

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

Gabriela Argolo

**Assessoria pedagógica na escola: uma prática de formação e
desenvolvimento profissional do professor**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2017**

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

Gabriela Argolo

**Assessoria pedagógica na escola: uma prática de formação e
desenvolvimento profissional do professor**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação sob orientação da Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo
2017

Banca Examinadora

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

Ao meu marido, Carlos Eduardo, e aos meus filhos, Vinícius e Eduardo.

**Agradeço à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro oferecido para
o desenvolvimento desta pesquisa.**

AGRADECIMENTOS

O ingresso no doutorado proporcionou-me, além das conquistas acadêmicas, encontros e reencontros com pessoas especiais. Ao final desse percurso, carrego comigo exemplos de parceria, de disponibilidade e de generosidade, que fazem diferença em quem sou hoje. A todas as pessoas que conheci e com as quais aprendi, meu profundo agradecimento, em especial:

À Prof^a. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, minha orientadora, que me guiou ao longo desses anos com segurança, respeito e confiança, e que, desde o início, fez-me acreditar na relevância desta tese. Sou-lhe grata por permitir-me participar do grupo de profissionais que tiveram a oportunidade de conhecer a educadora que é.

À Prof^a. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida, pelas contribuições feitas no exame de qualificação e pelo tempo a mim dispensado sempre que precisei de ajuda.

À Prof^a. Dr^a. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, à Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Trevisan de Souza e à Prof^a. Dr^a. Ecleide Cunico Furlanetto, por comporem a banca de qualificação, compartilhando valiosas observações, que provocaram muita reflexão e aprendizado, expressos nesta tese.

Ao secretário do PED, Edson Aguiar, pelo apoio nos momentos de dúvida, que foram muitos!

À colega Luciana Sigalla, pela amizade e paciência em me introduzir novamente no ambiente acadêmico, e pela interlocução na revisão do projeto de qualificação, o que me proporcionou momentos preciosos que guardo em meu coração.

À colega Daniele Girotti, pela disponibilidade em me ajudar com as transcrições e traduções, sempre emanando confiança e entusiasmo, os quais me ajudaram a acreditar que todo o esforço sempre vale a pena.

Ao colega Rafael Conde, paciente e disponível para explicar o que já deveria estar explicado, esclarecer o que já deveria estar esclarecido, cedendo seu tempo para ajudar uma colega atrapalhada.

Aos colegas da PUC-SP, Luciane Miranda, Gabriel Catellani, Helena Lima, Rodnei Pereira, que, em diferentes momentos dessa caminhada, contribuíram com sugestões e ideias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas com que convivi nas disciplinas e projetos; mesmo sem tê-los conhecido profundamente, sou-lhes grata pela troca durante as aulas. Certamente essa interação se refletiu na pesquisadora em que me tornei ao longo desse percurso.

Ao meu primo Pablo Maurutto que, como no mestrado, contribuiu com seu talento para ilustrar este trabalho.

A todos os meus amigos e familiares, que respeitaram, pacientemente, meu isolamento.

Aos sujeitos desta pesquisa, colegas de profissão e de ideais pedagógicos, que acreditaram, desde o começo, que eu chegaria até aqui.

À Mantenedora da Escola Jardim Secreto que contribuiu para que eu alcançasse mais esta etapa na minha vida profissional e pessoal.

E se cheguei até aqui também foi pelo apoio incondicional de meu marido, Carlos Eduardo, ao respeitar e apoiar minha escolha; dos meus filhos, Vinicius e Eduardo, ao enfrentarem minha ausência; dos meus pais e irmã, Rubem, Sandra e Januária, ao permanecerem próximos e fazer tudo por mim; à minha sogra, Regina, ao me dar carinho e amparo sempre. Amo vocês!

RESUMO

Tendo em vista a complexidade da formação docente e o reconhecimento da relevância das condições objetivas de trabalho em que a docência se estabelece, vários estudos (CANÁRIO, 1994; 1998; ANDRÉ, 2016; ALMEIDA; PLACCO, 2013; GATTI, 2013a; IMBERNÓN, 2009; 2010a; 2010b) têm considerado a escola como local privilegiado de formação docente. Tendo em vista essa perspectiva, estabeleceu-se o seguinte problema da pesquisa: A assessoria pedagógica, como prática de formação centrada na escola, contribui para a formação docente? De forma a responder a esse questionamento, define-se como objetivo geral investigar a contribuição da assessoria pedagógica para a formação e o desenvolvimento de professores de uma escola particular situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Este estudo, desenvolvido com base nos referenciais da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012), vale-se da análise qualitativa de dados gerados por meio de grupo focal e da aplicação de dois questionários destinados, respectivamente, a professores e assessores pedagógicos, sujeitos da pesquisa. Considerando-se as categorias de análise selecionadas, a análise dos dados revelou que a assessoria pedagógica promove apoio e segurança aos profissionais que dela participam, desencadeando processos formativos significativos. No entanto, evidenciou-se que essa prática, por si só, não é suficiente para consolidar tais processos se não estiver aliada a um projeto de escola e a condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento da carreira desses profissionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação docente. Assessoria pedagógica. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Considering the complexity of the teacher education and the recognition of the relevance of the objective working conditions in which teaching is established, several studies (CANÁRIO, 1994; 1998; ANDRÉ, 2016; ALMEIDA; PLACCO, 2013; GATTI, 2013a; IMBERNÓN, 2009; 2010a; 2010b) have considered the school as a privileged place for teacher education. In view of this perspective, the following research problem is established: Does teaching advice, as a school-centred training practice, contribute to the teacher education? In order to answer this question, it is defined as a general objective to investigate the contribution of teaching advice to the teacher education and to the teachers' development of a private school located in the West Zone of São Paulo city. This study, developed on the basis of the content analysis theoretical references (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012), uses the qualitative analysis of data collected in a focus group and in the application of two questionnaires designed respectively for teachers and teaching advisors, who are the research subjects. Considering the categories of analysis selected, the analysis of the data revealed that the teaching advice promotes support and safety to the professionals participating in it, triggering significant teacher education processes. However, it has been shown that this practice alone is not enough to consolidate such processes if it is not linked to a school project and to working conditions that benefit the career's development of these professionals.

Keywords: Continuing education. Teacher education. Teaching advice. Professional development.

RÉSUMÉ

En considérant la complexité de la formation des enseignants et la reconnaissance de la pertinence des conditions objectives de travail dans lesquelles l'enseignement est établi, plusieurs études (CANÁRIO, 1994; 1998; ANDRÉ, 2016; ALMEIDA; PLACCO, 2013; GATTI, 2013a; IMBERNÓN, 2009; 2010a; 2010b) ont considéré l'école comme un lieu privilégié pour la formation des enseignants. En vue de cette perspective, le problème de recherche suivant est établi: Le service de conseil en éducation, en tant que pratique de formation centrée sur l'école, contribue-t-il à la formation des enseignants? Afin de répondre à cette question, il est défini comme objectif général la recherche de la contribution du service de conseil en éducation à la formation et au développement des enseignants d'une école privée située dans la région ouest de la ville de São Paulo. Cette étude, développée sur la base des référentiels de l'analyse de contenu (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012), utilise l'analyse qualitative des données générées par un groupe de discussion et par l'application de deux questionnaires destinés, respectivement, aux enseignants et aux conseillers pédagogiques, sujets de recherche. Compte tenu des catégories d'analyse retenues, l'analyse des données a révélé que le service de conseil en éducation favorise le soutien et la sécurité des professionnels qui y participent, déclenchant des processus de formation significatifs. Cependant, il a été démontré que cette pratique seule ne suffit pas à consolider de tels processus si elle n'est pas liée à un projet scolaire et aux conditions de travail qui favorisent le développement de carrière de ces professionnels.

Mots-clés: Formation continue. Formation des enseignants. Service de conseil en éducation. Développement professionnel.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
O problema de pesquisa e o contexto do qual ele emerge.....	14
Minha presença na escola: aprendendo ser coordenadora pedagógica..	14
Supervisão individual: partilhando modos de pensar, de fazer e de ser coordenador.....	15
Assessoria pedagógica: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem.....	17
Capítulo 1 Formação e desenvolvimento profissional do professor: percursos que se cruzam na constituição do profissional reflexivo	22
1.1 A formação do professor reflexivo em um contexto de desenvolvimento profissional.....	25
1.2 As múltiplas dimensões do saber docente.....	27
1.2.1 Dimensões técnico-científica e humano-interacional.....	30
1.2.2 Dimensão da formação continuada.....	31
1.2.3 Dimensões do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico.....	31
1.2.4 Dimensão ético-política.....	31
1.2.5 Dimensões estética e cultural.....	32
1.2.6 Dimensões avaliativa e crítico-reflexiva.....	32
1.2.7 Dimensões da experiência e da formação identitária.....	33
Capítulo 2 A escola como centro de formação e desenvolvimento profissional: a prática como ponto de partida da teoria, e vice-versa	35
2.1 Formação inicial de professores.....	37
2.2 Formação permanente e desenvolvimento profissional docente.....	40
CAPÍTULO 3 Diferentes atores que compõem o coletivo da escola: formadores em ação	47
3.1 Formação que vem de dentro: a coordenação como articuladora de processos formativos.....	48
3.2 Formação que vem de fora: bem-vindos, especialistas!.....	54
3.2.1 Especialistas da área da saúde e psicopedagogia.....	55
3.2.2 Consultores.....	56
3.2.3 Assessores pedagógicos.....	56
3.3 Práticas de assessoria na escola.....	57
3.3.1 Assessoria no âmbito da educação.....	58

CAPÍTULO 4 Procedimentos metodológicos: criando armadilhas para capturar respostas	63
4.1 Caracterização do lócus da pesquisa.....	65
4.2 Caracterização dos sujeitos.....	65
4.3 Composição dos grupos.....	67
4.4 Composição da equipe de pesquisa.....	68
4.5 Coleta de dados.....	69
4.5.1 Questionário.....	69
4.5.2 Grupo focal.....	70
4.5.3 Local e registro das interações.....	73
4.6 Fundamentos da análise dos dados.....	73
4.7 Primeiras explorações do material coletado.....	75
4.8 Identificação dos temas.....	76
CAPÍTULO 5 Processo de análise: um reencontro com os sujeitos da pesquisa	78
5.1 Escola Jardim Secreto: instituição que promove a vontade de continuar.....	78
5.2 O saber do especialista e o saber do pedagogo como componentes de um caminho de mão dupla.....	82
5.3 Assessoria pedagógica como espaço de ventilação.....	88
5.4 Aprender a desaprender em um movimento de reflexão sobre a prática.....	91
5.5 Experiência coletiva de produção de conhecimento.....	94
5.6 Tensões presentes em um contexto de aprendizagem coletiva.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	115
ANEXO	155

As pedrinhas do meu
quintal são sempre
maiores que as outras
pedras do mundo.

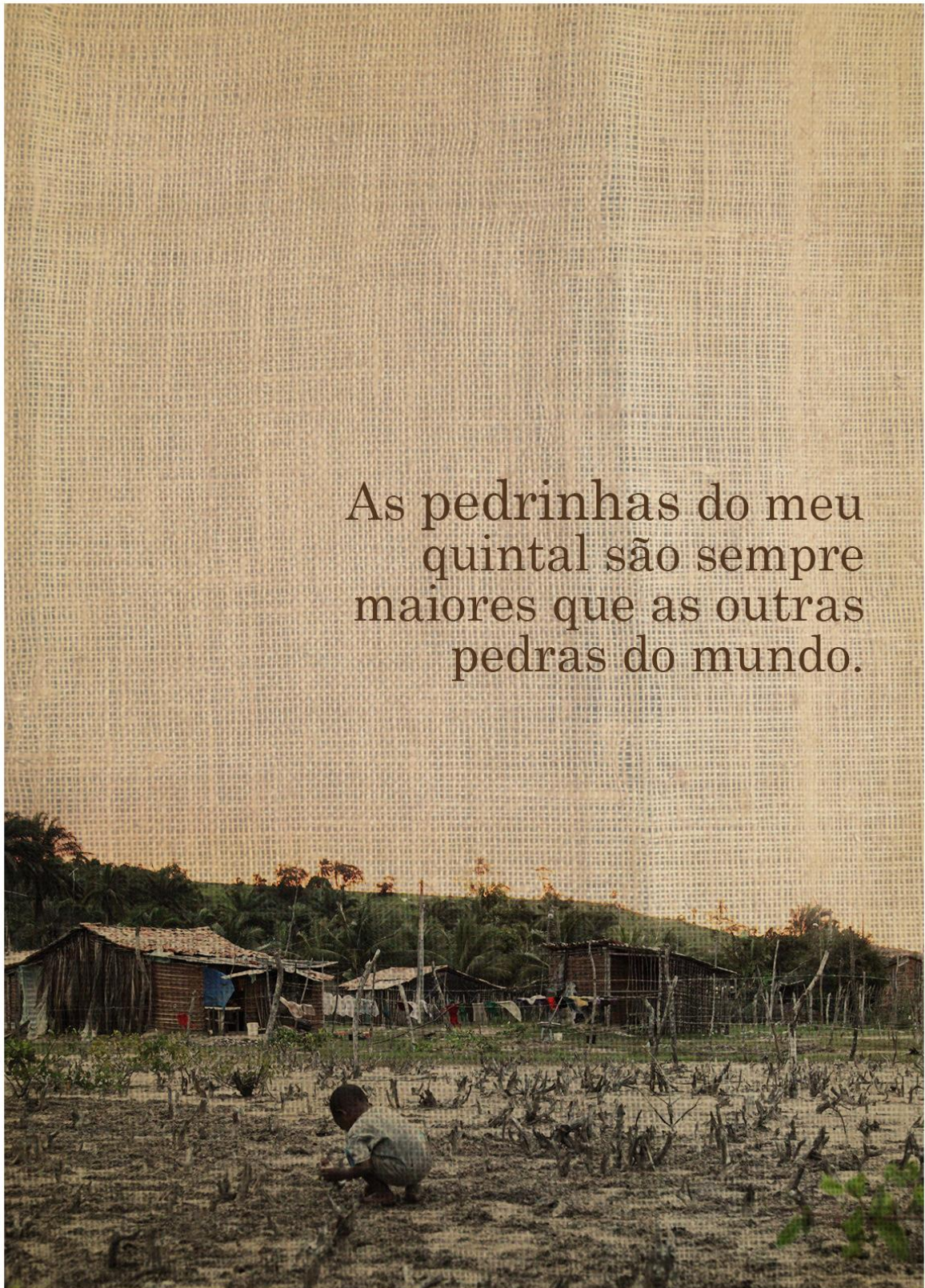


Ilustração criada por Pablo Maurutto, com base na fotografia *Meninos caçadores*, de Renata Meirelles

APRESENTAÇÃO

Achadouros

Acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a nega Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas (BARROS, 2003, p. XIV, grifo do autor).

Escolho o poema *Achadouros*, de Manoel de Barros (2003), para servir-me de apoio na busca pelo fio da meada pelo qual justifico minha volta à academia, assim como a legitimidade do objeto investigado.

Há muito tempo, leio as obras desse poeta e, desde que o “encontrei”, sua poesia passou a fazer parte da minha vida como educadora e formadora. De modo a fazer emergir os sentidos necessários, componho o poema com a ilustração apresentada anteriormente, elaborada com base na fotografia de Renata Meirelles, capturada por ocasião do projeto Território do brincar¹, durante visita da profissional ao Recôncavo Baiano.

Neste momento, no papel de pesquisadora, coloco-me na posição de enfrentar o desafio de defender uma tese. Pesquisadora? Sim! Tarefa nada fácil para alguém que teve como fonte inspiradora de sua vida profissional o cotidiano da escola. Voltar para o ambiente acadêmico depois de, aproximadamente, 11 anos da defesa da dissertação de mestrado, exigiu-me o reencontro com dimensões de minha vida que até então estavam menos explícitas em razão dos afazeres burocráticos pertinentes à função de gestora que venho exercendo no contexto escolar.

Ao escolher o percurso da pesquisa acadêmica, a primeira dimensão da qual vou em busca é a de investigadora, ou “caçadora de ideias” (Uma analogia à imagem simbólica dos meninos-caçadores retratada por Renata Meirelles.). Caçadora de ideias para serem escarafunchadas, problematizadas, analisadas, de modo que desperte a condição *sine qua non* da profissão docente (minha profissão): a reflexão.

Determinada a me apropriar dessa condição, sigo para o reencontro com meu “quintal”, espaço e tempo em que minha identidade profissional foi forjada – as pessoas com as quais me relacionei, ora como aprendiz, ora como mestre; os papéis que desempenhei como educadora, filha, mãe e mulher –, um quintal repleto de histórias, das quais lanço mão, neste momento da vida, para empreender a tarefa de pesquisar. É com a reafirmação dessas histórias e desse “quintal” que encaro o desafio.

Por estar inserida no universo da pesquisa e ter em relação a ele, aos sujeitos e aos objetos a intimidade da qual fala Manoel de Barros, afirmo que, embora este trabalho deva estar comprometido com o rigor científico, não está isento de minhas reflexões e posicionamentos, por isso acredito ser prudente apresentar-me com cuidado para justificar a legitimidade da assunção desse risco.

Sigo em busca dos “achadouros”, não os de dona negra Pombada ou de Manoel de Barros, mas dos meus próprios buracos, que são cheios de preciosidade; são eles que me interessam. Há também aqueles sem uso, cheios de vazios e ecos, esses, deixo para outra ocasião, visto que não servem para o que pretendo agora.

Entendo que, se as memórias são produtos da experiência e das relações que estabeleci em meus grupos, e se sua existência implica escolhas, censura e emoção, receio que aquilo de que me lembro não seja parte tão exata de mim.

Declarados os riscos e atenta para o fato de que “as pedrinhas do meu quintal parecerem maiores do que as outras pedras do mundo”, mantenho-me na busca por vestígios de imagens, palavras e pessoas que me conduzam a lugares adormecidos em minhas memórias de educadora, uma caminhada que exige disponibilidade para o reencontro com diferentes momentos de minha vida profissional.

Antes disso, uma coisa mais. A escrita acadêmica é um processo árduo e complexo. Na tarefa de respeitar-lhe os limites, muitas vezes, o pesquisador engaveta-a, aprisiona-a, abandonando e distanciando-se de seu interlocutor. Determinada a não cair nessa armadilha, aproximo-me de uma escrita na qual eu possa, antes de tudo, dialogar comigo mesma e, nessa troca, ver-me refletida em cada parágrafo. Como diz Manoel de Barros (2003, p. VII), aprendi “a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam”.

Ao escrever em primeira pessoa, passo a me reconhecer no texto e, assim, expresso-me com mais fluidez, destreza e inteireza (como diria Freire [1993]). Embora tenha escolhido esse caminho, encorajada por minha orientadora, não posso deixar de evidenciar que escrevo acompanhada por ela.

Por meio desse exercício de escrita, mantenho a expectativa de que minhas palavras toquem os sentidos do leitor e, desse modo, expressem todo seu significado e contribuam, de fato, para que o conhecimento produzido, advindo de minhas experiências no contexto da escola, possa retornar a esse ambiente, agora ressignificado.

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa e o contexto do qual ele emerge

[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2010, p. 176).

Início minhas reflexões a respeito da experiência de me tornar coordenadora pedagógica, para, desse lugar, apresentar o objeto investigado – a assessoria pedagógica –, assim como as inquietações que me trouxeram até aqui.

O casamento, a maternidade e a titulação de mestre possibilitaram-me ingressar em uma nova rota de atuação como educadora, o que desencadeou um novo ciclo profissional e, por que não dizer, pessoal.

Em 2004, passei de professora polivalente a gestora. Estava casada havia três anos, havia me tornado mãe há poucos meses e tinha nas mãos uma dissertação saída do forno¹ quando fui contratada como assistente de coordenação por uma escola particular, pioneira no ensino bilíngue – português e inglês – em São Paulo, que oferecia turmas do Infantil ao Ensino Fundamental II. Essa escola, na qual descobri a possibilidade de exercer a coordenação pedagógica de forma criativa e reflexiva, e por meio da qual entrei em contato com um modelo de formação até então desconhecido por mim, a assessoria pedagógica, é o campo desta pesquisa.

Minha presença na escola: aprendendo ser coordenadora pedagógica

Após um ano na escola, assumi a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I. O novo título e a experiência exigida não seguiam o mesmo compasso. Assim, colocava-se o desafio: caminhar do *estar* para o *ser* coordenadora pedagógica.

¹ Embora no mestrado meu campo de pesquisa não tenha sido a escola, baseei-me na experiência como professora e formadora para refletir a respeito das mediações transformadoras possibilitadas pelo encontro não didatizado com a área de Artes (ARGOLO, 2003). Essa experiência de pesquisa possibilitou-me confirmar que as situações de aprendizagem são tão mais significativas quanto mais forem contempladas as relações de afeto, respeito e atenção à experiência daquele que aprende, dentro ou fora da escola. Tratando-se do aprendizado não didatizado da Arte, isso implica, necessariamente, uma provocação da dimensão sensível do sujeito contemplador, o que demanda, por parte do formador, práticas diferenciadas que lhe permitam acessar essa dimensão.

A distância entre esses dois pontos foi o espaço em que as minhas vivências cotidianas ganharam sentidos próprios, particulares, atribuídos por mim em função daquilo que me via sendo e desejava ser e daquilo que me via realizando e desejava realizar. Uma distância difícil de ser encarada, mas que alimentava a esperança no que estava por vir.

O percurso entre *estar* e *ser* coordenadora foi marcado por muitas idas e vindas. Eu, que havia recentemente assumido a função de gestora, precisava aprender a administrar, entre tantas situações, as relações interpessoais, de modo a fazer convergir interesses e práticas individuais para ideais coletivos, com vistas ao desenvolvimento de uma cultura escolar que fosse partilhada por todos.

Percebi que a coordenação pedagógica ocupa lugar de reconhecimento na trama do contexto escolar, o que a torna um elemento propulsor de movimentos, principalmente em uma escola que se coloca em marcha, disponível para mudanças e inovações. Mas como identificar esses movimentos? Como ser assertiva nas escolhas e tomada de decisões? Como priorizar a formação dos professores em meio a tantas demandas cotidianas?

Sabe-se que a formação em Pedagogia e os cursos realizados nos centros de formação fora da escola não abarcam as tensões próprias da dinâmica presente no fazer do coordenador pedagógico. As fronteiras e os limites de atuação desse profissional são pouco dimensionados quando pensados e discutidos no âmbito da formação inicial, o que confere ao encontro com a prática um caráter de inabilidade para lidar com as tensões e exigências diárias. Falta, ao coordenador, nesse momento da carreira, competência teórico-metodológica e habilidades pessoais das quais possa se valer para responder às demandas.

Tive a sorte de encontrar no espaço *entre* – *estar* e *ser* coordenadora pedagógica –, dois lugares de formação muito importantes para que eu pudesse dar andamento à difícil tarefa de me reconhecer *sendo* coordenadora: a supervisão individual e a assessoria pedagógica.

Supervisão individual: partilhando modos de pensar, de fazer e de ser coordenador

Logo entendi que precisava avançar em meu aperfeiçoamento como coordenadora pedagógica e formadora. A complexidade dos dilemas presentes no

meu dia a dia exigia-me experiência profissional e habilidades que ainda não estavam suficientemente desenvolvidas. Acreditava que o acompanhamento mais sistematizado, em que pudesse compartilhar, e refletir sobre, minhas inseguranças e as tensões advindas do cotidiano da escola, assim como antecipar-me ao planejamento das tarefas e à agenda do coordenador, contribuiria para que eu me sentisse mais capacitada para enfrentar situações inesperadas e, então, buscar possibilidades de superação.

Foi na supervisão individual e sistemática sobre minha prática, realizada com Cleide do Amaral Terzi e Ecleide Cunico Furlanetto², que passei a entender a importância da troca reflexiva sobre o fazer e o pensar. Comecei a desenvolver uma prática pautada em uma atuação mais autônoma e consciente daquilo que era *meu* (*pessoa*) e daquilo que era da coordenadora daquela instituição (*profissional*).

Essa clareza em relação a minha atuação ajudou-me a aplicar o conhecimento teórico acumulado ao longo de anos de formação a situações que faziam parte de meu cotidiano na escola; um processo de autoconhecimento profissional porque permitiu, a partir da análise do contexto da minha realidade (escola, comunidade, seus dilemas e desafios), o redirecionamento do meu lugar de coordenar. Aos poucos, fui descobrindo o lugar que gostaria de ocupar na relação com a instituição de ensino, com os professores, com os alunos e suas famílias. Essa construção permitiu-me agir de forma mais efetiva, consciente e intencional.

Os encontros de supervisão, individuais e regulares, com duração de uma hora e meia, fora da escola, aconteceram por aproximadamente três anos. A supervisão individual foi um lugar de troca, desabafo e reflexão, que busquei intencionalmente em razão das necessidades relacionadas ao exercício das tarefas de coordenadora. Juntamente com a supervisora pensava a respeito de recortes na rotina, de modo que outros discursos, planos e objetivos pudessem ser revelados e elaborados.

² Cleide do Amaral Terzi é autora, consultora e assessora pedagógica; Ecleide Cunico Furlanetto é autora e dra. em Educação: Currículo pela PUC-SP.

Assessoria pedagógica: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem

Na Escola Jardim Secreto (nome fictício da instituição de ensino que constitui o universo desta pesquisa), assessoria pedagógica era a denominação dada ao encontro que ocorria entre professoras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I com especialistas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Psicomotricidade.³

Nessa escola, a cultura da assessoria pedagógica já existia desde 1987, quando a instituição decidiu ofertar o Ensino Fundamental I. Como a maioria das escolas, essa iniciou suas atividades com Educação Infantil em 1981 e, ao longo de sete anos, apoiada na metodologia denominada Montessori, viu crescerem o interesse das famílias pelo que realizava e os pedidos pela continuidade das turmas.

A decisão pelo currículo bilíngue, que na época não existia em outras instituições, e pelo ensino centrado na perspectiva socioconstrutivista demandava competência especializada para a liderança em cada área de conhecimento, o que levou a escola a contratar os primeiros assessores pedagógicos.

O modelo bilíngue primava pelo currículo único e integrado, ou seja, as disciplinas programadas e os conteúdos planejados tinham tempo didático equivalente e três disciplinas eram trabalhadas com os alunos tanto em português quanto em inglês: Língua (Portuguesa e Inglesa), Matemática e *Math*, Ciências e *Science*.

Os professores da equipe do currículo trabalhado em português tinham assessoria de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia; os da equipe do currículo trabalhado em inglês tinham assessoria de Matemática (*Math*) e Ciências (*Science*). Conforme os propósitos planejados para a assessoria, em determinado período, os professores dos dois currículos e da mesma série participavam juntos do encontro.

A agenda da assessoria no Ensino Fundamental I⁴, via de regra, era estabelecida no início do semestre. A cada semana, o encontro era realizado com um

³ O termo *assessoria pedagógica* é polissêmico. Ao longo deste trabalho, procuro definir os limites e as fronteiras desse exercício, bem como evidenciar a forma como era concebido no âmbito da referida instituição de ensino.

⁴ Havia algumas diferenças em relação ao agendamento das assessorias da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Neste texto, restrinjo-me a descrever o modelo do Ensino Fundamental I para o currículo de Língua Portuguesa por se tratar do segmento do qual fiz parte e sobre o qual me debruço nesta tese.

assessor pedagógico diferente, pertencente a determinada área de conhecimento. Os encontros eram agendados por série, duravam entre 50 minutos e uma hora e aconteciam, preferencialmente, em salas reservadas somente para esse fim. O encontro não era opcional. Se estava agendado, a professora⁵ deveria participar.

Assim, a assessoria pedagógica era um encontro semanal que ocorria de forma sistemática e tinha as seguintes finalidades: elaborar um currículo integrado; desenvolver práticas e materiais condizentes com os objetivos propostos, com as metodologias e com a abordagem filosófica da escola; zelar pela formação das professoras polivalentes (grupo do qual eu fazia parte, como coordenadora) em relação ao rigor conceitual e ao domínio dos conteúdos ensinados. Embora esses fossem os objetivos declarados, esse grupo propiciou-me conquistas que se deram muito além deles.

Por meio do trabalho em conjunto, os profissionais refletiam a respeito, por exemplo, dos alunos que não aprendiam no mesmo ritmo dos outros, ou ainda, a respeito daqueles que não correspondiam às práticas propostas e não alcançavam o desempenho esperado. A análise de desempenho discente em determinada disciplina era partilhada entre os assessores e juntos, assessor, professor e coordenador, pensavam sobre os motivos que levavam a tais resultados. Esse exercício de reflexão permitia mudança de rumo ou reconsideração, inclusive, de propostas de avaliação.

A presença de mais um especialista, além da minha própria, no momento de troca de experiências com os professores, ajudava-me a pensar em estratégias diferentes e, ao mesmo tempo, permitia-me estar disponível para dar andamento a outras demandas da escola, já que havia quem pudesse conduzir esse trabalho em parceria comigo. Dessa forma, não estava sozinha na condução da formação docente em relação aos aspectos que envolviam os modos de ensinar e aprender e o currículo. Havia cumplicidade nas tomadas de decisão e na escolha de caminhos que repercutiam na formação dos professores, na gestão das práticas educativas, na produção de material, marcas que caracterizaram o trabalho realizado pela equipe no período em que atuei na instituição, entre 2004 e 2016.

O exercício do diálogo com os assessores e a troca sistemática de ideias sobre ensino, aprendizagem, avaliação, tempo didático, entre outros temas,

⁵ Neste trabalho, pelo fato de todas as profissionais atuantes no Ensino Fundamental I da Escola Jardim Secreto serem mulheres, opto por empregar o substantivo feminino *professora(s)* sempre que me referir a elas.

ensinaram-me a estabelecer parceria, a fazer parte de um grupo, a explicitar e defender uma ideia respeitando os limites do outro; a assumir minha própria autoridade e a reconhecer a autoridade dos colegas em relação àquilo que sabiam mais do que eu. Coordenar os encontros de assessoria pedagógica, e participar deles, contribuiu de forma decisiva para minha formação como coordenadora pedagógica.

Assim, desse lugar marcado pela intimidade com o objeto (Caçadora-investigadora no meu próprio quintal!) e pela experiência adquirida, como relatado, apresento a seguinte pergunta de pesquisa: *A assessoria pedagógica, como proposta de formação centrada na escola, contribui para a formação docente?*

De forma a responder a essa pergunta, estabeleço como objetivo geral deste estudo *investigar a contribuição da assessoria pedagógica para a formação e o desenvolvimento de professores na escola*. Os objetivos específicos são:

- *conhecer a experiência de professores e assessores em relação à assessoria pedagógica institucionalizada e sistemática adotada pela escola investigada;*
- *identificar as ações no âmbito da assessoria pedagógica que afetam a formação e o desenvolvimento dos professores da escola;*
- *analisar em que medida a assessoria pedagógica constitui um espaço/tempo de qualidade na formação dos professores da escola.*

Entendo que a escola é o lugar de formação por excelência, não só de alunos, mas também daqueles que, por meio da função que exercem, educam. Por esse motivo, neste trabalho, parto dos pressupostos de que a escola deve promover diferentes propostas de formação de professores, assegurar condições para que haja o engajamento dos seus profissionais nas propostas realizadas pela escola e reconhecer que o investimento na formação “não pode ser debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional” (PLACCO; SILVA, 2004, p. 31).

Atenta para o fato de que “as pedrinhas do meu quintal parecerem maiores do que as outras pedras do mundo”, afirmo que, nesta pesquisa, não é meu interesse defender a presença do assessor pedagógico na escola, mas reafirmar que a formação de professores em serviço tem uma multiplicidade de fatores que contribuem para que a escola seja um lugar privilegiado de formação.

Com base nos anos ao longo dos quais tenho acompanhado o trabalho de assessoria pedagógica, nos resultados desses encontros em minha formação e na observação – até então, empírica – de quem também contribuiu para a formação docente, destaco que os encontros com assessores são momentos cujo potencial é inestimável para promover a formação e o desenvolvimento profissional de toda a equipe.

Por esse motivo, como aluna e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP, e de posse de minha história, que construí nesse lugar de formação, defendo a tese de que *a assessoria pedagógica constitui uma proposta de formação relevante, pois contribui para a formação e o desenvolvimento dos profissionais que participam desses encontros.*

Esta tese está estruturada em cinco capítulos, além da Apresentação, da Introdução, da Conclusão e das Referências bibliográficas, como descrevo a seguir.

No capítulo 1, **Formação e desenvolvimento profissional do professor: percursos que se cruzam na constituição do profissional reflexivo**, defendo o conceito de formação e desenvolvimento profissional como percursos que se cruzam na formação do professor e apresento suas dimensões, de modo a possibilitar a compreensão mais ampla desse processo.

No capítulo 2, **A escola como centro de formação e desenvolvimento profissional: a prática como ponto de partida da teoria**, e vice-versa, com base na noção de escola como centro de formação de professores, discuto a necessidade de superar a visão dicotômica entre formação teórica e prática na formação de professores e evidencio que a competência profissional do professor se produz nos contextos de trabalho de que participa.

No capítulo 3, **Diferentes atores que compõem o coletivo da escola: formadores em ação**, explicito os limites e as fronteiras de atuação dos atores que participam das práticas formativas para evidenciar a especificidade de cada função e a legitimidade da assessoria pedagógica como proposta de formação continuada de professores.

No capítulo 4, **Procedimentos metodológicos: criando armadilhas para capturar respostas**, explicito como se deu o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia adotada e as estratégias de coleta e análise de dados que permitiram o alcance dos objetivos elencados anteriormente. Com base nos dados advindos dos questionários aplicados e dos grupos de discussão, apresento um retrato dos sujeitos,

do lócus de pesquisa e da assessoria pedagógica realizada na referida instituição de ensino.

No capítulo 5, **Processo de análise: um reencontro com os sujeitos da pesquisa**, com base no referencial teórico apresentado, reaproximo-me dos objetivos da pesquisa por meio da análise descritiva, comparativa e comentada das falas dos professores e assessores a respeito da prática da assessoria na Escola Jardim Secreto.

CAPÍTULO 1

Formação e desenvolvimento profissional do professor: percursos que se cruzam na constituição do profissional reflexivo

Melhor que nomear é aludir
(BARROS, 2010, p. 346).

É consenso entre os que se dedicam ao estudo sobre formação de professores (PLACCO, 1994; 2008; PLACCO; SOUZA, 2006; IMBERNÓN, 2009; 2010a; 2010b; GATTI, 2013a; ANDRÉ, 2016; NÓVOA, 1992, 2008; 2013) a ideia de que o processo pelo qual se aprende a ser professor não é linear, racional; pelo contrário, precisa ser compreendido na multiplicidade do contexto sobre o qual se funda, aliando-se teoria e prática, saberes e contextos, fundamentos e vivências. A vivência nos contextos de formação revela-nos, cotidianamente, o desafio de formar professores, justamente por não ser possível seguir um manual, um passo a passo, um *modo de fazer ser professor* que garanta, se seguido com rigorosa precisão, o sucesso da formação.

Muitos são os termos pelos quais, ao longo da história, o processo de formação de professores foi nomeado, por exemplo: formação inicial, formação permanente, formação contínua, formação em serviço e formação docente. Entendo que essas nomenclaturas expressam o modo como o conhecimento sobre formação de professores foi construído. Trata-se de um campo tanto vivo, voltado à compreensão da complexidade que envolve a formação de professores, quanto fértil em relação às investigações que produz.

Os indicadores que delimitam o campo de investigação da formação de professores, cunhados por García (1999) e reafirmados e enriquecidos por André (2010), permitem-nos identificar a trajetória de pesquisadores e legitimar a constituição da área como campo de estudos. Para García (1999), a formação de professores vem se configurando como matriz curricular de investigação que tem um objeto de estudo singular, assim como metodologias e modelos relacionados aos processos de aprender a ensinar, uma comunidade de cientistas que vem elaborando um código de comunicação próprio. Tais aspectos têm despertado a atenção da

sociedade, que passou a ver a formação de professores como peça-chave para a promoção da qualidade da educação.

Vários autores (PLACCO, 2008; 2006; 2012a; GARCÍA, 1992; 1999; ALARCÃO, 2004; GATTI, 2013b; ANDRÉ, 2016; NÓVOA, 1992; 2008; 2013; IMBERNÓN, 2009; 2010a; 2010b) têm discutido os saberes específicos que precisam ser considerados quando se concebe a prática docente, uma vez que apenas os conhecimentos técnico, científico e psicopedagógico não suprem as necessidades que demandam o desenvolvimento profissional do professor e sua formação como profissional reflexivo⁶.

De acordo com García (1992; 1999), o conceito de *desenvolvimento* confere à noção de formação um sentido de evolução e continuidade para superar a tradicional visão entre formação inicial e formação contínua de professores. Assim, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como uma atitude permanente de indagação e de procura por soluções, “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (GARCÍA, 2009, p. 11).

Embora García (1992; 1999) apresente valiosas considerações sobre desenvolvimento profissional docente, neste estudo, valemo-nos do conceito de desenvolvimento profissional docente proposto por Imbernón (2009; 2010a; 2010b), que entende a formação como um elemento importante – mas não decisivo – do desenvolvimento profissional. Nessa direção,

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao conhecimento cognitivo ou teórico. Ele é, antes, decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2010a, p. 45).

A profissão docente desenvolve-se, segundo Imbernón (2010a), com base em diversos fatores, entre eles: salário, níveis de decisão, níveis de participação, demanda do mercado, clima de trabalho, legislação trabalhista. O autor propõe uma

⁶ Entendo que os termos *profissão*, *profissionalização*, *profissionalismo* são complexos e ambíguos, sob os quais subjazem conceitos marcados pelas intenções ideológicas de cada segmento da sociedade. Neste trabalho, ao utilizar tais termos, aproximo-me de Imbernón (2010a) e adoto o conceito de profissão docente como processo, assim, a profissionalização do professor se dá em um processo socializador, contextualizado e partilhado. Nessa direção, ser profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas.

visão mais global do desenvolvimento profissional, uma vez que esse conjunto de fatores é que possibilita ou impede que o professor faça progressos profissionais por meio de um processo dinâmico de desenvolvimento. Imbernón (2010a, p. 47) observa que o docente

[...] precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Nesse sentido, o aprimoramento da prática profissional não diz respeito às conotações funcionalistas que por hora definem o desenvolvimento profissional, mas às propostas de melhoria das habilidades pessoais e profissionais do professor, conjugadas na e para a realidade profissional em que está inserido. Para Imbernón (2010a; 2010b), são os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência que contribuem para a constituição dos aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional do professor.

