidade escolar, ou se deslocar para outra.

³⁵ De acordo com a Lei nº 9.603, de 07 de julho de 2014, artigo 1º, parágrafo único, a Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André (CRAISA), empresa pública municipal, tem como finalidade principal “executar políticas públicas de abastecimento e segurança alimentar no âmbito do Município”. A CRAISA é responsável pela elaboração dos cardápios das unidades escolares, pela distribuição dos gêneros alimentícios, pela fiscalização das cozinhas, pelo manuseio dos equipamentos e pela preparação da alimentação a ser oferecida. Os profissionais envolvidos nessa ação, técnicos e nutricionistas da empresa, visitam periodicamente as unidades escolares.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Este estudo contou com a participação de 13 sujeitos, sendo 12 professores que atuam na Creche “Semeadores Mirins”, nas distintas faixas etárias (ver Quadro 2), e a CP³⁶.

Vale salientar que o espaço da RPS é constituído, em sua totalidade, por esses participantes. Dessa maneira, teve-se por critério pesquisar a totalidade do grupo (exceto a diretora), uma vez que as reuniões são destinadas a esse público³⁷.

3.3 Coleta de dados

Visando a caracterizar os sujeitos da pesquisa, foi solicitado aos professores o preenchimento de um questionário (Apêndice A)³⁸. O instrumento apresentou questões fechadas e questões abertas. Com relação às primeiras, buscou-se caracterizar o público participante das RPS e identificar questões referentes à docência na educação infantil, ao tempo de atuação e às necessidades formativas. As questões abertas, por sua vez, apresentaram problematizações a respeito das RPS e levantaram expectativas, sentimentos e percepções em relação a esse espaço formativo.

Com a intenção de aprofundar os dados coletados no questionário, a pesquisadora observou quatro RPS, registrando dados relevantes para a análise, e realizou uma entrevista com a CP, na qual abordou questões constantes de um roteiro (Apêndice B) referentes a: trajetória profissional; concepção e organização do espaço da RPS; aspectos priorizados nas formações e dificuldades enfrentadas, dentre outras questões³⁹.

Durante as observações das RPS, a pesquisadora elaborou registros que deram origem a relatórios, os quais foram utilizados no processo de análise, para estabelecer diferenças e semelhanças entre os encontros e fazer aproximações entre

³⁶ É importante esclarecer que participaram apenas 12 professores, pois os dois professores de flexibilização não realizam RPS, um encontra-se de licença-maternidade e um, de licença médica.

³⁷ A diretora da unidade escolar não compôs o grupo de sujeitos da pesquisa, uma vez que se encontra mais envolvida com questões de natureza administrativa. Neste estudo, também não foram considerados os participantes das Reuniões de Organização do Trabalho (ROT), realizadas quinzenalmente com os ADIs, embora as mesmas também sejam realizadas pela CP, em parceria com a diretora da unidade escolar.

³⁸ Cumpre ressaltar que o preenchimento do questionário foi solicitado somente aos professores.

³⁹ A transcrição da entrevista com a CP está disponível no Apêndice F.

os fatos e/ou as situações que aconteceram durante as reuniões e os dados obtidos nos questionários e na entrevista realizados.

A pesquisadora também analisou as atas das quatro RPS observadas, as quais foram elaboradas pelos professores, para verificar como eles, de suas perspectivas, elucidaram os assuntos das pautas.

Todos os participantes foram informados do objetivo do estudo, para se sentirem confortáveis para contribuir com a pesquisa e preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D).

Durante a realização da entrevista com a CP, a pesquisadora, pautando-se na noção que todo sujeito é único, histórico e socialmente constituído, buscou deixar a participante à vontade para apresentar seus pontos de vista e suas reflexões.

3.4 Análise de dados

Após a realização dos questionários, foi realizada uma leitura cuidadosa dos dados, buscando-se destacar aspectos recorrentes e relevantes para a pesquisa, de modo a evidenciar as necessidades formativas dos professores, possibilitadas ou não nas RPS.

A entrevista com a CP possibilitou analisar como o processo formativo está sendo concebido e organizado na instituição.

Todos os dados obtidos nos questionários, nas entrevistas, nas observações e nos relatórios das RPS foram organizados em categorias para favorecer uma melhor compreensão ao leitor e uma análise mais consistente. As categorias foram nomeadas da seguinte forma:

- Categoria 1 – A equipe pedagógica e sua constituição profissional
- Categoria 2 – A RPS: retratos do cotidiano na Creche “Semeadores Mirins”
- Categoria 3 – A organização e a condução das RPS: o relatado e o observado
- Categoria 4 – Por entre os “corredores pedagógicos”

Na primeira categoria, foi realizada uma caracterização dos sujeitos da pesquisa, de acordo com os dados obtidos nos questionários, atentando-se para os aspectos importantes relacionados à formação e à trajetória profissional do grupo.

Na segunda categoria, também foram analisados os dados obtidos nos questionários, a partir dos quais emergiram as seguintes subcategorias: (1) Atividades desenvolvidas nas três horas contínuas semanais destinadas à formação continuada e (2) Contras e prós das três horas contínuas semanais destinadas à formação continuada.

Na terceira categoria, foram analisados os aspectos relativos à organização da RPS e à sua condução, considerando: os dados apontados pelos sujeitos da pesquisa, descritos nos questionários; as ponderações da CP, relatadas na entrevista, e as observações da pesquisadora, obtidas nos acompanhamentos pontuais das RPS, no período de 19 de fevereiro a 19 de março do corrente ano. Foi dado destaque à maneira como as RPS foram conduzidas pela CP, do ponto de vista da articulação, da formação e da transformação das práticas educacionais, da perspectiva das professoras e da própria CP e das observações feitas pela pesquisadora. Dessa categoria, também emergiram duas subcategorias: (1) A estruturação da pauta e as necessidades formativas e (2) A condução da reunião pedagógica: a voz e a vez.

Na quarta e última categoria, foram analisados três episódios registrados pela pesquisadora nas reuniões pedagógicas, durante suas observações *in loco*. As ponderações e a análise crítica dos referidos episódios foram embasadas pelos teóricos estudados e pelo olhar da própria pesquisadora, considerando seu percurso e sua trajetória profissional.

4 ANÁLISE DE DADOS

As ideias das pessoas são pedaços da sua felicidade.

William Shakespeare

Após as observações das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) e a análise dos dados coletados na entrevista com a Coordenadora Pedagógica (CP) e em relatórios, questionários, atas e registros das reuniões, o próximo passo foi organizar os dados para responder ao objetivo geral da pesquisa: investigar como reverbera a formação do professor, realizada no espaço da RPS, no atendimento às suas necessidades formativas.

Foram contemplados, ainda, os objetivos específicos:

- a. Identificar as necessidades formativas dos professores, do ponto de vista deles e do Coordenador Pedagógico;
- b. Analisar a Reunião Pedagógica Semanal enquanto espaço formativo;
- c. Relacionar a x b, apontando indícios/pistas/indicadores que possibilitem a compreensão de como as RPS atendem ou não às necessidades formativas dos professores, e
- d. Identificar práticas realizadas nas RPS que respondam às necessidades da escola e dos professores, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

A análise foi realizada à luz dos teóricos citados ao longo do trabalho, incluindo as pesquisas correlatas, que colaboraram para definir o tema, o problema, a hipótese e a pergunta, de forma a, prioritariamente, compreender: em que aspectos a RPS atende às necessidades formativas dos professores? E em quais aspectos não atende?

Aventou-se também analisar se, de fato, foi pertinente a seguinte hipótese levantada: ao planejar a RPS, o CP tem considerado o objetivo-fim desse espaço – a formação continuada dos professores –, porém ele restringe sua ação à leitura que faz das necessidades dos professores.

Acredita-se que a pesquisa possibilitou adentrar o universo das RPS desvelando suas especificidades, explanando pontos de vista e percepções dos sujeitos envolvidos. Para compreendermos de que lugar estamos falando, nada

melhor do que começarmos a desvelar a primeira categoria, a qual se considera de suma importância.

4.1 Categoria 1 – A equipe pedagógica e sua constituição profissional

Nesta categoria, analisou-se a constituição da equipe docente, a partir dos seguintes dados dos sujeitos da pesquisa: idade, sexo, formação inicial, pós-graduação, aspectos da trajetória profissional, tempo de atuação na docência e na Educação Infantil – especialmente na creche –, atuação como monitor de creche e experiências em outras áreas profissionais.

De acordo com a leitura e a análise dos questionários respondidos pelos professores, a Creche “Semeadores Mirins” é composta por 16 professores, sendo que quatro deles são de flexibilização⁴⁰, os quais não participam da RPS. Sendo assim, apenas 12 professores participaram da pesquisa. Todos se autodenominaram ser do sexo feminino, e a faixa etária varia de 24 a 50 anos.

A maioria dos professores possui graduação em Pedagogia (apenas três indicaram não ter realizado esse curso). Todos têm pós-graduação *lato sensu*; dos quais um tem *stricto sensu* (Mestrado em Educação).

Quanto à trajetória profissional, metade do grupo é constituída por profissionais que têm de 16 a 20 anos de atuação na docência, porém, na Educação Infantil, têm pouco tempo de percurso profissional. Apenas quatro professores atuam há menos de três anos na docência (ingressaram entre 2017 e 2018) e trabalham diretamente em creche.

Dentre os professores que dispõem de maior tempo de atuação, encontra-se uma professora que ingressou na Rede em 1996 como monitora de creche. Segundo Sula (2016), conhecer a história da creche é um saber fundamental, pois permite compreender as marcas das transformações sofridas nesse espaço. Nessa direção, o saber da referida professora é importante, no sentido do reconhecimento das especificidades da creche, no que se refere ao atendimento educativo, às práticas e aos objetivos da instituição.

⁴⁰ Professor de flexibilização é o professor que amplia sua jornada de trabalho em até 10 a 13 horas, no contraturno, para substituir faltas eventuais ou colaborar em projetos específicos da unidade escolar. Não realiza a RPS, por esse motivo, apenas 12 professores participaram desta pesquisa.