O autor defende que o desenvolvimento profissional não seja vinculado a fatores formativos, mas a fatores profissionais, de modo que a formação seja concebida para além do domínio das disciplinas e da valorização de características pessoais do docente (IMBERNÓN, 2010a; 2010b). Trata-se de “também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2010a, p. 45).⁷

⁷ Ressalto que, no Brasil, a estreita vinculação entre qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e formação de professores como um “remédio” aos males escolares está situada em um contexto amplo de reformas educacionais e tendências teórico-pedagógicas. De acordo com Kalmus e Souza (2016), nos anos de 1990, a tônica das reformas educacionais era a profissionalização docente e a certificação em nível superior, visto que grande parcela dos professores tinha somente a formação em nível médio e exercia a função de forma leiga. A descentralização e a fragmentação nas propostas de formação do professor, bem como o incentivo à formação em massa e em curto espaço de tempo, por meio de modalidades formativas para serem “consumidas”, pautadas em cursos a distância e sistemas apostilados, marcam os programas desse período (KALMUS; SOUZA, 2016).

Em nosso contexto, as políticas de formação em serviço estão embasadas em uma formação estritamente técnico-instrumental. Conforme observam Kalmus e Souza (2016), políticas compensatórias, calcadas em conteúdos e competências, retiram da formação e do fazer docente o caráter político da profissão, uma concepção na qual o professor não é entendido como sujeito de seu processo formativo, mas como incompetente e único responsável por suprir suas próprias deficiências.

Imbernón (2010a) contribui para avançarmos na compreensão do desenvolvimento profissional do professor, ao acrescentar um elemento importante, a situação profissional, que pode favorecer ou impedir o desenvolvimento profissional. Para esse autor, falar de desenvolvimento profissional implica considerar o professor em seu âmbito de trabalho e, nesse sentido, compreendê-lo considerando-se a perspectiva que se tem de suas funções, ou seja,

[...] se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades de sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino, se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (IMBERNÓN, 2010a, p. 52).

Há uma continuidade que marca o processo de desenvolvimento profissional do professor, mas que precisa pressupor, para evoluir, o contexto histórico e social no qual ele está inserido, assim como seu contexto de trabalho e as finalidades da formação docente da qual é sujeito.

A formação do professor como profissional crítico-reflexivo demanda superar a visão linear e mecânica de formação, ou seja, é preciso deixar de lado os modelos de formação docente centrados *exclusivamente* no desenvolvimento do conhecimento técnico e por competências. A realidade social, seu caráter moral e político, assim como as incertezas e os conflitos de valores que derivam dessa complexidade, exigem muito mais do professor do que o domínio técnico que sua formação pode abarcar.

1.1 A formação do professor reflexivo em um contexto de desenvolvimento profissional

Professor aprende a ser professor sendo professor. Professor aprende a ser professor experimentando, sob a tutela de colegas mais experientes – professores, coordenadores, assessores –, a possibilidade de ser professor. Professor aprende a ser professor no convívio contraditório com os diversos fatores que envolvem sua profissão. Professor aprende a ser professor nos interstícios de seus estudos e pesquisas e por meio da realidade vivida em sala de aula.

Professor aprende a ser professor fazendo parte de modelos de formação que privilegiem o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma reflexiva, criativa e crítica, de modo a se tornar capaz de desenvolver as próprias teorias e práticas, conforme exerce a reflexão individual e em conjunto “na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Como resistência à tendência dominante de treinar professores com base em suas habilidades, preparando-os para executar e implementar eficientemente objetivos de ensino, pensados e produzidos sem sua participação, viu-se, nos últimos 20 anos, um número crescente de publicações relativas a formação do professor como profissional reflexivo (ZEICHNER, 2002).

Da perspectiva pela qual se vê o docente como profissional reflexivo, o aluno é visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem; o professor, por sua vez, tem papel ativo na formulação dos objetivos educacionais, assim como na produção de conhecimento com base em suas experiências e na sua realidade, tomadas como objeto de reflexão. Nessa direção, Zeichner (2002, p. 34) salienta que o

[...] conceito do professor como um profissional reflexivo surge para reconhecer a proficiência que está localizada nas práticas de bons professores, o que Schön (1983) chamou de ‘conhecimento-em-ação’. Isto significa que, a partir da perspectiva do professor individual, o processo de compreender e aperfeiçoar seu próprio ensino deve começar a partir da reflexão de sua própria experiência [...].

No entanto, como observa Alarcão (2004), a adesão desmedida ao termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo*, utilizados como *slogans* dissimulados (ZEICHNER, 2002) da reforma do ensino e da formação de professores, gerou um discurso confuso e perigoso sobre o significado da abordagem, ao mesmo tempo em que contribuiu para esconder reais intenções de controle dos responsáveis pelas reformas, colocando os “professores como implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula” (ZEICHNER, 2002, p. 28).

A *prática reflexiva*, entendida dessa forma, torna os professores subjugados em relação ao seu saber prático, subservientes à imitação de melhores práticas; o processo reflexivo do professor fica circunscrito às capacidades e técnicas de ensino, assim, ele não toma decisões sobre o que deve ser ensinado, a quem e por quê (ZEICHNER, 1993; 2002).

A despeito dessa abordagem, o

[...] conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência [...] (ZEICHNER, 1993, p.17).

No processo de desenvolvimento profissional do professor como crítico-reflexivo, os aspectos que abarcam a complexidade e a pluralidade da sua prática docente ou contexto de trabalho fazem com que ele se valha constantemente da relação entre aquilo que sabe e aquilo que faz.

O desafio da ação docente crítico-reflexiva envolve despertar no outro o *querer* ir ao encontro daquilo que é *capaz* de saber, *deseja* conhecer, *precisa* aprender. Mobilizar os sujeitos em direção a um processo de desenvolvimento e emancipação, em que está em jogo o reconhecimento da relatividade do saber, exige do professor aprendizado constante e disposição para se compreender e compreender seu aluno como sujeitos da realidade na qual estão inseridos, da cultura da instituição escolar de que fazem parte, dos grupos sociais aos quais pertencem.

Esse exercício de compreensão não se dá sem conflito, dor, estranheza, aproximações e distanciamentos, avanços e recuos. Trata-se de um processo de reflexão complexo, lento e contínuo que precisa ser valorizado nas suas diferentes etapas e entendido na relação entre professores em seu contexto de trabalho, alunos e formadores.

1.2 As múltiplas dimensões do saber docente

Placco (2008, p. 187), assim como Imbernón (2009; 2010a; 2010b), trata “o desenvolvimento profissional do professor como consequência da sua formação, por meio da ampliação da consciência de sua sincronicidade e da sincronicidade de sua formação”.

O conceito de sincronicidade foi incorporado e enriquecido por Placco (1994) para explicar o movimento que ocorre na pessoa do professor, por meio das múltiplas dimensões, e que se traduz em sua ação,

[...] ocorrência essa que gera movimento que é a ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo (PLACCO, 1994, p. 18).

Como observa a autora, trata-se de um processo que se dá simultaneamente em relação a um compromisso ético, ao conhecimento, à relação com os alunos. Nesse sentido, nega a compreensão do cotidiano da escola e da prática do professor como pautados em relações de causa-efeito e justaposições das circunstâncias, entendendo-os, sim, como um processo de coocorrência dos componentes presentes na prática (PLACCO, 1994).

Placco (2008) propõe a formação de professores com base no conceito de sincronicidade entre um conjunto de dimensões presentes nos processos formativos, que podem ser potencializadas dependendo das relações intencionais e conscientes entre formador e formandos.

Nesse sentido, a formação direcionada ao desenvolvimento profissional pautado no comportamento crítico e reflexivo exige compreender a formação para além de modelos estanques, estandardizados e descontextualizados; implica compreender a formação nas suas diferentes dimensões.

As dimensões às quais Placco (2008) e Sousa e Placco (2016) se referem são as seguintes:

- técnico-científica;
- da formação continuada;
- do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico;
- dos saberes para ensinar;
- crítico-reflexiva;
- ético-política;
- estética;
- cultural;
- humano-interacional;
- avaliativa;
- comunicacional;
- da experiência;
- da prevenção;

- corpo e movimento;
- saberes para viver em sociedade;
- transcendental;
- do espaço-lugar;
- da formação identitária.

A Figura 1, apresentada a seguir, ilustra a ideia de sincronicidade que envolve essas dimensões.

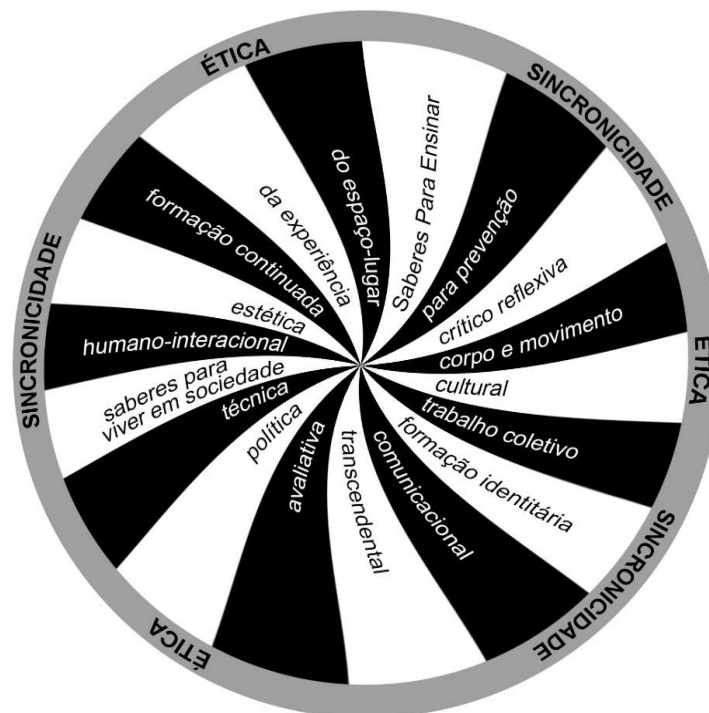


Figura 1 – Dimensões que se articulam sincronicamente na docência
Fonte: SOUSA; PLACCO (2016 p. 28)

Para Placco (2008, p. 187), tais dimensões

[...] estão presentes no sujeito e caracterizam os processos formativos como uno e complexos, com inter-relações e coocorrências, dialeticamente. Assim, na formação, o desenvolvimento do sujeito em múltiplas dimensões é provocado simultaneamente, mesmo que o formador não tenha proposto intencionalmente essa complexidade.

De forma a esclarecer o que envolve essas dimensões, baseio-me em Placco (2008) e Sousa e Placco (2016) para discorrer sobre elas. Vale ressaltar que, embora

apresentadas de maneira agrupada, em diferentes subitens, sua ocorrência se dá sempre de forma simultânea (PLACCO, 2008).

1.2.1 Dimensões técnico-científica e humano-interacional

A dimensão técnico-científica diz respeito à articulação entre o domínio consistente do conteúdo da área que se ensina e outros saberes e práticas necessárias à docência, de modo a impulsionar o professor a ir além das fronteiras disciplinares. Placco (2008) chama a atenção para a rapidez com que as mudanças ocorrem nos diferentes campos, pressionando para que se amplie a ideia da formação mínima e/ou com foco na formação exclusivamente teórica relacionada a uma área.

Nesse sentido, Placco (2008) percebe a dimensão dos saberes para ensinar como a articulação que o professor precisa fazer entre o conhecimento sobre o aluno (origem social, experiências e conhecimentos prévios, capacidade de aprender, expectativas e necessidades), o conhecimento sobre as finalidades e a utilização dos procedimentos didáticos, o conhecimento sobre os aspectos afetivo-emocionais, estreitamente ligados aos cognitivos, e o conhecimento sobre os objetivos educacionais voltados para a formação intencional de determinado cidadão para determinada sociedade.

Aliada a essa dimensão, com vistas a considerar a formação docente para além da formação cognitiva, está a dimensão humano-interacional, que para Sousa e Placco (2016, p. 28) envolve uma “formação humana que reflita e tenha impacto sobre sua vida pessoal e profissional, seu comportamento, suas relações e suas atitudes”. Em outras palavras, uma formação integral que valorize aspectos sociais, afetivos e cognitivos e sua consequência para o desenvolvimento do professor e do aluno (PLACCO, 2008).

Essa dimensão envolve também considerar a comunicação entre professor e aluno, favorecida pelos movimentos de um corpo, que se apresenta espontâneo nessa interação (SOUSA; PLACCO, 2016). Nesse sentido, duas novas dimensões se apresentam, a da comunicação (CATELLANI, 2013) e a do corpo e movimento. Nesse sentido, “o professor, na comunicação e na relação de diálogo que estabelece com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito, dá sentido às informações que quer fazer chegar aos seus alunos” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 29).

Assim, saber se comunicar com alunos de outras gerações deve fazer parte da formação do professor. O docente precisa desenvolver sua comunicação para estabelecer relações dialógicas verdadeiras, em que suas palavras, seus gestos, seu corpo e seu espírito possam contribuir para dar sentido às informações a serem apropriadas por seus alunos (SOUSA; PLACCO, 2016).

1.2.2 Dimensão da formação continuada

O contexto atual tem um forte eixo no conhecimento, razão pela qual o professor precisa ser encorajado a continuar pesquisando e buscando novas informações, que podem ser incorporadas à sua prática, após análise e reflexão, em um processo contínuo de desenvolvimento profissional (PLACCO, 2008). O interesse e a motivação em continuar questionando aspectos de sua área de conhecimento e de seu fazer docente constituem motores que, de acordo com Placco (2008), contribuem para que o professor assuma sua formação continuada.

1.2.3 Dimensões do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico

Em oposição ao trabalho isolado, Placco (2008) defende a congregação entre os atores da escola – professores, diretores e outros profissionais –, para que elaborem, por meio da cooperação e da transdisciplinaridade, um projeto pedagógico intencional, com claros objetivos de formação do aluno cidadão. Nessa direção, o projeto pedagógico é fruto não “de iniciativas individualizadas, mas de um projeto político-pedagógico-institucional” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 30).

1.2.4 Dimensão ético-política

A realização de projetos político-pedagógicos consistentes implica, necessariamente, empreender uma formação de professores atenta à dimensão ético-política. Nesse sentido, Placco (2008, p. 195) defende a

[...] formação do professor quanto à ciência da educação, quanto aos objetivos do processo educacional, aos compromissos éticos e políticos com uma determinada visão da educação, com determinados objetivos da

educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade.

Do ponto de vista de Sousa e Placco (2016), é preciso que os professores compreendam tanto seu papel social quanto o papel do aluno na dinâmica da sociedade. Por meio do compromisso ético desenvolvido pela profissão, os docentes devem se tornar capazes de conduzir seus alunos a uma formação atenta – e esperançosa – à realidade social e educacional.

Essa dimensão implica também a dimensão da espiritualidade do sujeito, “sua ligação com aquilo que é percebido como maior que ele, o sentido que ele atribui à sua vida e à do outro”, como observam Sousa e Placco (2016, p. 31). Não se trata de uma dimensão religiosa, mas sim da “necessidade de se ter consciência do sentido da vida para si e para a sociedade, como constituintes do ser professor” (SOUSA; PLACCO, 2016, 31-32).

1.2.5 Dimensões estética e cultural

A formação de professores precisa planejar, de modo sistemático e intencional, experiências que aproximem esses profissionais dos aspectos culturais e estéticos da sociedade, de modo que possam ampliar sua compreensão da realidade e apossar-se dos significados constitutivos de identidades e cidadanias que somente o contato com esse acervo coletivo permite.

De acordo com Placco (2008, p. 196), trata-se de promover “experiências pelas quais o formando se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura sua capacidade de observação e identifica componentes importantes para sua formação identitária, como pessoa e profissional”.

1.2.6 Dimensões avaliativa e crítico-reflexiva

É importante que o professor desenvolva a capacidade de olhar para os aspectos que envolvem as dimensões anteriores e seja capaz de coletar dados, levantar hipóteses, analisar e desenvolver propostas de soluções e encaminhamentos. Para Sousa e Placco (2016, p. 31-32)

[...] se o professor não consegue estabelecer critérios consistentes de julgamento em relação à sua prática, se não estabelece indicadores claros em relação aos objetivos que tem em mente, seja em relação à sua disciplina,

seja em relação ao projeto político da escola, seja em relação à educação, se não desenvolve uma atitude de pesquisa e curiosidade em relação à sua ação, não terá condições de identificar tanto seus sucessos como suas dificuldades e obstáculos que impedem o êxito de suas ações pedagógicas.

Nessa direção, a dimensão crítico-reflexiva, segundo Placco (2008), diz respeito à capacidade do professor de auto-observar-se e autoavaliar-se por meio de ações metacognitivas. A autora defende a ideia de que o professor deve ser capaz de perceber as ações que realiza, para poder transformá-las mediante um pensar crítico que requer dele uma atitude de questionamento em relação a origens e significados de princípios e valores, certezas e confianças, saberes e conhecimentos, “que envolve projetar as consequências de [suas] ações em um amplo espectro de dimensões de [sua] vida profissional e pessoal” (PLACCO, 2008, p. 195).

1.2.7 Dimensões da experiência e da formação identitária

Sousa e Placco (2016) consideram as dimensões da experiência e da formação identitária uma síntese de suas reflexões sobre formação docente. Segundo as autoras, a dimensão da experiência surgiu dos estudos de Sigalla (2012), que revelaram a grande importância atribuída pelos professores participantes da pesquisa à própria experiência profissional, isto é, à experiência de cada um deles. Tal dimensão envolve a necessidade de valorização e reflexão do professor sobre as próprias experiências docentes, para que ocorra o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Tradicionalmente, os processos de formação não consideram que os professores trazem consigo experiências docentes anteriores, seja como aluno, seja como docente. Nesse sentido, Sousa e Placco (2016, p. 32) defendem que os “formadores devem chamar atenção dos formandos para que a leitura que façam de suas experiências lhes possibilitem ter outro olhar sobre a profissão, para sua prática, para os outros, para si mesmo”.

O resgate, a valorização e a reflexão sobre experiências profissionais conduzem o professor a tomar consciência de seus próprios processos experienciais e, desse modo, construir e reconstruir sua identidade profissional, movimento que se dá ao longo de sua formação, por meio “das identificações que ele assume a partir

das atribuições que lhe são imputadas pelo sistema, pela escola, pela gestão, pelos pares, por pais e alunos e por si mesmo” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 33).

Trata-se de um longo processo de negociação, no qual tanto o professor quanto a escola são influenciados pelas relações que se estabelecem com base nas demandas assumidas pelo professor, as quais, por sua vez, retornam à instituição como elementos constitutivos de sua identidade. Sousa e Placco (2016, p. 33) salientam que esse é um “movimento dinâmico de negociações identitárias, pessoais, profissionais e institucionais, influenciado pelas configurações históricas e culturais de cada momento e pelos processos formativos desencadeados”.

As dimensões elencadas, segundo Placco (2008), devem ser entendidas como áreas de formação que, ao serem trabalhadas, podem desencadear o desenvolvimento profissional do professor.

CAPÍTULO 2

A escola como centro de formação e desenvolvimento profissional: a prática como ponto de partida da teoria, e vice-versa

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que foram inventadas (BARROS, 2010, p. 347).

Como já mencionei, diferentes saberes específicos precisam ser considerados quando se concebe a prática docente, uma vez que os conhecimentos técnico, científico e psicopedagógico não são suficientes para lidar com as reais necessidades que o desenvolvimento profissional do professor e sua formação como profissional reflexivo requerem.

A formação centrada na escola⁸ é um modelo que busca superar a divisão entre conhecimento da ciência e conhecimento da prática, bem como valorizar o percurso individual da formação do professor em seus contextos coletivos de trabalho, legitimando-o como sujeito e agente de mudanças de outros sujeitos e da organização.

Entendo hoje que a escola é um lugar de aprendizagem também para professores. Um lugar em que eles, compartilhando saberes provindos das experiências profissionais e pessoais e dos espaços formais de educação dos quais fizeram e fazem parte, se constroem e se reconstroem como educadores, ao mesmo tempo em que podem impulsionar a escola em direção e seus progressos e serem impulsionados por ela em seu desenvolvimento profissional.

⁸ Segundo Imbernón (2010a), a expressão *formação centrada na escola* surgiu em meados da década de 1970, como modelo institucionalizado no Reino Unido, em meio a políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos destinados à formação permanente de professores. Segundo o autor, na década seguinte, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) fez uma série de recomendações por meio de informe emitido em 1985 sobre esse novo modelo. Não se trata de uma simples transferência física do lugar da formação, muito menos de um novo agrupamento de professores a serem formados. Falar em formação centrada na escola implica reconhecer um novo enfoque para a formação. Nesse sentido, a instituição escolar passa a ser vista “como ‘nicho ecológico’ para o desenvolvimento e a formação. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática” (IMBERNÓN, 2010a, p. 86).

Na época em que me formei, a primeira grande descoberta do professor ao iniciar na docência podia ser expressa por meio das frases “Na prática, a teoria não funciona” ou “A teoria, na prática, é outra”. Foi com essa percepção que vivi meus anos iniciais como docente; tinha uma compreensão dicotômica da relação entre teoria e prática, para mim, conceitos que se fundavam em territórios distintos. Prática na escola, teoria na universidade.

Para defender a prática como ponto de partida da teoria, é preciso ampliar o significado desses conceitos para além da visão dicotômica como tradicionalmente compreendidos nas faculdades e centros de formação de professores. Nessa direção, Silva Junior (2013, p. 11) observa que o reconhecimento da

[...] prática como ponto de partida da teoria significa que, contrariamente à visão do senso comum, a prática precisa ser examinada e desvelada para que seu significado possa ser estabelecido. A função da teoria, portanto, como a própria palavra indica, é estabelecer o *teor* da realidade observada (grifo do autor).

Embora estejamos no século XXI no que se refere às orientações mais integradoras de formação docente, expressas na legislação, ainda persiste o modelo de formação consagrado no início do século XX, segundo o qual, os conhecimentos disciplinares se sobrepõem aos conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino, gerando uma formação fragmentada e estanque (GATTI, 2013b).

Esse descompasso não tem relação com a ausência de políticas que afirmem a necessidade da formação vinculada à prática. Gatti (2013b) chama atenção para o fato de essa discussão já estar presente em diferentes fóruns sobre formação de professores e constar em documentos que normatizam a formação docente no país. No entanto, como observa a autora, pouco está evidenciada nos currículos das instituições que formam professores e, quando está, faltam evidências concretas da preocupação com a formação pautada na integração entre prática e teoria. Gatti (2013b, p. 98) explica que os

[...] espaços destinados nas licenciaturas, pelas normas vigentes no Brasil, ao tratamento concreto das práticas docentes, aliando experiência e teoria, não são aproveitados pelas instituições formadoras para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e com as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sob este aspecto, uma dissonância muito grande entre o proposto legalmente, o defendido nos discursos e o realizado nos cursos de formação de professores.

Assim como quando me formei, no início da década de 1990, hoje o processo de formação inicial continua circunscrito às universidades, lugar em que se *fala* das práticas pedagógicas que ocorrem na escola – avaliação, estratégias e metodologias de aula, planejamento –, mas pouco se *experimenta* delas no momento da formação. De acordo com a perspectiva que Gatti (2013b, p. 97) oferece, a prática gera teoria e esta gera prática; essa

[...] relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, como tópicos em vasos não comunicantes; tem-se, então, o conhecimento ‘da ciência’ isolado do conhecimento ‘pedagógico-educacional’, este sempre considerado como de menor valor.

A falta de conexão entre os cursos de formação de professores e os campos de atuação docente, assim como a dificuldade de tutoria e suporte profissional aos professores iniciantes, reforça a dicotomia. A universidade permanece como o lugar da construção e disseminação do conhecimento, e as escolas, como o lugar da aplicação e da prática do conhecimento acadêmico. Como romper com a tradicional divisão entre a formação de professores na universidade e a formação que ocorre nas escolas?

2.1 Formação inicial de professores

Prática e teoria são faces da mesma moeda; um processo dinâmico entre desempenho *na* prática e conhecimento *da* prática que move o professor em direção à percepção da diversidade de situações e problemas que precisa encarar e para os quais precisa buscar respostas. Nesse sentido, quando se pensa na escola como lugar de formação, de formação inicial, emerge a necessidade de estabelecer conexão entre os cursos de formação e os campos de atuação docente, com vistas à formação de profissionais capazes de pensar e transformar a própria prática.

Trata-se de um estágio que representa o início formal e sistemático do processo de aprender a ser professor, porém, é preciso ter claro que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores presentes nesse momento não estão totalmente desenvolvidos. Nessa primeira etapa de formação, é importante dar início à vivência de práticas com vistas ao desenvolvimento de atitudes investigativas e de

comprometimento com a autoformação, de modo a levar os futuros docentes a perceber a profissão além do domínio de conceitos de uma área específica (MIZUKAMI, 2013).⁹

Da perspectiva do ensino reflexivo, já abordada anteriormente, Zeichner (1993, p. 17) argumenta que

[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Zeichner (2010) contribui para o desenvolvimento da discussão ao defender as experiências de campo na formação inicial, orientadas e bem planejadas, por constituírem situações importantes e produtivas em que se efetiva a aprendizagem docente e a formação do futuro profissional.

O autor emprega o conceito de *terceiro espaço* para definir espaços híbridos de formação de professores, espaços em que o conhecimento profissional e o conhecimento acadêmico se cruzam, como resultado de parcerias entre universidade e escolas. Esses

[...] espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico, entre teoria e prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Busca-se, assim, o equilíbrio entre formação e experiência. Trata-se, segundo o autor, de romper com a hierarquização do conhecimento acadêmico sobre o

⁹ André (2016) destaca três programas brasileiros que têm possibilitado a inserção do aluno no exercício da docência, de modo a aproximar a formação acadêmica do meio profissional: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Bolsa Alfabetização (BA) e Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem (BFAA). Os programas, segundo a autora, favorecem a imersão do aluno no ambiente escolar, com acompanhamento de professores da universidade e da escola em que estão atuando. A articulação entre escola e universidade tem incentivado a criação de “comunidades investigativas” que, orientadas por temáticas relativas a escola, aprendizagem e ensino, aproximam teoria e prática, rompendo com a dicotomia que professores iniciantes costumam vivenciar. Nessa troca, destaca André (2016), ganham tanto os currículos de formação inicial, que, provocados pelas demandas advindas do diálogo com a escola qualificam a formação e as práticas das licenciaturas, quanto as escolas e seus professores, que refletem sobre suas práticas de ensino e impulsionam os modelos de formação e desenvolvimento profissional.

conhecimento prático profissional, conferindo um *status* mais igualitário ao modo como esses conhecimentos são apropriados pelos futuros professores (ZEICHNER, 2010). O terceiro espaço “envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem de professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

De acordo com Zeichner (2010), o que se tem é a mudança epistemológica da formação inicial; o conhecimento acadêmico e a experiência dos docentes são colocados lado a lado, em uma construção parceira que visa a criar uma ligação mais forte entre os saberes advindos da formação acadêmica e aqueles provenientes da experiência docente.¹⁰

Espera-se, assim, que o professor em formação inicial, supervisionado e orientado de forma sistemática e cuidadosa por profissionais mais experientes, que planejam oportunidades de observação e/ou exercício da prática docente, construa sentidos próprios para seu trabalho, para sua identidade docente e para o contexto em que atuará.

Mizukami (2013) observa que, nessa fase, é importante que os professores não só aprendam a pensar como professores, mas também coloquem em ação aquilo que pensam. Desse modo sugere que realizem uma variedade ampla de atividades, como mediação de conflitos e planejamento de aulas, de modo a vivenciar a simultaneidade de exigências advindas de situações escolares, aprendendo, assim, a (re)conhecê-las e mesmo antecipá-las, para lidar com elas da forma mais adequada. Ações antecipadoras, além de respaldar o professor no enfrentamento da complexidade da relação entre ensinar e aprender, têm reflexos, sobretudo, na qualidade da aprendizagem dos alunos, sujeitos da escola em que esse professor, melhor preparado, lecionará.

¹⁰ São diversos os modelos citados por Zeichner (2010) que ilustram o espaço híbrido em que estudantes e formadores se “encontram” para trocar conhecimentos e experiências: professores do ensino básico compõem o quadro de formadores da universidade, realizando na escola ou na universidade a corregência ou supervisão de professores iniciantes; registros (*websites*, vídeos, hiperlinks, planos de aula) e/ou pesquisas de professores da educação básica são incorporados ao currículo da universidade; aulas de metodologia de ensino são realizadas pelo professor universitário, parte na universidade, parte na escola parceira, nas quais, por meio da observação e discussão das práticas, estudantes relacionam conceitos e práticas; supervisão da experiência dos estagiários no ambiente escolar e, ainda, parceria com membros de comunidades próximas da escola, de modo que esses sujeitos possam colaborar na formação de professores que atuarão nesses locais.

2.2 Formação permanente e desenvolvimento profissional docente

Pensar a escola como centro de formação não se esgota nas práticas de formação do professor iniciante. Tendo em vista a complexidade da formação docente e o reconhecimento da relevância das condições objetivas de trabalho em que a docência se estabelece, vários estudos (CANÁRIO, 1994; 1998; ANDRÉ, 2016; ALMEIDA; PLACCO, 2013; GATTI, 2013a; IMBERNÓN, 2009, 2010a; 2010b; PLACCO; SOUZA, 2013; ALMEIDA, 2013) têm focado a escola como local privilegiado de formação permanente e desenvolvimento profissional docente.

Canário (1998), por exemplo, enfatiza que é na escola que as competências do professor são produzidas. O autor explica que as

[...] qualificações se adquirem (e podem ter um carácter cumulativo) enquanto que as competências se produzem em contexto. E é a produção de competências que está em causa quando nos referimos à escola como lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores. É aí, e não na formação inicial, que o essencial se decide, na medida em que, como todos sabemos, a 'sabedoria' não garante a competência (CANÁRIO, 1998, p.10).

Carregado de ambiguidade e amplamente utilizado nos discursos de formação, o conceito de *competência*, segundo Canário (1998), é comumente utilizado como sinônimo de qualificação, contudo, a distinção se faz necessária quando se defende a escola como centro de formação.

Qualificação diz respeito à obtenção de títulos acadêmicos, diplomas, graus, certificados, atestando, assim, as instituições e os cursos realizados pelo professor ao longo de sua jornada profissional. As competências são desenvolvidas por meio de relação dinâmica entre as vivências desse profissional e as situações as quais é exposto, as reflexões que realiza, seus interlocutores, sua capacidade de adaptabilidade e flexibilidade, entre outros elementos.

A aplicação indiscriminada do conceito de competência ocorre, como destaca Canário (1998), em virtude da tradição de considerar formação contínua de uma perspectiva cumulativa de aquisição de conhecimentos, assim como acontece nos modelos de formação inicial tradicionais. Nesse sentido, à formação cabe identificar as lacunas e carências dos professores a serem preenchidas e supridas por meio de oferta ampla de formação. Ao professor cabe consumir essa oferta (diplomas acadêmicos) com vistas à progressão na carreira, pois

[...] a formação de professores corresponde, de facto (independente da retórica sobre formação 'centrada na escola') a um acréscimo de qualificações certificadas pelas instituições formadoras, sem que elas se traduzam por novos modos de pensar, de agir e de interagir, por parte dos profissionais em contexto de trabalho (CANÁRIO, 1998, p.18).

A formação contínua de professores que estão em exercício profissional é marcada pela dicotomia entre teoria e prática, que abordei anteriormente. De acordo com a visão tradicional, a escola é vista como o lugar em que se aplicam os conhecimentos adquiridos pelos professores em instituições de formação alheias a ela, ou seja, que não encaram nem as especificidades da escola nem as especificidades daquele que está em formação. Esse modo de pensar

[...] traduz-se por uma sobrevalorização da anterioridade da formação relativamente à ação, com base num ciclo sequencial que articula o conhecimento científico, o conhecimento tecnológico e o treino e que corresponde à matriz fundamental da 'forma escolar', concretizada numa oferta formativa tendencialmente descontextualizada, centrada na dimensão técnica e orientada para a capacitação individual (CANÁRIO, 1998, p.11).

Nessa direção, a lógica de oferta de formação é marcada não pelas necessidades que emergem da realidade prática dos professores, mas de modismos e/ou demandas autoritárias e de controle que buscam, na capacitação de professores, meios para executar planos, projetos e reformas pensados por outros. Essa é uma abordagem em que a transmissão de conhecimentos e informações valoriza, sobretudo, processos adaptativos do professor a uma realidade que desconsidera os atores que dela fazem parte. Além disso, tende a ser uma replicação direta do modelo de formação de alunos à formação de professores, que nada traduz a complexidade da vida escolar ou dialoga com ela. Geralmente, constitui uma capacitação para o posto de trabalho alienada da dinâmica que envolve a singularidade da ação docente (CANÁRIO, 1994).

É urgente, segundo o autor, pensar a formação do professor para além da oferta de um programa de formação em forma de catálogo, concretizada por ações escolarizadas. Espera-se criar uma oferta que envolva a maior diversidade possível de modalidades formativas articuladas permanentemente e, desse modo, valorizar a formação, a aprendizagem, e não a certificação, aspecto muito presente como valor de troca no mercado de trabalho. Canário (1994, p. 36-37) observa que se

[...] ao nível da formação inicial uma lógica de ruptura, articulada com um processo de iniciação, supõe uma acentuada universalidade das práticas formativas, o mesmo não acontece ao nível da formação contínua. Aqui, a desejável predominância de uma lógica de apropriação coloca como questão central a contextualização da formação, o que exige a produção de respostas formativas singulares para situações problemáticas, de natureza sociotécnica, vividas em contextos singulares.

O estudioso defende a valorização dos saberes adquiridos pela experiência, assim, reclama a atribuição de um papel central ao sujeito que aprende, em vez de atribuí-lo à figura do formador. Nessa direção, manifestam-se

[...] de forma concomitante, os conceitos de trajetória profissional e de percurso individual de formação que contribuem para reestruturar e inverter o ponto de vista tradicional sobre as situações de formação. Trata-se, agora, de as encarar não apenas segundo a óptica do formador, ou da instituição de formação, mas, (procurando conhecer a 'face oculta da lua') sobretudo do ponto de vista do adulto que se forma (CANÁRIO, 1994, p. 21).

A importância atribuída ao saber experiencial do adulto que se forma permite encarar cada sujeito como o principal recurso da sua formação e leva, necessariamente, ao reconhecimento do valor formativo nos contextos de trabalho, uma vez que a formação e o desenvolvimento do professor se dão na relação imbricada com as demandas geradas por sua atuação *na e com* a escola.

Desse modo, como já destaquei anteriormente, é na dinâmica entre a articulação do percurso pessoal e profissional que o professor transforma suas “experiências em aprendizagens a partir de um processo autoformativo” (CANÁRIO, 1994, p. 26). Nesse contexto de apropriação crítica de sua formação, de seus processos de qualificação e de sua experiência, emerge sua competência profissional, não vista como “algo de prévio ao exercício profissional, mas sim como algo emergente de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional” (CANÁRIO, 1998, p.14).

Defender a formação centrada na escola implica reconhecer o percurso individual da formação do adulto professor em contextos coletivos de trabalho, esse indivíduo como sujeito e agente de mudanças de outros sujeitos e da organização e os limites das práticas de formação permanente (CANÁRIO, 1994).

Canário (1994; 1998) aponta para a busca por práticas de formação singulares na continuidade do processo formativo do professor, em oposição a práticas

universais de formação.¹¹ Segundo o autor, esses contextos singulares definem territórios, “entendidos como espaços sociais” (CANÁRIO, 1994, p. 37), redes que permitem trocas e circulação de conhecimento. Há, certamente,

[...] uma dimensão territorial do processo formativo, entendida numa acepção dupla: a primeira se refere ao território do estabelecimento de ensino em que o espaço-formação e o espaço-trabalho se sobrepõem; a segunda diz respeito a um território muito mais alargado, definido por um conjunto de estabelecimentos de ensino e o seu contexto social, articulando-se numa rede de formação (CANÁRIO, 1994, p. 30).

Nesse sentido, a concepção de formação distancia-se de modelos de formação consumistas e prescritivos, na medida em que se articulam em uma comunidade de aprendizagem e, dessa forma, alcançam diferentes níveis de formação, apoio técnico e de recursos, favorecendo o desenvolvimento de professores e escolas.

Da mesma forma, Nóvoa (2013) destaca a necessidade de se desenvolver uma cultura de colaboração e partilha nas organizações educativas. O autor defende a criação de parcerias que promovam processos de integração por meio da cultura de diálogo profissional, efetivada pela organização, de modo a se instituir uma colegibilidade útil às reivindicações de formação e apoio, que reverberem na escola e coloquem tanto ela mesma como seus profissionais em movimento permanente.

Nóvoa (1992) enfatiza a importância de mobilizar a experiência em um quadro conceitual de produção de saberes, e não apenas no domínio da dimensão pedagógica. Nesse sentido, a criação de redes de (auto) formação colaborativa, contribui para o entendimento da formação como um processo interativo e dinâmico em que a troca de experiências consolida espaços de formação mútua.

Para Nóvoa (1992), é preciso conceber a escola como um ambiente educativo, em que trabalhar e formar são ações entendidas como partes integradas

¹¹ Em Portugal, a concepção de modalidades formativas contínuas centradas na escola remonta aos anos de 1970, quando a intenção era criar um sistema de centros com o objetivo de “dinamizar e prestar apoio técnico às escolas, promover a formação em serviço dos professores, apoiar projetos em desenvolvimento curricular [...]” (CANÁRIO, 1994, p. 40). Essa concepção, presente até hoje, tem gerado, segundo o autor, um conjunto de experiências valiosas, entre elas: CRAPs (Centros Regionais de Apoio Pedagógico); CAPs (Centros de Apoio Pedagógico); CAFOPs (Centros de Apoio à Formação de Professores); EAP (Equipes de Apoio Pedagógico); CFAE (Centros de Formação das Associações de Escola). Embora defenda esses dispositivos de apoio à formação permanente do professor como possibilidade de garantir a diversidade de oferta formativa, técnica e de recursos, Canário (1994) chama a atenção para a importância da autonomia desses centros no atendimento das necessidades essenciais da rede de escolas que fazem parte da sua associação e visam a mudanças individuais e coletivas da comunidade.

de um mesmo processo de profissionalização docente e de amadurecimento da organização escolar que ocorre por meio do incremento de experiências inovadoras com vistas à qualificação dos processos de aprendizagem promovidos pela instituição.