Vale ressaltar que sete professores têm experiência em outra área profissional, porém nove indicaram ter atuado em outras áreas, além da docência, como saúde, contabilidade, indústria, dentre outras.

Observa-se que a equipe é formada por professores com diferentes saberes, histórias, percursos e experiências profissionais, o que dialoga com as ideias de Tardif (2014, p. 64), que defende que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

A confluência de tais aspectos certamente contribuiu para a constituição das identidades pessoais e profissionais de cada sujeito da pesquisa. Para Tardif (2014, p. 107), “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

Nesse contexto, Ciampa (1986 apud PLACCO; SOUZA, 2010, p. 85) argumenta que a identidade é metamorfose e provisória. Nesse sentido, podemos afirmar que a identidade é transformada e influenciada pelos aspectos sociais, culturais, políticos vivenciados nos diferentes momentos da vida.

Para Dubar (1997 apud PLACCO; SOUZA, 2010, p. 87), “a identidade é o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Bauman (2005 apud PLACCO; SOUZA, 2010, p. 87), por sua vez, sob o ponto de vista da sociologia e na lógica da sociedade líquida, entende a identidade como processo contínuo de “redefinir-se e inventar e reinventar a própria história”. Dessa maneira, o pertencimento e a identidade não são sólidos como uma rocha, mas se relacionam a comunidades de ideias e a princípios diversos, aos quais aderimos ao longo da vida.

Ambos os teóricos consideram que a identidade é transformada e influenciada pelos aspectos sociais, culturais, políticos vivenciados nos diferentes momentos de nossas vidas. Nessa perspectiva, temos de olhar o processo de formação dos sujeitos e de suas identidades profissionais como movimento de tensão permanente, contínuo, fluido, com movimentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias (PLACCO; SOUZA, 2010).

Somos muitos em um só; depende do ponto de vista que se vê, do espelho que nos reflete. Como diz Ichheiser (apud LEITE, 2008, p. 94), “os outros são nossos espelhos”.

Placco e Souza (2010) apontam que o processo de constituição identitária docente pode levar a ações que resultem em melhores práticas de formação de professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Se a identidade está relacionada, como afirma Dubar (2005), ao papel da “atribuição” e da “pertença”, ao modo pelo qual nos enxergamos e nos representamos, influenciados pelo movimento vivenciado, é crucial saber como os professores têm compreendido o que tem acontecido nas RPS, próxima categoria a ser investigada.

4.2 Categoria 2 – A RPS: retratos do cotidiano na Creche “Semeadores Mirins”

Nesta categoria, foram analisados os dados coletados nos questionários pertinentes ao desenvolvimento das RPS em três horas contínuas, juntamente com os dados obtidos na entrevista com a CP da creche. Para uma melhor abordagem dos aspectos evidenciados, eles foram agrupados em duas subcategorias, dispostas a seguir.

4.2.1 Subcategoria 1 – Atividades desenvolvidas nas três horas contínuas semanais destinadas à formação continuada

Na Rede Municipal de Santo André, as RPS são cumpridas por todo o grupo de professores, no período noturno. Constatou-se que, na Creche “Semeadores Mirins”, as três horas de trabalho semanal contínuas acomodam diferentes atividades relacionadas ao cotidiano educacional, que incluem movimentos como planejamento, reuniões de grupo, produção de registros, organização de documentação pedagógica e trocas de experiências, dentre outros, conforme pode ser observado no quadro a seguir, que organiza os dados do questionário realizado com os professores da instituição.

Quadro 3 – Atividades desenvolvidas nas RPS

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	HORAS DESTINADAS
Planejamento semanal	8
Informes da creche e da Secretaria de Educação	8
Formação e estudo	5
Reflexão da prática	4
Trocas de experiências	3
Organização de materiais	2
Registro reflexivo	2
Documentação Pedagógica	2
PPP	2
Discussão de textos	1
Atividades e palestras	1
Discussão de assuntos trazidos pelo grupo	1
Debates sobre concepção e prática	1
Questões estruturais	1
Atividades coletivas	1
Planejamento do acolhimento e adaptação das crianças	1
Nutrições e inspirações	1
Diálogo com a parceira de sala	1

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Dentre tais atividades, constatou-se, nas falas de oito sujeitos, que a maior parte do tempo das reuniões é destinada ao planejamento e aos informes advindos da Secretaria de Educação.

As atividades denominadas pelos professores como formativas (PPP, discussão de textos, atividades e palestras, discussão de assuntos trazidos pelo grupo, debates sobre concepção e práticas, dentre outras) foram citadas pelos professores em menor número de vezes. Todavia, a entrevista com a CP deflagrou sua preocupação com os aspectos que julga serem pertinentes ao universo da formação⁴¹:

⁴¹ A partir de agora, serão apresentados fragmentos de depoimentos dos sujeitos. Os nomes empregados são fictícios, com exceção da professora Jeanne, que optou por ser identificada com seu nome verdadeiro, e o de outra professora, que não indicou pseudônimo, por isso foi nomeada como Y.

[...] na maioria das vezes, a gente procura garantir esse espaço, esse momento como um momento de formação. Para qualificar as práticas, para a gente também discutir questões relacionadas às crianças e aí a gente ir se alinhando enquanto equipe [...] Grande parte do grupo tem essa teoria muito afinada. E aí, muitas vezes, a gente procura fazer o processo inverso, de que forma elas vão trazer essa teoria para a prática, para o real, para as crianças. Então, também faz parte desse processo de formação (Vanessa, CP).

Quando questionada a respeito da finalidade da RPS, a CP explicitou também sua preocupação com os movimentos de trocas de experiência entre a equipe:

[...] Então a gente vai ter a troca ... As trocas de experiências, que qualificam muito esse momento, as práticas dos colegas. Porque, não é falando, mas esse espaço da creche em que eu atuo, tem práticas muito positivas, muito bacanas... As professoras têm uma prática diferenciada, então a gente acredita que essa troca, principalmente para as professoras que estão chegando, contribui muito para essa qualificação. Então também é um espaço para formação em que nós, enquanto gestoras, trazemos temas para serem discutidos e para a gente aprofundar. E essa formação, ela vem tanto ao encontro do que a gente observa, quanto do que as professoras trazem para a gente, enquanto necessidade (Vanessa, CP).

Ao analisar as respostas dos professores e da CP quanto às atividades desenvolvidas nas RPS, nota-se que a maioria das ações – como planejamento, informes, organização de materiais, registro, documentação pedagógica – ocupa boa parte do tempo destinado à RPS.

Acredita-se que tais atividades poderiam ser realizadas no espaço destinado a essa finalidade, momento designado como OT (Organização do Trabalho), que ocorre três vezes na semana, durante a jornada de trabalho, de forma a intensificar a organização já existente na unidade, conforme a fala da CP:

As OTs são organizadas da seguinte maneira: primeiro dia, há o planejamento das semanas seguintes; segundo dia, para planejar as atividades coletivas; terceiro dia, para caracterização nesse início e à medida que for necessário (Vanessa, CP).

O remanejamento e a reorganização da pauta possibilitariam maior tempo hábil para a consolidação da discussão do coletivo.

Vasconcellos (2002) acredita que o trabalho coletivo, tal como desenvolvido nas RPS, é fundamental para a mudança da instituição, tanto para despertar e qualificar as intervenções, como para avaliar as já realizadas. Para o autor, só assim a escola concretizará qualquer projeto. Estes são momentos para partilhar dúvidas, trocar experiências, descobrir coisas novas, sistematizar a própria prática, resgatar o

saber do professor, assim como para estudar, pesquisar, avaliar o trabalho e replanejar.

Nessa perspectiva, a RPS é o espaço privilegiado para o CP acompanhar o trabalho desenvolvido pela equipe, para observar a participação de cada sujeito e obter elementos mais concretos que propiciem o diálogo com a equipe, seja na reunião ou em outro momento oportuno, individual ou coletivamente.

O CP deve organizar espaços para a construção de relações pautadas em valores positivos. Conforme apontam Souza e Placco (2012, p. 36), o CP deve “investir na construção da autoridade” e na formação de “valores como respeito, responsabilidade, a admiração e autonomia”, favorecer a autoavaliação. O CP é o profissional responsável pela formação, é o mediador, é “aquele que propõe, o que coordena, mas não é o único responsável”, lembram as autoras. Todos os sujeitos, portanto, devem se comprometer com esse momento.

4.2.2 Subcategoria 2 – Contras e prós das três horas contínuas semanais destinadas à formação continuada

Os quadros a seguir mencionam os prós e os contras observados pelos sujeitos da pesquisa em relação ao número de horas destinadas às RPS⁴².

⁴² A soma de sujeitos, na segunda coluna, poderá ser maior que o número de participantes, tendo em vista alguns citaram mais de um pró ou mais de um contra.

Quadro 4 – Prós das RPS, segundo os sujeitos

PRÓS	SUJEITOS (Nº)
Socialização de documentos	1
Combinados de grupo	1
Tempo para o planejamento semanal	1
Fórum efetivo de decisões coletivas (Discussões e acertos de questões)	3
Construção e retomada do PPP e documentações	2
Espaço de participação	2
Socialização de informes da Secretaria de Educação	1
Formações sobre planejamento e sobre desenvolvimento das crianças	3
Trocas de experiências com parceiros que já atuaram na Educação Infantil	4
As três horas são muito úteis, pois são momentos em que a equipe está reunida para planejar, opinar, discutir, refletir, trocar experiências	1
Participação e coerência nas discussões	1
Organização da equipe gestora em relação aos espaços e eventos letivos	1
Boas discussões	1
Desabafos	1

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Quadro 5 – Contras das RPS, segundo os sujeitos

CONTRAS	SUJEITOS (Nº)
Tempo da reunião após um dia de trabalho (muito tarde) compromete o maior envolvimento da equipe.	1
Os momentos de discussões são bons, mas poderiam ter mais foco. Acaba sendo cansativo e pouco produtivo, pois ficamos até tarde da noite, depois de uma longa rotina de trabalho	2
As três horas acabam se tornando cansativas, as discussões perdem o foco, acabam não sendo produtivas como deveriam	1
Cansaço extenuante devido à sobrecarga da jornada de trabalho	1
Discussões bastante desgastadas	1
Muitas informações; a impressão que dá é que giramos e caímos no mesmo lugar	1
É um espaço para todo mundo participar, mas não é todo mundo que participa	1
Discussão de teorias que fogem da realidade prática	1
Talvez repensar a organização do tempo, diminuindo o tempo de planejamento, visto que temos as OTs, aumentando o tempo das discussões em grupo	1
Sensação de pressa em virtude de muitas demandas, impossibilitando o aprofundamento das discussões, que ainda assim acho excelentes	1
Pouco tempo destinado ao planejamento	1
Insistência de alguns profissionais em não fundamentar as práticas e decisões, atuando com base no senso comum	1
Falta de tempo para a organização de materiais	1

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Dentre os aspectos destacados pelos sujeitos, nota-se a importância atribuída à existência de um espaço concreto e efetivo de participação, tal como revela o fragmento a seguir, que contextualiza a RPS como um:

Fórum efetivo de decisões coletivas, de discussões e acertos de questões (Pamela, professora).

A formação centrada na escola e no trabalho compartilhado possibilita o contato com a realidade da escola, de fazer relação entre teoria e prática, e propicia o trabalho coletivo, como menciona um dos sujeitos da pesquisa:

Planejamento semanal e registros reflexivos; trocas de experiências; análise de documentação; informes referentes às demandas da creche (Bernardo, professor).

Nessa direção, Terzi (2012, p. 111) defende que:

[...] as documentações são escutas e pegadas de caminhos percorridos. São mapas para reorientar as reflexões e as aprendizagens dos adultos educadores. [...] os registros organizam experiências vividas pelos sujeitos, em suas interações com os outros e inserções no mundo.

Desse modo, é importante que, ao planejar a RPS, priorizem-se as discussões dos projetos coletivos, a articulação da prática e teoria, a troca de experiências a partir do PPP. Faz-se necessário estudar sobre sua própria prática, compreender sua ação, considerar o que é bom, o que é preciso modificar para atingir os objetivos, e principalmente, para garantir o desenvolvimento integral da criança. É fundamental que o CP perceba como pode ajudar o professor a desenvolver uma prática que tornem ainda mais adequadas as vivências propostas e planejadas (SULA, 2016).

Essa perspectiva de melhorar a prática não pode ser assumida apenas individualmente. É uma ação que deve ser realizada por todos (ALARCÃO, 2010 apud ANDRÉ, 2016, p. 19). Conforme André (2016, p. 13):

[...] a formação continuada de professores, com base em uma concepção reflexiva crítica, propõe novos espaços para o processo formativo, [...] que se fundamentam no desenvolvimento de uma cultura colaborativa, o que significa implantar metas compartilhadas entre professores em constante desenvolvimento profissional.

Como Morgado (2011), acredita-se que há necessidade de a formação de professores centrar-se na escola, e a escola centrar-se na formação. Para isso, é crucial que os professores se assumam como profissionais autônomos, desfaçam-se das posturas individualistas e passem a trabalhar coletivamente.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou o amadurecimento de boa parte da equipe, que entende que o grupo reunido para a reflexão, a partilha das informações e a consolidação do trabalho coletivo é um aspecto positivo das RPS, conforme se observa no trecho a seguir:

As três horas são muito úteis, pois são momentos em que a equipe está reunida para planejar, opinar, discutir, refletir, trocar experiências (Pedra Azul, professora).

Essa prática permite o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, constituindo-se uma práxis libertadora, pois a RPS é fundamental para a concretização de uma prática transformadora (VASCONCELLOS, 2002).

Em contrapartida, não se deve desconsiderar a opinião da professora Jeanne que, ao responder a mesma questão, afirma:

Uma hora para planejamento e duas horas contínuas em assuntos de formação e informações. Muitas vezes, parece-me um tempo perdido; muitas discussões que não chegam a lugar nenhum (Jeanne, professora).

Tal resposta remete-nos a Almeida (2012, p. 11), quando a autora explicita que, na formação de professores, o fundamental é ter “um projeto bem definido e calculado”. Em outras palavras: “ter uma reflexão sobre o para que fazer, por que fazer, para quem fazer e onde fazer” (p. 11), de forma que a formação tenha sentido aos envolvidos no processo.

André (2013, p. 15) diz que, para conhecermos a escola mais de perto, necessitamos colocar uma “lente de aumento”, manter sobre ela um olhar de distanciamento, “um olhar de helicóptero”, como dizia Marcos Vilella⁴³ sobre as relações e as interações que constituem seu dia a dia. Desse modo, é possível reconhecer como se consolidam as estruturas de poder, os modos de organização do trabalho pedagógico, e compreender o papel e a atuação de cada sujeito nesse

⁴³ Marco Vilella foi diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental de Santo André, no período de 2004 a 2005.

enigmático interacional, em que condutas “são – ou não – implementadas e relações são estabelecidas e modificadas” (ANDRÉ, 2013, p. 15).

Nesse sentido, cabe ao CP, enquanto formador e articulador das necessidades do grupo, organizar um espaço em que o tempo seja bem aproveitado. Para tal, a leitura das necessidades de seu grupo e da escola mostram-se essenciais.

Um aspecto desfavorável que se mostrou preponderante nas respostas dos questionários está relacionado ao tempo das reuniões, considerado por quatro sujeitos como um fator que não favorece o melhor desenvolvimento da RPS. O cansaço decorrente de uma longa jornada de trabalho e a realização da reunião no período noturno foram tópicos mencionados no fragmento a seguir:

Tempo da reunião após um dia de trabalho (muito tarde) compromete o maior envolvimento da equipe (Y, professora).

Para a RPS não ser apenas um espaço formal, a organização da pauta das reuniões deve corresponder ao desejo, à necessidade do grupo. Para Vasconcellos (2002, p. 125 – Grifos meus) o embate, portanto, vai em duas direções: “**conquistar o espaço para RPS**” – o que, diferentemente de outras redes, em Santo André, já está institucionalizado – e “**ocupar bem o espaço conquistado**” – o grande desafio, tornando-o mais produtivo, fazendo com que vá ao encontro das necessidades do grupo, para evitar a mesmice, que torna esse momento cansativo, em vez de ser produtivo e de formação coletiva.

Entrelaçado ao aspecto do tempo, também como um fator desfavorável, está o foco da reunião:

Os momentos de discussões são bons, mas poderiam ter mais foco. Acaba sendo cansativo e pouco produtivo, pois ficamos até tarde da noite, depois de uma longa rotina de trabalho” (Isabela, professora).

Segundo Vasconcellos (2002, p. 125), a prática é o “ponto de partida e de chegada” de si própria. Nessa direção, o autor aponta que:

O foco principal do estudo deve ser, pois, a prática objetiva do grupo. Os textos, os livros devem ser buscados para ajudar a decifrar a realidade, para mudá-la e não o contrário: querer primeiro se preparar, ter “toda a clareza teórica, para só depois partir para a prática” (VASCONCELLOS, 2002, p. 125).

Durante os questionários, o grupo colocou-se na prerrogativa de avaliar e sugerir mudanças na organização da reunião, de forma a buscar mais assertividade e foco nos encontros:

Talvez repensar a organização do tempo, diminuindo o tempo de planejamento, visto que temos as OT, aumentando o tempo das discussões em grupo (Maria, professora).

O excesso de assuntos na pauta e a pressa em atender às demandas também foram mencionados como aspectos desfavoráveis, que acabam por interferir na ausência do foco da reunião:

Muitas informações; a impressão que dá é que giramos e caímos no mesmo lugar (Monet, professor).

Sensação de pressa, em virtude de muitas demandas, impossibilitando o aprofundamento das discussões, que ainda assim acho excelentes (Bernardo, professor).

Embora os professores sinalizem que a pauta aborda um excesso de informações, é possível observar um olhar diferente a esse respeito nas reflexões da CP, que pondera, em sua entrevista:

Os informes são escritos na pauta para não tomar muito tempo da RPS, apenas em caso de urgência ou para esclarecer dúvidas, caso algum professor não tenha entendido os assuntos discutidos. Também tem sido policiado para focar no objetivo da RPS, para garantir que se trate dos temas do dia (Vanessa, CP).

Segundo Vasconcellos (2002), utilizar bem o espaço da RPS significa atender às necessidades reais do grupo, tendo como base o PPP. Para o autor:

[...] não basta ter o espaço para reunião. Ele deve ser bem utilizado. Caso contrário, em pouco tempo esvazia-se, torna-se mais uma rotina burocrática. Uma das coisas que aniquila as RPS é o formalismo. A escola consegue o espaço, mas este se torna maçante, muito deslocado do cotidiano e das questões que estão a afligir os professores (p. 126).

Em síntese, essas duas subcategorias apontaram para a importância da existência do espaço da RPS, entendido como essencial para a articulação do coletivo.

O cotidiano da escola envolve a todos, é o lugar da troca de experiências, no qual se deve refletir e questionar as práticas. Na RPS, o CP equaciona movimentos importantes para transformar o cotidiano, fazendo avançar sua ação e a dos demais educadores da escola (PLACCO, 2012).

Terzi (2012, p. 103) salienta que os professores, nos momentos de reunião, “vivenciam oportunidades privilegiadas para o diálogo, a troca e o aprofundamento dos referenciais teóricos e práticos, consolidando conhecimentos, afetividades e o sentimento de pertença”. Dessa forma, a RPS concretiza-se como espaço fundamental à formação do professor.

Os dados relacionados a esta categoria apontaram também para a necessidade de se repensar e reestruturar a utilização das três horas contínuas, de forma a evitar menos desvios nos assuntos discutidos, possibilitando mais fluidez nas propostas desenvolvidas e menos desgaste dos profissionais envolvidos.