Do ponto de vista do autor, cabe à escola estimular uma formação crítico-reflexiva que forneça aos professores as bases para o pensamento autônomo, assim, o trabalho se dá

[...] no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

No mesmo sentido, Alarcão (2004, p. 85) traz o conceito de *escola reflexiva*, “uma organização ao mesmo tempo aprendente e qualificante”. Nesse contexto, o docente

[...] não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2004, p. 44).

O autor nos ajuda a dar novos significados ao paradigma da formação do professor reflexivo, à medida que incorpora o caráter colaborativo da formação docente, destacando a importância de um contexto formativo com base na experiência, na expressão e no diálogo, para que a capacidade de reflexão do professor encontre meios de “agir e falar com poder de razão” (ALARCÃO, 2004, p. 46).

“Agir e falar com poder de razão” pressupõe, sobretudo, a construção de conhecimento por parte de todos da escola e as vivências dos sujeitos. Nesse contexto, deve ocorrer o incremento de iniciativas colaborativas que favoreçam o desenvolvimento do professor e sua profissionalidade docente, assim como o desenvolvimento e emancipação da instituição.

Como destaca Alarcão (2004), a escola é um organismo vivo, uma comunidade reflexiva, que também se desenvolve e aprende. Da sua missão de educar participam vários atores sociais que desempenham papéis ativos e

diversificados em um ambiente propício ao exercício da reflexão. Nesse sentido, o autor argumenta que se

[...] a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos [...] (ALARCÃO, 2004, p. 45).

Tomar a instituição de ensino como organismo vivo vem assumindo uma importância cada vez maior nos discursos e práticas educativas que privilegiam a formação centrada na escola. Mediante o exposto, defender a escola como centro de formação e desenvolvimento profissional de professores implica reconhecer:

- o percurso individual da formação do professor em seus contextos coletivos de trabalho, legitimando-o como sujeito e agente de mudanças de outros sujeitos e da organização;

- o conhecimento docente, atribuindo um papel central ao professor que aprende, elabora e reelabora conhecimentos, e sua relação imbricada com as demandas geradas por sua atuação *na e com* a escola, para, desse modo, ser reconhecido também no seu papel de formador de outros professores;

- a competência que se produz em contexto de trabalho. As competências se desenvolvem por meio da relação dinâmica que o docente estabelece com suas vivências, com as situações às quais é exposto, com as reflexões que realiza, com seus interlocutores, com suas capacidades de adaptabilidade e flexibilidade, entre outros elementos;

- a necessidade de conectar os cursos de formação de professores aos campos de atuação, assim como ao acompanhamento dos professores iniciantes, de modo a romper com a dicotomia que mantém a universidade como lugar de construção e disseminação do conhecimento, e as escolas, como lugar da prática do que foi aprendido;

- as possibilidades de criação de espaços híbridos de formação de professores, em que o conhecimento profissional e acadêmico se cruzam, por meio de parcerias entre universidades e escolas, concretizadas por uma ampla variedade de modalidades de formação, de forma a evitar a hierarquização dos conhecimentos advindos do ambiente acadêmico e da prática profissional.

- a escola como organismo vivo, sempre em construção e em desenvolvimento, de que participam vários atores sociais cujos papéis são ativos e diversificados; um lugar aberto ao diálogo, em que iniciativas colaborativas favorecem o desenvolvimento do professor e sua ação docente, assim como o desenvolvimento e a emancipação da instituição.

Quando me formei em Pedagogia – no início dos anos de 1990 –, o processo de formação inicial era circunscrito às universidades, onde se *falava* das práticas pedagógicas realizadas na escola, mas pouco se *experimentava* delas no momento da formação. Hoje, 23 anos depois, percebo que, no Brasil, houve poucos avanços nesse sentido.

A meu ver, a superação dessa situação requer que se reconheça a prática como ponto de partida da teoria e vice-versa, o que implica rever práticas de formação fragmentadas e estanques, em que os problemas e as reflexões são tratados de modo sequencial e cumulativo. A mudança demanda superar a separação existente entre o conhecimento da ciência e conhecimento da prática, e considerar a escola como o lugar de formação de professores.

CAPÍTULO 3

Diferentes atores que compõem o coletivo da escola: formadores em ação

Os outros: o melhor de mim sou eles
(BARROS, 2010, p. 349).

Uma vez que a escola é um lugar de formação, quem são os formadores que nela atuam?

A organização escolar é um sistema que agrega pessoas (LIBÂNEO, 2009), uma estrutura caracterizada pelo senso de coletividade, com base no qual os sujeitos compartilham saberes construídos pela humanidade e saberes cotidianos, provindos da experiência e da troca vivenciadas nesse lugar de saber e ser mais.

Há pouco mais de 27 anos atuo em escola particular. Meu primeiro registro de trabalho, em uma escola de São Paulo, data de 25 de março de 1991, mesmo ano em que ingressei na Faculdade de Pedagogia. Naquela época, já havia, aproximadamente, três anos que trabalhava como professora assistente de modo informal.

Durante esses anos, tive oportunidade de conhecer diferentes profissionais que se ocuparam da formação dos professores na escola e, na relação cotidiana com eles, descobri novos jeitos de pensar, de aprender e de fazer, dos quais fui me apropriando. Na Escola Jardim Secreto, universo investigado neste estudo, diferentes atores colaboraram para o alcance dos objetivos traçados no projeto político-pedagógico; profissionais que ajudaram a equipe pedagógica a qualificar tanto o trabalho em relação à formação de professores, quanto as decisões curriculares e a aprendizagem dos alunos, com vistas a atender às exigências sociais e educacionais. Na convivência sistemática, esses indivíduos imprimiram marcas no contexto dessa escola e contribuíram para redefinir seus rumos.

Hoje, ao escrever sobre minhas experiências de formação, carrego comigo as aprendizagens e descobertas que fiz na companhia desses colegas de trabalho. Munida dessa vivência e com respeito a esses profissionais, lanço-me a esclarecer e a defender sua presença no coletivo da escola como parceiros da instituição frente às mudanças educacionais, sociais e políticas que enfrentam.

Antes, destaco o que já se sabe: há especificidades que definem os contextos organizacionais de escolas particulares e públicas, assim como a sua estrutura em relação ao ordenamento das funções. Por esse motivo, neste trabalho, baseio-me em minha experiência na escola particular para abordar a corresponsabilidade de profissionais externos em relação à formação do professor.

Na defesa da abordagem que considera o contexto de trabalho um ambiente formativo, busco evidenciar a importância do papel de formadores capazes de se colocarem em um lugar de *consulta e apoio* (CANÁRIO, 1998), ao mesmo tempo em que *suscitam no professor a busca pelo conhecimento e o desejo constante pela sabedoria para agir*.

3.1 Formação que vem de dentro: a coordenação como articuladora de processos formativos

Autores como Placco (1994), Placco e Almeida (2006; 2012a; 2012b; 2015), Almeida e Placco (2003; 2012; 2013) e Vasconcelos (2009) vêm discutindo sobre o campo de atuação da coordenação¹² e sua responsabilidade na formação, no desenvolvimento profissional dos professores, nas relações interpessoais, na orientação de alunos e pais e no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Os anos de exercício na função de coordenadora permitiram-me lidar com tais responsabilidades com habilidade e confiança. Como já mencionei, aprendi a ser coordenadora exercendo a profissão e refletindo juntamente com outros sobre ela. A realidade que vivi e conheço de perto indica alguns desafios que precisam ser evidenciados, quando se tem o coordenador como formador e colaborador na construção de um ambiente formativo.

Cada escola tem sua especificidade e contexto organizacional. Nesse sentido, pequenas nuances no organograma e nas definições do plano diretor e do projeto

¹² Neste capítulo, uso o termo *coordenador* para me referir à atuação da coordenação no âmbito pedagógico e educacional. Na escola particular, essas funções são ora exercidas por um único profissional, ora por profissionais diferentes.

político-pedagógico podem resultar em grandes diferenças no modo como cada escola faz a gestão de processos administrativos e educativos.

A atuação do coordenador é significativamente afetada pela forma como a escola prioriza o trabalho pedagógico, disponibiliza recursos humanos e materiais e viabiliza a participação e tomada de decisão de seus coordenadores-colaboradores (Se assim os reconhecer!).

A literatura denuncia a diversidade de demandas atribuídas ao coordenador, deslocando-o da função de formador e orientador para a função de executor de tarefas, alienando-o de suas atribuições por meio do próprio processo educativo em si. Sobre esse aspecto, Placco (2006, p. 47) esclarece que o dia a dia

[...] do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...] nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, 'apagando incêndios' em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

Em muitas escolas – públicas e particulares –, são precárias as condições estruturais e organizacionais no âmbito do trabalho do coordenador. Comumente, ele está só, é desvalorizado no organograma da instituição e permanece sobrecarregado com a quantidade de tarefas atribuídas à sua função, entre elas, a mais importante: contribuir para a criação de um ambiente formativo, tanto para professores quanto para a comunidade, de maneira a adequar a escola aos propósitos descritos no projeto político-pedagógico.

As tarefas do coordenador são muitas, mas o tempo e, não raro, o auxílio, são poucos. Esse profissional tem uma agenda repleta, que envolve elaboração de diferentes documentos (grades de horário, fichas e relatórios de alunos, fichas de entrevista, registros de reuniões de pais e professores), substituição de professor, organização de eventos e saídas pedagógicas, supervisão da entrada e saída de alunos, controle de estoque e compra de material pedagógico, acompanhamento da alimentação e de casos de saúde. Tem-se, assim, uma sobrecarga de trabalho e, por consequência, um profissional estressado e angustiado em razão da constante sensação de fracasso gerada por ações descontínuas e pouco transformadoras das quais se ocupa.

Almeida (2006) destaca as metáforas utilizadas pelos coordenadores para definir sua função, por exemplo, *cego perdido no meio do tiroteio*, *coringa* e *apagador de incêndio*. Essas metáforas indicam que o coordenador não está no seu caminho, não exerce a função para o qual foi designado, é constantemente surpreendido pelas demandas e interrompido nas suas prioridades.

A falta de experiência e de formação qualificada também é um fator que contribui para que o coordenador fique preso no emaranhado de situações que acontecem na escola. Faltam-lhe habilidades profissionais e pessoais que o ajudem a antecipar de *onde vem o tiro* e a planejar ações para evitar que seja *atingido* pelo *tiroteio*.

À mercê das demandas cotidianas e sem ter desenvolvido a competência necessária para antecipar e gerenciar urgências, assim como demandas e excessos advindos de diferentes segmentos (direção, professores, pais, alunos), o coordenador atua como *prestador de serviços*, ou seja, executa o trabalho mediante requisição de alguém da escola, sem intencionalidade, planejamento ou metas a serem alcançadas.

Nessa realidade, distancia-se de momentos de interação com os docentes, nos quais poderia favorecer o intercâmbio de ideias e práticas e a construção de um ambiente propício à aprendizagem coletiva, pois o “ato de cuidar da formação dos professores na escola, que é uma atividade de importância, é atropelado [...] pelas rotinas que aprisionam e pelas emergências que fragmentam as ações no cotidiano” (CUNHA; PRADO, 2012, p. 45).

Além disso, há mais um desafio: em muitas escolas, o coordenador assume a função de coordenador pedagógico e orientador educacional¹³, junção que, na prática, conduz a uma atuação rasa e equivocada resultante, entre muitas razões, também da sobrecarga de trabalho. Alguns autores tratam (PLACCO; ALMEIDA, 2012; 2006; 2015; LIBÂNEO, 2009; DOMINGUES, 2014) tratam essas funções como uma só ou pouco se remetem a função de orientador educacional, mas é importante e necessário destacar as especificidades da atuação desses profissionais, para, então, evidenciar as práticas em que suas ações se cruzam e se aproximam.

Vasconcelos (2009) afirma que compete ao orientador educacional a responsabilidade de trabalhar na construção da identidade dos educandos com base

¹³ Em algumas escolas, outros atores são responsáveis pelo acompanhamento e orientação mais direta dos alunos, por exemplo, os tutores e as psicólogas escolares. Neste trabalho, foco no orientador educacional, cuja função também é exercida pelo coordenador pedagógico.

no que são, e não no que deveriam ser. Isso se dá por meio de um processo em que é preciso valorizar, sobretudo, ações que propiciem a formação do aluno como cidadão do mundo, e não ações que gerem conformismo e alienação frente ao contexto econômico e sociocultural.

Comprometido com a mudança, o orientador educacional deve criar oportunidades para os alunos reconhecerem e valorizarem a escola como um lugar de desenvolvimento de suas competências acadêmicas, sociais e pessoais. Nessa direção,

[...] a orientação deve ter uma postura muito bem definida, pautada na dialética ternura-vigor, para, de um lado, não deixar o 'rolo compressor da escola' (arbitrariedades, autoritarismo, preconceitos, trabalhos sem sentido, etc) passar sobre eles, e, de outro, não cair no equívoco de 'paparicar' (paternalismo, assistencialismo), mimar, proteger o alunos dos conflitos, desfiando o caráter e sua capacidade de enfrentar os desafios; nesses casos, o orientador vira uma espécie de 'advogado de defesa' do aluno, de tal forma que esse acaba por não se exigir muito, barrando seu desenvolvimento (VASCONCELOS, 2009, p. 81).

A atuação qualificada e responsável na orientação de alunos baseia-se na relação afetiva, ética e justa, por meio da qual orientador, professor e alunos são capazes de enfrentar conflitos e criar espaços em que se sintam acolhidos, representados e considerados no contexto da instituição, e que promovam a troca de ideias, o diálogo e a construção de ações coletivas. Vasconcelos (2009, p. 81) adverte que

[...] se a tarefa da orientação fica reduzida a 'harmonizar' o ambiente no sentido quase sempre de fazer os sujeitos se calarem ou se convencerem de suas culpas, certamente, estamos num caminho equivocado. Se, pelo contrário, o conflito é tomado como um incidente que por detrás tem uma questão institucional, ética, epistemológica, política ou, sobretudo, humana, se o episódio é motivo de diálogo para se investigar a rede de relações, fazendo com que esses elementos possam emergir, então a orientação está prestando um relevante serviço.

Muitos motivos, como formas autoritárias de controle dos alunos, podem impedir que espaços de escuta e deliberações sejam construídos e legitimados pelos alunos, o que pode levá-los a resistir a intervenções, encaminhamentos e projetos propostos pelos orientadores, pois o senso de pertencimento à escola e a cultura da participação se mostram frágeis ou são inexistentes.

Em contraposição à essa situação, o orientador educacional deve conduzir seu trabalho com os alunos, assim como com os professores e com a comunidade de pais,

norteado pelo respeito ao indivíduo, pela valorização do sujeito que *está* e do sujeito que pode vir a *ser*, pela compreensão do modo de viver e ser das famílias, sem julgamentos prévios, intolerantes ou autoritários, pelo entendimento da relação professor-aluno e, sobretudo, pelo compromisso com práticas que possam ser revertidas não somente no âmbito individual, mas também no âmbito coletivo, de forma a gerar na escola uma cultura participativa que afete positivamente a todos.

Como se pode notar, a atuação do orientador educacional é ampla e, ao mesmo tempo, específica, pois ele age junto aos alunos mediando conflitos, oferece orientação profissional e acompanha o desenvolvimento de projetos pessoais e escolares, convoca outros profissionais para avaliar o desenvolvimento do aluno, orienta pais e professores no sentido de esclarecer as necessidades dos alunos, contribui para o desenvolvimento do projeto coletivo da escola e, assim, favorece a construção de uma cultura participativa (VASCONCELOS, 2009).

Por meio de reuniões sistemáticas e planejadas, de assembleias, conselhos de classe, fóruns e coletivos propostos pelos próprios alunos e professores, bem como por meio do acompanhamento cuidadoso do desempenho do aluno, o orientador educacional concretiza sua atuação e permite que pais e professores tenham um espaço de diálogo, em que as necessidades e interesses dos alunos são considerados e encaminhados.

É na formação de professores que as ações do coordenador pedagógico e do orientador educacional se cruzam e se fortalecem mutuamente para viabilizar a aprendizagem sólida e consistente do aluno. Para tanto, é preciso ter uma equipe disponível para alinhar e construir práticas, bem como rever planos e conteúdos, de modo que esses atendam às necessidades reais dos alunos, sejam elas pedagógicas e/ou educacionais.

A relação entre coordenador pedagógico e orientador educacional deve estar afinada, do contrário, pode-se ter ações descoordenadas, conflituosas e incoerentes. Por esse motivo, algumas instituições, como a Escola Jardim Secreto, optam por ter um único profissional no exercício dessas funções.

Para que o coordenador ocupe lugar de destaque no organograma da escola, é necessário identificar as demandas excessivas que recaem sobre ele, assim como as carências de formação (profissionais, acadêmicas e pessoais), a fim de se romper com a cultura de *prestação de serviço* e adotar a *cultura de formação e orientação* do trabalho realizado na escola.

Liderar, fomentar, mediar, promover, orquestrar e colaborar são verbos relacionados à prática do coordenador e evidenciam que a expectativa é elevada em relação a sua atuação e desempenho. Nessa direção, Almeida e Placco (2003), Orsolon (2003) e Placco, Souza e Almeida (2015) apontam para três dimensões do trabalho desse ator escolar: dimensão de articulador, de formador e de transformador.

A *dimensão articuladora* dos processos educativos tem como ponto de partida o projeto político-pedagógico da escola. Espera-se que o coordenador domine as concepções e práticas descritas no documento e consiga transformá-las em ações educativas coerentes com o contexto da escola. O coordenador, ao compreender o conteúdo do projeto político-pedagógico, valorizar o contato cotidiano com professores, alunos e pais, e tomar conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem das turmas, torna-se capaz de articular ações que ampliam e enriquecem a apropriação de conhecimentos e de práticas coletivas. Nessa direção, Orsolon (2003, p. 25) observa que o trabalho realizado em parceria, de forma articulada

[...] entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para 'co-visionar'.

Reconhecendo-se como líder do coletivo de professores e do projeto político-pedagógico da escola, por meio da *dimensão formadora* o coordenador pedagógico promove processos formativos que possam servir de inspiração para o enfrentamento de problemas cotidianos e contribuam para a superação de contradições relacionadas ao planejamento, à avaliação, às relações interpessoais e hierárquicas, entre outras. Dessa perspectiva, a formação prima pelo planejamento de oportunidades para que os professores possam compartilhar informações e refletir sobre práticas e desafios, bem como sobre as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Assim, a formação contínua distancia-se de uma perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos, segundo a qual ao professor cabe consumir a oferta de formação, mesmo que descontextualizada e distante das necessidades e urgências de seu cotidiano. Para Orsolon (2003, p. 23), ao assumir o papel de formador na

própria escola, o coordenador conduz o professor à “percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola” e permite que ele faça de sua prática “objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio”.

Cabe ao coordenador viabilizar reuniões, sistemáticas e prioritárias, que se baseiem nas demandas educacionais de cada professor e nos objetivos declarados no projeto da escola, de modo que as reflexões gerem práticas que promovam a superação de problemas e desafios, assim como o enriquecimento do fazer pedagógico e a possibilidade de mudança constante.

Nesse sentido, outra dimensão que se destaca é a *transformadora* (ALMEIDA; PLACCO, 2003; ORSOLON, 2003; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2015). Ao convocar como parceiros e protagonistas a escola e seus sujeitos, e adotar o planejamento de práticas emancipadoras de ensino e aprendizagem, o coordenador estimula um clima de respeito, de diálogo e de compromisso, o que favorece o surgimento de novas ideias e práticas, que podem acarretar mudanças no contexto escolar. Orsolon (2003, p. 22) observa que as

[...] intervenções do coordenador podem se dar no sentido da manutenção das práticas vigentes ou no sentido de sua transformação. A necessidade de transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade.

Colocar a escola em movimento, visando à construção de uma cultura participativa e de práticas que favoreçam o pensamento crítico com vistas à emancipação, depende das intenções da escola em relação a sua identidade institucional e do conhecimento do coordenador acerca do contexto em que trabalha, de modo que as inovações e mudanças sejam introduzidas e incentivadas por meio dos canais de diálogo construídos e validados pela comunidade.

Dessa perspectiva, demandas autoritárias e de controle que visam, sobretudo, a processos adaptativos do professor e dos alunos, devem dar lugar a modelos de gestão e formação que fomentem e valorizem possibilidades de transformação tanto das práticas pedagógicas quanto de todos que fazem parte dela.

3.2 Formação que vem de fora: bem-vindos, especialistas!

Como já mencionei anteriormente, ao longo dos anos, tive a oportunidade de conhecer profissionais que dividiram comigo a responsabilidade da formação de professores, de encaminhamentos e tomadas de decisão em relação a avaliação, planejamento e orientação de pais e alunos. De modo a proporcionar um panorama mais abrangente da atuação de especialistas de áreas específicas no contexto escolar, a seguir, trato da relação que eles estabelecem com profissionais da educação e algumas de suas implicações.

3.2.1 Especialistas da área da saúde e psicopedagogia

Fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, psico-neurologistas, psiquiatras, tutores, orientadores familiares, entre outros, são profissionais que, embora participem de maneira transitória do cotidiano da escola, têm cumprido um papel de destaque na vida de alunos, famílias e educadores.

Ao longo do trabalho em escola particular, tenho acompanhado o desenvolvimento de crianças que, além de experimentarem a vivência na escola, são assistidas por algum profissional da área de psicopedagogia ou saúde¹⁴. Por meio da relação de parceria estabelecida com os profissionais dessas áreas e do diálogo multidisciplinar empreendido a cada avaliação de aluno e/ou de sua família, foi possível, junto com a equipe de professores, elaborar estratégias e metodologias para viabilizar um caminho a ser percorrido pelo aluno, um caminho único, pensado e

¹⁴ Não cabe, neste texto, discutir profundamente as razões pelas quais esses profissionais estão cada vez mais presentes na escola, mas considero relevantes alguns apontamentos, visto que essa presença crescente é uma realidade. Tenho observado que com a escolha de uma relação democrática com seus filhos, marcada pela reciprocidade e pelo respeito mútuo, os pais contemporâneos têm sido destituídos da autoridade parental, de seu lugar de adultos responsáveis pela criança. Esse equívoco tem levado à falta de consistência e clareza nessa relação que, ora se mostra exageradamente exigente, ora se mostra licenciosa e infantilizada. A isso se somam um mercado crescente de produção de diagnósticos que seduz mães culposas de sua ausência, porque estão mais ativas no mercado de trabalho, e escolas ávidas por rótulos e receitas prontas, o que tem resultado na patologização, por parte dos educadores, do comportamento dos alunos. É fato que a troca de conhecimento sobre a criança entre os profissionais da educação e da saúde tem sido cada vez maior e necessária. Cabe aos responsáveis pela infância cuidar para que essa troca tenha por objetivo primeiro o desenvolvimento pleno da criança, e não, como infelizmente ainda prevalece, a atribuição de rótulos conclusivos e o incentivo à medicalização da puerícia.

construído para ele e, ao mesmo tempo, foi possível desconstruir visões estereotipadas e definitivas.

Na Escola Jardim Secreto, esses profissionais contribuíam para a formação da equipe à medida que compartilhavam suas experiências, por meio de palestras e/ou de reuniões, em que aspectos conceituais da avaliação realizada em consultório eram esclarecidos e discutidos, e novas abordagens para o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem eram pensadas e elaboradas.

Esse suporte do especialista da área da saúde e/ou de psicopedagogia possibilitava ao professor e à coordenação compreenderem com criticidade e empatia a necessidade específica de uma criança e/ou de sua família, ao mesmo tempo em que qualificava nossas observações a respeito dos alunos e suas manifestações, permitindo que realizássemos ações mais efetivas e preventivas e, conseqüentemente, menos prescritivas e superficiais.

3.2.2 Consultores

Na Escola Jardim Secreto, era comum a presença de consultores, juntamente com a direção geral e gestores, por ocasião da avaliação da necessidade de mudar ou aprofundar um aspecto do processo educativo que exigia domínio conceitual mais específico. Tive oportunidade de participar de reuniões de formação com consultores sobre avaliação, planejamento, práticas da coordenação e ensino bilíngüe. Esses profissionais eram especializados e qualificados para tratar desses temas, uma vez que tinham publicações na área a ser trabalhada e haviam desenvolvido experiências bem-sucedidas em outras instituições de ensino.

Os encontros com os consultores aconteciam por um período definido. Com base no problema a ser analisado e por meio do processo evolutivo de cada etapa de trabalho, a equipe ia se tornando mais qualificada e capaz de pensar, propor mudanças e elaborar intervenções sobre o tema em estudo.

3.2.3 Assessores pedagógicos

Diferente da atuação dos especialistas e do consultor, o assessor pedagógico tinha uma relação muito próxima com a equipe pedagógica. Tal relação era construída pela constância da sua presença na instituição e pela influência mais significativa

desses profissionais nas dinâmicas da sala de aula e na formação e desenvolvimento do professor e da coordenação.

Como já mencionei, na Escola Jardim Secreto, assessoria pedagógica era a denominação dada ao encontro entre turmas de professoras de Educação Infantil e Fundamental I com especialistas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Psicomotricidade, os quais eram chamados de assessores pedagógicos.

A agenda da assessoria pedagógica, via de regra, era estabelecida a cada início de semestre. Os encontros com os assessores aconteciam semanalmente e, a cada vez, um assessor diferente de determinada área de conhecimento estava presente. Os encontros eram agendados por série e tinham duração aproximada de 50 minutos a uma hora.

Essas experiências, apesar de apresentarem certas diferenças (natureza da especialidade, duração dos encontros, perfil do profissional, relação construída com os professores e com a coordenação), representavam práticas de apoio e orientação realizadas por profissionais externos à escola, que eram valorizadas e requeridas pela equipe interna. Esses profissionais, a depender das necessidades e dos objetivos da escola, atuavam com a equipe pedagógica na construção de práticas e ações mais efetivas, o que contribuía para elevar os níveis de reflexão, intervenções e mudanças.

3.3 Práticas de assessoria na escola

Segundo Ferreira, Machado e Ribeiro (2007), a assessoria como forma de atuação do indivíduo em sociedade remonta aos primórdios da história. Aconselhar, interpretar escrituras, multiplicar o conhecimento e resolver disputas eram ações desempenhadas por pessoas que exerciam de forma rudimentar o papel de assessor. Os autores esclarecem que

[...] druidas e magos, além de prepararem poções, aconselhavam os chefes das aldeias celtas sobre diversos assuntos e resolviam várias disputas entre os aldeões. Os rabinos também aconselhavam os fiéis, interpretavam as escrituras, agregando mais conhecimento às pessoas e também resolvendo disputas. Nicolas Maquiavel exerceu essa função, assim como os druidas e os rabinos, embora seja conhecido mais pelos seus feitos e pela sua obra, na história, do que seu papel de assessor (FERREIRA; MACHADO; RIBEIRO, 2007, p. 124-125).

A popularização do papel do assessor se deu com a Revolução Industrial, visto que, com a criação de indústrias e com o incremento da prestação de serviços, as atividades foram se tornando cada vez mais segmentadas, o que passou a exigir formação profissional específica. Nesse contexto, salientam Ferreira, Machado e Ribeiro (2007), as empresas sentiram a necessidade de ter auxílio externo e, assim, surgiu a assessoria como um novo campo, que vinha para suprir lacunas de dirigentes e profissionais que, por não terem tempo ou conhecimento suficientes em determinada área, demandavam esse apoio.

3.3.1 Assessoria no âmbito da educação

Assessoria é a denominação dada à atuação de profissionais generalistas e/ou especialistas que ocorre por meio da mediação, da orientação e do aconselhamento. Essas ações acontecem no contexto institucional e criam novas possibilidades de compreensão de um problema ou de uma situação, o que pode levar a práticas mais adequadas em determinado ambiente.

No caso do ambiente escolar, a perspectiva de atuação do assessor é complexa e difusa; há certa desconfiança em relação à sua presença e reais intenções, visto que sua ação multifacetada (assessor, supervisor, inspetor) foi, historicamente, imposta aos atores institucionais e, em grande parte, ocorreu de forma descontextualizada no tocante aos propósitos e às necessidades da escola.

Na escola particular, especificamente, a decisão por utilizar a assessoria gera uma relação conflituosa entre o que orienta o projeto político-pedagógico e o investimento financeiro a ser feito. É custosa a contratação de profissionais externos especializados para participar do processo de reflexão e tomada de decisão, por isso não é comum a presença desses profissionais nas escolas.

No âmbito da escola pública, os educadores se ressentem de práticas de assessoria compulsórias e controladoras. Segundo Silva et al. (2007), a escola tem sido invadida por uma diversidade de modelos de assessoria realizada por diferentes segmentos da sociedade: entidades públicas, privadas e do terceiro setor (organizações não governamentais, igrejas, grupos ligados a universidades, entidades classistas, como sindicatos e organizações de professores e diretores).

A disputa pela verba pública coloca a escola à mercê da parceria entre empresas privadas e órgãos públicos responsáveis pela gestão da educação, gerando uma parceria de caráter empresarial, muitas vezes descolada das demandas reais da escola. Os autores esclarecem que as

[...] formas de assessoria oferecidas às escolas têm seu valor e contribuem para o aperfeiçoamento da gestão em educação. Contudo, elas se dão de forma desarticulada, uma vez que as iniciativas que as engendram estão ligadas a interesses diversos. Isso se agrava mais quando não há nenhuma forma de articulá-las, no sentido de dar a elas um direcionamento comum [...] O Estado atua cada vez mais como um mero parceiro da escola, ao lado de organizações internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, bem como de ONGs, de igrejas, de empresas e indivíduos voluntários, como os que atuam como uma espécie de *free lance* na escola [...] (SILVA et al., 2007, p.188-189).

Alguns autores sinalizam a necessidade de se reconhecer que assessorar em educação consiste em propiciar a formação e o desenvolvimento profissional do professor, com vistas à melhoria e à inovação dos processos de ensino-aprendizagem (MONEREO; POZO, 2007a; COSTA; MENDES; VENTURA, 2007; SEGOVIA, 2007; IMBERNÓN, 2009; 2010a; RODRIGUES, 2012; MOURAZ; SOUSA, 2012; PALMEIRÃO; CARNEIRO, 2012; MACHADO et al., 2013). Coelho, Sarrico e Rosa (2007, p. 109) observam que, a despeito do

[...] crescente enfoque dado à ideia de assessoria, no campo da educação, o seu conceito continua a carecer de uma definição clara, requerendo uma maior delimitação no que respeita ao âmbito de desenvolvimento, assim como do perfil dos agentes que intervêm no seu processo, podendo ser considerada como uma importante fonte de apoio aos estabelecimentos de ensino na enxada busca pela qualidade.

Estamos inseridos, como afirma Libâneo (2009), em uma realidade de muitas atribuições às instituições de ensino e de pressão para que repensem seu papel diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho, na produção de conhecimentos e nas relações sociais.

A sociedade se apoia na educação para respaldar a sua dinâmica e, nesse jogo de forças e intenções, a escola está sendo convocada a cumprir seu papel na “preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea” (LIBÂNEO, 2009, p. 44) e, conseqüentemente, na demanda por novos conteúdos de formação direcionados aos educadores.

Assim como Libâneo (2009), Imbernón (2009; 2010a) chama atenção para aspectos da educação que foram questionados e que, até o momento, eram considerados intocáveis, entre eles, a transmissão de conhecimentos considerados imutáveis; nessa abertura, a área se aproximou de aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais e emocionais, assumindo seu caráter relacional, dialógico e comunitário.

Essa aproximação, segundo os autores, permitiu inaugurar um percurso de superação dos enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes que a caracterizavam, assim, passou-se a compreendê-la na dinâmica do contexto no qual se desenvolve, um contexto de evolução acelerada da produção de conhecimento que influencia as formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.

Como Imbernón (2010a, p. 8) ressalta, as instituições educativas deixam de ser um lugar onde se aprende o básico e se reproduz conhecimento dominante para assumirem que devem ser “uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade”.

Obviamente, a escola não pode assumir esses desafios sozinha. Apesar da assessoria em educação ser um tema pouco estudado e praticamente ignorado entre os educadores, algumas experiências indicam a importância dessa prática para a formação de professores na atualidade e revelam que a melhoria educativa pode ser facilitada se apoiada por profissionais externos que incrementem os esforços realizados pelos profissionais da escola (MONEREO; POZO, 2007a; COSTA; MENDES; VENTURA et al., 2007; IMBERNÓN, 2009; 2010a). Nesse sentido, Segovia (2007, p. 207-208) argumenta que além das

[...] lições aprendidas sobre como realizar a mudança na educação, surgiram novos enfoques teóricos e práticas sobre assessoramento, visando, por um lado, possibilitar o desenvolvimento organizacional da escola como tarefa compartilhada e colegiada; e, por outro, exercer a função de dinamizador da vida na escola, facilitando uma auto-revisão da própria realidade e a busca e o compromisso comum na resolução de problemas [...].

À escola, portanto, cabe criar espaços que superem práticas verticalizadas, individualistas, desajustadas da realidade institucional e que se distanciam de modelos de atuação em que a liderança, o apoio e o aconselhamento, somados às atitudes de cooperação e de assunção de compromissos compartilhados,

movimentam a equipe pedagógica em direção à inovação de seus processos, superação de desafios e construção de espaços de diálogo e reflexão.

Por meio dessa transformação, outorga-se à escola o protagonismo diante das mudanças e melhorias que deseja promover, de forma autônoma, coerente, pautada na realidade na qual está inserida e com respeito às necessidades da comunidade.

Autonomia¹⁵ aqui pode ser compreendida “como a capacidade que a organização tem de se adaptar às suas características, quer no sentido de correção de pontos fracos, quer no sentido de afirmação, por reforço de pontos fortes, no espaço social e educacional em que está inserida” (COIMBRA, 2007, p. 259). Nessa direção, a escola deve buscar um perfil de assessoria que possa guiá-la no caminho que almeja percorrer.

Apesar de ser uma modalidade em transformação, a assessoria na escola, que é uma ferramenta importante para enriquecer as tarefas docentes, parece incontestável nos dias atuais. Essa presença requer que o profissional assessor se disponha a estar *com* os demais profissionais (SEGOVIA, 2007), de modo a possibilitar a todos o alcance de objetivos comuns, por meio de um convívio mais duradouro e simétrico, em que a construção de uma rede de interação e constituição de grupos de ajuda mútua possa contribuir para se pensar questões educacionais, resolvê-las ou ampliá-las, criando, assim, um sistema preventivo e de apoio.

De acordo com Monereo e Pozo (2007b, p. 14-15), a atuação colaborativa é inerente à função de assessoria, uma vez que

[...] a atividade de assessoramento educacional, para ser efetiva, deve nascer de uma atitude de colaboração, de construção mútua dessa prática entre assessor e assessorado. Diferente de outras práticas sociais de assessoramento (como as de assessor fiscal ou legal), a questão aqui não é recorrer a um especialista para que resolva um problema para nós, ou para que tome decisões por nós quando não temos conhecimento ou critério suficiente. Tal como é entendida aqui, o assessoramento implica uma verdadeira atividade de cooperação e de trabalho conjunto entre assessores e assessorados na definição e na resolução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ou, em um sentido mais geral, à educação.

¹⁵ A discussão sobre autonomia das escolas é, para as instituições públicas, um tema de grande relevância. No Brasil, apesar das reformas ocorridas nos anos de 1990, as quais buscaram descentralizar e conferir autonomia à gestão pública, os avanços em relação à construção de um projeto político-pedagógico e à participação da comunidade ainda são insuficientes. Nesse sentido, a autonomia decretada pouco tem contribuído para transformar a escola em um espaço de construção coletiva da gestão escolar com vistas à superação dos altos índices de fracasso escolar (SILVA et al., 2007).

A assessoria tem sido vista como uma possibilidade de se estabelecer parcerias entre profissionais externos e internos, com vistas ao desenvolvimento do trabalho colaborativo focado no diagnóstico das necessidades da instituição. Busca-se, dessa forma, promover não só um apoio que atenda às demandas singulares de cada contexto educativo, mas também a participação genuína e o surgimento de um ideal compartilhado por todos da organização. Essa dinâmica é expressa por Segovia (2007, p. 207), para quem a

[...] melhora das escolas não é apenas uma questão de técnica, estruturas, apoio ou pressões. É também o resultado de um longo processo em que o conjunto de seus membros vai se envolvendo em dinâmicas de trabalho que capacitam a escola a se auto-renovar, impregnando essa dinâmica em sua própria idiossincrasia e cultura.

Na defesa da ideia de contexto de trabalho como ambiente formativo, aproximo-me de uma proposta em que os formadores sejam capazes de se colocar em um lugar de consulta e apoio (CANÁRIO, 1998), que incite o professor a buscar o conhecimento e a manter o desejo constante de aprender e melhorar suas práticas. Nesse sentido, os contextos coletivos de trabalho devem ser valorizados como espaços de formação e desenvolvimento de competências, que se dão por meio da relação dinâmica entre as vivências dos profissionais, as situações às quais estão expostos e as reflexões que realizam na interação com seus interlocutores, entre os quais, os assessores.

A assessoria, nesse sentido, passa a ser uma possibilidade de conexão entre os cursos de formação de professores e os campos de atuação, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática que abordei anteriormente. Trata-se da possibilidade de criar espaços híbridos de formação de professores, em que os conhecimentos profissional e acadêmico se cruzam.

Dessa forma, entendo que a prática de assessoria na escola pode constituir uma estratégia formativa coletiva, uma vez que professores e instituição são envolvidos em uma rede de formação cujos elementos se apoiam mutuamente. Embora esses elementos respondam às demandas do interior da escola, suas ações não se esgotam nelas, visto que são criados novos modos de pensar, de agir e de interagir na organização.

CAPÍTULO 4

Procedimentos metodológicos: criando armadilhas para capturar respostas

*O que não sei fazer desmancho em frases.
Eu fiz o nada aparecer
(BARROS, 2010, p. 343).*

Após um caminho árduo de reflexão e tomadas de decisão, início este capítulo esclarecendo que este estudo se vale da análise qualitativa para tratar dos dados gerados por meio do grupo focal e do questionário, realizados com base nos referenciais teóricos pertinentes à análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012).