4.3 Categoria 3 – A organização e a condução das RPS: o relatado e o observado

A organização e a condução das RPS constituem-se aspectos de suma importância para a promoção de um espaço gerador de aprendizagens efetivamente significativas ao grupo de professores.

Desse modo, a presente categoria pretendeu articular os dados obtidos nos questionários a respeito da organização da pauta das reuniões, confrontando-os às necessidades formativas apontadas pelo grupo. Ao relacionar diferentes pontos de vista, vislumbrou-se também responder aos objetivos específicos da pesquisa⁴⁴.

Buscou-se, ainda, articular os pontos de vista dos professores e da CP, mediante os fragmentos obtidos por meio da entrevista realizada com ela, assim como agregar ao contexto da análise, as observações da pesquisadora, obtidas durante o acompanhamento pontual das RPS, nos meses de fevereiro a março de 2018.

⁴⁴ (a) Identificar as necessidades formativas dos professores, do ponto de vista deles e do Coordenador Pedagógico; (b) Analisar a Reunião Pedagógica Semanal enquanto espaço formativo; (c) Relacionar a x b, apontando indícios/pistas/indicadores que possibilitem a compreensão de como as RPS atendem ou não às necessidades formativas dos professores, e (d) Identificar práticas realizadas nas RPS que respondam às necessidades da escola e dos professores, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

4.3.1 Subcategoria 1 – A estruturação da pauta e as necessidades formativas

Durante a leitura dos questionários preenchidos pelos sujeitos da pesquisa, identificou-se, de modo geral, que uma das maiores necessidades formativas apontadas pelos professores está relacionada à discussão da prática de sala de aula. Todavia, dentre as respostas dos sujeitos, foram observados indícios de contradição, em relação a esse aspecto.

Do ponto de vista dos professores, as pautas das RPS são, em grande parte, ocupadas por demandas encaminhadas pela Secretaria de Educação, as quais nem sempre vão ao encontro da necessidade do grupo, conforme mencionado por vários professores:

As demandas da Secretaria ocupam o maior tempo da pauta e nem sempre é possível atender à necessidade do professor (Glória, professora).

Muitas vezes não, pois a CEPEC vem pautando muito nossas RPS e, muitas dessas vezes, trazendo ideias muito distantes de nosso processo enquanto equipe (Bayó, professor).

Neste início, vejo as pautas mais como para organização de demandas externas [da Rede] do que de situações mais específicas da unidade escolar (Maria, professora).

Sadalla (1998 apud PIERINI; SADALLA, 2008, p. 85) legitima a reflexão do professor e aponta que este deve ser auxiliado a:

[...] refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as bases de suas crenças sobre este processo, de modo que, tornando-se um pesquisador de sua ação, possa contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino ocorrido em sala de aula.

Segundo Pierini e Sadalla (2008, p. 85), a formação continuada “pode (e deve!)” ser vista como um processo privilegiado, no qual os diferentes profissionais refletem sobre o seu fazer pedagógico, sobre as concepções, sobre as teorias escondidas (ou não) nas palavras e nas ações de cada um, realizando as análises com os sujeitos de suas práticas.

Ainda com relação à organização da pauta, quanto a ela refletir as necessidades formativas dos professores, observaram-se respostas contraditórias. Três sujeitos responderam que a pauta atende a suas necessidades, sendo um deles bem objetivo:

Sim (Pedra Azul, professor).

Outros dois sujeitos justificaram suas respostas:

Quanto a essa questão, a pauta é organizada de acordo com as indicações dos professores (Monet, professor).

Sim, pois percebo que alguns temas vêm sendo trabalhados desde o ano passado (Maria Aparecida, professora).

Os demais sujeitos revelaram, em suas respostas, alguns aspectos subjetivos, que nos dão indícios de que há necessidade de rever a organização das pautas, principalmente o objetivo desse momento, considerando, como Pierini e Sadalla (2008, p. 84), que a RPS é um dos espaços em que cada um se apodera do seu próprio saber, como se todos os sujeitos “precisassem ouvir, de si mesmos, o que pensam, por que pensam, o que sentem, por que sentem, e o que criam, por que criam”.

Acredito que sim e não. Depende dos momentos (Bernardo, professor).

Sempre que possível (Isabela, professora).

Pierini e Sadalla (2008, p. 79) apontam que um desafio é tornar a RPS “um espaço de constituição de vínculos”, e constatam que é um espaço intrigante de contradição, “legitimado para o diálogo entre pares, diálogo que, em muitas ocasiões, silencia”.

Durante a entrevista com a CP, observou-se que também existe uma preocupação dessa profissional em atender às necessidades formativas dos professores, a partir de seu ponto de vista:

A gente tem uma mescla aí, né? De necessidades formativas indicadas por elas, pelo grupo, pelos professores, mas também observações que partem da coordenadora, da minha observação. Nas ações do dia a dia, eu coloquei, e a gente procurou muito estar próximo das professoras. Participar de propostas que elas vão realizar dia a dia, e, a partir disso, a gente observa algumas necessidades que estão a mais, que elas não verbalizam, mas que a gente observa, estão muito nítidas ali. A gente observa com muita clareza (Vanessa, CP).

Por exemplo, agora, né? Vão acontecer os grupos de trabalho para discussão do currículo, e aí a gente tem duas professoras representantes, uma da manhã e outra da tarde. Então, nesse momento da RPS, a gente também vai organizar para que elas tragam de volta o que está sendo discutido nesses grupos de trabalho. E aí também a gente consiga gerar temas para as discussões no nosso grupo, que qualifiquem a discussão dessas professoras e que a gente possa trazer teorias para que elas consigam se repertoriar e levar para essa discussão nesses grupos de trabalho. Porque aí também compete ao coordenador pedagógico oferecer esse suporte teórico para essas discussões serem mais qualificadas, né? (Vanessa, CP).

Com relação à continuidade entre uma reunião e outra, demonstrando a existência de um fio condutor formativo entre elas, as respostas obtidas apresentaram diferentes pontos de vista, nos quais foram observadas muitas contradições.

Quatro sujeitos indicaram que percebem a continuidade das reuniões, enquanto outros quatro indicaram que isso acontece apenas algumas vezes. Alguns sinalizaram, ainda, que a continuidade é percebida apenas quando há necessidade. Um dos sujeitos indica que a continuidade das discussões é atravessada pelas demandas externas, ocorrendo grande interferência da Secretaria de Educação, no tocante à definição de temas e assuntos.

As RPS ficam geralmente destinadas aos assuntos do CEPEC / Secretaria de Educação (Pâmela, professora).

Nessa direção, Vasconcellos (2002, p. 129) pontua a necessidade de se garantir um fluxo de continuidade entre os movimentos da RPS, assegurando-se o antes, o durante e o depois das reuniões, e menciona o registro como um instrumento importante para a manutenção da continuidade:

Uma exigência para garantir o vigor das reuniões e qualificar o trabalho coletivo através da sistematização das reflexões e da memória da caminhada, (individual, grupal, institucional) é o registro: o que foi estudado ou refletido, a que conclusões chegou, que decisões foram tomadas, que questões ficaram para serem retomadas, qual a pauta prevista para a próxima reunião, etc. Isto não significa longos relatórios (ou "atas formais"), mas a história da trajetória do grupo.

Assim, quando assuntos externos ocupam demasiadamente as pautas da RPS, corre-se o risco de perder-se a história do grupo, com reuniões esvaziadas de sentido, que não correspondem às expectativas de seus participantes (VASCONCELLOS, 2002).

Ainda com relação à organização das RPS, especificamente no que diz respeito à estruturação das pautas, convém recorrer aos registros das observações realizadas na própria escola, conforme apontamentos da pesquisadora.

Constatou-se, nas quatro RPS observadas, que, a cada encontro, foi ofertada uma pauta aos professores. Observou-se também a preocupação da CP com a estética do trabalho, revelando um cuidado com o visual, para tornar a reunião atrativa, para chamar a atenção dos sujeitos para os assuntos a serem abordados: a

CP sempre iniciou a RPS com a leitura de uma citação, ou de um fragmento de texto relacionado à temática da reunião, e preparou uma apresentação em *PowerPoint*.

Com relação aos aspectos estéticos, as pautas, em geral, foram bem organizadas, porém notou-se a necessidade de mais investimento em seu caráter formativo: ter claros os objetivos, os conteúdos que seriam tratados, as estratégias propostas, contemplando-se o planejamento dos tempos.

A pauta foi entregue no segundo momento, sem a preocupação de apresentar as atividades do dia com o objetivo de situar os professores em relação ao que fariam [...].

Percebe-se uma preocupação, por parte da CP, de planejar a RPS, de sempre iniciar com um pensamento ou trecho de um artigo, o qual está relacionado com o cotidiano. Mas fica evidente que não é previsto tempo para reflexão, ou seja, a pauta ainda não apresenta características formativas. Ao elaborar a pauta, ainda não há clareza sobre os objetivos que se deseja alcançar, os quais podem ser encontrados no cotidiano escolar, de refletir sobre as ações desenvolvidas, provocar a autorreflexão sobre as estratégias adotadas e considerar novas possibilidades para enfrentar as dificuldades do grupo. E ainda não há preocupação de prever o tempo de discussão para cada ponto, de modo a garantir tempo suficiente para que todos se posicionem e, de fato, haja reflexão do cotidiano (Registro de observação da pesquisadora).

Identificou-se também a necessidade de se estabelecerem relações entre um encontro e outro, assim como entre o que está escrito na pauta e o vivenciado no cotidiano escolar, otimizando os tempos de estudo e reflexão, evitando-se a perda de foco, como nos alertam Pierini e Sadalla (2008, p. 76): “Tempo em que se poderia fazer tudo e fazer nada. Tempo composto por pautas quase sempre muito extensas e pela urgência de demandas”.