Na *Apresentação*, referi-me à difícil tarefa de voltar para academia depois de quase 11 anos da defesa da dissertação de mestrado e do envolvimento intenso com o cotidiano escolar. Nesse período, muitas vezes, os afazeres burocráticos da função de gestor deslocaram-me do lugar de formadora.

É certo que esse cotidiano tanto me absorveu, quanto me alimentou. Estar na escola e fazer parte da vida de alunos e professores, marcando suas histórias, celebrando as escolhas que permitiram o alcance dos objetivos traçados ou lamentando os deslizes e equívocos, passíveis de serem superados, sempre me proporcionou grande satisfação profissional, que merece ser compreendida para além da visão reducionista do trabalho como vocação.

Compreender a escola como lugar de formação e transformação dos sujeitos que vivem seu cotidiano, possibilita-me renovar, a cada dia, os motivos que me lançam ao trabalho na escola e sobre os quais me debruço ao definir objetivos pedagógicos, propor novas estratégias de formação de professores e alunos e conduzir reuniões de pais. Não se trata de vocação para ensinar, mas da possibilidade de transformar ideias em práticas escolares e atitudes críticas, humanas e justas. A escola pode ser um lugar poderoso, se ocupado por intenções que visem à emancipação dos sujeitos que nela estão.

A postura problematizadora e crítica, ponto de partida para levar adiante qualquer processo investigativo, está permanentemente viva na escola (embora, dependendo das circunstâncias, mantenha-se adormecida). Contudo, a postura que

favorece o processo investigativo não basta para que se ultrapasse o nível das impressões empíricas dos complexos e sofisticados processos que têm lugar no contexto escolar.

O desejo de superar determinadas impressões e constatações, desafiou-me a transformar uma situação rotineira, a formação de professores em encontros com assessores pedagógicos, em objeto de estudo para, assim, compreendê-la e explicá-la, com base no rigor, na coerência e na consistência previstas na pesquisa acadêmica.

Ao longo deste trabalho, procurei caracterizar a prática de assessoria pedagógica observada na Escola Jardim Secreto e ressaltar sua importância e significado no meu percurso de formadora e no desenvolvimento profissional dos professores da instituição. Por meio da literatura pesquisada, busquei revelar como essa prática, embora considerada um importante modelo de formação, ainda é pouco discutida e estudada por nós, educadores. Finalmente, articulei a análise dos objetivos com os fundamentos teóricos que baseiam este estudo, o que me permitiu a proceder à descrição da assessoria.

A meu ver, manter a temática enunciada desde o início do doutorado – *a formação de professores em encontros com assessores pedagógicos* – e ter, *por meio dela*, construído uma história de trocas e reflexões, conferiu-me uma posição privilegiada, pois me senti capaz de problematizá-la, nas constantes idas e vindas na busca do caminho teórico-metodológico adotado neste estudo.

A apropriação dos modos de fazer a pesquisa não se dá sem o árduo trabalho do pesquisador. Nessa direção, um desafio constante foi *assumir-me* como pesquisadora para tratar de um problema nascido da minha vivência na escola. De maneira a fornecer respostas a esse problema, enfrentei meus medos e aceitei meus limites; não desisti de ir ao encontro de minha capacidade criativa, subjetiva e intelectual, movida pelo desejo de experimentar um fazer científico que aproximasse os conhecimentos produzidos na escola daqueles produzidos na universidade.

Para realizar a pesquisa, optei por problematizar *a formação de professores em encontros com assessores pedagógicos* das áreas de conhecimento trabalhadas na Escola Jardim Secreto, de modo que fosse possível verificar em que medida a assessoria pedagógica contribuía tanto para a formação quanto para o desenvolvimento profissional docente.

Ao coordenar e participar semanalmente dos encontros de assessoria pedagógica, planejando-os, observando-os, mediando as intenções de cada sujeito participante dos grupos, aprendendo concepções e cocriando práticas relativas a cada área de conhecimento, percebi o quanto isso aprimorava meu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, notei, embora empiricamente, que tais encontros eram valorizados também pelos professores como oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Assim, a seguir, explico, em um primeiro momento, o lócus de pesquisa e os sujeitos participantes. Posteriormente, elenco aspectos da metodologia adotada e das estratégias de coleta e análise de dados que permitiram o alcance dos objetivos deste trabalho.

4.1 Caracterização do lócus da pesquisa

De natureza laica, a Escola Jardim Secreto foi fundada há pouco mais de 35 anos e é considerada a escola particular pioneira no bilinguismo em São Paulo (PRADO, 2011). O prédio fica na Zona Oeste da cidade de São Paulo, em um terreno de 3.994 m² de área construída. Na época em que a pesquisa foi realizada, possuía duas turmas de cada série do Ensino Fundamental, que totalizavam aproximadamente 580 alunos, além de 140 funcionários. A escola, cujas mensalidades estão entre R\$ 5.000,00 e R\$ 6.000,00, atende a um público de alto poder aquisitivo.

Suas atividades iniciaram no segmento da Educação Infantil, em 1981; as aulas ocorriam em meio período, nos turnos da manhã e tarde, em um projeto de imersão na língua inglesa. Em 1986, começou a implementação gradual do Ensino Fundamental Bilíngue. A partir dos 6 anos, os alunos que cursavam o 1º ano permaneciam na escola em período semi-integral e desenvolviam atividades no currículo em inglês e no currículo em português.

4.2 Caracterização dos sujeitos

Nos quadros 1 e 2, exibidos a seguir, sistematizo as características dos sujeitos participantes (cinco assessores e seis professoras), as quais são exploradas mais adiante, na etapa de análise dos dados.

Nome¹⁶	Idade	Formação	Idade em que começou a trabalhar com educação	Tempo de trabalho na escola¹⁷	Está fazendo algum curso na área da educação atualmente?
Elisa	Mais de 50 anos	Matemática Pedagogia Doutorado	18 anos	5 anos	Não
Vitoria	Mais de 50 anos	Língua Portuguesa Pedagogia Mestrado	17 anos	7 anos	Não
Giulia	Mais de 50 anos	Ciências Biológicas Especialização	24 anos	9 anos	Não
Leonardo	Entre 40 e 50 anos	Educação Física Especialização em Psicomotricidade	20 anos	4 anos	Sim
Tatiana	Mais de 50 anos	Artes Mestrado na área	20 anos	16 anos	Não

Quadro 1 – Caracterização dos assessores pedagógicos
Fonte: elaborado pela autora

Nome	Idade	Formação	Idade em que começou a trabalhar com educação	Tempo de trabalho na escola	Está fazendo algum curso na área da educação atualmente?
Amanda	Entre 40 e 50 anos	Pedagogia Especialização em Dificuldades de Aprendizagem	18 anos	8 anos	Não
Gaya	Entre 40 e 50 anos	Pedagogia Especialização	17 anos	9 anos	Sim

¹⁶ A fim de preservar a identidade dos participantes, utilizo-me de nomes fictícios para me referir aos sujeitos, quer sejam assessores pedagógicos, quer sejam professoras.

¹⁷ Tanto no Quadro 1 quanto no Quadro 2, o tempo de trabalho na escola foi considerado até a data das entrevistas, realizadas no 2º semestre de 2015.

Valentina	Entre 30 e 40 anos	Pedagogia Especialização	16 anos	4 anos	Sim
Solange	Mais de 50 anos	Psicologia Pedagogia Psicomotricidade	18 anos	18 anos	Sim
Alana	Entre 30 e 40 anos	Pedagogia Especialização	18 anos	6 anos	Não
Alice	Entre 30 e 40 anos	Pedagogia Especialização	19 anos	6 anos	Não

Quadro 2 – Caracterização das professoras
Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar, os sujeitos compõem dois grupos com características distintas. O primeiro grupo, de assessores, é formado por profissionais que, exceto um sujeito, têm mais de 50 anos, trabalham na educação há mais de 20 anos, atuam há mais de 6 anos na escola e, atualmente, não frequentam cursos na área da educação; o segundo grupo, de professoras, é formado por profissionais que, exceto um sujeito, têm menos de 50 anos, trabalham na educação há mais de 15 anos aproximadamente, atuam, em sua maioria, há mais de 5 anos na escola e, atualmente, 50% frequenta algum curso na área da educação.

Embora os dados revelem diferenças em relação à idade dos integrantes dos grupos – os assessores são mais velhos que os professores –, não avalio que esse seja um dado relevante para a pesquisa, no sentido da relação idade-experiência docente, visto que não há diferença em termos de tempo em que trabalham na educação: entre 15 e 20 anos, aproximadamente.

4.3 Composição dos grupos

Gatti (2005) chama a atenção para alguns aspectos importantes no que diz respeito à composição de grupos. Embora a escolha dos integrantes deva se basear em algumas de suas características comuns, é preciso considerar diversidade suficiente para elucidar a variação de opiniões entre eles, a qual deve estar em consonância com o “problema de pesquisa, o escopo teórico em que ele se situa e para quê se realiza o trabalho” (GATTI, 2005, p. 18).

Ainda que na literatura haja ressalvas quanto a grupos focais compostos por participantes que se conhecem, visto que a intimidade e a história dos componentes podem interferir no desenvolvimento das discussões, é possível trabalhar com grupos preexistentes quando as razões para isso estão claramente ligadas aos objetivos de pesquisa.

O convite para participação foi feito por *e-mail* a todos os professores e assessores da equipe do Currículo de Português, dez professores e sete assessores. Embora não tenha sido possível a participação de quatro professores e dois assessores, avalio que a adesão foi positiva, em virtude, acredito, de terem presenciado a minha trajetória, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a inscrição e ingresso no doutorado.

Tendo como critério a função que os participantes exerciam na escola, combinei dois grupos: um grupo de professoras e um de assessores pedagógicos, cada grupo participou da discussão em um dia diferente. Desse modo, esperava facilitar o fluxo da comunicação e a interação entre os assuntos próprios de cada equipe.

Os grupos, então, foram compostos da seguinte forma:

Professoras	Assessores pedagógicos
1 professora de 1º ano	1 assessora de Matemática
1 professora de 2º ano	1 assessora de Língua Portuguesa
1 professora de 3º ano	1 assessora de Ciências
1 professora de 4º ano	1 assessora de Artes
2 professoras de 5º ano	1 assessor de Psicomotricidade

4.4 Composição da equipe de pesquisa

Um dos desafios do pesquisador ao usar o grupo focal, técnica que adoto nesta investigação, é dispor de uma equipe de pesquisa, o que nem sempre é possível. Em relação a este estudo, a técnica foi planejada considerando-se três auxiliares para a pesquisa de campo (relator, moderador e responsável pela gravação de áudio) e um auxiliar de pesquisa pós-campo, para transcrever os materiais de áudio resultantes dos encontros.

Sobre isso, destaco as dificuldades enfrentadas para conciliar as agendas dos profissionais (tantos os sujeitos da pesquisa quanto os auxiliares), tanto em relação à realização das sessões de grupo, como em relação à formação do moderador. Dado o cargo que exercia na época, diretora pedagógica, avaliei a situação e decidi que, para preservar as condições de produção de dados e evitar limites que pudessem prejudicar a pesquisa, não fazia a mediação, participaria apenas como relatora.

Inicialmente, convidei colegas do doutorado para compor a equipe, pela proximidade e familiaridade que tinham com as técnicas de pesquisa. No entanto, em razão da dificuldade para conciliar os horários, optei por convidar três profissionais da área de educação que haviam trabalhado comigo em outros momentos e tinham disponibilidade para auxiliar-me na coleta de dados.

Os grupos focais foram realizados com a presença de um moderador e de um observador, além de mim, como relatora.

4.5 Coleta de dados

A fim de proceder ao desenvolvimento da pesquisa de campo, utilizei-me do questionário e do grupo focal como procedimentos metodológicos de coleta de dados. Ambas as técnicas são apresentadas detalhadamente a seguir.

4.5.1 Questionário

Gatti (2005, p. 27) esclarece que a utilização do questionário e o momento de sua aplicação devem ser bem planejados, uma vez que “se aplicado antes do término do trabalho, pode gerar interferência nas opiniões a serem exaradas no grupo, ou, se aplicado depois, as respostas podem sofrer interferência de eventos ocorridos especificamente no grupo”.

Assim, tanto em relação ao grupo de professores quanto em relação ao grupo de assessores, optei por aplicar o questionário após a recepção dos participantes. Em um primeiro momento, foi-lhes oferecido um lanche composto por sanduíche, bolo, café, chá e suco, o que ajudou a criar um clima descontraído e amigável. Na sequência, ocorreu a aplicação dos questionários (Apêndices A e B), ou seja, logo

após a recepção, os participantes foram orientados a responder ao questionário que estava sobre a mesa, tarefa que levou aproximadamente 20 minutos para ser concluída.

Os questionários continham questões sobre as características dos participantes (informações que seriam úteis na etapa de análise de dados) e questões de aproximação à temática abordada no grupo focal.

Ao final do primeiro encontro, avaliei que iniciá-lo pela aplicação do questionário, logo após a recepção, foi muito útil, pois havia proporcionado o aquecimento necessário para o desenvolvimento da discussão; por isso mantive a mesma estratégia em relação ao segundo grupo.

Em ambos os grupos, ao término do preenchimento do questionário, dei início à abertura do grupo focal propriamente dito, agradei a todos pela participação e expliquei-lhes a técnica. A moderadora assumiu logo em seguida, obedecendo aos passos combinados: breve apresentação, explicitação dos objetivos do encontro, de seu papel de mediadora e tempo previsto para duração do trabalho. Ela seguiu o roteiro elaborado para o debate, que continha os tópicos que deveriam ser abordados, os objetivos da pesquisa e o tempo de duração do encontro.

4.5.2 Grupo focal

O termo *grupo focal*, do inglês *focus group*, surgiu em 1940, nos Estados Unidos, no âmbito do Departamento de Pesquisa Social Aplicada da Universidade de Columbia. Foi cunhado pelo sociólogo Robert King Merton, como meio para viabilizar o estudo da compreensão de pessoas sobre as propagandas de guerra veiculadas no rádio e na televisão na época (GOMES, 2005).

Embora o grupo focal tenha sido de uso muito comum também nas décadas de 1970 e 1980, em pesquisas na área de Comunicação, para avaliação de materiais diversos ou de serviços, recepção de programas de televisão ou de filmes, em processos de pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, sua utilização intensiva deu-se na década de 1980, “momento em que a preocupação em adaptar a técnica ao uso na investigação científica cresceu” (GATTI, 2005, p. 8).

Nessa direção, Dal’Igna (2012) aponta para o expressivo aumento de pesquisas nas áreas de Saúde e de Ciências Sociais que passaram a utilizar a técnica

como procedimento metodológico, em um crescimento contínuo, principalmente em trabalhos que envolviam abordagem qualitativa no tratamento de determinado fenômeno.

Como afirma Gatti (2005), o grupo focal é caracterizado, principalmente, pela interação entre os participantes. Por meio de discussões, de conversas coletivas baseadas em um roteiro previamente planejado, de acordo com os objetivos da pesquisa, trabalha-se para que aconteça uma troca efetiva, de modo que os sujeitos se sintam à vontade para expressar diferentes pontos de vista e perspectivas em relação a um tema.

De acordo com a autora, nessa técnica, a interação do grupo é mais importante do que a interação entre as pessoas, no tocante a comportamentos individualizados e particularizados. Interessa captar os processos coletivos emocionais, cognitivos, ideológicos, representacionais, uma vez que o grupo focal “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

Gatti (2005) e Dal'Igna (2012) esclarecem, ainda, que, como o processo acontece em razão da dinâmica interacional entre os participantes de um mesmo grupo, o conteúdo revelado se dá por meio de diálogos sobre o tema, e não por respostas pontuais e isoladas, o que resulta em respostas mais amplas e completas, carregadas de sentido. Esse aspecto, segundo as autoras, favorece a análise da lógica em que as respostas foram produzidas, assim como a possibilidade de se chegar a uma opinião de grupo compartilhada, comum a todos os participantes, permitindo ao pesquisador apreender perspectivas diferentes de uma mesma questão. Além disso,

[...] ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições (GATTI, 2005, p. 14).

Busca-se, portanto, por meio da comunicação encorajada pelo roteiro de questões, ir além das opiniões individuais a respeito do tema, de modo que se possa

alcançar e explorar o grau de compreensão, os significados, os sentidos e as motivações que são atribuídos pelo grupo à temática abordada.

No contexto da Escola Jardim Secreto, as assessorias pedagógicas tinham um caráter coletivo de formação, ou seja, eram planejadas sistematicamente de modo que delas participassem as professoras da série, o gestor e o assessor, tendo como pauta temas partilhados por todos. Assim, percebi que o grupo focal seria adequado aos objetivos deste estudo, porque permitia a manutenção do clima de troca e de expressão conjunta de modos de fazer e de pensar já experimentado pelos participantes.

Inspirando-me no modelo de roteiro de grupo focal aplicado por Gatti, Tartuce e Nunes (2009), planejei o trabalho considerando três partes: questões de aquecimento, questões centrais e questões de encerramento (Apêndice C). É importante ressaltar que as questões foram as mesmas para os dois grupos, uma vez que, posteriormente, seria feita a análise comparativa.

Por meio das *questões de aquecimento*, como o próprio nome diz, esperava que os participantes comesçassem a se aproximar do tema a ser discutido, a partir da caracterização da escola em que trabalhavam, e convergissem suas experiências e expectativas para aquele momento. Além disso, essas questões tinham o intuito de levantar dados sobre como os participantes definiam a escola.

As *questões centrais* diziam respeito ao objetivo da pesquisa, isto é, reunir dados que me permitissem verificar como os participantes compreendiam seu desenvolvimento profissional e o espaço da assessoria, relacionando ambos ao respectivo cotidiano de trabalho.

No tocante à *questão de encerramento*, selecionei uma frase de Paulo Freire para compô-la, com a intenção de verificar como os participantes estavam percebendo a troca entre pares, gestores e assessores no dia a dia da escola, e de investigar se consideravam a assessoria um espaço de troca de conhecimento.

Visando a garantir a fluidez dos diálogos, motivar e descontraír a conversa, caso essa não ocorresse como esperado, o moderador contava com algumas informações, além de cada questão principal: uma questão de apoio e seu respectivo objetivo.

A discussão foi bem recebida pelos dois grupos, que se mostraram empenhados e interessados em participar. Cada grupo participou de um encontro, com duração aproximada de 1 hora e 40 minutos.

4.5.3 Local e registro das interações

Para facilitar e garantir a participação efetiva dos sujeitos, optei por realizar os encontros na própria escola, o que minimizaria indisposições e inconveniências com deslocamentos desnecessários, uma vez que parte dos sujeitos já estaria no local.

Como não havia necessidade de salas equipadas, as sessões foram realizadas na biblioteca da escola, um local amplo, arejado, com boa iluminação, mesas e cadeiras para que os participantes pudessem se acomodar. Decidi que as sessões seriam realizadas em duas quartas-feiras subsequentes, às 18h30.

Embora o prédio da instituição esteja instalado em uma região da Zona Oeste da cidade de São Paulo, onde o trânsito de veículos é intenso, e as janelas da biblioteca sejam voltadas para a rua, os ruídos não atrapalharam o andamento do trabalho. Internamente, visto que as atividades com os alunos encerravam às 17h30, a escola permanecia em silêncio.

Segundo Gatti (2005), o trabalho com grupo focal deve ocorrer em um local adequado e deve ser organizado de modo que ofereça conforto aos participantes e favoreça a interação. Assim, optei por manter as mesas, para que os sujeitos pudessem se acomodar; agrupei quatro mesas, com cadeiras dispostas ao seu redor.

A captura dos áudios se deu por meio de um gravador, dois celulares (com aplicativos de captura de som) e um *tablet*; posteriormente, os áudios foram transcritos.

Vale mencionar que todos os sujeitos se conheciam e mantinham entre si uma relação profissional estabelecida há bastante tempo, o que imprimia a essa relação uma troca respeitosa e afetuosa de conhecimento, aberta ao diálogo.

4.6 Fundamentos da análise dos dados

Nesta seção, apresento as bases do método denominado análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012) e o percurso pelo qual busquei proscrever as incertezas em relação à sua utilização neste trabalho. Optar por essa metodologia exigiu-me compreender as críticas feitas a ela para, então, fazer as aproximações necessárias à pesquisa a que me propus a realizar.

Segundo Franco (2012), a metodologia da análise de conteúdo tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas que implicam maior participação ativa do pesquisador na análise dos dados. Embora sua escolha e utilização como procedimento metodológico estejam consolidadas nas áreas das Ciências Humanas e nas pesquisas de abordagem qualitativa, seu surgimento em meio aos ideais positivistas rendeu-lhe críticas e rejeição.

Segundo Bardin (2011, p. 15), atualmente, a análise de conteúdo refere-se a um

[...] conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelo – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Como salienta Franco (2012), é por meio de inferências que análises descritivas, classificatórias e comparativas avançam para análises interpretativas. É o momento em que os conhecimentos produzidos extrapolam o conteúdo manifesto e podem ser associados a outros elementos enunciados no contexto da mensagem.

A autora esclarece que

[...] produzir inferências em Análise de Conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores, acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2012, p. 33-34).

A habilidade de descrever as características da mensagem dá lugar, assim, à habilidade de comparar os contextos nos quais a mensagem é produzida, bem como quem são seus produtores, de modo que o pesquisador possa fazer indagações sobre causas e efeitos das mensagens, em um processo mais sofisticado e fértil de análise.

O aspecto inferencial da análise de conteúdo foi o que permitiu ao método o “desbloqueio” da análise (BARDIN, 2011, p. 27) e, conseqüentemente, a superação

da descrição dos fatos, conduzindo as interpretações de causas e efeitos das características das comunicações e, assim, aproximando-o das análises qualitativas.

4.7 Primeiras explorações do material coletado

De posse dos dados coletados, a primeira tarefa empreendida foi ouvir os áudios do grupo focal, acompanhando-os com a leitura das transcrições. Por meio desse contato inicial com o material, aproximei-me do conteúdo registrado e, intuitivamente, comecei a perceber determinados sentidos, valores e temáticas presentes nas falas dos participantes.

Com base em Bardin (2011) e Franco (2012), procedi ao trabalho com um sistema aberto, com categorias criadas *a posteriori*, que emergiram das falas dos sujeitos.

Realizei a leitura dos questionários e organizei as respostas as questões fechadas e abertas (Apêndice D), de modo que me auxiliassem na reflexão a respeito do perfil dos sujeitos, da instituição, assim como do modo como os participantes percebem e vivem a assessoria pedagógica.

A tarefa seguinte foi explorar os áudios gravados, seguindo o mesmo roteiro de perguntas e provocações utilizado durante a aplicação da técnica do grupo focal. Nesse momento, organizei esses dados, separando-os em unidades de registro e unidades de contexto (Apêndice E). As unidades de registro e de contexto compreendem as unidades de análise a serem definidas pelo pesquisador no processo de categorização. A classificação do texto e seu recorte em unidades de registro e de contexto deve responder à pertinência do material e aos objetivos do trabalho (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012).

Segundo Franco (2012, p. 43), as unidades de registro podem ser de diferentes tipos – palavra, tema, personagem, item – e correspondem “à menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Embora cada unidade de registro apresente características específicas, não devem ser desconsideradas umas em relação às outras ou tratadas de forma estanque pelo pesquisador; ao contrário,

[...] elas podem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais

amplas e que levem em conta as várias instâncias de sentidos e significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas (FRANCO, 2012, p. 49).

As unidades de registro devem estar adaptadas aos critérios da investigação, de modo que sua combinação e complementaridade reverberem no levantamento de conteúdos úteis à pesquisa.

Se as unidades de registro correspondem à menor parte do conteúdo, as unidades de contexto referem-se à parte mais ampla do conteúdo a ser analisado; é o pano de fundo sobre o qual é possível estabelecer as diferenciações entre os significados e sentidos presentes nas mensagens (FRANCO, 2012).

Franco (2012) observa que é imprescindível fazer referências ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registrar, de modo que seja possível recuperar os diferentes contextos das mensagens, levando-se em conta as características dos diferentes grupos a serem analisados e as contingências contextuais em que as mensagens foram produzidas, visto que essas mensagens podem variar segundo as dimensões da unidade de contexto.

O importante, segundo Franco (2012, p. 50), é deixar claro que

[...] o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica) que permitam identificar o contexto específico de vivência, no bojo do qual foram construídas, inicialmente, e, com certeza, passíveis de transformações e reconstruções.

Assim, a unidade de contexto deve favorecer a interpretação do contexto próximo ou longínquo da unidade de registro, de modo que as significações e os sentidos ali presentes possam ser compreendidos nas dimensões e circunstâncias em que foram produzidos.

4.8 Identificação dos temas

Neste estudo, optei pelo tema como ponto de partida da categorização do conteúdo expresso por meio do grupo focal, visto que é, como afirma Franco (2012), a unidade de registro geralmente utilizada para se estudar motivações de opiniões, atitudes, valores e crenças, possibilitando, assim, a interpretação das respostas em seu sentido individual e único.

Segundo Bardin (2011, p. 135), um tema é evidenciado por meio de uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto”. A autora afirma que fazer uma análise tendo como unidade o tema, isto é, realizar uma análise temática, “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135). Dessa forma, observa Bardin (2011), o pesquisador se ocupa de recortar as unidades de sentido presentes nos dados, não pela frequência das manifestações linguísticas formais, mas pela relevância psicológica, pessoal e ideológica revelada por meio das afirmações e proposições.

Com base na definição dos temas recorrentes na fala dos sujeitos, elaborei um novo quadro (Apêndice F) com vistas a organizar as mensagens e os sentidos semelhantes atribuídos pelos professores e assessores às temáticas reveladas. Essa organização contribuiu para a fluência da análise, visto que os dados foram agrupados por temática e por participação do sujeito, o que facilitou a comparação das falas e a identificação dos núcleos de sentido que compunham a comunicação.

CAPÍTULO 5

Processo de análise: um reencontro com os sujeitos da pesquisa

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma (BARROS, 2003, p. 1).

Ao conjugar os resultados da análise dos dados obtidos por meio dos questionários e da análise do conteúdo advindo dos grupos focais, seis temas se destacaram como núcleos de sentido. São eles:

- Escola Jardim Secreto: instituição que promove a vontade de continuar;
- o saber do especialista e o saber do pedagogo como componentes de um caminho de mão dupla;
- assessoria pedagógica como espaço de ventilação;
- aprender a desaprender em um movimento de reflexão sobre a prática;
- experiência coletiva de produção de conhecimento;
- tensões presentes em um contexto de aprendizagem coletiva.

Com base no referencial teórico apresentado, reaproximo-me dos objetivos desta pesquisa por meio da análise descritiva, comparativa e comentada das falas dos professores e assessores a respeito da prática da assessoria na Escola Jardim Secreto.

5.1 Escola Jardim Secreto: instituição que promove a vontade de continuar

Ao longo deste trabalho, a apresentação da Escola Jardim Secreto foi feita por meio do que relatei acerca de minha formação como coordenadora, da prática de

assessoria que acompanhei durante os anos em que trabalhei na instituição e da caracterização da instituição como campo de pesquisa.

Com base na análise dos dados, percebi outras facetas dessa escola, representada, em grande parte das falas dos sujeitos, como um espaço acolhedor, em que há troca não só de conhecimentos pedagógicos, mas também de vivências pessoais; uma escola aberta para as diferenças e para os desafios, que valoriza a aprendizagem e na qual os professores são legitimados como autores e protagonistas de seu trabalho.

Nessa direção, a professora Alice destaca a possibilidade de atuar imprimindo sua marca, seu jeito de trabalhar, naquilo que faz; mesmo tendo de considerar algo já definido pela escola, há “espaço para transitar”, como relata:

Eu acho que a escola do mesmo jeito que respeita o aluno, o jeito do aluno, **o professor também é respeitado**, nesse sentido de **poder dar a sua cara para aquilo que ele está fazendo**. Tem um padrão, mas você **pode adaptar esse padrão ao seu jeito de trabalhar**. Eu acho que isso é uma coisa que motiva a ficar. É uma escola onde você tem ... **você caminha, né?** Não tem **ninguém o tempo inteiro te empurrando**. Você tem ali um **espaço para transitar**. Eu tive essa experiência com a *fulana* durante cinco anos. As duas turmas do quinto ano, mas como eram diferentes! Era o mesmo currículo e práticas que, em algum momento, eram muito parecidas e, em outros, **cada uma tinha o seu perfil e isso nunca foi um problema. Para a escola, isso não era um problema. Em outros lugares, a gente sabe que não tem essa disponibilidade**. Então, eu acho que isso é uma coisa que faz a gente ficar (Professora Alice, grifos meus).¹⁸

O “padrão” do qual fala a professora Alice parece representar uma direção de atuação; não se trata de algo definitivo, visto que ela se sente autorizada a moldar sua forma de trabalhar, sem ter alguém “o tempo todo a empurrando”.

Zeichner (2002, p. 28) alerta-nos para o fato de os programas de formação evidenciarem “pouco interesse no desenvolvimento das capacidades dos professores para exercitarem seu julgamento sobre as questões educacionais”. De acordo com o autor, os professores, nas últimas décadas, têm atuado como implementadores eficientes de propostas alheias à sua participação, às suas experiências e ao seu envolvimento (ZEICHNER, 2002).

No sentido oposto, a assessora Tatiana relata um perfil de escola que legitima o professor como autor da própria prática:

¹⁸ Utilizei destaques em negrito para evidenciar os trechos das falas dos sujeitos que considerei representativos e que me auxiliaram a empreender a análise.

É uma **marca** ... é uma **prova muito evidente** ... que é da escola. Ele (o professor) **tem uma participação muito grande no preparo das áreas**, mesmo quem não é o responsável da área também, sabe? Então, eu acho que tem uma sensação ... de quem **quer participar**, de quem **quer** sentir essa ... esse **gostinho de 'mão-na-massa'**. Ou seja, usando o Português bem claro, **ele não é o professor executor** (Assessora Tatiana, grifos meus).

À escola é conferida uma “marca”, “prova evidente” de que os professores têm um papel significativo e destacado na formulação do seu trabalho: nessa escola, o docente não executa os planos pensados por outros, ele coloca a “mão-na-massa”, ele “quer” esse lugar de participação.

Confirmando a necessidade de considerar os professores como sujeitos de seu processo de aprendizado e contribuintes, por excelência, na realização de projetos na escola, Imbernón (2009, p. 107) defende um modelo mais indagativo de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado assuma o protagonismo e passe a planejar, executar e avaliar sua própria formação. É nessa direção que segue a argumentação da professora Solange:

Eu vim para cá muito seduzida por isso. Por **uma proposta de trabalho muito diferenciada** ... Era **muito diferenciado**, um lugar onde você tinha **oportunidade de formação profissional** que poucas escolas dão. Uma **possibilidade de fazer parte da construção, de autoria de trabalho**, onde você **podia colocar o seu 'não saber' de uma forma extremamente respeitosa** porque o **'não saber' não é um defeito**, né? Então essa **possibilidade** me encantou, me seduziu para vir... e **o fato disso realmente acontecer**, me fez continuar. **Me sentir parte disso** me fez continuar. ... É isso. Você fica quando você vê uma...uma **possibilidade de formação profissional, de autoria, de fazer parte daquilo, de ver sentidos e de construir sentidos** (Professora Solange, grifos meus).

Nesse relato, a docente evidencia o fato de a escola em questão ser um espaço em que as possibilidades se tornam ações concretas, o que a faz se sentir parte de um projeto que lhe confere formação profissional aliada à construção autoral do trabalho. O professor, nesse contexto, não é apenas um executor de ordens, antes, é uma pessoa portadora de valores, representações e sentidos próprios. Para Imbernón (2010a, p. 74), a formação do professor no local de trabalho precisa motivar a produção de “conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo”.

Nessa direção, o relato da professora Gaya destaca a existência de um espaço para falar, fazer e participar:

É ... Aqui tem **espaço para você falar ... para você fazer**, no sentido de você **fazer parte da construção da escola**, né? Eu não entro num lugar onde aquilo é dado e você tem que cumprir, né? Você **cumpre uma coisa que foi discutida junto** com você. Você **participou da concepção daquilo**, né? Você **entende aquilo** ... Você **se apropria daquilo** (Professora Gaya, grifos meus).

Essas palavras revelam a participação docente na construção e concepção daquilo que é realizado na escola. Ao falar, fazer e se apropriar, cumpre um projeto que foi discutido e compreendido por ela, que também a representa; do contrário, não estaria ali.

Talvez por isso, nas representações evidenciadas na fala da professora Valentina, a seguir, é possível perceber que ser professor nessa escola tem valor profissional diferenciado:

A escola é **bem falada fora**. É um lugar que eu percebo que as pessoas têm uma **curiosidade** e uma **vontade de trabalhar**. Então, quando a gente comenta que trabalha na Jardim Secreto, é, é ... 'Ah! Você trabalha na Jardim Secreto?'. É uma escola que **as pessoas conhecem** um pouco, né? **Positivamente** e eu acho que a gente fica ... Por que fica? ... fica porque a gente **se identifica com esse jeito de trabalhar ... individualizado** e a gente pode **dar uma outra cara para o trabalho**. É muito legal (Professora Valentina, grifos meus).

Por meio desse relato, é possível inferir que trabalhar em uma escola que as “pessoas conhecem positivamente” é bom para a carreira, visto que o professor também acaba sendo um profissional bem avaliado pelo mercado de trabalho e por seus pares.

Os sujeitos referem-se a um “jeito, uma marca, um trabalhado diferenciado” de uma escola que:

- tem espaço para troca de conhecimentos e vivências pessoais;
- é responsável em relação à proposta educacional;
- oferece ambiente desafiador, com movimento;
- preocupa-se com a formação continuada de professores e gestores;
- busca a transformação das práticas, baseada em estudos;
- baseia-se na prática compartilhada, refletida, transformada;
- permite crescimento profissional;
- valoriza o lado humano, assim, acolhe as diferenças;
- envolve professores, alunos e pais;

- valoriza a aprendizagem e o sucesso dos alunos.¹⁹

Alarcão (2004, p. 46) ressalta a importância de um contexto formativo baseado na experiência, na expressão e no diálogo, para que a capacidade de reflexão do professor encontre meios de “agir e falar com poder de razão”, o que pressupõe, sobretudo, a construção de conhecimento na escola e, conseqüentemente, o incremento de iniciativas colaborativas que favoreçam o desenvolvimento do professor e de sua profissionalidade docente, assim como o desenvolvimento e a emancipação da instituição.

Não basta que as instituições contratem professores reflexivos para que esses realizem práticas reflexivas; é preciso que elas planejem situações intencionais de formação e desenvolvimento profissional nas quais os docentes possam, na partilha com os outros profissionais da escola, construir o trabalho que acontece ali.

Por meio dos relatos dos participantes, é possível notar que a Escola Jardim Secreto constitui um lugar em que se tem vontade de continuar trabalhando, visto que os profissionais são acolhidos nas suas diferenças e valores pessoais, são legitimados como sujeitos e agentes das práticas propostas. Trata-se de uma escola também reflexiva (ALARCÃO, 2004), um lugar aberto ao diálogo, sempre em construção, que favorece a formação da autonomia intelectual e da autoridade do professor, afastando-o, desse modo, da condição de instrutor, técnico e implementador de ideias alheias.

5.2 O saber do especialista e o saber do pedagogo como componentes de um caminho de mão dupla

Ao analisar a categoria *O saber do especialista e o saber do pedagogo como componentes de um caminho de mão dupla*, identifiquei uma observação positiva relacionada à presença de profissionais especialistas nas áreas de conhecimento em ações de acompanhamento e orientação de práticas docentes. A professora Alana observa:

Nooossa! O **autor do livro** que a gente está usando na sala, né? E tem aí um ... um ... não é um **encantamento**, mas um **respeito**, né? Porque, afinal

¹⁹ Dados obtidos por meio dos questionários e do grupo focal.

de **contas, a gente bebe ali da fonte do especialista da área** (Professora Alana, grifos meus).

É importante lembrar que os assessores têm graduação em várias áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Educação Física), ao passo que os professores têm graduação em Pedagogia.

Entre os apontamentos, destaco a referência dos professores ao apoio dos assessores em relação aos seguintes aspectos:

- no aprendizado e aprofundamento dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento;
- na discussão e criação de estratégias a serem usadas em sala de aula;
- na ampliação e adequação dos conteúdos abordados.²⁰

Com relação à valorização do conhecimento da área, todos os docentes relatam a importância do apoio como forma de garantir um conhecimento que o professor não domina, legitimando, assim, a presença do assessor na escola.

Nessa direção, selecionei cinco relatos que considere mais expressivos:

Acho que a gente tem fundamentalmente um papel que é não só de você **trazer um conhecimento**, temos também que estruturar melhor um caminho que a gente tenta que seja mais único, quer dizer, independente da série em que cada um está, que todos possam **pensar Ciências Naturais de um jeito mais próximo**, né? (Assessora Giulia, grifos meus)

... a assessoria vem mesmo para **acrescentar em conteúdo** ... Para mim, fez **muita diferença de formação de conteúdo**, de **conteúdo** mesmo, **de conhecimento mesmo** ... (Professora Amanda, grifos meus).

... estou falando de conhecimento de Matemática, ... tem um **espaço de formação conceitual** bastante grande e, ao mesmo tempo, de **formação metodológica e didática** ... (Assessora Elisa, grifos meus).

O assessor é sim o **mais experiente da área**, o que tem uma visão até, gente, por não estar ali todo dia, **mais objetiva** ... (Assessor Leonardo, grifos meus).

No **aprofundamento dos conteúdos específicos** das diferentes áreas do conhecimento e na **ampliação de estratégias** em sala de aula (Professora Tatiana, grifos meus).

Visto que o assessor é mais experiente na lida com determinado conteúdo específico, ele traz consigo um conhecimento que, às vezes, falta ao professor: o

²⁰ Dados obtidos por meio de questionário (Apêndice D).

conhecimento do conteúdo específico da área. Nesse sentido, Ventura (2007, p. 59) ressalta que as

[...] escolas não precisam de generalistas [...]. Isso elas já têm. O que as escolas precisam normalmente é de valências especializadas, em domínios específicos que não existem em seu seio. A proficiência na assessoria, como a maior parte dos domínios da atividade humana, só se atinge através da especialização. Esse é o principal agente determinante da sua credibilidade e utilidade junto às escolas.

Como mencionado anteriormente, a presença do assessor na escola ainda é vista com muita desconfiança, visto que, historicamente, ela foi imposta e tratada de forma descontextualizada em relação aos propósitos e necessidades da instituição. No entanto, hoje a importância da assessoria na formação de professores é inquestionável; ela é vista como meio de unir esforços entre os profissionais da escola com vistas à melhoria da educação (MONEREO; POZO, 2007a; COSTA; MENDES; VENTURA, 2007; IMBERNÓN, 2009; 2010a).

Nesse sentido, a professora Alice ressalta a importância de contar com os assessores para “tirar dúvidas conceituais”, dúvidas que poderiam, se não esclarecidas, resultar no ensino equivocado de determinado tópico:

Em Ciências ... quando eu tive que explicar ‘rochas’ ... Nossa! É **um aprendizado. A gente reaprende**. O assessor ... acho que tem essa função de **tirar essas dúvidas conceituais**, né? (Professora Alice, grifos meus)

Entender e colocar isso na sua prática para mim, era um **exercício muito grande**. Então assim ... **como é que eu pego tudo isso que é lindo conceitualmente e coloco numa linguagem (de alunos) de seis anos**, na proposta desta escola? ... (Professora Alice, grifos meus)

Placco (1994; 2008; 2012a; 2016) defende a necessidade de formar o professor em relação a conteúdos técnico-científicos relacionados à sua área (dimensão técnico-científica). No entanto, chama atenção para a necessidade de se articular “esse conhecer [...] com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares” (PLACCO; SILVA, 2004, p. 26).

Nos relatos anteriores, a professora Alice afirma que, para poder ensinar determinado conteúdo, precisa reaprendê-lo, ou seja, apropriar-se dele como conhecimento. Tal aprendizagem parece não ser viabilizada pela visão tradicional da formação técnico-conceitual, mas por uma formação que, provavelmente, garante a

construção de um pensamento flexível e autônomo, que leva a mudanças e ampliações do campo conceitual (PLACCO, 1994; 2008).

Nessa direção, os relatos das professoras Alice e Alana, bem como da assessora Giulia, evidenciam a necessidade de um conhecimento de base para afastar o receio e as dúvidas e, assim, fazer aflorar no professor a crença de que é possível arriscar, à medida que ganha experiência e autonomia no processo de docência:

O assessor **naquele momento** ... ele serviu para me **dar um norte** ... onde a **gente estava e para onde a gente ia**. Enquanto eu não vivi o primeiro ano, eu tinha **angústia do que fazer**, né? E o assessor teve para mim essa função no primeiro ano de dizer: 'Olha! É ali que nós vamos chegar' (Professora Alice, grifos meus).

Né? É isso que a gente espera. Se a gente for além, ótimo. Mas **é isso que nesse momento a gente espera**. Depois ... acho que, com **experiência na série**, aí sim entra a função do assessor como o **formador nessa questão mais conceitual**, né? (Professora Alana, grifos meus)

Outra coisa que eu acho bastante importante é **dar chão**, né? O **professor sentir que ele é capaz**. Porque uma coisa que a gente ouve: 'Mas será que eu estou fazendo é correto?', 'Será que é isso mesmo?' Então, você poder mostrar que **dali saem muitas coisas** ... a gente precisa **organizar e ajudar** que esses **conhecimentos aflorem** (Assessora Giulia, grifos meus).

Nesse percurso, a professora Alice consegue afastar a angústia da dúvida do que fazer, pois está assistida em uma tarefa que ainda considera um desafio empreender sozinha. Ventura (2007, p. 58) destaca a relevância da presença do assessor no âmbito escolar:

[...] uma relação saudável entre professor e assessor, é que este opere como um facilitador de processos, nomeadamente de aprendizagem emancipatória. O professor, conhecedor e experiente, recorrerá ao assessor para resolver problemas que estejam além da sua capacidade num determinado momento.

Nesse sentido, Imbernón (2010a, p. 94) defende que o assessor tem um “papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las, dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica”.

Outro aspecto evidenciado na análise foi o reconhecimento de que é a troca de saberes – especializados (assessor) e polivalentes (professor) – sobre uma prática

educativa específica que constitui o trabalho efetivo, concretizado na aprendizagem do aluno, do professor e do assessor. Por meio dos relatos do assessor Leonardo e da professora Amanda, é possível notar a disponibilidade para a troca de saberes, resultante da reflexão acerca da própria experiência e do reconhecimento do saber de cada profissional:

A ideia de fomentar é ... de certa maneira, de que a gente é sim **mais experiente na área**, né? Mas, muitas vezes, eu também penso que **as experiências deles servem para gente desequilibrar as próprias práticas** ... Então, sempre esse **caminho de mão dupla** ... (Assessor Leonardo, grifos meus).

... ter alguém **especialista** em uma área, **trazendo uma proposta** de conteúdos ... ahah ... mais elaborados, para **nos ajudar na nossa prática** e, ao mesmo tempo, ... fazendo o **assessor nos escutar** e fazer esse **casamento da prática do que a gente está fazendo com o que ele está trazendo** ... (Professora Amanda, grifos meus).

A troca de saberes especializados e polivalentes possibilita um caminho de mão dupla, uma aproximação mútua entre sujeitos interessados e disponíveis para compartilhar saberes em direção a objetivos comuns, o que se manifesta no relato a seguir:

Acho que **tem a sua busca**, o que dá certo na assessoria e a gente cresce, é quando eu **estou cheia de coisas** e vou (para o encontro com o assessor) ... ele vai ver o que eu tenho. **Ele vai me organizar a me reorganizar**. Porque ele também precisa de um conteúdo para trabalhar. A gente também precisa **entregar para ele**. O que eu vejo muitas vezes é que ele **reorganiza algo que já estava lá e acrescenta o que está faltando**. Mas tem um pedaço nosso que só a gente sabe ... **não dá para colocar tudo no assessor**. A gente sabe o que tem que fazer. A gente tem que ir lá ..., tem que **ir atrás, trazer o contraponto** também (Professora Gaya, grifos meus).

A professora Gaya expressa sua condição de aprendiz, reconhecendo suas potencialidades, aquilo que já é dela, mas que ainda precisa do outro para “ser organizado”. O assessor, nessa relação, desempenha o papel de mediador entre o docente e os problemas enfrentados e, sem pressa ou receitas prontas, passa a contribuir para o enfrentamento e a superação de problemas e desafios:

Eu concordo nesse sentido de **aproximação**. Então **aproximar um conteúdo tão específico a uma faixa etária** ... né? ... do jeito que é dito por um especialista da Matemática, o conteúdo para chegar em uma criança de uma classe de primeiro ano tem uma adequação. Eu acho que é isso que a gente faz. **Eu aproximo daqui e ela aproxima de lá, até chegar num lugar onde vai ser significativo para nós** (Professora Gaya, grifos meus).

O professor tem um domínio do qual o assessor muitas vezes não pode se valer. O docente conhece e entende a criança e o grupo para o qual planeja sua aula; é ele quem faz o manejo dos conteúdos do ensinar (currículo) para os conteúdos do aprender (transposição didática). A professora Gaya relata a necessidade de deixar claro o limite na relação docente-assessor:

Então a gente se colocar dessa maneira para o assessor também é um ganho. É a gente conseguir dizer: 'Não. Acho que até aqui para mim dá. Daqui para lá, não dá' (Professora Gaya, grifos meus).

Esse dizer remete à valorização da dimensão da experiência docente (SIGALLA, 2012; SOUSA; PLACCO, 2016); envolve o valor e a necessidade do resgate, da valorização e da tomada de consciência do professor em relação aos próprios processos experienciais, que repercutem no desenvolvimento de sua profissionalidade.

Esse mesmo processo está presente no relato que segue:

A assessoria para mim é ... é extremamente importante porque é um momento em que você entra em contato com aquele que pega na massa verdadeiramente. Acho que a gente pensa determinadas questões. Hoje em dia, eu não dou aula mais. Eu dei aula 26 anos para alunos de tudo quanto é tamanho, mas eu nunca fui professora do primeiro ao quinto ano, né? Você discute uma série de coisas, mas você não está ali direto com o indivíduo que está no processo de ensino e aprendizagem (Assessora Giulia, grifos meus).

A assessora conhece as especificidades da área de conhecimento em que atua, seus desdobramentos ao longo das séries e o percurso conceitual necessário para a aprendizagem dos conteúdos que abrangem a disciplina, mas é a experiência do professor que completa seu saber específico. Essa visão reforça que a troca de saberes, além de contribuir para a prevalência de um clima de diálogo e confiança, influencia significativamente nos processos formativos e de desenvolvimento profissional, como revelado nos relatos a seguir:

O saber está dentro das relações, dentro das trocas, né? Sejam trocas próximas, em que a gente sai com outros saberes pelas discussões que tivemos. Sejam trocas distantes, virtuais. É, então, é difícil ... eu diria impossível hoje ou já há algum tempo, alinhar a ideia que o saber é uma linha reta, né? **Saber é uma teia, em transformação o tempo todo** (Assessora Vitoria, grifos meus).

Até você se **apropriar da fala do outro**. Ela tem tanto sentido ... Ela é tão verdadeira para você, que você nem percebe que está usando a fala do outro ... (Professora Solange, grifos meus).

No âmbito dessa categoria, identifiquei uma ressalva positiva dos professores em relação ao apoio dos assessores no tocante ao aprendizado, à ampliação e ao aprofundamento dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento, as quais, muitas vezes, o pedagogo não domina.

Embora o saber do especialista seja considerado fundamental e sua presença seja valorizada na qualificação dos processos de aprendizagem que ocorrem na escola, a atitude de troca de saberes, especializados (assessor) e polivalentes (professor), mediante reflexão acerca da própria experiência, promove o reconhecimento do saber de cada profissional.

Por meio dos dados coletados, é possível inferir que o reconhecimento da importância da troca de saberes, somada ao clima de diálogo e confiança construído entre os profissionais, influencia nos processos formativos e de desenvolvimento profissional desses indivíduos.

5.3 Assessoria pedagógica como espaço de ventilação

As pesquisas sobre docência demonstram que a formação deve ir além de seus aspectos técnicos e conceituais; precisa “estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente” (IMBERNÓN, 2010b, p. 65).

Esse terreno a que se refere o autor precisa ser compreendido, não mediante a justaposição desses elementos, mas por meio da sincronicidade de um conjunto de dimensões presentes nos processos formativos que se traduzem em ação (PLACCO 1994; 2008; PLACCO E SOUZA, 2016). Tais processos se dão simultaneamente e negam a compreensão do cotidiano escolar e da prática docente como pautados em relações de causa-efeito (PLACCO 1994; 2008; PLACCO E SOUZA, 2016).

De forma a evidenciar as perspectivas dos profissionais em relação ao papel da assessoria, apresento o quadro a seguir, em que sistematizo as informações relacionadas a essa prática.

Assessores	Professores
<ul style="list-style-type: none"> • É um espaço de desenvolvimento pessoal. • É um espaço para ajudar o professor a se conhecer melhor. • É um espaço bastante interessante para abrir os olhos para coisas pequenas e o valor que elas têm. • É um espaço inicial de construção de vínculo pessoal. • É um espaço de colaboração e que traz a perspectiva de você poder criar, olhar o outro. • É um espaço de grande cumplicidade. • É um espaço em que temos que fazer uma parceria. • É um espaço coletivo de construção, de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • É orientadora. • É formadora. • É instigadora. • É motivadora. • Promove [...] move. • Mobiliza. • É provocadora. • É libertadora muitas vezes. • Amplia. • É desesperadora. • É desestruturadora totalmente, mas é tudo no sentido do desafio, do construir. • É irritante. • É terrível. • Desestabiliza para estabilizar.

Quadro 3 – Significados atribuídos à assessoria segundo relatos de assessores e professores
Fonte: elaborado pela autora

Mediante a fala dos assessores, é possível perceber que a assessoria possibilita um espaço para o desenvolvimento pessoal do profissional em formação: “[A assessoria] É um espaço de desenvolvimento pessoal”, que ajuda o “professor a se conhecer melhor”, permite a “construção de vínculo pessoal”, aspectos que têm reflexos não apenas na vida profissional, mas também no âmbito pessoal dos sujeitos envolvidos.

As falas expressas pelos professores corroboram a atenção conferida à pessoa em formação; falas autênticas de quem está legitimado em seu processo de aprender, que envolve idas e vindas, fracassos e sucessos. São pessoas reais, em um percurso real de formação e desenvolvimento.

Reaprender para aprender de novo é um processo árduo. Estar disponível para viver esse processo demonstra que as relações estabelecidas nesse espaço de formação têm bases fortes que sustentam momentos de instabilidade, de recusa, de

desespero e irritação, como expresso pelos professores: “[A assessoria] É desesperadora”, “É desestruturadora [...]”, “É irritante”, “É terrível”. O docente compreende que, apesar de tais sentimentos, por vezes até negativos, tudo o que ocorre nos momentos de assessoria converge para a superação de desafios e para a construção de novas práticas e conhecimentos.

É a base colaborativa que auxilia nesse processo de (re)aprendizagem, fato evidenciado nas falas dos assessores ao definirem assessoria como espaço de colaboração, parceria, coletivo e cumplicidade: “É um espaço de colaboração [...]”, “Um espaço que temos que fazer uma parceria”, “É um espaço coletivo de construção [...]”, “É um espaço de grande cumplicidade”.

Entendo que os momentos de assessoria constituem “espaços” propícios à transformação. Isso porque envolvem um movimento que coloca o professor em uma “zona intermediária” entre aquilo que ele já sabe e aquilo que está em processo de saber, trata-se de um estado de “trânsito” em relação ao conhecimento adquirido e aquele que está por adquirir. Nesse sentido, a assessora Vitoria, denomina a assessoria como “espaço de ventilação”.

... É um **espaço de ventilação**. Nos piores dias. Podem estar elas doentes, podem estar chateadas ... Isso eu acho muito bacana nas assessorias. Assim, eu já cheguei, todo mundo arrasado, porque os resultados, as crianças ... mas **aí a gente se une nesse ponto e vamos todo mundo...**Vamos parar todo mundo e vamos ver o que nós vamos fazer, entendeu? (Assessora Vitoria, grifos meus).

Placco (2008) propõe a formação de professores com base no conceito de sincronicidade entre as dimensões presentes nos processos formativos, que podem ser potencializadas, a depender das relações intencionais e conscientes entre formador e formando.

Na Escola Jardim Secreto, os processos reflexivo e formativo vividos pelos professores ocorrem sincronicamente em suas múltiplas dimensões. São processos conscientes, experimentados pelo professor ao longo de sua formação, que implicam a apropriação da construção teórico-prática dos conteúdos do ensinar.

De acordo com Placco (2008, p. 187),

[...] se houver a consciência e intencionalidade do formador, e se essas dimensões forem engendradas com a consciência e intencionalidade do professor que se forma, abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são

construídos por meio das relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente [...]. São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência, interações e aprendizagens significativas, parcerias nas quais essas dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira.

Para a autora, o desenvolvimento profissional do professor é consequência de um processo que lhe amplia a capacidade de pensar sincronicamente nas múltiplas dimensões envolvidas na sua prática, em um movimento contínuo de formação.

No que se refere à assessoria como lugar de aprendizado e aprofundamento de conhecimentos específicos, embora ela seja valiosa e indispensável, como é possível observar por meio dos relatos dos sujeitos, não é o único processo que promove processos reflexivos.

Os encontros com assessores que a escola pesquisada oferece como forma de apoio ao docente não são suficientes, por si sós, para o desencadeamento de processos reflexivos que ocorrem no grupo. É a dinâmica proporcionada pelas condições institucionais somada às atitudes de abertura para a presença de um pensamento crítico e criativo em relação ao fazer de cada um que participa desses encontros que fomenta tais processos.

5.4 Aprender a desaprender em um movimento de reflexão sobre a prática

Em alinhamento com a visão de Zeichner (1993), entendo que o professor aprende a ser professor fazendo parte de modelos de formação que privilegiem o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma reflexiva, criativa, crítica, humana e, conseqüentemente, de criticar e desenvolver as próprias teorias práticas, conforme reflete individualmente e em conjunto, “na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Como já mencionei, a formação do professor como um profissional crítico-reflexivo demanda superar os modelos de formação docente centrados *exclusivamente* no desenvolvimento do conhecimento técnico e por competências (CANÁRIO, 1998; 1994; ZEICHNER, 1993; 2002; IMBERNÓN, 2009; 2010a; 2010b).

Ao analisar o tema *Aprender a desaprender em um movimento de reflexão sobre a prática*, fica evidente a presença de um ir e vir reflexivo no contexto da assessoria, um processo dinâmico que demanda rever caminhos e modificar condutas por parte do professor. Aprender a desaprender parece ser uma ação presente nesse lugar de formação.

Os relatos a seguir colocam em destaque esse movimento de ir e vir presente em momentos de formação:

Então a ideia era: sempre ter dois momentos dentro das nossas reuniões. O primeiro momento era para **resgatar situações de aula**, que nós havíamos combinado, que seriam feitas ao longo dessas duas semanas, e tentar **analisar os prós e os contras. O que aconteceu que a gente esperava que acontecesse, o que aconteceu que a gente não esperava que acontecesse** ... Eu achei que as crianças iam, dentro desse trabalho, iam explorar mais determinados espaços e não aconteceu, como é que a gente **repensa a dinâmica ou repensa o caminho?** E a outra era: sempre trazer um **componente teórico** para que pudesse também dar luz a essa discussão (Assessor Leonardo, grifos meus).

Na assessoria, o movimento é sempre esse ... né? ... Os assessores nos **escutando para saber qual é a demanda** e depois **trazendo propostas** para a gente **pensar junto** num melhor encaminhamento de conteúdo (Professora Amanda, grifos meus).

A assessoria conduziu um resgate do que foi combinado e do que foi realizado. Com base na análise dos “prós e contras” em relação ao acontecido, foi proposta a possibilidade de repensar o caminho em conjunto. A possibilidade de pensar de novo um caminho já percorrido, agora com acompanhamento e experiência anterior, faz com que o professor se lance a um lugar diferente daquele em que estava ao planejar a atividade pela primeira vez. Novamente, a dimensão da experiência se faz presente, por meio da valorização dos saberes adquiridos por via da prática do professor.

O erro cometido e a reflexão, expressos no relato que segue, são evidenciados como parte de um processo que impulsiona o sujeito a pensar em um jeito diferente de fazer, que efetivamente ajude o aluno no processo de aprendizagem:

Ela mostra erro. Ali, eu **chego com o assessor** sempre ... eu tô falando da minha história com a assessoria, não só esse ano, né? ... Ela me mostra como minha **atuação foi inadequada e porquê**. Ela me faz **refletir como é que eu posso adequadamente ajudar meu aluno** (Professora Solange, grifos meus).

A competência do professor é construída na prática, com base na reflexão que ocorre em meio a um contexto único. Em um processo contínuo de entendimento da sua realidade, auxiliado pelo assessor, vai se constituindo como docente.

Conforme já observei antes, é na articulação entre o percurso pessoal e o profissional que o professor transforma suas “experiências em aprendizagens a partir de um processo autoformativo” (CANÁRIO, 1994, p. 26).

Como no relato anterior, a seguir, é possível perceber o processo autoformativo em curso:

... Mesmo quando você não foi bem ou mesmo quando você ouviu: ‘Parabéns! Você fez um gol’. Isso te motiva para fazer outro gol. Você quer fazer outro gol. Por que você quer fazer outro gol? Não pelo gol, mas pelo o que ele **significa para você e para os seus alunos**. Se você conseguir fazer um problema de Matemática muito legal, o próximo que você vai fazer não vai ser qualquer problema. Você quer que seja o problema tanto quanto aquele foi. Não é fácil fazer o problema. Então você **vai se comprometer a estudar mais. Você se desafia**. Você se desafia com esse elogio. Depois **você também se desafia quando ele chega e diz: ‘Ferrou!’** Deu para perceber? Então quando ele **chama a atenção**, quando ele **te desafia, dizendo assim: ‘Não tá legal! Você percebeu que a consequência para o seu aluno foi essa?’** Você percebeu para onde você levou o teu aluno?’. E você não tinha pensado nisso ...Te deixa muito mal no emocional, mas ele te provoca no bom sentido. Passado aquele primeiro momento de ... (Professora Gaya, grifos meus).

Na direção da contribuição de Imbernón (2010a), a formação deve consistir no estudo de situações práticas reais. Para esse autor, na “[...] formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático” (IMBERNÓN, 2010a, p. 17). No caso da professora Gaya, ela emprega as técnicas aprendidas para gerar conhecimento que resulte em melhorias na sua prática e, assim, signifique algo especial para ela e para seus alunos.

De acordo com Zeichner (1993, p. 18), “a reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer”. A interlocução com o assessor motiva e desafia o docente a querer avançar, fazer e compreender determinada situação de outra perspectiva, como é possível perceber por meio do seguinte relato:

Mas isso te leva para pesquisa. Isso te leva para o conhecimento, para o estudo e para superar aquela dificuldade. Você vai investigar alguns caminhos e você vai atrás. Então acho que isso vai na sua formação porque **você volta a investir na sua formação**. Uma espiral mesmo. Você vai **trocar com seu colega** mesmo que não seja uma coisa da série. ‘Você não sabe o que eu fiz hoje? Fiz uma besteira ...’ Essa troca entre os colegas, essa troca

com o assessor, **essa motivação que te põe para frente**, faz você ir atrás de outras coisas. Até para provar que ele estava errado. No fim, você vai ver que não (risos) (Professora Gaya, grifos meus).

Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 21) salienta que a

[...] A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados.

O professor, no processo de aprendizado constante e de enfrentamento de problemáticas cotidianas, é lançado para a multiplicidade de dimensões da sua formação por meio de um convite à indagação e à interpretação de sua realidade, o que é evidenciado no relato que segue:

A gente consegue olhar assim ... **a partir do trabalho feito com o grupo, a resposta que veio, vemos como vamos caminhar**. Então dá essa **continuidade no trabalho**. Eu acho que isso **remete muito a uma prática reflexiva**. **Para você relatar para o assessor o que aconteceu, você tem que refletir sobre a prática** (Professora Alana, grifos meus).

O conhecimento pedagógico do professor se constrói e reconstrói a cada situação problemática enfrentada. Isso promove uma atitude de reflexão sobre a sua prática e, desse modo, faz emergir novas formas de pensar e atuar.

A importância atribuída ao saber experiencial do adulto que se forma e o reconhecimento do valor formativo dos contextos de trabalho se pautam na certeza de que a formação e o desenvolvimento do professor se dão na relação imbricada com as demandas geradas por sua atuação *na e com* a escola.

Por meio desse tema fica evidente o dinâmico processo de pensar de novo um caminho já percorrido pelos sujeitos, o que revela a valorização dos saberes adquiridos pela prática como fonte de reflexão.

5.5 Experiência coletiva de produção de conhecimento

Fazer parte de um coletivo que subsidia o olhar e promove uma cultura de identificação e participação, favorável à busca por respostas a questões presentes no contexto da sala de aula e da escola, contribui significativamente para o

aprimoramento tanto do trabalho docente quanto da qualidade do conhecimento ali produzido.

Por meio da categoria *Experiência coletiva de produção de conhecimento*, identifiquei entre os participantes o reconhecimento da importância da troca (de ideias, de afeto) na produção do conhecimento, assim como o reconhecimento da apropriação de modos de ser e fazer.

A análise dos dados revelou a presença da dimensão do trabalho coletivo no cruzamento entre experiências individuais de formação e experiências coletivas já construídas. No relato a seguir, a assessora menciona o valor que atribui ao ato de estabelecer vínculos, tendo em vista a constituição de seu espaço de trabalho:

... É um **espaço de estabelecimento de vínculo** inicialmente pessoal Se a gente não ganha o professor, nos primeiros momentos, não tem assessoria técnica que resista. Então é um espaço inicial de **construção de vínculo pessoal e profissional**. Profissional, sim, mas inicialmente pessoal, né ... e é neste espaço que a gente constrói: **'Vamos fazer juntos, vamos construir juntos, vamos decidir juntos'** (Assessora Elisa, grifos meus).

As palavras da profissional denunciam que o “fazer e decidir” deve ocorrer em conjunto com o professor. A fim de que isso aconteça, é necessária a construção de vínculos pessoais e profissionais, de modo que seja possível conectar as ideias do assessor às necessidades e aspirações do professor, para que as contribuições adquiram significado no âmbito do processo reflexivo do docente.

Além de o estabelecimento de vínculos ser algo valioso na construção do espaço da assessoria, é preciso que o assessor considere elementos como empatia, paciência e certeza de poder avançar; é preciso “aceitar” o professor como ele “está”. No relato que segue, essa reflexão se mostra mais clara:

Acho que **eu concordo que é um espaço em que temos que fazer uma parceria**, mas não diria tanto assim ganhar no plano individual. Acho, sim, que tem uma ligação que tem que ser feita, mas eu percebo assim ... a minha leitura que eu faria ... é **aceitar o professor no momento que ele está, no que ele pode dar**. Acho que tem que ter um ponto inicial. Se eu for parar aí não ... Eu não vou parar, né? A não ser que seja um ponto ótimo, né? Mas **vou ter aquela paciência, aquela empatia mesmo, nem é paciência, aquela empatia** ... (Assessora Vitoria, grifos meus).

Embora com pequenas distinções, as falas das assessoras, apresentadas na sequência, aproximam-se quando expressam a preocupação em entender o professor

como sujeito do processo de formação que se dá na assessoria; ambas (Elisa e Vitoria) reconhecem que as relações são construídas por aproximações, concessões, admiração e respeito.

Nos relatos que seguem, é ressaltada a importância da relação com o assessor que está há mais tempo na escola; tal relação favorece o processo de aprendizagem docente:

E assim ... a cada ano você vai ensinar a mesma coisa porque você está ali, o currículo não mudou, mas você vai ensinar de outra forma porque você já **está mais segura daquilo** e porque **o assessor vai puxando cada vez mais**. Isso é **legal também na relação com o assessor que fica muito tempo** (Professora Alice, grifos meus).

E eu acho que a assessoria é isso mesmo. A gente tentar **identificar qual é o perfil de cada professor e a gente aprender**. Um **constante movimento** de apreensão, de quem é esse professor, quem é desse perfil ... **saber o que ele quer me dizer** (Assessora Tatiana, grifos meus).

A seguir, os profissionais mencionam a troca de ideias, sentimentos e conhecimentos entre colegas de trabalho. Embora não haja referência ao assessor, a troca ocorre no espaço da assessoria, o que pressupõe a presença desse profissional:

Eu tive uma **sorte muito tremenda** porque eu **entrei como assistente da fulana** e eu **assisti as assessorias como assistente**. Eu era **ouvinte** ... Foi essencial assim para eu aprender esse percurso na Jardim Secreto. Ser assistente da *fulana* que tem uma história estruturada aqui na escola, que viveu acho que a construção da escola, e uma pessoa assim ... que eu **admiro profissionalmente** e que tem ... tinha ali naquele momento que eu era a assistente ouvinte, uma atuação que ... para mim ... era brilhante! **Era uma troca** (Professora Valentina, grifos meus).

... eu aprendi a participar da assessoria com **a profissional que troca com o assessor**. Depois eu tenho um momento de **parceria**, continuando minha **parceria com a fulana** também (Professora Amanda, grifos meus).

Eu também tenho experiência assim com a **coordenação** ali presente que também **troca igual**. Naquele momento **somos todos educadores com o objetivo de encaminhar o trabalho do grupo** e ... bom ... para mim sempre é bom! Naquele momento de angústia da classe, a gente sente, né? ... Vou sentar com a *assessora 2*. Eu vou levar isso, isso ... A *fulana* insistiu e isso não deu certo ... (Professora Valentina, grifos meus).

... quando a gente **compartilha** na assessoria as dificuldades da série, do grupo, né? Muitas vezes a gente **escuta o outro professor**, que você não tem tempo para escutar no dia-a-dia. ... Isso **muda muitas vezes a forma da gente intervir** (Professora Alice, grifos meus).

Compartilhar experiências permite ao professor pensar para além daquilo com o que conseguiria lidar individualmente. Nessas situações, os sujeitos compartilham experiências, intercambiam ideias, e podem extrapolar as considerações individuais que, muitas vezes, não oferecem elementos suficientes para se pensar o cotidiano (FURLANETTO, 2013), como é possível atestar por meio dos seguintes relatos:

Permite **abrir os olhos para coisas pequenas** e ver que dali dá para sair muita coisa que, **sozinho, às vezes, o indivíduo não consegue perceber** (Assessora Tatiana, grifos meus).

Às vezes, não é nenhuma assessoria de conteúdo, mas é uma assessoria para **fazer a ponte** ... olhar o currículo, **dar identidade, dar direção** ... (Assessor Leonardo, grifos meus).

A sustentação e o apoio oferecidos em situações difíceis revelam-se oportunidades para potencializar a autoestima coletiva (IMBERNÓN, 2010b) em circunstâncias de enfrentamento conjunto de problemas que surgem, como é relatado na sequência:

... Nos piores dias. Podem estar elas doentes, podem estar chateadas ... Isso eu acho muito bacana nas assessorias. Assim, eu já cheguei, todo mundo arrasado, porque os resultados, as crianças ... mas aí, **a gente se une nesse ponto e vamos todo mundo** ... Vamos parar todo mundo e vamos **ver o que nós vamos fazer**, entendeu? (Assessora Giulia, grifos meus).

Nessa direção, com base em Nóvoa (1992, p. 25-26), destaco a importância da

[...] criação de redes de auto (formação) participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.

É possível perceber que a troca entre os profissionais presentes na assessoria é fraterna e estabelecida pela negociação de responsabilidades e saberes. Juntos, compartilham necessidades, interesses e conhecimentos que dominam e que não dominam. No relato a seguir, é possível perceber o entendimento de que a educação que ocorre na escola é de responsabilidade desse grupo, assim como da instituição:

No espaço da sala de aula, o professor ..., não consegue educar sozinho. No espaço conosco, também não. No espaço com os gestores também não. É na instituição inteira. Acho que isso ... daí envolvendo direção, envolvendo uma instituição mantenedora, ... quer dizer, ninguém realmente consegue

fazer esse papel sozinho. E aí eu acrescentaria o seguinte: a necessidade não precisa ser de uma convergência básica que tem que permear todos esses porque senão ela fica estanque. ... **Senão ficam somas. Não são somas**, né? Tem que ter **um fluxo que alimenta a todos** nem que não sejam todos perfeitamente iguais, de níveis, todas as expectativas, todas as formações, mas que **tenha algo que faça uma ligação** (Assessora Elisa, grifos meus).

Esses sujeitos consideram que o saber é gerado por eles não em razão da soma das presenças de cada profissional nos horários de assessoria, mas mediante a cultura da identificação e da participação, construída por meio de um grupo que se dispõe coletivamente a encontrar respostas para questões que surgem no âmbito da sala de aula e da escola.

A atenção aos “modos de ser e fazer” entre os participantes e a necessidade do estabelecimento de vínculos pessoais e profissionais revelam, ainda, que experiências individuais de formação vão dando espaço a experiências coletivas, de modo que o mesmo “fluxo” que alimenta um indivíduo alimenta outro integrante do grupo.

5.6 Tensões presentes em um contexto de aprendizagem coletiva

Até este momento, a análise dos dados revelou um grupo de profissionais que valoriza a ação colaborativa existente entre eles, assim como a troca de saberes no âmbito do trabalho pedagógico. No entanto, por meio da categoria *Tensões presentes em um contexto de aprendizagem coletiva*, é possível notar pontos de tensão entre os sujeitos:

... mesmo quando ela te provoca, porque acho que um dos papéis da assessoria é provocar. É como o que você faz com teu aluno, de desestabilizar ... Então acho que ela só faz bem nesse sentido. Significa que há momentos tensos na assessoria – o que é importante. Acho que faz parte daquilo. Eles [momentos tensos] são necessários, ele coloca para frente (Professora Solange, grifos meus).

Nesse sentido, é relevante a percepção de Azevedo (2007, p. 52), segundo a qual,

[...] importa ter presente que os processos de mudança/melhoria são longos e lentos, requerem reflexão e revisão contínuas, implicam trabalho colaborativo dos docentes, passam por avanços e recuos e por momentos de grandes dificuldades, mas que é esse o caminho para que a aprendizagem e a autonomia nos processos de mudança e melhoria. As assessorias externas

podem representar um estímulo muito importante para esta capacitação para a autonomia, acompanhando, sistematizando, avisando, interrogando, clarificando, sugerindo.

Os processos de mudança e melhorias que implicam o enfrentamento de dificuldades e desafios também do lado do assessor são evidenciados no relato que segue:

Cada grupo que a gente atende **é um grupo. Cada professor é um professor. O desafio é muito grande de você entender as especificidades de cada um, as características, as exigências.** Cada um é de um jeito. Um sabe mais de Língua, outro sabe menos de estratégias. E como você faz para juntar essas duas? Como você faz com aquele parceiro mais experiente com relação ao outro? Gente, **é muito complexo**, né!?
(Assessora Vitoria, grifos meus)

A fala dessa assessora aponta para a heterogeneidade do grupo de professores e para o desafio de articular características individuais, experiências e habilidades diversas, um trabalho complexo a ser realizado pelo assessor.

Nas transcrições a seguir, os assessores referem-se às demandas que emergem a cada encontro de assessoria:

Você senta com um e vem os princípios da área, toda questão de aprendizagem, que **muitas vezes bate, outras vezes não bate.** E **ela quer e ele quer** ... Então eu acho que **só fica quem tem vontade de aprender**, quem entende que a criança aprende, eu aprendo, nunca sei tudo, muito pelo contrário, sempre digo pra elas: **'Tem isso para aprender e eu sei esse tiquinho!'** (Assessor Leonardo, grifos meus).

... é muito grande para achar que a gente vai dar conta sozinho desse espaço de formação, seja com os alunos, seja com a gestão, seja conosco, seja com a instituição. É um **espaço coletivo de construção** (Assessora Tatiana, grifos meus).

O assessor Leonardo parece questionar a postura do professor, que exige respostas prontas para os entraves de sua rotina: “ela quer e ele quer”. Ao observar que “só fica quem tem vontade de aprender” e se colocar como alguém que não sabe tudo, entendo que as respostas do profissional são construídas pelo processo de aprendizado que acontece entre os sujeitos, um caminho de mão dupla ao qual me referi anteriormente.

Como a assessoria representa um espaço de trocas e de construção conjunta de mudanças e melhorias para a prática educativa, como afirma Azevedo (2007), são esperados dificuldades, avanços e recuos. Assim, deve-se primar pelo planejamento

de oportunidades para que os professores possam compartilhar informações e refletir sobre práticas docentes, distanciando-se da perspectiva cumulativa de aquisição de conhecimentos.

Do lado dos professores, há circunstâncias que impedem a fluidez do trabalho e, conseqüentemente, a assessoria como espaço de aprendizagem para todos os envolvidos:

Tem assessorias que eu me **identifico** muito e eu chego ali e tem outros que só de pensar que tinha assessoria naquele dia, me **dava angústia** antes (Professora Solange, grifos meus).

Eu acho que o grande desafio para mim em alguns momentos era **entender a forma de trabalhar** de alguns assessores. Com alguns a **identificação** é maior, com outros não ... (Professora Alana, grifos meus).

O exemplo que a gente está dando não é só pessoal, não. Se eu tenho simpatia ou não da pessoa. Claro que tem ...! Mas não é isso. É **a forma de trabalhar e a visão do trabalho**. É a visão do conteúdo que incomoda (Professora Gaya, grifos meus).

Pelo que está expresso nesses relatos, alguns aspectos parecem impedir que a relação com o assessor se estabeleça com base na colaboração. De minha perspectiva, “entender a forma de trabalhar” e considerar a “visão do assessor” são condições para que se estabeleçam vínculos profissionais mediante expectativas claras em relação à atuação, ao projeto e aos limites de cada um.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à ausência de condução firme e precisa por parte de coordenadores e gestores da escola, como evidenciado a seguir:

Tem uma **questão curricular** que vai além da atuação do professor, né? Na verdade, a gente está aqui com essa questão, **que é institucional**. Chega uma hora que **pode emperrar sim, se não tiver essa clareza**. O assessor está aqui para auxiliar a pensar e não para decidir. Ele (o coordenador) tem essa função de ajudar para dar o caminho (Professora Valentina, grifos meus).

De dizer: ‘Olha! Essa discussão não vale porque não tem tempo hábil’ ou ‘Bom ... essa discussão não dá’. Eu acho que o gestor entra nesse sentido. É uma coisa que a gente fica ali numa discussão professor com o assessor. Então, o gestor nessa hora tem que saber dizer, sabe? ‘Bom, isso não vai dar mesmo’. **Precisa de um gestor que coloque esses limites ... claros ...** até onde vai o **papel de um, do outro** (Professora Amanda, grifos meus).

Muitas vezes, eu os vi na dúvida e angústia com **relação aos papéis**. Eu acho que isso é próprio da instituição escola. E aí então eu chamo a atenção para **importância da gestão, no sentido de deixar claro os princípios da escola**, para que daí esses papéis então possam ser reconhecidos de forma mais tranquila (Assessora Giulia, grifos meus).

Esses profissionais reivindicam um coordenador/gestor que estabeleça limites bem definidos, de modo que o andamento do trabalho não seja prejudicado. Espera-se uma liderança firme e alinhada aos objetivos da escola, e que, por meio de uma visão clara do projeto a ser construído, possa servir de guia à equipe.

As falas anteriores das professoras Valentina e Amanda, e da assessora Giulia, assim como das professoras Alice e Solange, apresentadas a seguir, mostram a necessidade de coordenador e gestor ocuparem lugar de liderança:

Essa **redefinição de lugar**: o que compete ao coordenador, gestor e o que compete ao professor e ao assessor. Isso tem que ser ressignificado, reconstruído e redefinido. A gente não tem uma resposta (Professora Alice, grifos meus).

É comum **os professores confundirem também a assessoria com o papel do coordenador**. Em alguns momentos, isso não fica tão claro e acho que não fica porque o assessor vem para assessorar ... é ... para promover situações, para pensar junto, para fazer ... **precisa ter uma instância maior que tem esses conteúdos na mão**. A minha crítica à assessoria é às vezes **não ter claro o que é de cada um** (Professora Solange, grifos meus).