Em alguns encontros, constatou-se que a pauta foi elaborada pela CP para cumprir demandas da Secretaria de Educação, e que lhe faltou experiência, no momento da coordenação, para articular o assunto discutido com as necessidades evidenciadas pelos professores:

[...] retornam para o coletivo, a CP diz que irão tratar dos Projetos Coletivos do ano anterior, que estarão dando continuidade, porém faz a leitura do documento enviado pela Secretaria referente à construção do currículo da Educação Infantil e do Fundamental; enfatiza que fará a leitura na íntegra e, ao final, esclarece dúvidas, caso ocorram (Registro de observação da pesquisadora).

Para Souza (2001, p. 30): “A pauta é só um caminho, e deverá ser um caminho aberto, com muitas possibilidades”. Nessa direção, a pauta em si não garante a

formação, que precisa ser entendida em todas as suas nuances, como afirma Placco (2012, p. 57):

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente [...].

Nesse sentido, acredita-se que ainda falte à CP garantir a RPS como espaço formativo permanente, de intensa interlocução com os professores, garantindo, de forma mais frequente, o atendimento às necessidades formativas da escola e dos docentes, assim como as demandas oriundas da rede de ensino.

Ao mostrar-se como parceiro experiente e valorizar o potencial intelectual do grupo, o CP possibilitará também que cada um assuma seus saberes e não saberes. Assim, todos poderão se corresponsabilizar pela qualidade do processo formativo da RPS, na prerrogativa de uma rede colaborativa, conforme discutido por Gouveia e Placco (2013).

4.3.2 Subcategoria 2 – A condução da reunião pedagógica: a voz e a vez

A presente subcategoria visa a articular os dados obtidos nos questionários a respeito da condução das RPS, confrontando-os com os dados obtidos nas observações realizadas pela pesquisadora.

Foram consideradas, como critério de análise: as possibilidades de escuta e a colaboração do grupo no espaço formativo; a clareza dos objetivos e dos encaminhamentos realizados na RPS; a relevância e a pertinência dos assuntos tratados nos movimentos formativos e, por fim, a garantia do direito a voz para todos, sem antecipação dos encaminhamentos.

Quando questionados a respeito do movimento de escuta que acontece nas RPS, os sujeitos da pesquisa apresentaram opiniões divergentes sobre o assunto:

Todos possuem o mesmo direito à voz. Sinto que todos são escutados e respeitados, apesar de muitos pensamentos divergentes (Isabela, professora).

[...] mas, naturalmente, alguns se colocam mais que outros (Bernardo, professor).

Me sinto muito à vontade para colocar o que penso; todos têm direito à voz, porém ainda existem pessoas que preferem se omitir das discussões coletivas, mesmo discordando do que está em pauta (Maria, professora).

[...] nem todos se posicionam (Sandra, professora).

Para Souza (2001), o papel desempenhado pelo CP é fundamental para garantir a igualdade de participação dos professores, de forma que diferentes pontos de vista possam ser explicitados. De acordo com a autora:

Na coordenação da reunião, o(a) coordenador(a) deverá fazer intervenções constantes, visando estabelecer vínculos. É preciso garantir que todos falem, é preciso intervir nas falas em defesa do professor que possa estar sendo “atacado” pelo colega, é preciso favorecer a construção do grupo (SOUZA, 2001, p. 30).

Almeida (2006) também propõe que o CP deve se organizar para o “cuidar”, ao assumir sua função formadora, articuladora e transformadora. Nesse sentido, cuidar das possibilidades de participação, garantindo e valorizando igualmente a voz de todos os professores, é uma importante estratégia para evitar isolamentos:

[...] ainda há professores calados ou que se limitam a levantar a mão durante a votação, e no que a maioria decide, sem opinar ou refletir sobre a questão (Registro de observação da pesquisadora).

A discussão, durante toda a RPS, ficou centrada em quatro professores e na CP, a qual determinava os encaminhamentos. Mesmo não havendo concordância, não houve a preocupação de mediar, de realizar debate, no sentido de buscar diálogo entre todos, pautado no respeito às divergências e diferenças, e de estabelecer ações que atendessem à necessidade do objetivo-fim da creche: o desenvolvimento da criança (Registro de observação da pesquisadora).

Durante a RPS, evidenciou-se que há uma barreira relacional. Percebeu-se a necessidade de construção de vínculos de respeito e confiança entre os professores e a equipe gestora. Conforme salienta Souza e Placco (2013, p. 41), “é preciso humildade e generosidade, cuidado com o outro [...] disposição de ouvir e tentar compreender, mais do que impor valores e modo de pensar”. A RPS é o tempo que se caracteriza, muitas vezes, “por situações de escuta por parte dos professores e não-escuta aos professores” (TORRES, 1994 apud PIERINI; SADALLA, 2008, p. 76).

A cada encontro, tornava-se clara a necessidade de se investir nas relações interpessoais. Assim como Almeida (2003), acredito que uma boa política de relações

interpessoais colabora para o desempenho das atividades. E o CP deve articular os grupos de professores, aproximá-los de forma a alcançar os objetivos pretendidos.

Nessa direção, Placco (2012) pondera que a interlocução participada, a ampliação da comunicação entre os professores, é um caminho importante na organização do planejamento e do movimento de formação, visando à melhoria da prática docente. Segundo a autora:

[...] a ideia de interlocução participada visa lembrar ao coordenador que sua fala com o outro, especialmente o professor, implica ouvi-lo, dialogar com ele, olhar um nos olhos do outro, com atenção, cuidado, predisposição para o atendimento mútuo [...] pois as pessoas não se comprometem com comunicados, mas com ações decorrentes de objetivos comuns (PLACCO, 2012, p. 53).

Nessa perspectiva, é importante que a CP esteja presente em tempo integral às reuniões, com o olhar atento, o ouvir ativo e o falar autêntico. Nesse exercício, a equipe toda poderá rever suas concepções de creche, de criança e de educador.

Com relação à clareza dos assuntos discutidos e aos encaminhamentos realizados ao final das reuniões, os participantes sinalizaram que, em boa parte das vezes, sentem-se contemplados com as orientações da CP, e que, quando encontram dúvidas, recorrem aos parceiros experientes ou à própria equipe:

Na maior parte das vezes, sim. Saio da reunião consciente dos desdobramentos daquele fórum (Bayó, professor).

[...] tem muita coisa que é nova para mim; no caso de dúvida, procuro uma parceira mais experiente, ou vou pesquisar sobre o assunto (Monet, professor).

Entretanto, nos registros de observação das reuniões, constatou-se que, em diversos momentos, a síntese das discussões e o estabelecimento de encaminhamentos ainda não são práticas consolidadas:

Finalizaram a reunião sem estabelecer combinados para a próxima, sem retomar os encaminhamentos definidos e/ou inclusão de atividades complementares. Ao verificarem o horário, todos foram se levantando, arrumando seus pertences; a equipe gestora também desmontando e guardando os equipamentos, todos apressados e aparentemente desgastados (Registro de observação da pesquisadora).

Segundo Souza (2001, p. 30), é necessário: “Incentivar o grupo a registrar as principais discussões, encaminhar sínteses, visando historicizar o processo do grupo, e manter sempre uma avaliação da reunião ao final”.

É preciso tornar uma prática planejar, para o final da reunião, um momento de estabelecer e/ou retomar os encaminhamentos; de definir coletivamente as necessidades formativas para tratar na próxima reunião; de incluir atividades complementares. Deve-se buscar finalizar a reunião com clareza; estimular o grupo a opinar, a refletir, seja por meio de estratégia de votação ou de escrita de palavras, de forma a promover aprendizagens significativas ao grupo e a cada professor, como reflete Maria:

Acredito que caibam questionamentos em relação à prática, reelaboração de conceitos, o que nos faz crescer e amadurecer ainda mais enquanto grupo (Maria, professora).

É preciso cuidar da escuta e do olhar sensível, de problematizar a realidade e de descobrir, no coletivo, caminhos para qualificar a prática, afinal a RPS, conforme aponta Batista (2003, p. 115), “é o lugar em que o sujeito se forma ao participar da formação dos outros sujeitos”.

A questão da clareza em relação aos encaminhamentos finais da reunião suscitou preocupações, pois denunciou afirmações contraditórias explicitadas nas respostas dos questionários. Embora os participantes tenham afirmado que há espaços de retomada de dúvidas ao final dos encontros, a pesquisadora, *in loco*, registrou que não observou ocasiões pontuais em que as dúvidas fossem sanadas, ou mencionadas para serem retomadas nos próximos encontros.

Nesse contexto, a categoria a seguir ajudou a explicitar melhor essa questão, de forma a colaborar para a compreensão do assunto.

4.4 Categoria 4 – Por entre os “corredores pedagógicos”

Esta categoria buscou desvelar as aparentes contradições entre o observado pela pesquisadora, as falas da CP e as respostas dos professores. A análise dos dados foi estruturada a partir de três episódios, que evidenciaram um cotidiano de intensas problematizações e contradições, muitas vezes relacionadas às relações interpessoais vivenciadas pelo grupo.

Nesse contexto, é de vital importância esclarecer ao leitor o porquê dessa categoria ter sido proposta, sendo também relevante conceituar o que se entende por “corredores pedagógicos”. A partir da interpretação da pesquisadora, os “corredores pedagógicos” representam os espaços informais, nos quais, em comunicação livre, e na ausência da CP, surgem temas e assuntos sobre a prática pedagógica, que não foram discutidos no coletivo da RPS.

Convém contextualizar que, durante as três horas contínuas de RPS, a CP organiza movimentos diferenciados, os quais contemplam ações distintas, como a reunião coletiva e a reunião de planejamento. Geralmente, a primeira hora da reunião é destinada ao planejamento do ciclo, para contemplar as necessidades do trabalho desenvolvido com as crianças do período integral, conforme mencionado na entrevista da CP:

E aí, dentro desse momento da RPS, a gente também tem o momento de planejamento. Então a gente tenta garantir, e quando a gente fala “tenta”, é porque a gente faz essa proposta, né? E a gente orienta para que os professores de fato cumpram essa troca entre os pares [...] Para que se alinhe enquanto prática referente às crianças do integral, para que não haja tanta discrepância entre os períodos, considerando que essas crianças ficam um período significativo aqui dentro (Vanessa, CP).

Salienta-se que, normalmente, durante o momento destinado à reunião de planejamento, ocorre um deslocamento dos professores para outro espaço físico. Dessa maneira, o “corredor pedagógico” acontece durante a reunião de planejamento, momento em que a CP não se encontra entre os componentes do grupo.

Conforme observado pela pesquisadora, as conversas entre os professores acabaram por gerar posicionamentos divergentes, que não foram discutidos anteriormente, mas que revelaram algumas necessidades formativas do grupo, como se pode observar nos episódios descritos a seguir.

4.4.1 Episódio 1: Divergências e conflitos entre os professores nos momentos livres de planejamento

O episódio 1 explicita uma cena observada durante a reunião de planejamento dos professores. Acredita-se que todos os assuntos tratados na reunião de planejamento deveriam também ter emergido nos momentos coletivos da reunião, pois, desentendimentos e conflitos precisariam ser explicitados.

A equipe gestora se retira, e a discussão continua a todo vapor no “corredor pedagógico”. As professoras pontuam que, quando a gestão optou por montar salas mistas com 20 alunos, em período integral, e 6 alunos em semi-integral, não considerou o espaço físico das salas e o lugar que os colchões ocupam na hora do sono. Tal organização dificulta o processo de acolhida e de saída das crianças do semi-integral, o qual ocorre simultaneamente, a partir das 12 horas, pois limita a organização de espaços diferenciados para receber as crianças do semi da tarde. [...]

As professoras sinalizam que as crianças do 1º Ciclo Final demoram para acordar, o que atrapalha toda a rotina da tarde. As professoras do período da manhã, ao ouvirem todos esses aspectos, questionam se irão alterar os horários das turmas da manhã sem consultá-las, resultando num desentendimento, pois os dois períodos se sentem prejudicados com esse módulo de alunos por sala (Registro de observação da pesquisadora).

Defende-se que caberia ao CP a responsabilidade de mediar tais desentendimentos e conflitos, trazendo ao grupo reflexões importantes ao manejar diferentes pontos de vista, o que poderia promover novas aprendizagens, pois, como aponta Torres (2003), a reunião é um momento privilegiado para os professores e a CP se debruçarem sobre as questões que emergem da prática, de buscar soluções, novas respostas e saberes, concomitantemente.

Diante da ausência da CP, nesses momentos, a mediação de tais conflitos torna-se inexecutável, e isso nos conduz a perguntar se há, de fato, espaço de generosidade, de respeito e de escuta às verdadeiras discussões; se há espaço para as pessoas falarem sobre o que realmente as incomoda.

Acredita-se que o assunto em discussão, permeado por diferentes pontos de vista, traz à tona os conflitos vivenciados pelos professores no cotidiano, dificuldades que, conforme pondera Placco (2012, p. 53), precisariam ser enfrentadas:

[...] solidária e confiantemente – tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos, como das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles da ordem da ciência e do conhecimento, sejam da ordem das relações e dos afetos.

Por outro lado, o episódio relatado também revelou a imaturidade do grupo, que, em sua forma de funcionamento, coloca barreiras visíveis e invisíveis à atuação da CP. O fato de ela também possuir pouco tempo de experiência na função, conforme relatado por ela mesma, durante a entrevista, justifica sua dificuldade na articulação das reuniões⁴⁵.

⁴⁵ Segundo dados colhidos da entrevista, a CP iniciou na função em 2017, sendo esta sua primeira experiência na gestão.

Silva, Rabello e Almeida (2016, p. 103) defendem que o “jogo coletivo” ocupa um lugar importante no desenvolvimento das relações pedagógicas e nas ações formativas desencadeadas pelos CPs. Refletindo sobre as “panelinhas” (p. 104), as autoras mencionam a importância de se conhecer a cultura organizacional da escola, percebendo:

[...] em que medida ela afeta as pessoas e o ambiente; saber que o jogo coletivo é constituído por essa cultura e é constituinte das relações interpessoais é o primeiro passo em direção a um clima de incentivo para que as pessoas da escola se envolvam como equipe (SILVA; RABELLO; ALMEIDA, 2016, p. 114).

Acreditar que os problemas e as inquietações precisam ser tratados de forma mais consistente no espaço dedicado a essa reflexão – no caso, a RPS –, é um aprendizado tanto para os professores como para a CP.

4.4.2 Episódio 2: Hora livre do planejamento

O momento que é concedido aos professores para a realização do planejamento revela o entendimento da equipe gestora sobre o que se acredita ser um espaço livre do professor, assim a ausência da equipe gestora é vista com naturalidade.

Ainda que a reunião de planejamento coletivo possa ocorrer sem a presença dos gestores, vale ressaltar que a jornada do professor de creche, conforme mencionado no capítulo 2, contempla outros momentos para a organização do planejamento livre, denominados OTs, que ocorrem três vezes na semana, com a duração de uma hora, cada encontro. Nesses momentos, os professores podem planejar de forma individual e/ou coletiva, com seus parceiros de ciclo, dentro dos períodos de trabalho.

Assim, entende-se que a permanência da CP durante o planejamento coletivo que acontece na RPS, com o intuito de alinhar as informações entre os períodos, é importante, para evitarem-se problemas da ordem da comunicação, para a mediação de desentendimentos relacionais entre os grupos e para a identificação de necessidades formativas.

Todavia, a CP parece não perceber que esta seja uma boa oportunidade para colher informações e colaborar com a reflexão sobre o que está sendo proposto, um

momento efetivamente formativo, no qual possa fazer as mediações necessárias entre o currículo e a realidade escolar:

A reunião teve início no horário, com a entrega da pauta ao grupo. O conteúdo descrito da pauta estava relacionado ao encontro anterior⁴⁶. Em seguida, a CP leu um trecho do texto de Antoine de Saint-Exupéry: “O futuro não é um lugar aonde estamos indo, mas um lugar que estamos criando. O caminho para ele não é encontrado, mas construído e o ato de fazê-lo mudar, tanto realizador quanto o destino”. Perguntou se alguém gostaria de comentar algo. Como ninguém se manifestou, dispensou o grupo para elaborarem o Registro Reflexivo e finalizar as caracterizações até as 20h30min. Após esse horário, deveriam construir os planos por ciclo. Comunicou que, se precisassem de algo, a equipe gestora estaria na secretaria. Como já é corriqueiro, nos pequenos grupos, houve conversas aleatórias, falas sobre as outras redes em que trabalham no período oposto. Boa parte do grupo já havia realizado o registro reflexivo e a caracterização durante as OTs; um ou outro complementava os registros com informações que trocava com o professor da mesma turma, referente às crianças do integral (Registro de observação da pesquisadora).

Durante as quatro reuniões observadas, evidenciou-se que o objetivo de garantir o planejamento coletivo para qualificar as ações, para tornar a rotina mais dinâmica e diversificada das salas mistas, devido ao integral, ainda é superficial, pois as reuniões restringem-se a trocas de informações e opiniões sobre o comportamento das crianças. O principal, que seria repensar os conteúdos e as estratégias, ainda está distante de acontecer. Acredita-se que, enquanto a CP ausentar-se desse momento, essa ação ficará apenas no campo do desejo, distante de se tornar realidade.

O CP deve ser entendido como peça chave na escola para o desenvolvimento da formação permanente, no espaço da RPS. Conforme menciona Souza (2012, p. 34):

Quando um grupo de professores se reúne para discutir sua prática, para estudar, várias pessoas se posicionam, relacionando-se entre si, o que implica a expressão de pontos de vista diversos. Essa expressão precisa ser garantida pelo(a) coordenador(a) pedagógico, visando à igualdade de participação. Isso significa “controlar” os mais falantes, “dar voz” aos silenciosos, viabilizar a crítica construtiva, sempre tendo como objeto uma tarefa.

Se assumisse tal postura, a CP colaboraria para que as discussões ocorressem no fórum adequado – a RPS –, possibilitando que, aos poucos, os professores se

⁴⁶ Conteúdo disponibilizado integralmente nos apêndices.

distanciasssem das problematizações enaltecidas nos “corredores pedagógicos”, local onde, nesse momento, parecem acontecer os verdadeiros embates sobre as práticas desenvolvidas, nos quais afloram as inquietudes e as discordâncias do grupo.

Desse modo, os professores cresceriam, tornar-se-iam, de fato, um grupo, e não um “amontoado” de pessoas; amadureceriam e aprenderiam a aceitar e a lidar com as diferenças, “num movimento dialético constante” (SOUZA, 2012, p. 35).

Outro fato ocorrido que aponta para uma necessidade formativa do grupo, não observada pela CP, em função de sua ausência, foi a pergunta de uma das professoras recém-ingressadas em creche para uma professora que atua nessa etapa há mais de 12 anos:

“Não compreendo o que chamam de atividade sequenciada, permanente e projeto”. O professor Bernardo diz que a atividade sequenciada pode estar inserida na permanente e no projeto. A professora Y diz que entende projeto como algo mais amplo, coletivo, que tem de se ter um problema. E quando se trabalha a partir de uma história é uma atividade sequenciada. A professora Jeanne discorda, e explica que há possibilidade de desenvolver um projeto específico para sua sala, a partir de um tema de interesse ou de um problema da turma; o que ela está executando é um projeto. A professora reafirma que não compreende; talvez na hora que a CP for discutir os projetos coletivos esclareça suas dúvidas (Registro de observação da pesquisadora).

Em sua fala, no momento da reunião de planejamento, a professora Y menciona aos colegas que não compreende o que chamam de “atividade sequenciada”, “permanente” e “projeto”. Se esse momento fosse acompanhado pela CP, as necessidades formativas poderiam ser tratadas de forma mais pontual, no coletivo. Só assim a CP conseguiria coletar dados da demanda apresentada pela equipe e planejar a formação, porque, sem diagnóstico refletido, não há como propor ações que desencadeiem transformações (PLACCO; SOUZA, 2013).