É tênue a linha que separa a atuação do assessor da atuação do coordenador, como ficou evidenciado nos dados da pesquisa. O trabalho coletivo implica abrir espaços de atuação para os assessores, que, por diferentes motivos (por exemplo, ser recém-chegado à escola, não entender a cultura da instituição, não assimilar a maneira de trabalhar e de aprender do professor ou não ter claras as suas responsabilidades), acabam indo além de seus limites ou se eximindo do papel que lhes é atribuído, seja pela instituição, seja pelas representações dos professores.

Do lado do coordenador, é um desafio reconhecer-se como líder do coletivo de professores e do projeto político-pedagógico da escola e contribuir de forma efetiva e linear para a superação das contradições em relação ao planejamento, às relações interpessoais e hierárquicas vividas no espaço escolar.

Com base em minha experiência, entendo que a presença de mais um especialista compondo a troca de experiências com a coordenação e com os professores ajuda a pensar e a definir estratégias diferentes e mais qualificadas. Para isso, é preciso lidar com o exercício da própria autoridade, assim como reconhecer a autoridade dos colegas em relação àquilo que sabem mais que o coordenador.

Na verdade, estamos diante de um dilema: por um lado, a atuação do coordenador ainda é marcada pela diversidade de tarefas que sobrecarregam sua agenda e desviam esse profissional do exercício de liderar e formar; por outro lado, a

prática de assessoria, como espaço de formação, não é um lugar neutro, pois está permeado por intenções e representações da instituição e de cada sujeito que dela participa.

De meu ponto de vista, a preparação do coordenador para a assessoria, o que envolve antecipar pautas, planejar os encontros com professores e assessores e apropriar-se dos objetivos declarados no projeto político-pedagógico da escola, parece ser um caminho que pode auxiliar a minimizar essas questões.

Como pontuam Monereo e Pozo (2007b, p. 14-15), entre as várias maneiras de compreender o apoio dado a alguém,

... parece haver um consenso de que a atividade de assessoramento educacional, para ser efetiva, deve nascer de uma atitude de colaboração, de construção mútua dessa prática entre assessor e assessorado. Diferente de outras práticas sociais de assessoramento (como as de assessor fiscal ou legal), a questão aqui não é recorrer a um especialista para que resolva o problema para nós, ou para que tome decisões por nós quando não temos o conhecimento ou critério suficiente. Tal como é entendida aqui, o assessoramento implica uma verdadeira atividade de cooperação ou de trabalho conjunto entre assessor e assessorados, na definição e na solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ou, em um sentido mais geral, à educação.

Por meio da análise dos dados relacionados à categoria *Tensões presentes em um contexto de aprendizagem coletiva*, foi possível perceber que, embora os assessores e docentes pesquisados valorizem a troca de saberes na construção do trabalho pedagógico, há pontos de tensão que exigem atenção.

A heterogeneidade observada tanto no grupo de professores quanto no grupo de assessores e o desafio de articular suas diferentes características pessoais e profissionais demandam desses profissionais revisão constante de sua atitude no grupo.

Conforme destaquei anteriormente, na dinâmica da assessoria, há um conjunto complexo de aprendizados, circunstâncias, mediações e negociações que precisam ser interpretados pelos participantes da assessoria, de modo que avaliem, frequentemente, os encaminhamentos e as decisões, com vistas à melhoria da produção do trabalho que acontece ali.

Como a assessoria é um espaço de trocas e de construção conjunta de saberes espera-se, naturalmente, que dificuldades, avanços e recuos aconteçam. No entanto, os dados evidenciam que, se não houver atenção às relações, aos limites e aos papéis

de cada profissional, pode haver certo prejuízo à fluidez do trabalho e à constituição da assessoria como espaço de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade.
Do lugar onde estou já fui embora
(BARROS, 2010, p. 348).*

No início deste trabalho, chamei a atenção para o desafio de escrever e defender uma tese para alguém que teve como fonte de inspiração profissional o cotidiano escolar. Encarei a tarefa e desenvolvi esta pesquisa por acreditar que a experiência que vivenciei com a prática de assessoria pedagógica, juntamente com meus colegas educadores da Escola Jardim Secreto, constituía um modelo valioso de formação e desenvolvimento profissional.

Movida por essa certeza, segui acompanhada da pergunta de pesquisa: *a assessoria pedagógica, como proposta de formação centrada na escola, contribui para a formação de seus profissionais?*

De forma a responder a esse questionamento defini como objetivo geral *investigar a contribuição da assessoria pedagógica para a formação e desenvolvimento dos profissionais* e, como objetivos específicos, o que segue:

- *conhecer a experiência de professores e assessores em relação à assessoria pedagógica institucionalizada e sistemática adotada pela escola investigada;*
- *identificar as ações no âmbito da assessoria pedagógica que afetam a formação e o desenvolvimento dos professores da escola;*
- *analisar em que medida a assessoria pedagógica constitui um espaço/tempo de qualidade na formação dos professores da escola.*

Os temas evidenciados na análise dos dados permitem-me, ao final desta investigação, evidenciar algumas respostas à pergunta inicial, assim como, chegar aos objetivos elencados.

Em relação à categoria *Escola Jardim Secreto: uma escola que promove a vontade de continuar*, a análise e discussão geral dos dados revelou que a experiência dos professores e assessores em relação à assessoria pedagógica é marcada pela participação ativa desses profissionais na construção do projeto da escola. A assessoria mostrou ser um espaço em que os sujeitos discutem, realizam e se

apropriam daquilo que elaboram e propõem. Trata-se de um espaço valorizado, visto que, nele, problemas, dúvidas, angústias e práticas bem-sucedidas podem ser acolhidas, compartilhadas, encaminhadas e replanejadas.

As ações observadas no âmbito da assessoria que favorecem a reflexão e o estudo dos professores estão, antes de mais nada, alicerçadas na cultura da escola, cujas marcas reverberam na conduta de seus profissionais.

Nesse sentido, é preciso estar disposto a investir tempo e energia para trabalhar em uma escola que se coloca em movimento. Assume relevância a bagagem do professor, suas experiências anteriores, seu conhecimento sociocultural e, sobretudo, a disponibilidade para se rever e se reconstruir na dinamicidade constante que permeia as dimensões profissionais e, conseqüentemente, pessoais.

No tocante à *Assessoria pedagógica: o saber do especialista compondo um caminho de mão dupla com o saber do pedagogo*, observei que, embora a escola pesquisada conte com um quadro de especialistas de várias áreas de conhecimento, a fim de garantir o rigor conceitual daquilo que é ensinado aos alunos, valoriza os professores como produtores de conhecimento e coautores do planejamento do conteúdo de cada área.

A opção da instituição por investir financeiramente em assessorias sistemáticas não resulta da visão de que os assessores são os detentores de saberes hierarquicamente superiores aos dos professores; ao contrário, por meio dos relatos dos sujeitos, foi possível notar que os especialistas promovem oportunidades de reflexão e crescimento, um estímulo importante para o desenvolvimento profissional e pessoal do grupo.

Tratar a *Assessoria pedagógica como um espaço de ventilação* colocou em destaque seu papel de prática fundamental que contribui para qualificar e transformar as ações profissionais cotidianas, por meio da possibilidade de interlocução com o profissional especialista e com colegas de docência no contexto de trabalho.

O “momento de ventilação” refere-se a um “meio do caminho” em que a equipe está; espaço e tempo promovidos pela escola sistematicamente, dentro do horário de trabalho, e assumidos pela equipe como seus. Trata-se de momentos que propiciam a sincronicidade entre as dimensões da experiência, do humano-interacional, do trabalho coletivo, da abordagem crítico-reflexiva e técnico-científica, potencializadas

pelas relações intencionais e conscientes entre os sujeitos e pelas relações pedagógicas e pessoais significativas que construíram.

Por meio da categoria *Assessoria pedagógica: reaprender a desaprender, refletindo sobre a prática*, foi possível perceber a prática docente como fonte do processo de reflexão desencadeado e construído a cada novo encontro com o assessor. O saber da experiência aliado ao saber científico e técnico confere valorização moral e dignidade intelectual aos profissionais, o que resulta em processos autônomos de formação e controle do processo de trabalho.

É importante destacar que, apesar de a participação dos professores nos encontros de assessoria ser obrigatória, essa informação não foi identificada nos relatos. Assim, entendo que a assessoria não é considerada uma demanda institucional; antes, é uma prática valorizada como benefício profissional e representa um espaço-tempo de qualidade que produz resultados positivos na formação docente.

Tradicionalmente, como destaquei neste trabalho, os processos de formação de professores se pautam em conteúdos selecionados e planejados por serem considerados relevantes na qualificação docente, o que resulta em processos de formação uniforme, muitas vezes, distantes do contexto no qual estão inseridas as problemáticas e os dilemas dos professores. Com base nessa concepção, os conteúdos dos cursos de formação constituem modelos a serem reproduzidos pelo docente em sala de aula.

Em contraposição, a assessoria realizada na Escola Jardim Secreto representa uma prática de formação que se distancia do treinamento de professores que se dá por meio de conteúdos genéricos porque considera os sujeitos em suas diferenças e marcas pessoais; a prática docente é vista como ponto de partida e de chegada das reflexões promovidas nesse espaço.

A categoria *Assessoria pedagógica: uma experiência coletiva de produção de conhecimento* permitiu-me identificar a heterogeneidade dos participantes como um aspecto positivo, visto que as considerações aos aspectos pessoais são contempladas, e atitudes e emoções são evidenciadas sem receios, o que revela uma visão de si próprio e uma autoestima individual e coletiva valorizadas no âmbito da escola investigada.

Os dados revelaram que o encontro constante e sistemático entre os participantes permite que a reflexão tenha início, meio e recomeço; um exercício

contínuo de pensar o trabalho, as relações interpessoais e a aprendizagem dos alunos.

O grau de participação, nesse sentido, amplia-se pela experiência da equipe, acumulada ao longo dos anos. Em conjunto, os profissionais reveem, discutem e avaliam processos e, ao mesmo tempo, constroem uma relação de afeto uns com os outros, porque vivenciam uma história construída em colaboração.

Subsidiado por um coletivo que o sustenta, o erro é considerado parte do processo, por isso o grupo se dispõe a experimentar diferentes práticas. Afinal, está apoiado em suas decisões e escolhas e pode, portanto, passar por processos de desaprendizagem para tornar a aprender (IMBERNÓN, 2009).

Rigor, responsabilidade, respeito às especificidades profissionais e pessoais de cada participante da assessoria parecem gerar situações de identificação, aceitação e capacidade de regulação individual e coletiva, que resultam em um clima colaborativo que estimula o enfrentamento coletivo dos desafios cotidianos.

Por fim, a análise da categoria *tensões presentes em um contexto de aprendizagem coletiva* possibilitou-me perceber que, embora a assessoria constitua um espaço de colaboração, de valorização e partilha de conhecimentos, de atenção a sentimentos e de desenvolvimento pessoal e profissional, abriga também a heterogeneidade, que não representa um obstáculo o aprimoramento; ao contrário, mostra-se como um elemento necessário, que impulsiona os profissionais em direção a mudanças e inovações, tão necessárias no contexto social e, conseqüentemente, educacional nos dias de hoje.

De volta ao começo

Com base no estudo realizado constatei que a assessoria pedagógica promove apoio e segurança para os profissionais que dela participam, desencadeando processos formativos significativos. No entanto, a prática de assessoria, por si só, mostrou não ser suficiente para consolidar tais processos formativos se não estiver aliada a um projeto de escola e a condições de trabalho que favorecem o desenvolvimento dos profissionais envolvidos, especialmente professores e assessores.

Depreendo, da análise dos dados coletados, que a assessoria pedagógica, para de fato constituir uma prática formativa no contexto escolar, deve levar em conta os seguintes aspectos:

- o lugar do assessor no organograma da escola e, conseqüentemente, na produção do conhecimento construído nos momentos de assessoria;

- a valorização do professor como profissional autônomo, capaz de refletir, de produzir e gerenciar conhecimentos relacionados a sua prática;

- a assunção da liderança por parte do coordenador pedagógico, que orienta o planejamento, avalia e acompanha os planos de cada assessoria, articulando-os com o projeto político-pedagógico da escola, assim como com os projetos profissionais e pessoais dos docentes;

- a valorização de práticas colaborativas de trabalho e de tomadas de decisão entre os profissionais;

- o agendamento de encontros sistemáticos no horário de trabalho da equipe;

- o valor simbólico do investimento na contratação das assessorias, profissionais se sentem também valorizados por tal investimento;

- o contexto de trabalho que promova processos formativos e de desenvolvimento, sejam eles pessoais e/ou profissionais;

A meu ver, este estudo permitiu-me constatar que a assessoria pedagógica aliada a um projeto de formação e desenvolvimento profissional centrado na escola favorece uma cultura formativa baseada no diálogo entre os profissionais. Nessa direção, tem-se uma formação que não se fecha em práticas individualistas ou descontextualizadas em relação às reais necessidades dos professores; ao contrário, promove, entre os profissionais, a reflexão e o compartilhamento de dilemas próprios da prática docente, progressos, recuos, erros e acertos. Assim, esses sujeitos tornam-se capazes de produzir novos saberes, bem como de ressignificar, ampliar e enriquecer saberes já existentes.

Orientada dessa forma, a assessoria fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional porque não distingue momentos de formação de momentos de trabalho, em vez disso, articula-os, promovendo um *lugar de síntese* dos processos formativos vividos pelos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 21-46.

ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 6-18, 2010.

ARGOLO, Gabriela S. **Mediações transformadoras**: olhares e saberes do encontro com a obra-de-arte. São Paulo, 2003. p. 75. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AZEVEDO, Joaquim. Processos de melhoria gradual das escolas e o papel da assessoria. In: COSTA, Jorge Adelino; MENDES, Antonio Neto; VENTURA, Alexandre. **A assessoria na educação em debate**. Aveiro: UA Editora, 2007, p. 49-56.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: infância. São Paulo: Planeta, 2003 (Encarte I e VIII - Cabeludinho).

CANÁRIO, Rui. A escola: lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo: Educ, n. 6, p. 9-27, 1998.

_____. Centro de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui. **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994, p. 13-58.

CATELLANI, Gabriel V. **O professor e a comunicação na sala de aula: importância atribuída à formação didático-pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que têm interesse em lecionar no ensino superior**. São Paulo, 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COELHO, Inês de P.; SARRICO, Cláudia S.; ROSA, Maria J. P. da. Assessoria na educação: que contributos para o desempenho da escola. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan I. **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 109-129.

COIMBRA, Maria C. As assessorias técnico-pedagógicas e a autonomia escolar: um exemplo entre a gestão de competências e a gestão de conhecimento. In: COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio N.; VENTURA, Alexandre. **A assessoria na educação em debate**. Aveiro: UA Editora, 2007.

COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio N.; VENTURA, Alexandre. **A assessoria na educação em debate**. Aveiro: UA Editora, 2007.

CUNHA, Renata B.; PRADO, Guilherme do V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Org.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Maja Edições, 2012.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Naura S.; MACHADO, Lucy M.; RIBEIRO, Jovana M. A dimensão ética da assessoria em educação. In: COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio N.; VENTURA, Alexandre. **A assessoria na educação em debate**. Aveiro: UA Editora, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FURLANETTO, Ecleide C. A recuperação da história de vida da instituição: um projeto em formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 59-68.

GARCÍA, Carlos M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos M. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51 -76.

GATTI, Bernardete A. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2013a.

_____. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação dos professores. In: GATTI, Bernardete A. et al. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2013b, p. 95-106.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete A.; TARTUCE, Gisele Lobo B. P.; NUNES, Patricia C. Albieri de Almeida. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, 2009.

GOMES, Alberto A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010b.

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

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene P. R. de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2009.

MACHADO, Joaquim; PALMEIRÃO, Cristina; ALVES, José M.; VIEIRA, Ilídia. A assessoria externa nos territórios educativos. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**. v. 13, n. 1, p. 155-174, 2013.

MEIRELLES, Renata. **Meninos-caçadores.** 2014. 1 fotografia. Olhares do Território do brincar. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br/meninos-cacadores/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete A. et al. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2013, p. 23-94.

MONEREO, Carles; POZO, Juan I. (Org.) **A prática de assessoramento educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007a.

_____. Enfoques, práticas e contextos para o assessoramento educacional. In: _____ et al. **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p. 11-24.

MOURAZ, Ana; SOUSA, Maria de Fátima. Assessorias. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 1, p. 82-102, 2012.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete A. et al. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p. 197-227.

_____. **O regresso dos professores**: livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem. Lisboa: [s.n.], 2008.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

ORSOLON, Luiza A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera M. N. S; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMEIRÃO, Cristina; CARNEIRO, Alexandra. A consultoria UCP: olhar a diferença. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 1, p. 141-152, 2012.

PLACCO, Vera M. N. de S. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, Vera M. N. de S; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 61-73.

_____. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, Maria Inês O.; OLIVEIRA, Luiz E. (Org.) **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Universidade Federal de Sergipe: Cesad, 2008, p. 185-198.

_____. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N. de S; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 47 - 60.

PLACCO, Vera M. N. de S; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

_____. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012a.

_____. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012b.

_____. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SILVA, Sylvia H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luíza H. da S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

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

_____. (Org.) **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T.; ALMEIDA, Laurinda R. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015, p. 9-24.

PRADO, Camila. **Educação para o mundo: 30 anos da Escola Jardim Secreto**. São Paulo: Museu da Pessoa, 2011.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. Os consultores externos dos TEIP2 – Representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 1, p. 125-140, 2012.

SEGOVIA, Jesus D. Contribuições da pesquisa biográfico-narrativa ao conhecimento da prática de assessoramento em educação. In: COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio N.; VENTURA, Alexandre. **A assessoria na educação em debate**. Aveiro: UA Editora, 2007, p. 2005-2015.

SIGALLA, Luciana A. A. **De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração**. São Paulo, 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Sidney R.; FERREIRA, Naura S.; SCHLESENER, Anita H.; MACHADO, Lucy M.; MIKA, T. Escola pública como campo de estudo e assessoria. In: COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio N.; VENTURA, Alexandre. **A assessoria na educação em debate**. Aveiro: UA Editora, 2007, p. 185-194.

SILVA JUNIOR, Celestino A. da. Apresentação. In: GATTI, Bernadete A. et al. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p. 7-17.

SOUZA, Clarilza P. de; PLACCO, Vera M. N. de S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016. Disponível em:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/3205/2075>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VENTURA, Alexandre. Assessoria e inspeção da educação. In: COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio N.; VENTURA, Alexandre. **A assessoria na educação em debate**. Aveiro: UA Editora, 2007, p. 57-67.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479-504, 2010.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ZACCUR, E.; ESTEBAN Maria T. (Org.) **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-52.

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – Questionário do Professor

Nome: _____

Série em que atua: _____

1) Sexo:

Masculino

Feminino

2) Qual é sua idade?

Menos que 30 anos

Entre 30 e 40 anos

Entre 40 e 50 anos

Mais que 50 anos

3) Qual seu grau de escolaridade?

Superior incompleto

Superior completo. Qual curso (s)? _____

Especialização

Mestrado

Doutorado

4) Desde que idade você trabalha com educação?

5) O que você busca fazer para dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional?

6) Você está fazendo algum curso em educação atualmente?

Sim

Não

7) Qual (is)? Em qual (is) instituição (ões)?

1. _____

2. _____

3. _____

8) Você está trabalhando atualmente em outra instituição?

Sim

Não

9) Em qual (is) instituição (ões)? Ocupando qual (is) função (ões)?

1. _____

2. _____
3. _____

10) Há quanto tempo você trabalha na escola Jardim Secreto?

11) Como é a escola Jardim Secreto?

12) Antes de trabalhar nesta escola, você já tinha tido experiência em participar de assessoria pedagógica? (Caso sua resposta seja **não**, siga direto para a pergunta nº14)

13) Há algo que diferencia esta prática na escola Jardim Secreto das anteriores vividas por você?

14) Em que medida a assessoria contribui para o seu desenvolvimento profissional?

15) Em que medida a assessoria se reflete na sua prática em sala de aula?

Obrigada.

APÊNDICE B – Questionário do Assessor Pedagógico

Nome: _____

Área de conhecimento em que atua: _____

1) Sexo:

Masculino

Feminino

2) Qual é sua idade?

Menos que 30 anos

Entre 30 e 40 anos

Entre 40 e 50 anos

Mais que 50 anos

3) Qual seu grau de escolaridade?

Superior incompleto

Superior completo. Qual curso (s)? _____

Especialização

Mestrado

Doutorado

4) Desde que idade você trabalha com educação?

5) O que você busca fazer para dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional?

6) Você está fazendo algum curso em educação atualmente?

Sim

Não

7) Qual (is)? Em qual (is) instituição (ões)?

1. _____

2. _____

3. _____

8) Você está trabalhando atualmente em outra instituição?

Sim

Não

9) Em qual (is) instituição (ões)? Ocupando qual (is) função (ões)?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

10) Há quanto tempo você trabalha na escola Jardim Secreto?

11) Como é a escola Jardim Secreto?

12) Antes de trabalhar nesta escola, você já tinha tido experiência com a prática de assessoria pedagógica? (Caso sua resposta seja **não**, siga direto para a pergunta nº13)

13) Há algo que diferencia esta prática das anteriores vividas por você?

14) Em que medida a assessoria contribui para o seu desenvolvimento profissional?

15) Em que medida a assessoria se reflete na sua prática?

Obrigada.

APÊNDICE C – Roteiro para grupo focal – Professores e Assessores

- **A pesquisadora** (Gabi) agradece a participação de todos e explica qual é o foco da pesquisa ***Significados construídos pelos professores, gestores e assessores em relação a assessoria pedagógica.***

- Explica aos participantes por que a escolha da técnica do grupo focal:

- Caráter interativo do método.
- Por meio da interação entre os participantes do grupo, é possível ter diálogos para analisar sobre o tema e não respostas isoladas. Possibilidade de trabalhar com as ideias consensuais tanto quanto as contrárias.
- Interação do grupo é mais importante do que a interação entre as pessoas. Estímulo ao debate entre os participantes.
- As informações são produzidas na/pela dinâmica interacional.
- Chegar a uma opinião de grupo compartilhada, comum a todos os participantes, superando, os limites individuais.

- **O mediador** (Lilian) inicia a conversa perguntando o nome dos participantes e área de conhecimento que atua.

- Explica como será:

- Uso do gravador.
- Perguntas de aquecimento, centrais e de finalização.
- Mediador é quem conduz a discussão.
- Observador (Gabi) anota questões que podem ser importantes para o momento da análise.
- Os dados são confidenciais.

ENCONTRO: DIA: 22 de outubro de 2015 Início: Término:			
POSSÍVEIS TÓPICOS DE DISCUSSÃO: - assessoria pedagógica, formação continuada e em serviço, desenvolvimento profissional, apoio para pensar as práticas na escola, aprender em grupo, troca de conhecimento.			
Tipos de questões	Perguntas	Questões de apoio	Objetivos/Orientações
QUESTÕES DE AQUECIMENTO	- Quem procura a escola Jardim Secreto para colocar seu filho? Por que procura? - Quem procura a escola Jardim Secreto para trabalhar? E por que <u>continua</u> ?	- Famílias que acreditam na escola. - Escola pequena, tradição no que faz (35 anos fará a escola ano que vem). - Bom ter o nome da escola no Currículo, projeção...	- Como compreendem quem está dentro da sua escola (alunos/famílias): heterogeneidade, valores religiosos, comportamentos. - Procurar investigar como definem a escola em que trabalham: valor da formação de professores; relações interpessoais, abordagem...
QUESTÕES CENTRAIS	- Fale um pouco sobre sua experiência com a assessoria. - Assessoria interfere na sala de aula? - A assessoria interfere na atuação do professor? - Em que medida a assessoria se reflete no seu desenvolvimento profissional? - Qual é o grande desafio da assessoria? - Então assessoria pedagógica é...	- Quantos encontros no mês... - Quando a assessoria é melhor aproveitada? - Quando a assessoria é desnecessária?	- Procurar verificar como compreendem o espaço da assessoria. - Pesquisador ficar atento aos aspectos que possam revelar em que medida a assessoria contribui para a sua formação ou para o seu trabalho cotidiano. - Procurar explorar como compreendem o seu desenvolvimento profissional relacionado a assessoria.
QUESTÕES DE ENCERRAMENTO	Para finalizar o que vocês teriam a dizer sobre a frase de Paulo Freire: <u>“Ninguém educa ninguém sozinho.”</u>	- Espaço coletivo de formação... - Troca de saberes.	- Verificar como estão concebendo a troca entre os pares, gestores e assessores. - Verificar se aparece a assessoria como espaço de troca de conhecimento.

APÊNDICE D – Organização dos dados segundo as respostas fornecidas no questionário²¹

Como é a Escola Jardim Secreto para os assessores pedagógicos

Nome	Como é a escola Jardim Secreto?
Tatiana	Durante estes anos, a escola passou por diferentes fases. Quando entrei era uma escola pequena, iniciando o ensino fundamental. A proposta era construtivista e formávamos nosso projeto político pedagógico estudando os PCNs. Tínhamos como objetivo a estruturação curricular e, a partir do ano 2000, colocamos em prática a cada ano até a 8ª serie. Hoje vejo outras questões, mas tomo como base este período.
Giulia	É um espaço de troca, principalmente se considerarmos que, dos encontros, fazem parte profissionais de diferentes funções e com diferentes experiências de sala de aula. Creio que esses encontros refletem o que é a instituição e a sua perspectiva de manter o processo de desenvolvimento da compreensão do que é a aprendizagem.
Vitoria	É uma escola responsável, na sua proposta educacional, com cuidados especiais na escolha da coordenação e corpo docente. Instituição que valoriza a aprendizagem para todos os alunos, ou seja, todos podem ter sucesso.
Elisa	Um espaço desafiador de construção de estratégias para o ensino e aprendizagem de Matemática. Um espaço de troca de saberes com os diferentes gestores. Um espaço de troca de vivências pessoais relacionadas aos diferentes aspectos da formação docente.
Leonardo	Vejo a escola e seus docentes com preocupação na formação continuada, alinhada sempre aos princípios da instituição. Buscando a transformação das práticas, baseadas por estudos teóricos. Uma escola em movimento.

Como é a Escola Jardim Secreto para as professoras

Nome	Como é a escola Jardim Secreto?
Solange	Um lugar de formação contínua para o professor e toda equipe gestora e como consequência, para o aluno. Um lugar onde os “não saberes” podem ser colocados na mesa, um lugar de “acolhimento”. Durante todos estes anos, um lugar que sinto “pertencer” a ele, onde a prática é compartilhada, refletida, transformada.
Valentina	Jardim Secreto é uma escola grande com coração de escola pequena. É onde consigo praticar o que me traz prazer. É onde cresço, aprendo, troco, aplico. Onde sinto segurança e respaldo para atuar com os alunos, pais. É uma escola comprometida com o atendimento aos alunos e às famílias, independente de suas necessidades.
Alice	Uma escola acolhedora para alunos e profissionais. Um espaço que permite crescimento profissional. Local onde é possível “personalizar” o trabalho e deixar sua marca.
Alana	É um espaço que permite um crescimento profissional e proporciona uma educação acolhedora e significativa para alunos e professoras.
Amanda	Uma escola que tem um olhar para o lado humano. Uma escola que procura uma prática educativa significativa e coerente. Uma escola que acolhe as diferenças.

²¹ A fim de preservar a identidades dos participantes, utilizo-me de nomes fictícios para me referir aos sujeitos, quer sejam assessores pedagógicos, quer sejam professoras.

Gaya	É uma escola acolhedora com todos, um olhar e uma escuta “inteira” não só dos alunos mas das famílias e funcionários. Se tivesse garantido um espaço de reflexão seria melhor ainda!!!
------	--

Experiências anteriores com assessoria pedagógica: assessores pedagógicos

Nome	Antes de trabalhar nesta escola, você já tinha tido experiência com a prática de assessoria pedagógica?	Há algo que diferencia esta prática das anteriores vividas por você?
Tatiana	Sim	A pedagogia Waldorf trabalha a área de Artes como parte integrante de todas as disciplinas e busca trazer ferramentas para o professor possa criar seus materiais didáticos.
Giulia	Sim	Creio que a escola Jardim Secreto nos permite desenvolver um trabalho de compreensão dos princípios da área de Ciências Naturais, sem obrigar que isso signifique apenas um enfoque nos conteúdos conceituais.
Vitoria	Sim	Há muitas semelhanças, mas a Jardim Secreto se destaca pela responsabilidade que desenvolve no professor quanto à sua atuação pedagógica. Observo uma certa “cultura” do ter, desenvolver e valorizar professor que se responsabilize pela ação pedagógica.
Elisa	Sim	Sim. A construção de um currículo integrado de Matemática na Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A formação de professores estrangeiros.
Leonardo	Sim	Um ponto que me parece significativo é o fato da formação com os professores na Jardim Secreto ter uma linha que amarra teoria e prática. Diferente de alguns lugares que esperam receita pronta.

Experiências anteriores com assessoria pedagógica: professoras

Nome	Antes de trabalhar nesta escola, você já tinha tido experiência com a prática de assessoria pedagógica?	Há algo que diferencia esta prática das anteriores vividas por você?
Solange	Sim	Sim, a frequência e forma. Na escola Collodi ²² e aqui, a troca é efetiva, um espaço de trocas, dúvidas, reflexões, de construção. Há sempre a busca da construção de um currículo da escola, o professor faz parte desse processo. Nem sempre isso acontece.
Valentina	Não	
Alice	Não	
Alana	Não	
Amanda	Sim	Não.

²² Nome fictício.

Gaya	Sim	O que diferencia é que nas experiências anteriores os assessores trabalhavam mais diretamente com os coordenadores e se encontravam com os professores em momentos específicos para a formação mais ampla e conceitual.
------	-----	---

**Em que medida a assessoria contribui para seu desenvolvimento profissional:
assessores pedagógicos**

Nome	Em que medida a assessoria contribui para seu desenvolvimento profissional?
Tatiana	Aprendi e aprendo em cada grupo, maneiras diferentes de introduzir a prática em Artes no cotidiano do professor.
Giulia	Atualmente boa parte das leituras que faço estão voltadas a perspectiva de compreensão do papel do professor e de sua relação com os alunos, além da relação entre alunos. Essa é a razão do meu interesse pela assessoria.
Vitoria	Contribui muitíssimo. As questões levantadas pelos professores e os desafios que aparecem a cada assessoria instigam estudo, repensar e redimensionar a prática/teoria.
Elisa	Na possibilidade de uma realização de pesquisa/estudos teóricos acerca do ensino, aprendizagem e avaliação de Matemática. Na possibilidade de crescimento pessoal, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes favoráveis à formação docente.
Leonardo	Toda assessoria ao meu ver antes de mais nada é uma troca. Penso que o fato de ter que compreender a cultura da escola, os atores pertencentes a ela e aproximar contextos significativos a este universo é um fantástico exercício.

Em que medida a assessoria contribui para seu desenvolvimento profissional: professoras

Nome	Em que medida a assessoria contribui para seu desenvolvimento profissional?
Solange	Assessoria é formadora tanto dos conceitos trabalhados, como da criação do sentido do currículo que vai sendo tecido pelo assessor, gestor e professores.
Valentina	Para mim é muito importante a orientação que recebo do especialista de área. Mergulhada em minha prática, comovida com a relação construída com meus alunos. O olhar e orientação que recebo do assessor é essencial para meu planejamento e avaliação.
Alice	Contribui para compartilhar experiências da sala de aula, tirar dúvidas, ouvir ideias, aprofundar no conteúdo, discutir estratégias.
Alana	No aprofundamento dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento e na ampliação de estratégias em sala de aula. Além do enriquecimento do material de trabalho produzido.
Amanda	Ampliação e adequação dos conteúdos abordados.
Gaya	Em grande medida! Reconheço o papel do assessor na construção do meu saber, da minha prática.

Em que medida a assessoria se reflete na sua prática: assessores pedagógicos

Nome	Em que medida a assessoria se reflete na sua prática?
Tatiana	Na medida em que tenho que tornar a arte como algo pertinente e profundo no âmbito da prática e teoria.
Giulia	A escuta do professor permite entender melhor até onde ele pode chegar na relação que estabelece com a área a qual pertence e colabora para que eu tome algumas decisões em relação à escolha de propostas que apresento nos livros didáticos que escrevo.
Vitoria	Cada fase da assessoria (novo gestor, mudança de professores, resultados inesperados dos alunos) me faz repensar/replanejar. Em diferentes momentos, repenso os objetivos de assessoria diante das necessidades que aparecem. Os resultados trazidos pelos professores na assessoria também me levam a refletir sobre expectativas de aprendizagem e metodologia.
Elisa	Na busca permanente de caminhos que me levem à proposição de um ensino de excelência, de uma formação docente baseada na autonomia profissional.
Leonardo	A prática é um campo em continua transformação. Revisitar teóricos, aprofundar saberes, fazer trocas com outros professores, nos alimenta para refletir sobre nossas práticas.

Em que medida a assessoria se reflete na sua prática de sala de aula: professoras

Nome	Em que medida a assessoria se reflete na sua prática em sala de aula?
Solange	Diretamente, norteia o trabalho, embora nem sempre tenhamos tempo de implementar o que foi construído e combinado em assessoria. Faz refletir sobre a prática.
Valentina	Diretamente na evolução do curso durante o ano. É muito importante receber orientações e perceber as conquistas alcançadas com o grupo. Muito bom perceber, também, como cada ano, cada grupo é diferente e o contato com o assessor possibilita a escolha da melhor estratégia para o grupo caminhe durante o ano.
Alice	A assessoria contribui desde a formação mais específica na área até a discussão das atividades aplicadas e das estratégias utilizadas.
Alana	Alterando as estratégias, ampliando a leitura de aluno e de conhecimento a ser transmitido.
Amanda	Aproveito e uso todas as propostas trazidas pela assessoria.
Gaya	Também em grande medida, pois a partir da interferência e provocação realizada em mim, é inevitável levar para a prática em sala de aula... para a vida...

APÊNDICE E – Exploração inicial dos dados

Ensaio categorização - Grupo de discussão com os assessores pedagógicos

Questões	Unidades de registro	Unidades de contexto
<p>QUESTÕES DE AQUECIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem procura a escola Jardim Secreto? - Por que você acha que alguém procura esta escola? - Quem procura a escola Jardim Secreto para trabalhar? E por que continua? - Por que vcs se interessaram em ser assessor nesta escola? 	<p><u>Quem procura a Jardim Secreto – Jardim Secreto, quem procura?</u> famílias interessadas no bilinguismo. Não querem só o bilinguismo ... acesso posicionamento educacional tá? Então, uma educação mais responsável do ponto de vista pedagógico de que os pais procuram a escola, não sei se necessariamente para uma educação bilíngue, porque eles ... eu não acho que eles saibam que é isso, também ... assim ... né ... estatisticamente, em sua totalidade eu não acho que eles sabem... porque nem muitas vezes os professores das escolas sabem é ... são tantas posturas, né? Tantas concepções de escola bilíngue ...</p> <p>... os pais procuram ... Acho que em primeira instância uma boa escola que ensine Inglês junto com Português, então que ... é ... que explore os conhecimentos, as áreas de conhecimento ... é ... por meio do Inglês.</p> <p>Na verdade acho que em primeira instância é uma boa escola que o aluno aprenda Inglês e Português em primeira instância, depois eles vão ver que área do conhecimento são trabalhadas na segunda língua, porque nem todas as escolas bilíngues, por exemplo, nem todas as áreas do conhecimento têm aulas em Inglês.</p> <p>Famílias de um poder aquisitivo economicamente que estão crescendo, então não são a classe AA, até porque pra classe AA a gente tem outras escolas em São Paulo, que recebem esses alunos e que não são bilíngues, mas uma classe média que vem se posicionando no mercado economicamente e quer também o diferencial social por essas escolas e acho que só entrando depois é que elas percebem como é a escola, como é o currículo, como é a estrutura, uma escola de excelência, de competência técnica e tal, mas eu acho que tem outras variáveis é ... pra além do entendimento do que seja uma escola bilíngue.</p> <p>ainda existe, ainda para, né, no ar, uma dúvida pra todos do que exatamente é isso, não é? É ... mas por outro lado eu imagino que mesmo parando esta dúvida ... o que essas famílias querem, né, ...é que os seus filhos ... é a sensação que eu tenho ... [que] já cedo possam ter elementos maiores pra sobreviver num futuro e a sensação ...</p> <p>“Quais são os valores que eles buscam quando vão a determinadas escolas?” .. né... E nessa busca dentro desses valores, tem valores que são valores sociais, aquilo que me faz pertencer a certos grupos e não a outros ...éé ... acho que tem um discurso muito forte a ideia do Inglês, né? Seja ele verdadeiramente bilíngue ou não.</p> <p>Tem uma outra variável, todas escolas bilíngues e acho que essa variável é muito importante ... elas são de tempo integral ... éé ... As escolas monolíngues, muitas não são de tempo integral, as escolas de idiomas é mais um...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de bilinguismo - Crescimento do Ensino bilíngue - Bilinguismo e mercado de trabalho - Relação de pertencimento aos grupos sociais - Escola como lugar de oportunidades aprendizado e profissionais

As vezes é isso, você tem seu filho lá, e aí eu sou sua amiga, aí meu filho está crescendo, você é uma referência importante pra mim, pra minha relação social, aí seu filho tá lá e você fala da escola, eu acho que ...Por que vem aqui? Eu acho que por várias razões inclusive indicação de outras pessoas, nome de outras pessoas.

Quem procura a escola Jardim Secreto para trabalhar? E por que continua?

tem algo escrito nas entrelinhas dessa escola que me agrada que é esse movimento de transformação. O estudar, a necessidade de ouvir pessoas mais experientes, fazer trocas. Essa continuidade na formação, esta ... este desejo, e que não é tão simples, de revisitar suas práticas e fazer uma reflexão sobre elas, né? ... sempre que eu tive a oportunidade de estar trocando com as coordenações ou estar trocando com as professoras ... é ... isso sempre me soou muito forte! Parece que não combina ou essa conversa ...parece que ela está sentada em um outro lugar, às vezes eu até localizo a escola assim, a cara.... Mas a medida que passa um ano, dois anos, três anos, aí, eu concordo totalmente com o que você disse que é assim ... eu acho que só fica quem consegue compreender... né ... que é um princípio desse lugar ...né ... trocar, estudar e ter energia pra enfrentar os seus limites. Não é? Porque só o fato de você lidar com as assessorias ... né? ... Que aí é uma outra questão... é um outro terreno pra gente discutir e ter energia pra suportar isso ... essa que é a verdade, pra suportar isso ...

É... porque eu acho que não é brincadeira, quer dizer ... Você senta com um e vem os princípios da área, toda questão de aprendizagem, que muitas vezes bate, outras vezes não bate. É ela quer e ele quer... Então eu acho que só fica quem tem vontade de aprender, quem entende que a criança aprende, eu aprendo, nunca sei tudo, muito pelo contrário, Tem uma coisa que não foi falada, eu acho que no Fund. I de Português, eu já ouvi muitas, muitas observações assim, positivas em relação à coordenação, a equipe que coordena esse trabalho, então, embora todas as dificuldades de: "falta tempo" e não tem tempo de ensinar tudo e dificuldade de currículo, dificuldade com aluno, dificuldade de formação, não aguento mais suportar a professora de Matemática porque você é muito chata e muito exigente e tal e tal... É, mas eu tenho uma coordenação que me ajuda a gerir todas essas dificuldades. Acho que além do exigido pra suportar tudo Mas esse ponto de coordenação eu já ouvi algumas vezes como sendo algo positivo.

Eu vejo nos professores ... Não posso dizer todos mas um número ... dos quais ... com os quais eu trabalho, um elemento assim ... de ser oportunidade de ter uma participação grande. Acho que isso é uma característica desta escola. O professor, ele participa muito do planejamento e da ... Mesmo com as nossas assessorias, é uma forma de assessoria que já vem da coordenação que não foi... não foi colocado por nós. É uma marca ... é uma prova muito evidente ... que é da escola. Ele tem uma participação muito grande no preparo das áreas, mesmo quem não é o responsável da área também, sabe? Então eu acho que tem uma sensação.

Que quer participar, que quer sentir essa... esse gostinho de "mão-na-massa". Ou seja, usando o Português bem claro. Ele não é o professor executor. Ele sabe que ele é um professor muito

	<p>participativo. Tanto que quando muda esse professor ... Esse professor que já está "gestando" a minha área ... Exatamente ... Até a nossa assessoria tende... tem que fazer atenção aos momentos ... até que eu citei no questionário de desafios, entendeu?</p> <p>Por que vocês se interessaram em serem assessores nesta escola?</p> <p>Uma outra possibilidade de trabalhar numa escola bilingue porque era e continua sendo meu interesse de foco de estudo ... desenvolver um currículo integrado de Matemática em língua materna e numa segunda língua.</p> <p>Eu vim porque eu já estava apaixonada pelo ensino de Língua Portuguesa no ambiente bilingue, tá? E tinha também essa imagem de qualidade do trabalho ... Com certeza! Senão eu iria a um outro lugar, tá?</p> <p>Eu comecei porque vi a possibilidade de introduzir a área de Artes, né? Eu comecei como professora, depois fui convidada pela Marcia, que era a coordenadora, pra fazer a assessoria tanto no Fundamental, que estava começando e na Educação Infantil. E eu percebi que tinha muito pra desenvolver porque eu começava a estruturar o currículo ano a ano, desde a 5ª. série. Eu acompanhei todo esse processo e eu vi um campo de atuação dentro da área de Artes, né ... de desenvolvimento.</p> <p>depois eu me mantive porque eu percebi um espaço muito aberto pra trabalhar com procedimentos, que naquele momento ainda era uma luta nessa área porque a questão conceitual em Ciências é arrasadora, né? Como eu não creio tanto assim que seja a questão fundamental, então eu achei que era um espaço muito bom de exercício pra questão de procedimento e é nisso que a gente tem....</p> <p>No meu caso acho que primeira... O que me vem primeiro é o encantamento e o desafio que me foi feito na proposta, que era de ser co-autor na construção do currículo da Psicomotricidade na Educação Infantil. Acho que isso foi o que me encantou de primeira.</p>	
<p>QUESTÕES CENTRAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fale um pouco sobre a assessoria. - Assessoria interfere na sala de aula? - Em que medida a assessoria se reflete na prática/atuação do professor? - Em que medida a assessoria interfere/se reflete no 	<p>Fale um pouco da assessoria</p> <p>Assessoria clinicamente é um espaço</p> <p>Existe um espaço que é presencial.</p> <p>Uma assessoria que é virtual. Então há muito acompanhamento à distância</p> <p>É um espaço de estabelecimento de vínculo inicialmente pessoal</p> <p>Se a gente não ganha o professor, nos primeiros momentos não tem assessoria técnica que resista.</p> <p>"Vamos fazer juntos, vamos construir juntos, vamos decidir juntos".</p> <p>"Vamos construir juntos" mas tem umas orientações e é pra isso que eu estou aqui. E a gente vai nesse caminho dessas orientações.</p> <p>É um espaço de formação</p> <p>É um espaço de formação de saberes históricos,</p> <p>Então tem um espaço de formação conceitual bastante grande e, ao mesmo tempo, de formação metodológica e didática. Então são muitos desafios pela frente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de vínculo para a construção do saber: cumplicidade, respeito, afeto... - Concepção de formação: Alimentar, problematizar, fomentar, criar, trocar, colaborar, - Processo de aprendizagem do adulto professor: o lugar da experiência

<p>seu desenvolvimento profissional?</p> <p>- Então assessoria pedagógica é...</p>	<p>Discutimos sim, postura do professor, características das ações docentes, é ..., avaliação, planejamento, currículo. Quer dizer, a assessoria de Matemática, ela transcende a Matemática e eu como formadora, me sinto inteiramente responsável de usar a Matemática para uma formação mais ampla e geral</p> <p>é um espaço que temos que fazer uma parceria</p> <p>é aceitar o professor no momento que ele está, no que ele pode dar. Acho que tem que ter um ponto inicial.</p> <p>as minhas decisões com elas ...as nossas decisões são muito mesmo.</p> <p>Então eu acho que o meu impacto é esse .. é sim o mais experiente da área, o que tem uma visão.. Nós somos aqueles que chegamos, né? ... Isso, de fora ... e por isso temos uma audiência muito especial... há uma expectativa muito grande, né?</p> <p>... um <u>espaço de ventilação</u> ...</p> <p>... de ventilação. Nos piores dias. Podem estar elas doentes, podem estar chateadas ... Isso eu acho muito bacana nas assessorias. Assim, eu já cheguei, todo mundo arrasado, porque os resultados, as crianças ... mas aí a gente se une nesse ponto e vamos todo mundo... Vamos parar todo mundo e vamos ver o que nós vamos fazer, entender?</p> <p>Eu comecei a pensar como que eu elaborava a construção da assessoria a partir do convite, não é? Então assim ... é ... me aproximar da cultura da escola, entender que escola é essa que me convidou, né? Entender um pouco quais os princípios que estão por trás dela, o quê... qual é o objeto que a gente tem como meta pra desenvolver ... e a partir daí me aproximar dos professores. Primeiro, a gente numa ação de coautor, né? Entender o que sabemos, aonde estamos e aonde queremos chegar. E a partir deste desenho, tentar traçar as metas que vai fazer com que a gente avance.</p> <p>A ideia de fomentar, é... de certa maneira, em alguns espaços, a gente é sim mais experiente, as experiências deles servem pra gente desequilibrar as próprias práticas</p> <p>"Me traga ideias que você acha ... que pensou que iria sair por um caminho e saiu por outro horrível e vamos discutir sobre elas".</p> <p>Sempre ter dois momentos dentro das nossas reuniões. O primeiro momento era: resgatar situações de aula, que nós havíamos combinado, que seriam feitas ao longo dessas duas semanas, e tentar analisar os pros e os contras. E a outra era: sempre trazer um componente teórico para que pudesse também dar luz a essa discussão.</p> <p>a outra coisa que eu acho bastante importante é dar chão, né? O professor sentir que ele é capaz de ... né ... porque uma coisa que a gente ouve: "Mas será que eu estou fazendo é correto?" "Será que é isso mesmo?" Então, você poder mostrar que dali saem muita coisa, mas a gente precisa organizar e fazer que esses conhecimentos aflorem.</p> <p>Tem sido muito legal isso todo mundo junto por. que nós já vamos decidindo as coisas</p>	<p>- Papéis institucionais →x relação de poder: gestão, assessores, professores</p> <p>- Cultura institucional</p> <p>- Lugar do coletivo na formação.</p> <p>- Escola meio à Sociedade da informação. Transformar informação em conhecimento.</p>
--	--	--

o fluxo de professores que entra e sai é grande ... e de professoras que às vezes, ou que ficou grávida ou qualquer coisa assim ... então a gente tenta fazer uma parte do trabalho que se refaz a cada momento. Você começa do zero!

Uma palavra é o “empoderamento” do professor é trazer esse lado de que ele pode arriscar. Assessoria interfere na sala de aula?

Acho que interferiu muito... Assim... Eu vejo coisas bem interessantes. Assim, você vê hoje que passa a fazer parte do repertório das pessoas falar, assim .. “Puxa que bacana!” Tem coisas que elas falam naturalmente, assim, e você nunca tinha ouvido falar, Realmente interfere. Interfere também no como ...nas metodologias, como os professores veem os processos de ensino-aprendizagem da língua. Então com certeza interfere.

haver interferência, tem que ter desejo, né? O professor quando fecha a porta, ele fecha a porta, não é? E ... A assessoria, antes de mais nada, é um desejo institucional.

E ela [a assessoria] precisa ser transformada, não é? Nas conversas com os parceiros no dia-a-dia para entender que esse é um projeto político pedagógico de uma instituição. E que a transformação em sala de aula ela é esperada.

Eu acredito na verdade que as contribuições que o assessor traz ... né ... sejam elas dos componentes teóricos ou componentes da prática. Elas vão criar repertórios para que o professor tenha outro instrumento para sua ação no dia-a-dia.

Tá? Ou, em paralelo a isso ... não é uma coisa tipo ... dar visibilidade a prática que o professor já faz, não é? E validar termos discutidos. Ou reorganizar em alguns momentos detalhes, conceitos teóricos, algumas fundamentações que podem aparecer aqui no caso. Acho que tem vários trajetos aí, mas acho que no frigar dos ovos eu acho que sim. A ideia é que tenha que haver uma interferência, sem levar a palavra interferência pra uma conotação de invasão.

É, é eu acho que tem três níveis de interferência, intervenção. É... Tem aquela interferência quando o professor não faz aquilo que foi proposto na assessoria. Tem professor que recebe as orientações, a gente discute, tal. Ele vai pra casa, com a pulga atrás da orelha, reflete e propõe. E tem o professor que muitas vezes reproduz o que viu na assessoria.

Agora mais importante para analisar é : para além do desejo de ter que ter uma mudança, do desejo institucional para o desejo pessoal dele correr atrás, está a segurança do professor. Quer dizer, esse cara que não faz, ou esse que reproduz ... eu não tenho a menor dúvida ...assim ... não faz porque de fato ele não está seguindo. Ele não aprendeu. Não foi aquele momento de assessoria, de uma hora, duas horas, que fez com que ele sentisse absolutamente seguro de levar a proposta pra sala de aula. E pra mim esse é um grande desafio da assessoria

interferir, interfere. De diferentes maneiras, né? E eu acho que a assessoria é isso mesmo. A gente tentar identificar qual é o perfil de cada professor e a gente aprender . Um constante movimento de apreensão, de aprender ... quem é esse professor, quem é desse perfil ...

É um espaço de grande cumplicidade, né? Grande cumplicidade, de grande... de grande compreensão do outro, da dificuldade do outro. Então tem interferência. Tem interferência.

Eu acho que é de grande cumplicidade e de grande complexidade também. Eu acho que a gente passa por fases.

Agora tem uma questão que pra mim parece muito importante que é a gente diferencia o nosso papel da coordenação.

Se ele faz, se ele não faz. Se ele traz, se ele não traz. Por quê? Eu procuro por a conversa de uma forma tal que obrigatoriamente todo mundo vai ter que falar. Agora se cumpriu ou não cumpriu, não é isso que vai ser dito lá.

Mas uma coisa que eu venho tentando há bastante tempo que é fazer uma leitura de qual é minha função

em que medida a assessoria se reflete na prática à atuação do professor?

a gente tem que ser modesto. Eu não vou tá ali os 30 dias. Entendeu? Então é o coordenador, o gestor, que vão dar continuidade. Então a gente tem uma expectativa desse quanto, mas não é... nem sempre ... corresponde ou não, não é minha ação só.

em que medida a assessoria interfere ou se reflete no seu desenvolvimento profissional?

o confronto com maneiras de atuar diferentes, o desafio que eu tinha que aceitar e superar, me fizeram alcançar um desenvolvimento. Eu acho que aprendi muito.

Éé... primeira vez em que eu entrei pra trabalhar com a assessoria ... né ... foi que eu percebi que estar em contato com o outro era uma troca impagável. É um preço a troca que a gente tem quando a gente chega num outro lugar com olhar estrangeiro. Estrangeiro é o que nós somos, né?

E é assim que eu me sinto ao ser transformado na interação com os outros sujeitos. Né?

a busca por outras possibilidade de ação seja diretamente com as minhas crianças na área de Educação Física, ou no meu trabalho de assessor, na área de motricidade, ou mesmo dentro do currículo dentro da Educação Física onde eu também atuo. É. Ele vai se fomentando nessas relações, né? Nesse truncamento entre diferentes escolas, que tem suas diferentes identidades e culturas. É. Diferentes sujeitos dentro dessas escolas. E o nosso trabalho muitas vezes é alinhar o discurso dentro da nossa área. É uma ação das práticas pedagógicas mais afinadas com o discurso dessa escola. Também vai nos transformação quando a gente entra e sai desses espaços.

Então acho que a assessoria pra mim é um alimento, é um desafio, teórico, prático, metodológico. E realmente eu acho que quando eu saio da assessoria, eu saio sempre com interrogações, com necessidades de rever.

Então achar também essas áreas de equilíbrio, essas áreas entre a teoria e a prática, sabe? Então acho que pra mim a realimentação tá nesses momentos ... em que a coisa se faz de verdade.

A assessoria pra mim é, é extremamente importante porque é um momento que você entra em contato com aquele que pega na massa verdadeiramente. Acho que a gente pensa determinadas questões. Hoje em dia eu não dou aula mais. Eu dei aula 26 anos pra alunos de tudo quanto é tamanho, mas eu nunca fui professora do primeiro ao quinto ano, né? Você discute uma série de coisas, mas você não tá ali direto com o indivíduo que tá no processo de ensino e aprendizagem. Éé... pra mim é tão forte que, que isso me fez buscar estudo.

Então eu comecei a estudar uma série de questões relacionadas à Filosofia, que eu acho que é a área que melhor se faz entender a questão do grupo, da ação, de cada indivíduo na aprendizagem do outro.

Depois que eu passei a escrever, passou a ser mais importante ainda porque os retornos A questão da assessoria é fundamental. É o contato com quem tá ali na sala de aula.

Não dá pra falar só em implicações profissionais, né? Eu vou retomar de novo as implicações pessoais. Então, a minha formação pessoal... Eu digo que se torna assessor, sendo assessor. Não tem formação, faculdade, pra ser assessor. Então quando eu comecei a assessoria, há quase 25 anos atrás, gente, eu devo ter feito cada asneira que, meu Deus do céu, eu saio correndo, né? Muito. E a gente ainda faz às vezes. Então eu acho que é um aprendizado contínuo. Hoje eu me acho assim ... A cada ano que passa, eu acho que eu me torno uma pessoa melhor porque hoje eu consigo lidar melhor com as diferenças dos professores ...

Hoje eu acho que eu sou uma pessoa mais ponderada. Tento ser, mas eu tento ser uma pessoa mais tranquila de respeitar os momentos, embora eu ainda fique bastante aflita. Mas eu tento a todo custo a olhar pra essas diferenças. É ... Eu tento ... Eu tenho uma formação pessoal que hoje eu me acho uma pessoa melhor cada vez mais. Tento aprender com essas diferenças dos professores pra minha pessoa.

Cada grupo que a gente atende é um grupo. Cada professor é um professor. O desafio é muito grande de você entender as especificidades de cada um, as características, as exigências. Cada um é de um jeito.

Um sabe mais de Língua, outro sabe menos de estratégias. E como você faz pra juntar essas duas? Como você faz com aquele parceiro mais experiente com relação ao outro? Gente, é muito complexo, né!? Então eu tenho um desafio aí que é ... Eu tô sempre revendo, estudando, elementos na formação de professores.

E por fim, como autora de livros, é isso que acontece. Isso de fato é real. É possível trabalhar com as crianças. Isso não é. Aí você vai reformular sua coleção. Olha! É assim mesmo. Mudei aqui porque eu vi que não deu certo e vocês me convenceram a mudar. Reformula o livro e volta.

Então assessoria pedagógica é

É fazer, refazer, planejar, replanejar, avaliar, reavaliar. E volta a circular: fazer, refazer ...

É um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, crescente.

É um campo de trocas, é um campo de equilíbrios, é um campo de certezas e incertezas.

Éé... eu acho que é um espaço de colaboração e que traz a perspectiva de você ... éé... poder criar, olhar o outro e esse mesclar do que você conhece traz ...é... uma terceira coisa que é esse empoderamento.

Eu acho que a assessoria é um espaço pra ajudar o professor a se conhecer melhor.

Porque as possibilidades estão ali, mas nem sempre ele consegue enxergar e acho que é um espaço bastante interessante pra abrir os olhos pra coisas pequenas e o valor que elas têm.

	<p><u>Abrir os olhos pras coisas pequenas e ver que dali dá pra sair muita coisa que sozinho, às vezes, o indivíduo não consegue perceber.</u></p>
<p>QUESTÕES DE ENCERRAMENTO</p> <p>Para finalizar o que vocês teriam a dizer sobre a frase de Paulo Freire: <u>“Ninguém educa ninguém sozinho.”</u></p>	<p>E aí então eu chamo a atenção pra importância da gestão no sentido de deixar claro os princípios que tem pra que daí esses papéis então possam ser reconhecidos de forma mais tranquilo. Mas certamente isso só vai acontecer todos juntos. Porque imaginar que eu consigo ver o outro ... mal a gente consegue às vezes o próprio. Então acho que educar é uma coisa de conjunto, né? Fundamentalmente de conjunto.</p> <p>esse espaço entre nós e a coordenação, ou a gestão. Eu acho que seria assim ... Eu colocaria assim ... No espaço da sala de aula, o professor da sala de aula, não consegue educar sozinho. No espaço conosco, também não. No espaço com os gestores também não. E a instituição inteira. Acho que isso ... daí envolvendo direção, envolvendo uma instituição mantenedora, ... quer dizer, ninguém realmente consegue fazer esse papel sozinho. E aí eu acrescentaria o seguinte: a necessidade não precisa ser de uma convergência básica que tem que permear todos esses porque senão ela fica um estaque.</p> <p>Senão ficam somas. Não são somas, né? Tem que ter um fluxo que alimenta a todos nem que não sejam todos perfeitamente iguais, de níveis, todas as expectativas, todas as formações, mas que tenha algo que faça uma ligação.</p> <p>O saber tá dentro das relações, dentro das trocas, né? Sejam trocas próximas como desse momento aqui, em que a gente sai com outros saberes pelas discussões que tivemos. Sejam trocas distantes, virtuais. É, então, é difícil... eu diria impossível hoje ou já algum tempo alinhar a ideia que o saber é uma linha reta, né? Saber é uma teia, em transformação o tempo todo.</p> <p>E brincar um pouquinho com as palavras. Ninguém educa ninguém porque a educação é maior do que a informação e saberes é maior que informação. E educação é maior do que saberes. E é muito grande pra achar que a gente vai dar conta sozinho desse espaço de formação, seja com os alunos, seja com a gestão, seja conosco, seja com a instituição. É um espaço coletivo de construção, de educação, que é maior que os saberes, maior que ... É a complexidade. Literalmente Edgard Morin entra aqui, né? É a complexidade de todo processo. Todas as variáveis.</p> <p>Sim, o google é um imensa videoteca, mas não é uma videoteca de verdade. Ela é cheia de pedaços. E esses pedaços, esses fragmentos tem que entrar em relação. Isso que eu acho que é o papel do educador... que é de fazer desse mundo que tá totalmente... éé... cubista ... entrar em alguma relação construindo o conhecimento. A gente pode ajudar nesse sentido. Porque é social, é coletivo, não é levado ao individual, né?</p> <p>Você falou uma coisa que eu achei muito legal, muito interessante, que é o professor, o educador, assumindo o papel de mediador, né? Aquele que traz esses fragmentos pra uma discussão, pra dar sentido, significado, né?</p> <p>A gente cria uma lista de conteúdos. É bom ... dá referência. Mas que contexto? Eu quero ensinar o aluno pra quê? Então ficou muito mais complicado. Ele passou a ser coletivo mesmo. Pra todo</p>

mundo não dá. Até porque as decisões pra se decidir o que ensinar serão coletivas. Cada vez mais nosso desafio ...

... é muito grande, não é isso? Então a todo momento nosso papel é de ajudar qual pedaço cabe à escola. Porque tem o espaço do digital, tem o espaço da mídia, tem o do externo, mas e aqui nesse pedaço? O tempo todo... o que de mais significativo.

E o currículo todo é uma escolha.

Ensaio categorização - Grupo de discussão com as professoras

Questões	Unidades de registro	Unidades de contexto
<p>QUESTÕES DE AQUECIMENTO</p> <p>- Quem procura a escola Jardim Secreto para colocar seus filhos? E por que procura?</p> <p>- Quem procura a escola Jardim Secreto para trabalhar? E por que continua?</p>	<p><u>Quem procura a escola Jardim Secreto para colocar seus filhos? E por que procura?</u></p> <p>A primeira decisão da pessoa acho que é a de procurar uma escola bilingue. Isso é o que a escola oferece. Mas também muitas outras pessoas vêm por indicação ... por conhecer a forma como a gente trabalha com os alunos. Vem por um outro motivo, não o bilinguismo.</p> <p>eu acho que o fato da escola trabalhar de forma bilingue e ser a primeira escola bilingue no Brasil, né? Ter essa característica ... e tem mesmo aqui no Brasil ... é um indicador pros pais trazerem as crianças pra cá mas tem a forma de cuidar do aluno. O trabalho individual com esse aluno. O cuidado que esse aluno é, é... [voz muito baixa] o cuidado com esse aluno atípico... É um acolhimento, mas é o trabalho individual mesmo dentro de sala de aula.</p> <p>A primeira coisa é porque a escola é bilingue. Concordo com ela. Tem uma forma muito individualizada também.</p> <p>eu penso que eles [os pais] têm muita abertura aqui na escola e isso vai é, é ... vai sendo divulgado de uma certa forma. Então você acolhe a família e esse aluno. É, é ... essa família. Outra coisa existe ... é ... assim ... os encaminhamentos ... Então a gente abre pra conversar com todos os profissionais que trabalham com as crianças. Então fica muito amarrado esse trabalho. Então eles se sentem... é...</p> <p>Acolhidos. Então eu colocaria essas palavras: bilinguismo e acolhimento.</p> <p>A escola é aberta. É claro que a primeira escolha é pelo Inglês, pelo bilinguismo. E também acho que é uma procura pelo acolher ... As famílias são conhecidas. Então tem ... é quase uma comunidade a escola, né?</p> <p>Acho que o tamanho da escola também. É uma escola menor que as pessoas se conhecem. Todo e qualquer aluno é aceito aqui. Não é uma escola que vai pondo... vai... vai... afunilando, afunilando até a criança parar e sair, né? É tem algumas escolas que tem essa característica e não é a nossa, né? A gente tem isso de, de segurar a criança por todo esse suporte... a família ... ouvir os especialistas ... fazer os encaminhamentos ... dar cobertura pras famílias ... conhecer as crianças. A gente conhece as crianças ... a vida escolar toda da criança, né? Tem crianças que estão aqui desde pequenos ... e ... é a segunda casa mesmo porque eles ficam um tempão aqui... a gente conhece nome, sobrenome, nome da mãe, nome do pai, do motorista. Já sabe de todo mundo, né? De fato ... tem um compromisso ... acho que tem uma fama ... vamos dizer assim por ser pioneira ... pelo pioneirismo, tudo ... os pais que tiraram, que viveram a escola inteira... eles trazem um resultado e eu percebo até no discurso dos pais essa questão do atendimento individual ... essa escola personalizada ... onde os alunos não são números e os desempenhos não são números. Então você olha o aluno com relação a ele, o desenvolvimento dele em relação a ele ... não só com relação à expectativa de cada série.</p> <p><u>quem procura a Jardim Secreto pra trabalhar? E por que continua?</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de bilinguismo - Interesse pelo Ensino bilingue - Escola como lugar de oportunidades aprendizado e profissionais - Participação na construção do projeto pedagógico da escola

A primeira vez que vem na minha ideia é ... uma possibilidade disso,né? ... é porque eu queria a experiência profissional em uma escola bilingue. Eu acho que muita gente ... muitos professores, né? ...principalmente hoje, de uns tempos pra cá, isso ficou muito importante na nossa prática... conhecer como funciona e como eu posso trabalhar em uma escola bilingue. Eu acho que esse é um foco A escola é bem falada fora. É um lugar que eu percebo que as pessoas tem uma curiosidade e uma vontade de trabalhar, então quando a gente comenta que trabalha na Jardim Secreto éé ... "Ah! Você trabalha na Jardim Secreto"

por que fica? ... fica porque a gente se identifica com esse jeito de trabalhar ... individualizado e a gente pode dar uma outra cara pro trabalho. É muito legal.

Eu acho que a escola do mesmo jeito que respeita o aluno, o jeito do aluno, o professor também é respeitado nesse sentido de poder dar a sua cara praquilo que ele tá fazendo. Tem um padrão mas você pode adaptar esse padrão ao seu jeito de trabalhar. Eu acho que isso é uma coisa que motiva a ficar. É uma escola onde você tem ... você caminha, né? Não tem ninguém o tempo inteiro te empurrando. Você tem ali um espaço pra transitar.

Eu tive essa experiência com a Sandra durante cinco anos. As duas turmas do quinto ano mas como era diferente! Era o mesmo currículo e práticas que em algum momento eram muito parecidas e em outros, cada uma tinha o seu perfil e isso nunca foi um problema. Pra escola isso não era um problema porque isso tudo bem. Em outros lugares a gente sabe que não tem essa disponibilidade.

Então eu acho que isso é uma coisa que faz a gente ficar.

Eu acho que quem procura uma escola bilingue, procura pelo diferencial. Mesmo trabalhando no currículo Português, poder conviver. Porque é uma experiência muito interessante você trabalhar um currículo mas compartilhar o aluno com outro currículo. Então é um aprendizado enorme que só conhece quem trabalha.

Quem não trabalha, não conhece o bilinguismo. Pode ler muito, mas é só no dia-a-dia que a gente entende como funciona e como esse aluno funciona ... então acho que isso é uma experiência enriquecedora pra qualquer profissional. Acho que muita gente procura sim pra esse enriquecimento e crescimento, né?

Mas eu acho também que fica quem tem isso na matriz .. que tem isso e que acredita nesse tipo de Educação... que vai aprender... que vai escutar... cada um de um jeito ... que vai pensar no aluno único, individual dentro do grupo ... então eu acho que isso ...

mas eu só quero dizer que genuinamente quem fica pra mim não é só quem tem a matriz porque tem muitas pessoas que têm a matriz e não ficam. Como tem pessoas que não têm a matriz e que também ficam. Ficar é inteiro. É estar.

Se entregar.

É se entregar, e, e....

Com tudo, com todo, tudo isso que a gente descreveu da escola ... com esse atendimento, cobertura. Ou você é ou você porque ninguém fica aqui porque tá perdendo tempo, né

Acho que quem procura é ... tem a ver com essa visibilidade que a Jardim Secreto tem no meio, né? Condições de trabalho ... Acho que a escola ... Quando você diz 'Trabalho na Jardim Secreto', você vê que as pessoas ... muitas têm um desejo, uma curiosidade de saber. Eu percebo isso no mercado de trabalho. Você diz o nome Jardim Secreto ... pros profissionais da área, eles têm ... aparecem esse desejo. Acho que tem esse desejo... Pioneira... Ainda é a escola da escola do bilinguismo. Ela ainda é 'a escola'. Acho que tem esse motivo. Acho que os outros [motivos], as outras pessoas não conseguem saber antes de estar, né? A não ser que seja uma pessoa conhecida de alguém que esteja aqui. Mas eu acho que uma pessoa que não tenha esse contato, esse acesso, acho que vem por conta disso mesmo na realidade [visibilidade por conta do bilinguismo]. Até porque a gente escuta de outras escolas. "Ah! É um lugar bom de trabalhar. Ruim de trabalhar". Isso é falado e a Jardim Secreto não é disso. Pelo menos, como um lugar ruim de trabalhar.

acreditar que faz a diferença na vida de cada aluno ... que não está aqui cumprindo um currículo. Eu acho que essa escola não pode estar aqui para cumprir um currículo. Vai além disso, né? Num olhar do todo. Do todo. Então eu acho que continua por conta disso.

A gente ajuda a construir muitos instrumentos. Então a gente faz parte da construção do currículo. A gente faz parte do material. A gente faz parte da construção do que vai ser dito pro pai. A gente é muito atuante. Acho que as professoras são muito atuantes. Então acho que isso também motiva a esse ficar. Acho que tem escolas que ... O professor é muito podado em muitos aspectos. O professor é aquele que dá aula e se relaciona com o aluno. O restante tem alguém que faz. Aqui tem espaço pra você falar ... pra você fazer.

no sentido de você fazer parte da construção da escola, né? Eu não entro num lugar onde aquilo é dado e você tem que cumprir, né? Você cumpre uma coisa que foi discutida ... você participou da concepção daquilo, né? ... Que você entenda aquilo... que você se aproprie daquilo.

eu trabalho aqui na Jardim Secreto há muito tempo. E eu trabalhei numa época do começo, né? ... que realmente eu tinha muita afinidade com a proposta pedagógica. E eu acho que a continuidade tem a ver com isso... você tem uma experiência muito forte... isso fica gravado e você continua nesse movimento, nesse ... nessa prática que você tem afinidade. Você acredita ser a prática produtiva e correta

Eu vim pra cá muito seduzida por isso. Com uma proposta de trabalho muito diferenciada... Era muito diferenciado onde você tinha oportunidade na formação profissional. onde poucas escolas. Uma possibilidade de fazer parte da construção, de autoria de trabalho ... é ... que ... onde você podia colocar o seu 'não saber' de uma forma extremamente respeitosa porque o 'não saber' não é um defeito, né? Então essa possibilidade me encantou, me seduziu pra vir ... e o fato disso realmente acontecer, me fez continuar. Me sentir parte disso me fez continuar. E eu acredito mesmo... É isso. Você fica quando você vê uma, uma possibilidade de formação profissional, de autoria, de fazer parte daquilo, de ver sentidos e de construir sentidos.

	<p>é...é muito, muito importante a gente dar muito valor pra, pra participar da construção. Acho que isso você .. precisa deixar bem marcado. Essa participação, essa autoria, é fundamental, né?</p>	
<p>QUESTÕES CENTRAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fale um pouco sobre sua experiência com a assessoria. - Assessoria interfere na sala de aula? - A assessoria interfere na atuação do professor? - Qual é o grande desafio do exercício da assessoria? - Então assessoria pedagógica é... 	<p><u>Fale um pouco sobre sua experiência com a assessoria.</u> Sempre foi muito positivo porque eu acho importante esse movimento de construção, né? ... de ter alguém especialista em uma área trazendo uma proposta de conteúdos ... ahah... mais elaborados pra nos ajudar na nossa prática e, ao mesmo tempo, fazendo ... acho que isso é o mais difícil na maioria das vezes e a gente consegue fazer isso ... é... o assessor nos escutar e fazer esse casamento da prática do que a gente tá dizendo com o que ele tá trazendo. E na assessoria é ... o movimento é sempre esse ...né? ... os assessores nos escutando pra dizer qual é a demanda e depois trazendo propostas pra gente sentar junto numa, num melhor encaminhamento de conteúdo. E eu acho que é essencial pra mim o trabalho de assessoria pro bom trabalho. Eu tinha a Virgínia como assessora e fiquei muitos anos com ela como assessora aqui na Jardim Secreto. É.. E é interessante de ver também a evolução da assessoria,né? Muitos anos convivendo com a mesma pessoa a gente também vê uma evolução na forma de lidar com o grupo. A assessoria vem mesmo pra acrescentar tanto em conteúdo ... pra mim vez muita diferença de conteúdo, de conteúdo mesmo, de conhecimento mesmo ... e a prática de sala de aula fazem diferença também. A gente faz a assessoria com uma periodicidade assim ... de mês a mês. A gente consegue olhar assim .. a partir do trabalho feito com o grupo, a resposta que veio, como vamos caminhar. Então dá essa continuidade no trabalho. Eu acho que isso remete muito a essa prática reflexiva. Pra você relatar pro, pro assessor o que aconteceu, você tem que refletir sobre a prática. Ele consegue fazer uma leitura da sua prática e fazer interferências. Eu vejo muita diferença nas atuações das assessorias, né? Cada assessora atua de uma maneira diferente. Eu acho que até por um histórico de sala de aula, de histórico de vida, ... quem já teve em sala de aula e quem não teve faz diferença no momento da assessoria. Eu concordo nesse sentido de aproximação. Eu acho que é isso que a gente faz. Eu aproximo daqui e ela aproxima de lá até chegar num lugar onde vai ser significativo pra ele. [ruídos] Eu já tive situações de dúvidas que tiveram que ser resolvidas em assessoria. Eu também tive outras assessorias em outros lugares e cada assessoria é uma diferente da outra... o esquema da escola, né?... e como a escola entende a assessoria. Acho que nem todas entendem da mesma forma. É... mas.... sem dúvida a assessoria é fundamental também pra todas nós, né? É importante Eu acho que é um luxo... de verdade, a gente ter os assessores com a gente diretamente esse tempo todo, mas isso não pode ser só com a gente. Ter uma instância maior que tem esse trabalho na mão independente do assessor. Muitas vezes parece que assim ... a gente não</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de vínculo para a construção do saber: cumplicidade, respeito, afeto... - Concepção de formação: Alimentar, problematizar, fomentar, criar, trocar, colaborar, - Processo de aprendizagem do adulto professor: o lugar da experiência - Papéis institucionais –x relação de poder: gestão, assessores, professores - Cultura institucional - Lugar do coletivo na formação.

consegue definir porque o assessor que é o ... é... como é que eu vou dizer? Eu acho até que tem horas que ... tem horas que ele vai bater o martelo mas num momento de decisão de conceito, de adequação pra faixa etária, talvez... mas... o que eu acho que fica muito ... pensando na minha turma... dos professores confundirem também essa assessora com o coordenador. Em alguns momentos isso não fica tão claro e acho que não fica porque o assessor vem para assessorar ... é... para promover situações, pra pensar junto, pra fazer essas reflexões...e pra acompanhar esse trabalho ... tem esse projeto pedagógico, todo esse trabalho desenvolvido, mas é...tem que ter na mão também uma instância maior desses conteúdos. A minha crítica à assessoria é lidar com o que é de cada um ... não o que é dos professores ... é ... o que compete [a] cada um.

Eu trabalhei muitos anos numa outra escola de educação infantil. Não tinha assessoria. Quando eu cheguei aqui ... eu passei por três Primeiro era aquela: "Nooossa!" O autor do livro que a gente tá usando na sala, né? E tem aí um... um ...não é um encantamento, mas um respeito, né? Porque afinal de contas a gente bebe ali da fonte do especialista da área. Eu tive uma sorte muito tremenda porque eu entrei como assistente da Ana e eu assisti as assessorias como assistente. Eu era ouvinte. Lógico, né? É .. Foi essencial assim pra eu aprender esse percurso na Jardim Secreto. Ser assistente da Ana que tem uma história estruturada aqui na escola, que viveu acho que a construção da escola, e uma pessoa assim ...que eu admiro profissionalmente e que tem.. tinha ali naquele momento que eu era a assistente ouvinte, uma atuação que .. pra mim naquele.... era brilhante! Era uma troca. Então eu não tenho essa experiência da Gladis porque eu aprendi a participar da assessoria com a profissional que troca com o assessor. Depois eu tenho um momento de parceria, continuando minha parceria com a Ana Diva também. Ali no momento eu num vôo de autoria como professora e ... eu não tenho essa visão de engessar. Desde que eu cheguei na escola, eu já atuei no quinto ano com a Sandra, mas minha história desde o começo até agora é no segundo ano. Eu não deixei de sair do segundo ano então eu tenho ali um percurso que eu vejo que a cada ano é diferente. Os assessores são os mesmos e a cada assessoria, mesmo do mesmo assunto, do mesmo trimestre, ela acontece de uma forma diferente. Eu ... As vezes eu levo, por exemplo, um material que eu construí com as pessoas e ele tem correções pra fazer porque eu tenho ali um percurso com aquele grupo. Então pra mim isso mostra o quanto não é engessado. A terceira: Do deslumbramento, do ouvinte e da atuação como professora titular.

Pra mim assim: orienta, norteia. Eu também tenho experiência assim com a coordenação ali presente que também troca igual. Naquele momento somos todos educadores com o objetivo de encaminhar o trabalho do grupo e ... bom... pra mim sempre é bom!

o momento da assessoria que me dá esse eixo, essa coluna vertebral. É a partir dali que a gente em alguns momentos, senta, troca e decide. A assessoria norteia. Ela mostra erro. Ali eu chego com o assessor sempre... eu tô falando da minha história com a assessoria, não só esse ano, né? ... ela me mostra como minha atuação foi inadequada e porquê. Porque ela me faz refletir como é que eu posso adequadamente ajudar meu aluno.