O foco central da formação é a construção coletiva, portanto, é necessário eleger como princípio básico a ação centrada na escola, para garantir a construção coletiva com o CP e os professores, tornando-se possível a mediação de divergências que poderão representar pontos de desenvolvimento e de reflexão para o grupo. Conforme aponta Souza (2001, p. 33):

[...] é o pensamento divergente que propicia avanços no campo do conhecimento, enquanto a convergência tende a manter as coisas como estão. Se queremos que nossos professores considerem a heterogeneidade de seus alunos, é preciso que o(a) coordenador(a) desenvolva um trabalho com o grupo de professores que considere suas diferenças.

A tarefa da CP como formadora, articuladora e transformadora é desafiadora, pois, como destaca Garrido (2015), não há fórmulas prontas para reproduzirmos. Mudar práticas exige vínculos, confiança, ou seja, proximidade entre os pares e a CP. Afinal, mudanças geram conflitos, insegurança, e os professores devem sentir-se à vontade para expor suas dúvidas, opiniões e inquietudes no fórum da RPS, em vez de tratarem-nas nos “corredores pedagógicos”, como reitera um dos professores, no questionário:

[...] me sinto parte ativa da formação. Creio que todas têm o direito à voz, porém algumas pessoas não se manifestam no coletivo e, muitas vezes, se manifestam posteriormente, em pequenos grupos, ou a portas fechadas com as gestoras (Bayó, professor).

O espaço da RPS é um espaço coletivo, que deverá ser utilizado para os professores criarem propostas, trocar experiências, fundamentar suas práticas. Assim, faz-se necessário investir nesse espaço, bem como na formação da CP, para que esta se fortaleça para conduzir esses momentos e, de fato, seja a parceira experiente, o que não significa que deve ter a obrigação de saber tudo. Como já foi dito, cada um deve assumir seus saberes e seus não saberes, permitindo-se aprender com o outro, desvelar novos conhecimentos.

4.4.3 Episódio 3: Portões abertos

Ao final de uma das RPS, também foi presenciado pela pesquisadora outro episódio relacionado aos “corredores pedagógicos”, quando o debate entre os professores continuou após a finalização da reunião. Esse episódio revela que há temas, situações e encaminhamentos que são objeto de desentendimento e de conflitos, que, por não serem tratados imediatamente, dão margem a comentários posteriores.

Ao destacar esse episódio, buscou-se estabelecer uma relação entre o silêncio dos professores na reunião do coletivo e os temas discutidos fora dela, e o que esse movimento pode significar em termos de real falta de diálogo, de escuta e de confiança mútua entre todos os profissionais da creche:

Enquanto a professora Glória expunha a problemática de os portões da creche ficarem abertos, favorecendo a entrada das famílias antes do horário,

atrapalhando a rotina de sala de aula, a reunião ia sendo finalizada pela CP, sem nenhum encaminhamento. Nesse momento, as demais professoras se levantaram e começaram a organizar os espaços, porém algumas continuaram tratando do assunto, por parecerem se incomodar com a postura de algumas pessoas da comunidade, de deixarem abertos os portões de acesso à rampa para as salas. O assunto, porém, fica entre elas, nos “corredores pedagógicos”, onde todos falam sem censura (Registro de observação da pesquisadora).

O episódio em pauta revela que o exercício da escuta é algo a ser perseguido pela CP. Segundo Almeida (2016), quando o professor nota que existe uma escuta verdadeira de suas queixas e de suas problematizações, os caminhos para a mudança se abrem, favorecendo os encontros formativos.

No episódio relatado, a pressa em concluir a reunião inviabilizou a possibilidade de diálogo sobre a problemática apontada pela professora, dando margem para que o conflito não fosse tratado e a situação, resolvida. Nessa direção, Almeida (2006, p. 58) lembra que: “A escola é uma oficina de convivência e seus profissionais devem cuidar para que a convivência seja saudável e provocadora de desenvolvimento”.

Pela análise dos questionários, percebe-se que a professora Glória se posiciona de forma menos frequente durante as reuniões, por isso, escutá-la em suas ponderações seria importante para reforçar sua atitude de colaboração.

Teria sido estratégico à CP acolher sua queixa, tratando-a posteriormente, em outra reunião. Ao finalizar a RPS de forma abrupta, ela inviabilizou o diálogo, o que nos faz lembrar de Souza (2012), que nos alerta que as pessoas precisam estar seguras para expressar suas necessidades, caso contrário, o medo de expor-se ao outro prevalece. Por se tratar de um fato incômodo, provavelmente a professora continuou a discussão com os demais sujeitos pelos corredores.

Em uma situação como esta, é importante que seja construídos vínculos fundamentados no respeito ao outro, na diversidade de opiniões, na busca de relações de confiança, de discussões honestas sobre os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, enfraquecendo as discussões nos “corredores pedagógicos” e legitimando o espaço da RPS.

Em síntese, a análise dos três episódios evidenciou a necessidade de relações interpessoais mais transparentes e consistentes, o que poderia favorecer a ruptura dos “corredores pedagógicos”.

Faz-se necessário também: repensar o planejamento das RPS, priorizando as discussões das práticas; identificar as concepções e as teorias que as fundamentam;

planejar, para o final da reunião, um momento para avaliar, estabelecer e/ou retomar os encaminhamentos; definir coletivamente as necessidades formativas para tratar na próxima reunião; incluir atividades complementares, ou seja, tudo para finalizar a reunião com clareza, para que todos tenham o mesmo entendimento, evitando distorções e favorecendo a comunicação.

Diversos motivos podem ser conjecturados a respeito da existência dos “corredores pedagógicos”, dentre eles: a suposição de que os professores não se sentem à vontade para externalizar suas queixas; que a CP não abre espaço para que as queixas aflorem; que essas situações informais sejam favorecidas pelo fato de a CP retirar-se durante as reuniões de planejamento, momento em que a reunião demanda um direcionamento mais claro.

Em todas as circunstâncias, todavia, esses episódios denunciaram a necessidade de a CP encontrar-se mais fortalecida para o exercício de sua rotina profissional, buscando caminhos que a incentivem a cuidar de sua própria formação, de maneira a capacitá-la para os desafios dessa função complexa e repleta de variáveis.

Nesse contexto, assinala-se o papel e a responsabilidade da Secretaria de Educação de cuidar da formação continuada desses profissionais, principalmente, dos iniciantes na função, que, muitas vezes, ainda se mostram inseguros e pouco preparados para lidar com o cotidiano frenético de ações e rotinas que lhes são atribuídas, e com a complexidade das relações interpessoais que permeiam o cotidiano educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda história tem um fim, mas na vida cada final é um novo começo!

Boaz Yakin

Cabe aqui rever os caminhos trilhados durante a pesquisa, as estratégias utilizadas para responder à **questão** que me instigou a investigar a Reunião Pedagógica Semanal (RPS) como espaço de formação centrada na escola: **em que aspectos a RPS atende às necessidades formativas dos professores e em quais aspectos deixa de atendê-las?**

Pressupus, como hipótese, que o Coordenador Pedagógico (CP), ao planejar a RPS, tem considerado o objetivo-fim desse espaço – a formação continuada dos professores –, porém restringe sua ação à **sua leitura** das necessidades formativas dos docentes.

O itinerário da pesquisa considerou como **objetivo geral** investigar como a formação do professor, realizada no espaço da RPS, reverbera no atendimento às suas necessidades formativas, e como **objetivos específicos**:

- a. Identificar as necessidades formativas dos professores, do ponto de vista deles e do Coordenador Pedagógico;
- b. Analisar a Reunião Pedagógica Semanal enquanto espaço formativo;
- c. Relacionar a x b, apontando indícios/pistas/indicadores que possibilitem a compreensão de como as RPS atendem ou não às necessidades formativas dos professores, e
- d. Identificar práticas realizadas nas RPS que respondam às necessidades da escola e dos professores, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

No decorrer da pesquisa, situações paralelas ou complementares ao contexto da RPS levaram-me à proposição de mais um objetivo específico: analisar situações formativas que ocorreram fora do contexto da RPS, em virtude de características desta – os “corredores pedagógicos”.

A pesquisa ocorreu em uma creche municipal de Santo André, aqui denominada Creche “Semeadores Mirins”. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevista, observações das RPS *in loco* e análise das atas das reuniões.

A escolha por uma creche se deu por compreender que a Educação Infantil é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança, em seus primeiros anos de vida. Portanto, é preciso assegurar uma vivência escolar de qualidade, com professores capacitados, críticos, criativos, reflexivos, atuando nessa modalidade de ensino, para atender à criança em suas necessidades, sem a antecipação de conteúdo.

A partir das estratégias adotadas, a pesquisadora teve como pretensão propiciar aos sujeitos envolvidos na pesquisa um processo de desenvolvimento, aprendizagem e emancipação, pautado na participação coletiva.

O caminho metodológico adotado foi a pesquisa de tipo etnográfico, que se caracteriza pelo contato prolongado e direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-lhe observar as ações das pessoas, conversar com elas e acompanhar seu cotidiano (ANDRÉ, 2012).

Para fundamentar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança, pautei-me nos marcos legais regulatórios, apresentados no primeiro capítulo deste estudo, os quais influenciaram as políticas públicas do município, que necessitou adequar-se às novas normas e diretrizes para assegurar o direito às creches e às pré-escolas, uma vez que é dever do poder público garantir esse direito às crianças, garantir educadores com formação exigida por lei e conceder formação em serviço.

Para fundamentar a formação continuada centrada na escola e o papel do CP nessa formação, embasei-me nos estudos de Placco (2003; 2006; 2010; 2012; 2013; 2017), Almeida (2003; 2012; 2016), André (2005; 2010; 2016), Souza (2001; 2012), Torres (2001), Pierini (2008), Pierini e Sadalla (2008), Batista (2003), Garrido (2015), Vasconcellos (2002), Terzi (2012), Morgado (2011) e Sula (2016), dentre outros.

Não é possível estudar o espaço da RPS sem considerar a identidade dos sujeitos que compõem esse espaço. Para o embasamento teórico desse tema, pautei-me em Tardif (2014), Dubar (2005) e Ciampa (1986), os quais consideram que a identidade é modificada e influenciada em distintos tempos de nossas vidas, por aspectos sociais, culturais e políticos.

A análise dos dados foi organizada a partir de quatro categorias, que buscaram apreender: aspectos da equipe docente e de sua constituição profissional; as atividades desenvolvidas nas três horas contínuas de RPS; os prós e os contras dessas horas destinadas à formação continuada; a organização e a estruturação das

pautas das reuniões; as necessidades formativas dos professores; a condução da RPS e, por fim, os assuntos que nem sempre foram tratados e evidenciados no fórum das reuniões, mas que se manifestaram nos “corredores pedagógicos”, em momentos de observação da pesquisadora, *in loco*.

Ao analisar os questionários respondidos pelos sujeitos, a transcrição da entrevista com a CP e os registros que fiz das RPS, observadas de fevereiro a março de 2018, encontrei muitas contradições quanto à questão levantada: em que aspectos a RPS atende às necessidades formativas dos professores e em quais aspectos deixa de atendê-las? Essas contradições, porém, vieram confirmar que a CP planeja a maior parte das reuniões, de acordo com sua concepção do que sejam as necessidades formativas dos professores. Conforme a CP relatou na entrevista, de seu ponto de vista, a RPS atende às necessidades dos professores e às demandas encaminhadas pela Secretaria de Educação, mais especificamente, pela equipe da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC). No entanto, a análise dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos professores e das situações observadas *in loco* revela a existência de outras necessidades que não são consideradas pela CP.

Durante as observações das RPS, tanto nos momentos formais como nos “corredores pedagógicos”, pude verificar que a maior necessidade formativa do grupo é tratar da própria prática de sala de aula. A organização da rotina, o uso dos espaços, as concepções de criança e de creche, dentre tantos outros assuntos citados nos questionários (ver Quadro 5), também são apontados como necessidades formativas a serem tratadas nas RPS.

Outro aspecto que ficou latente durante toda a pesquisa foram as relações interpessoais, no tocante à articulação das informações entre os professores que atuam nos diferentes períodos.

Ficou evidenciada, ainda, a necessidade de a CP cuidar da participação dos professores, garantindo e valorizando igualmente a voz de todos eles, para evitar o silêncio e o isolamento. É preciso, também, respeitar a diversidade, a história de cada professor, seu momento profissional, considerando a individualidade do sujeito que está sendo formado numa perspectiva de coletividade.

Faz-se necessária uma escuta profunda, ou melhor, um ouvir ativo, um olhar sensível, mais amplo, que consiga acolher o outro, e uma fala mais cuidadosa, sem preconceitos, que legitime o conhecimento do sujeito, seja ele o professor ou o CP, pois ambos necessitam ser cuidados, respeitados. Estas são estratégias importantes

para a constituição do trabalho coletivo, com princípios éticos, no qual se respeite a diversidade de ideias, para a criação de uma identidade do grupo e o desenvolvimento do trabalho em rede colaborativa, em que todos os sujeitos são importantes e têm clareza dos seus papéis.

Vale lembrar que o foco principal da formação é a construção coletiva, que deve ter como princípio básico a ação centrada na escola, para garantir a construção coletiva com CP e professores. Portanto, é necessário que todos cuidem das relações, para deixarem de ser um “amontoado” de pessoas (SOUZA, 2012) e passem a compor um grupo, no qual a CP será responsável por mediar as discussões das práticas e as trocas de experiências, e propiciar momentos de estudos para compreensão das teorias que embasam as práticas de cada sujeito.

Não há dúvidas de que a RPS seja um espaço privilegiado para formação permanente, para discussões e reflexões da prática, um espaço de estudo constante, de acordo com as necessidades dos professores e as demandas da rede de ensino, da qual a creche faz parte.

Para que se garanta o objetivo-fim da RPS – a formação continuada dos professores – é necessário que as reuniões sejam planejadas, organizadas e conduzidas de forma consciente pela CP, que também deve ter garantidos seus momentos de estudo e de reflexão. Nesse sentido, a Secretaria de Educação tem que orientá-la quanto a seu papel e sua atribuição de:

- Formadora: que a CP possibilite aos professores momentos de estudo sobre a prática de sala de aula, trocas de experiências, entre outros, para seu desenvolvimento profissional;
- Articuladora: que a CP favoreça a constituição de parcerias, efetivando o trabalho coletivo e colaborativo entre os sujeitos;
- Transformadora: que a CP utilize estratégias para questionar o professor sobre sua prática e suas concepções, tornando-o um profissional reflexivo.

Um aspecto fundamental para garantir a RPS como espaço formativo é o planejamento das pautas, que deverão priorizar as necessidades formativas levantadas pela equipe, em parceria com a CP. Além disso, todos os outros pontos apresentados nos quadros da sistematização dos questionários (Apêndice E) também deverão ser tratados na Organização do Trabalho (OT), que ocorre três vezes na semana, durante o horário de trabalho.

Acredito que, inspirada em Schopenhauer (2010), minha tarefa não foi ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém pensou sobre aquilo que todo mundo vê. Isso ocorreu durante a pesquisa, principalmente na análise dos dados, por isso, deixo aqui registrados alguns indícios, algumas pistas e sugestões para garantir a RPS como espaço formativo e de como legitimar as discussões e os assuntos tratados nos “corredores pedagógicos” dentro de princípios éticos, críticos, de respeito à diversidade de opiniões e da coletividade, visando ao desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 67-79.

_____. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-46.

_____. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 9-24.

_____. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 25-40.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. O cotidiano escolar: um campo de estudo In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-19.

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2016, p. 17-34.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; VIEIRA, Marili M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.11-24.

AVELEDO, Edilene A. B. S.; BURGUER, Edneia R.; SULA, Margarete C. Na reflexão e na prática: as trilhas e os caminhos do acompanhamento pedagógico nas creches municipais de Santo André. **Retratos da Educação Infantil em Santo André**. Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André (SEFP), Santo André, 2008.

BATISTA, Sylvia H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 109-118.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 04 ago 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CRAIDY, Carmem M. Novas definições da legislação para a educação infantil. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-26.

DAVIS, Claudia et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, n. 2, 2011, p. 81-165.

DORNELLES, Leni V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 101-108.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-16.

GONÇALVES, Dayse. **A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores**: o ensino da leitura em classes de educação infantil. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-79.

HEIDRICH, Gustavo. **A tematização da prática**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1933/a-tematizacao-da-pratica>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

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

JOANETE, Marisa P. B. **Teoria e prática na formação de professores**: contribuições freireanas – um olhar sobre a experiência do município de Santo André, SP (1990-2010). 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEITE, Dante M. **Psicologia e estudos em educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 235-237.

MACHADO, Juliana A. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

NAVES, Marisa L. P. **Sala ambiente**: Metodologia da Pesquisa Científica. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco | CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2015. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpe/file.php/1/coord_ped/sala_4/pdf/Metodologia-do-Trabalho-Cientifico.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

OLIVEIRA, Noeli A. R. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S.

(Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 17-26.

PASSOS, Laurizete F.; ANDRÉ, Marli E. D. A. O trabalho colaborativo: um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9-23.

PIERINI, Adriana S.; SADALLA, Ana Maria F. A. Laços se formam a partir de nós: coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 75-90.

PLACCO, Vera M. N. S. Ser humano hoje: contribuições da formação e pesquisa. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010 – (Coleção Formação do professor, 1), p. 135-152.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 47 – 60.

_____. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, Aliciene F. M., HOBOLD, Márcia de S., AGUIAR, Maria A. L. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. UNIVILLE: Joinville, 2010, p. 79-99.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

PRADO, Gilsete S. **A formação continuada pela via do coordenador pedagógico**. 2015.116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Estatuto do Magistério. **Lei Ordinária nº 6.833/1991, de 15 de outubro de 1991**. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/santo-andre/lei-133ordinaria/1991/683/6833/lei-ordinaria-n-6833-1991-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-do-magisterio-municipal.html>>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Democratização do ensino a busca necessária. **Revista da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes**, Santo André, 1992.

_____. **Lei nº 7.760, de 30 de dezembro de 1998**. Institui o ensino fundamental no município de Santo André e dá outras providências. Disponível em: <<https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699661/lei-7760-98>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Educação Infantil: olhares, linguagens e significados. **Revista da Secretaria de Educação**, Santo André, 2002.

_____. **Caderno síntese**: diretrizes e recomendações. PPA Participativo (2014-2017). 2013. Disponível em: <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/images/pdf-portal-pmsa/SOP/CADERNO-SINTESE.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Creche “Semeadores Mirins”**, Secretaria de Educação. Santo André, 2017.

_____. **Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares**. Secretaria de Educação e Formação Profissional. Santo André, 2008a.

_____. Retratos da Educação Infantil em Santo André. **Revista Digital**. Secretaria de Educação e Formação Profissional. Santo André, 2008b.

_____. **Revista Estação Gente Inclusiva**. Secretaria de Educação e Formação Profissional – Santo André, 1998.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010.

SILVA, Jeanny M. S.; RABELLO, Kátia M.; ALMEIDA, Laurinda R. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo, Ed. Loyola, 2017, p. 95-116.

SOARES, Sandra L. F. A. **Formação continuada de educadores de educação infantil**: um desafio para o cotidiano da escola. 1992. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SOUZA, Vera L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola: 2001, p. 27-34.

SOUZA, Vera L. T.; PLACCO, Vera M. N. S. O coordenador pedagógico: a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições, Loyola, 2012, p. 25 - 39.

_____. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 25-44.

SULA, Margarete C. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche**: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. 2016. 206 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em

Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

TERZI, Cleide do A. Processo de aprender a estudar em grupo de educadores: escutas e pegadas em caminhos percorridos. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 103-119.

TORRES, Suzana R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 45-51.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3. ed. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa Formação e Assessoria Pedagógica, 2002.

VOGT, Grasiela Z. **Reunião pedagógica**: a formação continuada no espaço escolar. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.