[continuação] ... ela, ela foi pra ... mesmo quando ela te provoca, porque acho que um dos papéis da assessoria é provocar. É como que você faz com teu aluno de desestabilizar ... Então acho que ela só faz bem nesse sentido. Significa que há momentos tensos na assessoria – o que é importante. Acho que faz parte daquilo. Eles [momentos tensos] são necessários, mas ele coloca pra frente. ele é cíclico, porque nessa escola, na Jardim Secreto, em quinze, dezessete anos vividos, eu passei por vários momentos e por vários assessores na mesma área. Essas coisas mesmo com o mesmo assessor durante muito tempo elas também são cíclicas. Essa redefinição de lugar: o que compete ao coordenador, gestor e o que compete ao professor e ao assessor. Isso tem que ser resignificado, reconstruído e redefinido. A gente não tem uma resposta.

o assessor naquele momento... ele serviu pra me dar um norte ... onde a gente tava e pra onde a gente ia. Enquanto eu não vivi o primeiro ano, eu tinha angústia do que fazer, né? E o assessor teve pra mim essa função no primeiro ano de dizer: "Olha! É ali que nós vamos chegar." Né? É isso que a gente espera. Se a gente for além, ótimo. Mas é isso que nesse momento a gente espera. Depois ... acho que com experiência na série, aí sim entra a função do assessor como o formador nessa questão mais conceitual, né?

tem conceitos muito complicados, né? Tem coisas assim que pra gente cometer uma erro conceitual não é, é... é uma coisa muito ... porque você acha que você tá indo no caminho mas a coisa é muito... principalmente assim em Ciências, né? História, Geografia.. Não Ciências ... quando eu tive que explicar 'rochas' ... Nossa! É um aprendizado. A gente reaprende. O assessor ... acho que tem essa função de tirar essas dúvidas conceituais, né?

mas você vai ensinar de outra forma porque você já tá mais segura daquilo e porque o assessor vai puxando cada vez mais. Isso é legal também na relação com o assessor que fica muito tempo. O assessor sentir esse professor e ir puxando desse professor o que dá pra.

...tem uma questão curricular que vai além da atuação do professor, né? Na verdade a gente tá aqui com essa questão, mas uma questão curricular ... que é institucional. Chega uma hora que pode emperrar sim se não tiver essa clareza. O assessor está aqui para auxiliar e não para decidir. Ele não vai.. não vai.. Ele vai ajudar a definir. Ele tem essa função de ajudar pra dar o caminho. Mas é da escola. É da escola. Mas daí é uma decisão interna, né? Eu acho assim.. Uma coisa assim... O que essa escola nesse momento acredita e o que tá dentro dessa escola agora? Todas as assessorias é um baita aprendizado pra gente. E não é ... não são todas escolas que você tem assessor como assessor direto.

Eu queria só acrescentar uma coisa do retorno do material que o assessor faz. A gente... como um trabalho de autoria que essa escola permite... o retorno que o assessor...porque vai além da assessoria, além do encontro. Porque faz parte da assessoria, nesse encontro físico. Acho que essa devolutiva do material ... ela é enriquecedora para o trabalho do professor porque é um olhar ... muito assim ... vai muito no conteúdo e como o material vai pegando uma cara e vai ficando.

"A assessoria interfere na sala de aula?"

Eu reafirmo que a assessoria interfere pelo, pela ... não só pela ... quando a gente compartilha na assessoria as dificuldades da série, do grupo, né? Muitas vezes a gente escuta o outro professor que na atuação específica daquela disciplina você não tem tempo pra escutar no dia-a-dia. Então aquilo interfere sim porque você volta pra sala com ... Isso muda muitas vezes a forma de intervir. E [a assessoria] interfere no material. Essa é uma escola que produz muito material pedagógico. Além de ter livro didático, a gente produz muito material pedagógico e o F1 produz muito. Hoje eu vejo quanto o F1 produz de material. É uma quantidade... é um volume grande. E a hora que o assessor põe a mão no material que foi você que fez, depois de três, quatro anos, você não sabe mais quem fez o material. É interessante, né? Não sabe. Não. Fui eu que fiz essa ficha. Não. Não foi porque a gente mudou. Aí fica uma coisa que mudou minha prática. Mudou a sala de aula.

Na forma do seu pensar, no seu desejo, porque muitas vezes ali na assessoria você ... na forma de fazer coisas, de mudar, né? Até você se frustra porque você chega lá e não dá tempo de fazer tudo. Poderia interferir mais. Poderia sim... e a gente fica animada para que interfira. Mas muitas vezes eu saí da assessoria desanimada, né? É muito estimulante. A assessoria estimula. A gente faz o trabalho de autoria. Traz muitas ideias. Eu adoro. Ai a gente entra ali na rotina do horário. Tem que fazer isso... nãaná... E às vezes não dá tempo pra fazer o que você faria naquela primeira.. Isso é uma coisa assim que eu já falei várias vezes, né? Que a gente precisava ter... não sei se uma outra pessoa nessa função de agilizar, de fazer uma ponte da assessoria com o concreto, né? Da ideia pro concreto. Porque ... A gente... Acontece. Tem assistente que ajuda bastante, mas às vezes é um material, uma coisa mais elaborada e acaba não saindo daquele jeito que poderia sair.

Eu acho que quando a gente participava em dupla professor e assistente, acontecia de uma forma melhor. Porque daí, por exemplo, você ia pra casa...

Tinha bastante tempo pra pensar...

Até de opiniões diferentes, né? Eu tenho uma experiência da última assessoria de Língua Portuguesa que eu cheguei murcha: "Nossa! Olha! Não sei o que aconteceu. Acho que é porque eu tó sozinho. Deu tudo errado. Não vai ter livro pro segundo ano." ...[todos falam juntos]

Uma coisa que eu tava carregando um fracasso... levei um fracasso pra assessoria e saí com um ouro. Uma vitória.

Mas tem uma conquista que a gente perdeu ... que foi uma conquista da assistente junto ...[a gente] perdeu.

A assistente começava a participar da assessoria foi uma conquista que foi perdida

Você estar sozinho na série e ir pra assessoria sozinho. Quando ia pra assessoria você, sua parceira, ...percebe o quanto isso interfere na sua atuação?

A assessoria interfere na atuação do professor?

Muito. Muito.

Totalmente.

Reafirmo.

Ele contribui para isso.

o quanto ela contribuiu? Nossa! Muito! Muito mesmo, né! Tanto quando o dia foi negativo como quando foi positivo.

Eu acho que ela é fundamental. Nas duas situações. Mesmo quando você não foi bem no grupo. Mesmo quando você ouviu: "Parabéns! Você fez um gol!" Isso te motiva pra fazer outro gol. Você quer fazer outro gol. Por que você quer fazer outro gol? Não pelo gol, mas pelo o que ele significa pra você e pro seus alunos. Se você conseguir fazer um problema de Matemática muito legal, o próximo que você vai fazer não vai ser qualquer problema. Você quer que seja o problema tanto quanto aquele foi. Não é fácil fazer o problema.

Então você vai se comprometer a estudar mais. Você se desafia. Você se desafia com esse tal elogio. Depois você também se desafia quando ele chega e diz: "Ferrou!" Deu pra perceber? Então quando ele chama a atenção, quando ele te desafia dizendo assim: "Não tá legal!" Você percebeu que a consequência pro seu aluno foi essa? Você percebeu pra onde você levou o teu aluno? Não tinha pensado nisso ... Te deixa muito mal no emocional, mas ele te provoca no bom sentido.

Mas isso te leva pra pesquisa. Isso te leva pro conhecimento, pro estudo e pra superar aquela dificuldade. Pra ele mesmo. Você vai investigar alguns caminhos e você vai atrás. Então acho que isso vai na sua formação porque você volta a investir na sua formação. Uma espiral mesmo. Você vai trocar com seu colega mesmo que não seja uma coisa da série. Essa troca entre os colegas, essa troca com o assessor, essa motivação que te põe pra frente, faz você ir atrás de outras coisas. Aprofundar no conteúdo específico da área. Então conteúdo que você não sabe. Vocabulário que você não usa. Conceitos mesmo, né? Eu acho que nesse sentido. Acho que nesse sentido de produção do material. Questionamento que a pessoa traz e que já tá. Então na construção de problema. Porque pergunta. Esse tipo de coisa não muda. Estrutura mais o texto. Ficou. É da formação. Na construção do professor mesmo.

[outra participante] Será que eu fui clara? Acho que o assessor faz a gente pensar o tempo todo no "pra quê". Quando você tá planejando ou fazendo qualquer coisa, além do conteúdo.

Então a gente se colocar dessa maneira pro assessor também é um ganho. É a gente conseguir dizer: "Não. Acho que até aqui pra mim. Daqui pra lá, não dá".

Tem um espaço ... Tem um espaço que ele contribui, ele vai, mas tem espaço que a gente tem que buscar até pra ter uma discussão com o assessor. Se você chegar lá sem nada, ... É importante ver sua questão com o assessor, com o colega, em outros lugares de reflexão ou se você foi buscar de alguma forma algum conteúdo que você vai dar. Acho que tem a sua busca, o que dá certo na assessoria e a gente cresce quando eu tô cheia de coisas e vou ... ele vai ver o que eu tenho. Ele vai me organizar a me reorganizar. Porque ele também precisa de um conteúdo pra trabalhar. A gente também precisa entregar pra ele. O que eu vejo muitas vezes é que ele reorganiza algo que já tá lá e acrescenta o que tá faltando. Mas tem um pedaço nosso que a gente sabe... não dá pra colocar tudo no assessor. A gente sabe o que tem que fazer. A gente tem que ir lá ver, tem que ir atrás trazer... E também trazer: "Olha!" trazer o contraponto também.

Porque ele não fala até onde você precisa chegar. Ele fala da continuidade. Daqui pra frente.

Eu reconheço assim muito o papel do assessor na minha formação, na minha atuação. Acho que assim ... super reconhecido.

Qual é o grande desafio do exercício da assessoria?

O tempo pra colocar em prática tudo aquilo que é estimulado.

] Eu acho que o grande desafio pra mim em alguns momentos era entender a forma de trabalhar de alguns assessores. Com alguns a intensificação é maior, com outros não. E aí você entender e colocar isso na sua prática pra mim, pra mim, era um exercício muito grande. Então assim... como é que eu pego tudo isso que é lindo conceitualmente e coloco numa linguagem de quatro anos na proposta dessa escola? Alguns assessores fazem isso com você. E eu gostava desse suporte que você vai discutindo.

O jeito da pessoa trabalhar. Sabe? Tem assessorias que eu me identifico muito e eu chego ali e tem outros que só de pensar que tinha assessoria naquele dia, me dava angústia antes. Eu nem sabia o que eu ia escutar. E outra coisa...A assessoria [todas falam juntas] ... Tem uma questão pessoal. O exemplo que a gente tá dando não é só pessoal não. Se eu tenho simpatia ou não da pessoa. Claro que tem...! Mas não é isso.

E a forma de trabalhar....

[continuando] ... é a forma de trabalhar e a visão do trabalho. É a visão do conteúdo que incomoda. Tanto que muitas vezes a gente saia da assessoria e era pura amizade. Não era?

Mas como é que eu vou fazer isso com os meus alunos que tem sete, oito anos? Entendeu? E às vezes a pessoa não entende que eles têm sete, oito anos.

O ideal é ... quem esteja ali te acompanhando seja seu parceiro de série. Saber exatamente como está acontecendo o curso e como esse currículo foi construído e como é o material que você fez pra mediar. Quando você tem uma mudança de assessor... e nós vivemos a mudança ...até que você conheça o assessor e que ele conheça...

Tem um tempo

que conheça como aquela série trabalha, quais são os desafios e como está o andamento do trabalho. Eu acho que isso é um grande desafio pra o professor, para o gestor... porque eu adorei essa palavra ... eu acho que o gestor nem sempre é o mediador [muitos sussurros e falas simultâneas] Esse mediador que tem que numa situação dessa ... Então já teve tempo de conhecer o assessor. Ele já conhece você. Aí você vai indo ou então aquela assessoria troca outra vez. Mas o mediador tem um papel fundamental de dizer... de dar o limite para o assessor e para o professor. Cabe a gente também como professor, procurar o gestor ...

Mas até a coisa ir... O tempo tá passando. O trimestre também. E as coisas estão continuando.

Então essa angústia. Acho que esse exercício é o maior exercício. A gente tem que aprender a ser mais eficiente em colocar o gestor no papel dele.

Nesse momento eu acho que o assessor tem que ver o papel dele em vários momentos. Então, nesse momento o assessor está aqui para construir currículo. Nesse momento, o assessor está aqui

para discutir a prática. Tudo bem que a gente faz isso o tempo inteiro, mas eu percebo diferentes focos da assessoria ao longo desse período. Eu acho que a gente precisa saber disso antes ... É um tempo muito precioso. É um tempo muito precioso e curto.

A gente vai, se perde um pouco nesse, nessa indecisão do que que é ... então... esse tempo que é tão precioso acaba e a gente vai embora...

A falta de um assessor quando você compara uma área que tem assessoria e uma área que não tem, você vê o quanto faz diferença, né? O quanto você repensa a prática, a atividade... e acrescenta, dá uma alterada. Mas eu acho que essa reflexão fica mais...

Então assessoria pedagógica é?

Formadora.

Instigadoras.

Ela é motivadora.

Ela promove ... move.

Ela mobiliza.

Mobilizadora pode ser também.

[outra participante] Provocadora.

Ela é libertadora muitas vezes.

Ela é desesperadora.

Desestruturadora totalmente. Mas é tudo no sentido do desafio, do construir. É que a gente acaba vendo...

Ela é irritante.

Ela é terrível.

Ela desestabiliza pra estabilizar.

Ela é... ela é... um óculos às vezes.

Ela amplia.

<p>QUESTÕES DE ENCERRAMENTO</p> <p>Para finalizar o que vocês teriam a dizer sobre a frase de Paulo Freire: <u>“Ninguém educa ninguém sozinho.”</u></p>	<p>Ninguém educa sem ser educado também. O tempo todo. É troca. Onde tem aprendizado, tem o outro. Não tem como, né? Seja pro bem ou pro mal. É na relação.</p> <p>O crescimento, a aprendizagem acontece através da mediação. Essa mediação... Eu tô ali na sala sozinho, mas não sou só eu que estou educando porque tem todas essas interferências na minha prática.</p> <p>Aquela voz dos outros tá com você, né?</p> <p>É o que eu digo quando eu tô ali falando. Tem um assessor ou a minha coordenadora numa devolutiva de sala de aula que me deu alguma dica. Eu vejo mais nesse sentido assim ... Sim pra mim ficou muito mais forte ... assim ... quando diz: “ninguém educa ninguém sozinho”, o professor fala pro aluno: “eu não quero ir sozinho.” Né? Eu não consigo construir. Eu vejo isso com relação ao aluno. Mas que eu sozinho ... apesar de ser você que tá na frente na sala de aula, o trabalho não é só seu. Tem muitas outras coisas.</p> <p>Eu sou um pouco Paulo Freire. Eu sou um pouco [todas falam juntas] Eu sou um pouco Einstein.. Você é um pouco a parceira ou você vê algo que não identifica. Não. Isso não vou fazer. Isso que é legal. Você diz: “Não. Isso eu não vou fazer.”</p> <p>Você aprendeu com alguém... Ele é fruto da sociedade, do grupo. . E o que ficou de significativo é o que passou pelo corpo, pela relação, passou pelo emocional. Senão, não fica.</p> <p>Porque é você e você mesmo, né? Então é você e você com o outro. Aí tem uma coisa que é assim: com o outro, junto com o outro, apesar do outro, né?</p> <p>... e contra o outro.</p> <p>Pelo outro!</p> <p>Até você se apropria da fala do outro. Ela tem tanto sentido. Ela é tão verdadeira pra você que você nem percebe [que] está usando a fala do outro.</p>
---	---

APÊNDICE F – Mensagens e os sentidos semelhantes atribuídos pelos professores e assessores às temáticas reveladas.

Formação e desenvolvimento profissional

O que é esse espaço de assessoria, né? (...) É um espaço de formação... Claro de que em todas as áreas mas eu vou falar da minha... É um espaço de formação de saberes históricos, e aí tô falando de conhecimento de Matemática, (...) tem um espaço de formação conceitual bastante grande e, ao mesmo tempo, de formação metodológica e didática...

... outra coisa que eu acho bastante importante é dar chão, né? O professor sentir que ele é capaz de ... né ... porque uma coisa que a gente ouve: "Mas será que eu estou fazendo é correto?" "Será que é isso mesmo?" Então, você poder mostrar que dali saem muita coisa, mas a gente precisa organizar e fazer que esses conhecimentos afluam.

Uma palavra é o "empoderamento" do professor é trazer esse lado de que ele pode arriscar ... se acha uma coisa prazerosa, que se pode fazer, que se pode criar e ter também esse... Essa prática como pessoa. Então isso daí que eu cutuco muito ... que gente vai...

"Nooossa!" O autor do livro que a gente tá usando na sala, né? E tem aí um... um ...não é um encantamento, mas um respeito, né? Porque afinal de contas a gente bebe ali da fonte do especialista da área. Eu tive uma sorte muito tremenda porque eu entrei como assistente da Ana e eu assisti as assessorias como assistente. Eu era ouvinte. Lógico, né? É ... Foi essencial assim pra eu aprender esse percurso na Play Pen. Ser assistente da Ana que tem uma história estruturada aqui na escola, que viveu acho que a construção da escola, e uma pessoa assim ...que eu admiro profissionalmente e que tem... tinha ali naquele momento que eu era a assistente ouvinte, uma atuação que .. pra mim naquele.... era brilhante

Naquele momento somos todos educadores com o objetivo de encaminhar o trabalho do grupo e ... bom... pra mim sempre é bom! Naquele momento de angústia da classe, a gente sente,né

...mesmo quando ela te provoca, porque acho que um dos papéis da assessoria é provocar. É como que você faz com teu aluno de desestabilizar ... Então acho que ela só faz bem nesse sentido. Significa que há momentos tensos na assessoria – o que é importante. Acho que faz parte daquilo. Eles [momentos tensos] são necessários, mas ele coloca pra frente.

Eu reafirmo que a assessoria interfere pelo, pela ... não só pela ... quando a gente compartilha na assessoria as dificuldades da série, do grupo, né? Muitas vezes a gente escuta o outro professor que na atuação específica daquela disciplina você não tem tempo pra escutar no dia-a-dia.

Na forma do seu pensar, no seu desejo, porque muitas vezes ali na assessoria você ... na forma de fazer coisas, de mudar, né? Até você se frustra porque você chega lá e não dá tempo de fazer tudo.

Eu acho que assim muito... você sai contrariada e daí você fala: "Vou procurar isso em algum lugar porque não é possível!" Acho que tudo que contraria...vou pegar nesse ponto ... ele te motiva a melhorar. Sempre vindo que o negativo não é

negativo, né? Ele tira você do lugar de... .. conforto. Agora o quanto ela contribuiu? Nossa! Muito mesmo, né! Tanto quando o dia foi negativo como quando foi positivo.

Eu acho que ela é fundamental. Nas duas situações. Mesmo quando você não foi bem no grupo. Mesmo quando você ouviu: "Parabéns! Você fez um gol" Isso te motiva pra fazer outro gol. Você quer fazer outro gol. Por que você quer fazer outro gol? Não pelo gol, mas pelo o que ele significa pra você e pros seus alunos...

Então você vai se comprometer a estudar mais. Você se desafia. Você se desafia com esse tal elogio. Depois você também se desafia quando ele chega e diz: "Ferrou!" Deu pra perceber? Então quando ele chama a atenção, quando ele te desafia dizendo assim: "Não tá legal!" Você percebeu que a consequência pro seu aluno foi essa?

Mas isso te leva pra pesquisa. Isso te leva pro conhecimento, pro estudo e pra superar aquela dificuldade. Pra ele mesmo. Você vai investigar alguns caminhos e você vai atrás. Então acho que isso vai na sua formação porque você volta a investir na sua formação. Uma espiral mesmo. Você vai trocar com seu colega mesmo que não seja uma coisa da série. [reproduzindo fala entre colegas] "Você não sabe o que eu fiz hoje? Fiz uma besteira..." Essa troca entre os colegas, essa troca com o assessor, essa motivação que te põe pra frente, faz você ir atrás de outras coisas. Até pra provar que ele tava errado. No fim você vai ver que não. Enfim... Isso ficou lá na cabeça.

Muitas vezes a gente não conseguiu fazer alguma coisa. Aquilo pára. Se não tiver o assessor, tem que ter alguém que tenha aquilo na mão e muitas vezes eu percebo que isso não acontece, nem pros professores, nem pros coordenadores. .

É importante... Eu acho que é um luxo... de verdade, a gente ter os assessores com a gente diretamente esse tempo todo, mas isso não pode ser só com a gente. Ter uma instância maior que tem esse trabalho na mão independente do assessor. Muitas vezes parece que assim ... a gente não consegue definir porque o assessor que é o ... é... como é que eu vou dizer? [voz de fundo fala: que vai bater o martelo]... Eu acho até que tem horas que ... tem horas que ele vai bater o martelo .

Dos professores confundirem também essa assessora com o coordenador. Em alguns momentos isso não fica tão claro e acho que não fica porque o assessor vem

para assessorar ... é... para promover situações, pra pensar junto, pra fazer essas reflexões...e pra acompanhar esse trabalho ... tem esse projeto pedagógico, todo esse trabalho desenvolvido, mas é...tem que ter na mão também uma instância maior desses conteúdos. A minha crítica à assessoria é lidar com o que é de cada um ... não o que é dos professores ... é ... o que compete [a] cada um.

É importante onde fique claro e também é construído e mais que isso, ele é cíclico, porque nessa escola, na Play Pen, em quinze, dezessete anos vividos, eu passei por vários momentos e por vários assessores na mesma área. Essas coisas mesmo com o mesmo assessor durante muito tempo elas também são cíclicas. Essa redefinição de lugar: o que compete ao coordenador, gestor e o que compete ao professor e ao assessor. Isso tem que ser ressignificado, reconstruído e redefinido. A gente não tem uma resposta. .

Porque tem uma questão curricular que vai além da atuação do professor, né? Na verdade a gente tá aqui com essa questão, mas uma questão curricular ... que é institucional. Então tem coisas assim ... que eu concordo nisso. Chega uma hora que pode emperrar sim se não tiver essa clareza. O assessor está aqui para auxiliar e não para decidir. Ele não vai.. não vai.. Ele vai ajudar a definir. Ele tem essa função de ajudar pra dar o caminho.

Eu queria só acrescentar uma coisa do retorno do material que o assessor faz. A gente... como um trabalho de autoria que essa escola permite... o retorno que o assessor...porque vai além da assessoria, além do encontro. Porque faz parte da assessoria, nesse encontro físico. Acho que essa devolutiva do material ... ela é enriquecedora para o trabalho do professor porque é um olhar ... muito assim ... vai muito no conteúdo .

Eu reafirmo que a assessoria interfere pelo, pela ... não só pela ... quando a gente compartilha na assessoria as dificuldades da série, do grupo, né? Muitas vezes a gente escuta o outro professor que na atuação específica daquela disciplina você não tem tempo pra escutar no dia-a-dia. Então aquilo interfere sim porque você volta pra sala com ... Isso muda muitas vezes a forma de intervir. E [a assessoria] interfere no material. Essa é uma escola que produz muito material pedagógico. Além de ter livro didático, a gente produz muito material pedagógico e o F1 produz volume grande. E eu vejo quanto o F1 produz de material. É uma quantidade... é um volume grande. E a hora que o assessor põe a mão no material que foi você que fez, depois de três, quatro anos, você não sabe mais quem fez o material. É interessante, né? Não sabe.

	<p>Não. Fui eu que fiz essa ficha. Não. Não foi porque a gente mudou. Aí fica uma coisa que mudou minha prática. Mudou a sala de aula.</p> <p>E às vezes não dá tempo pra fazer o que você faria naquela primeira.. Isso é uma coisa assim que eu já falei várias vezes, né? Que a gente precisava ter... não sei se uma outra pessoa nessa função de agilizar, de fazer uma ponte da assessoria com o concreto, né? Da ideia pro concreto. Porque ... A gente... Acontece. Tem assistente que ajuda bastante, mas às vezes é um material, uma coisa mais elaborada e acaba não saindo daquele jeito que poderia sair.</p> <p>E aquilo já tá posto e a gente não tá sabendo. Eu acho assim ...A gente tem que ter clareza sim. Olha! Nesse momento eu acho que o assessor tem que ver o papel dele em vários momentos. Então, nesse momento o assessor está aqui para construir currículo. Nesse momento, o assessor está aqui para discutir a prática. Tudo bem que a gente faz isso o tempo inteiro, mas eu percebo diferentes focos da assessoria ao longo desse período. Eu acho que a gente saber disso antes ...</p> <p>Entendeu? De dizer: "Olha! Essa discussão não vale porque não tem tempo hábil!" Ou: "Bom... essa discussão não dá." Eu acho que o gestor entra nesse sentido. E uma coisa que a gente fica ali numa discussão professor com o assessor. Então, o gestor nessa hora tem que saber dizer, sabe? "Bom, isso não vai dar mesmo."</p>
--	--

Vínculo pessoal, empatia, respeito ao professor, espaço de escuta e troca

<p>É um espaço de estabelecimento de vínculo inicialmente pessoal (...). Se a gente não ganha o professor, nos primeiros momentos não tem assessoria técnica que resista. Então é um espaço inicial de construção de vínculo pessoal e profissional. Profissional sim, mas inicialmente pessoal, né ... e é neste espaço que a gente constrói: "Vamos fazer juntos, vamos construir juntos, vamos decidir juntos".</p> <p>Acho que eu concordo que é um espaço que temos que fazer uma parceria, mas não diria tanto assim ganhar no plano individual. Acho sim que tem uma ligação</p>	<p>Ter alguém especialista em uma área trazendo uma proposta de conteúdos ... ahah... mais elaborados pra nos ajudar na nossa prática e, ao mesmo tempo, fazendo ... acho que isso é o mais difícil na maioria das vezes e a gente consegue fazer isso ... é... o assessor nos escutar e fazer esse casamento da prática do que a gente tá dizendo com o que ele tá trazendo. E na assessoria é ... o movimento é sempre esse ...né? ... os assessores nos escutando pra dizer qual é a demanda e depois trazendo propostas pra gente sentar junto numa, num melhor encaminhamento de conteúdo. E eu acho que é essencial pra mim o trabalho de assessoria pro bom trabalho.</p>
---	--

que tem que ser feita, mas eu percebo assim ... a minha leitura que eu faria... Assim... é aceitar o professor no momento que ele está, no que ele pode dar. Acho que tem que ter um ponto inicial. Se eu for parar aí não ... Eu não vou parar, né? A não ser que seja um ponto ótimo, né? Mas vou ter aquela paciência, aquela empatia mesmo nem é paciência, aquela empatia, olha: "Tá, cê tá assim" ... "Mas eu tô te recebendo aqui."

Me aproximar da cultura da escola, entender que escola é essa que me convidou, né? Entender um pouco quais os princípios que estão por trás dela, o quê... qual é o objeto que a gente tem como meta pra desenvolver ... e a partir daí me aproximar dos professores. Primeiro, a gente numa ação de coautor, né? Entender o que sabemos, aonde estamos e aonde queremos chegar. E a partir deste desenho, tentar traçar as metas que vai fazer com que a gente avance.

Outra coisa que eu acho bastante importante é dar chão, né? O professor sentir que ele é capaz de ... né ... porque uma coisa que a gente ouve: "Mas será que eu estou fazendo é correto?" "Será que é isso mesmo?" Então, você poder mostrar que dali saem muita coisa, mas a gente precisa organizar e fazer que esses conhecimentos afluam.

E é interessante de ver também a evolução da assessoria, né? Muitos anos convivendo com a mesma pessoa a gente também vê uma evolução na forma de lidar com o grupo.

A assessoria vem mesmo pra acrescentar tanto em conteúdo ... pra mim fez muita diferença de conteúdo, de conteúdo mesmo, de conhecimento mesmo ... e a prática de sala de aula fazem diferença também. A gente faz a assessoria com uma periodicidade assim ... de mês a mês. A gente consegue olhar assim ... a partir do trabalho feito com o grupo, a resposta que veio, como vamos caminhar. Então dá essa continuidade no trabalho. Eu acho que isso remete muito a essa prática reflexiva. Pra você relatar pro, pro assessor o que aconteceu, você tem que refletir sobre a prática. Ele consegue fazer uma leitura da sua prática...

Eu vejo muita diferença nas atuações das assessorias, né? Cada assessora atua de uma maneira diferente. Eu acho que até por um histórico de sala de aula, de histórico de vida, ... quem já teve em sala de aula e quem não teve faz diferença no momento da assessoria.

Eu concordo nesse sentido de aproximação. Então aproximar esse conteúdo tão específico de uma faixa etária que a gente diz... né? ... do jeito que é dito por um especialista da Matemática o conteúdo pra chegar em uma criança de uma classe de primeiro ano tem uma adequação. Eu acho que é isso que a gente faz. Eu aproximo daqui e ela aproxima de lá até chegar num lugar onde vai ser significativo pra ele. [ruídos] Eu já tive situações de dúvidas que tiveram que ser resolvidas em assessoria.

Não Ciências ... quando eu tive que explicar 'rochas' ... Nossa! É um aprendizado. A gente reaprende. O assessor ... acho que tem essa função de tirar essas dúvidas conceituais, né? E assim... a cada ano você vai ensinar a mesma coisa porque você tá ali, o currículo não mudou, então você ... mas você vai ensinar de outra forma porque você já tá mais segura daquilo e porque o assessor vai puxando cada vez mais. Isso é legal também na relação com o assessor que fica muito tempo...

Então a gente se colocar dessa maneira pro assessor também é um ganho. É a gente conseguir dizer: "Não. Acho que até aqui pra mim. Daqui pra lá, não dá". Tem um espaço ... Tem um espaço que ele contribui, ele vai, mas tem espaço que a gente tem que buscar até pra ter uma discussão com o assessor. Se você chegar lá sem nada, ... É importante ver sua questão com o assessor, com o colega, em outros lugares de reflexão ou se você foi buscar de alguma forma algum conteúdo que você vai dar. Acho que tem a sua busca, o que dá certo na assessoria e a gente cresce quando eu tô cheia de coisas e vou ... ele vai ver o que eu tenho. Ele vai me organizar a me reorganizar. Porque ele também precisa de um conteúdo pra trabalhar. A gente também precisa entregar pra ele. O que eu vejo muitas vezes é que ele reorganiza algo que já tá lá e acrescenta o que tá faltando...

Aí eu vejo o quanto a minha discussão e da fulana era intensa, mas o quanto agregava porque assim como a gente não era especialista, muita coisa a gente fala: "Vamô lá! Tô apostando nisso que você tá falando porque você entende mais do que eu." Nesse sentido do quanto isso ... E aí você tá aprendendo porque você não cria uma barreira, uma resistência de dizer não. Eu também sou especialista nisso e acho que tem uma aceitação de você dividir com o outro que tem a mesma formação que você, né?

Eu acho que o grande desafio pra mim em alguns momentos era entender a forma de trabalhar de alguns assessores. Com alguns a intensificação é maior, com outros não. E aí você entender e colocar isso na sua prática pra mim, pra mim, era um exercício muito grande. Então assim... como é que eu pego tudo isso que é lindo conceitualmente e coloco numa linguagem de quatro anos na proposta dessa escola? Alguns assessores fazem isso com você. E eu gostava desse suporte que você vai discutindo. O que fica muito ali ... mas é o jeito de trabalhar. Não significa que o assessor não te dá base.

Tem assessorias que eu me identifico muito e eu chego ali e tem outros que só de pensar que tinha assessoria naquele dia, me dava angústia antes. Eu nem sabia o que eu ia escutar.

	<p>Então, porque muitas vezes a gente chega junto... de igual na assessoria. Eu acho que não dá. Da mesma forma como tem assessoria que fala: "Nossa! Tem tudo a ver com o que a gente tá querendo chegar, com o discurso que a gente tem falado e ainda não chegou. Agora vai!" Não tem?</p> <p>Então já teve tempo de conhecer o assessor. Ele já conhece você. Aí você vai indo ou então aquela assessoria troca outra vez. Mas o mediador tem um papel fundamental de dizer... de dar o limite para o assessor e para o professor. Cabe a gente também como professor, procurar o gestor ... aquele momento que ...</p> <p>É o que eu digo quando eu tô ali falando. Tem um assessor ou a minha coordenadora numa devolutiva de sala de aula que me deu alguma dica. Eu vejo mais nesse sentido assim ... Sim pra mim ficou muito mais forte ... assim ... quando diz: "ninguém educa ninguém sozinho", o professor fala pro aluno: "eu não quero ir sozinho." Né? Eu não consigo construir. Eu vejo isso com relação ao aluno. Mas que eu sozinho ... apesar de ser você que tá na frente na sala de aula, o trabalho não é só seu. Tem muitas outras coisas.</p> <p>Até você se apropria da fala do outro. Ela tem tanto sentido. Ela é tão verdadeira pra você que você nem percebe [que] está usando a fala do outro.</p>
--	---

O especialista

<p>Tem sim uma orientação por isso no papel de assessoria ... é o mais experiente na área e a gente pode trazer algumas contribuições da psicologia sóviética sim, mas assim: "Vamos construir juntos" mas tem umas orientações e é pra isso que eu estou aqui. E a gente vai nesse caminho dessas orientações.</p> <p>Acho que em Ciências é a mesma questão, não é? Acho que a gente tem fundamentalmente um papel que é não só de você trazer um conhecimento ... estruturar melhor um caminho que a gente tenta que seja mais único, quer dizer,</p>	<p>Ter alguém especialista em uma área trazendo uma proposta de conteúdos ... ahah... mais elaborados pra nos ajudar na nossa prática e, ao mesmo tempo, fazendo ... acho que isso é o mais difícil na maioria das vezes e a gente consegue fazer isso ... é... o assessor nos escutar e fazer esse casamento da prática do que a gente tá dizendo com o que ele tá trazendo. E na assessoria é ... o movimento é sempre esse ...né? ... os assessores nos escutando pra dizer qual é a demanda e depois trazendo propostas pra gente sentar junto numa, num melhor encaminhamento de conteúdo. E eu acho que é essencial pra mim o trabalho de assessoria pro bom trabalho.</p> <p>A assessoria vem mesmo pra acrescentar tanto em conteúdo ... pra mim vez muita diferença de conteúdo, de conteúdo mesmo, de conhecimento mesmo ...</p>
--	--

independente da série que cada um está que todos possam pensar Ciências Naturais de um jeito mais próximo, né? ... que é bem difícil, né?

É sim o mais experiente da área, o que tem uma visão até, gente, por não estar ali todo dia, mais objetiva e isso eu vejo até do lado das gestoras ... como isso é interessante, não é? Deve ser uma pergunta aí na frente, tá? Mas... Mas, é muito claro isso ...

Uma palavra que eu sempre tento trazer nas conversas com os parceiros na mesa é: "fomentar". A ideia de fomentar, é... de certa maneira, em alguns espaços, a gente é sim mais experiente, né? Mas, muitas vezes, eu também penso que as experiências deles servem pra gente desequilibrar as próprias práticas (...) Então sempre esse caminho de mão dupla em que vai da nossa experiência ou de boas práticas que a gente traz ...

e a prática de sala de aula fazem diferença também. A gente faz a assessoria com uma periodicidade assim ... de mês a mês. A gente consegue olhar assim ... a partir do trabalho feito com o grupo, a resposta que veio, como vamos caminhar. Então dá essa continuidade no trabalho. Eu acho que isso remete muito a essa prática reflexiva. Pra você relatar pro, pro assessor o que aconteceu, você tem que refletir sobre a prática. Ele consegue fazer uma leitura da sua prática e fazer interferências.

Sem dúvida a assessoria é fundamental também pra todas nós, né? (...) Eu acho que é um luxo... de verdade, a gente ter os assessores (...)

O momento da assessoria que me dá esse eixo, essa coluna vertebral. É a partir daí que a gente em alguns momentos, senta, troca e decide. A assessoria norteia. Ela mostra erro. Ali eu chego com o assessor sempre...

O assessor naquele momento... ele serviu pra me dar um norte ... onde a gente tava e pra onde a gente ia. Enquanto eu não vivi o primeiro ano, eu tinha angústia do que fazer, né? E o assessor teve pra mim essa função no primeiro ano de dizer: "Olha! É ali que nós vamos chegar." Né? É isso que a gente espera. Se a gente for além, ótimo. Mas é isso que nesse momento a gente espera. ..

Eu acho que ela é fundamental. Nas duas situações. Mesmo quando você não foi bem no grupo. Mesmo quando você ouviu: "Parabéns! Você fez um gol!" Isso te motiva pra fazer outro gol. Você quer fazer outro gol. Por que você quer fazer outro gol? Não pelo gol, mas pelo o que ele significa pra você e pros seus alunos. Se você conseguir fazer um problema de Matemática muito legal, o próximo que você vai fazer não vai ser qualquer problema. Você quer que seja o problema tanto quanto aquele foi. Não é fácil fazer o problema.

Dinâmica da assessoria

Elas têm realmente que definir o que vão avaliar e tem muito de metodologia... (...) É muito bom quando elas trazem esse material e aí, a partir desses efeitos, a gente replaneja (...)

Então a ideia era: sempre ter dois momentos dentro das nossas reuniões. O primeiro momento era: resgatar situações de aula, que nós havíamos combinado, que seriam feitas ao longo dessas duas semanas, e tentar analisar os prós e os contras. O que aconteceu que a gente esperava que acontecesse, o que aconteceu que a gente não esperava que acontecesse ... Eu achei que as crianças iam, dentro desse trabalho iam explorar mais determinados espaços e não aconteceu, como é que a gente repensa a dinâmica ou repensa o caminho ? E a outra era: sempre trazer um componente teórico para que pudesse também dar luz a essa discussão.

Os assessores são os mesmos e a cada assessoria, mesmo do mesmo assunto, do mesmo trimestre, ela acontece de uma forma diferente. Eu ... Às vezes eu levo, por exemplo, um material que eu construí com as pessoas e ele tem correções pra fazer porque eu tenho ali um percurso com aquele grupo. Então pra mim isso mostra o quanto não é engessado. Pra mim particularmente, né? Não sei também se pelo ano que eu atuo.

O momento da assessoria que me dá esse eixo, essa coluna vertebral. É a partir dali que a gente em alguns momentos, senta, troca e decide. A assessoria norteia. Ela mostra erro. Ali eu chego com o assessor sempre... eu tô falando da minha história com a assessoria, não só esse ano, né? ... ela me mostra como minha atuação foi inadequada e porquê. Porque ela me faz refletir como é que eu posso adequadamente ajudar meu aluno. E eu não vejo diferença ... porque ... da assessoria no primeiro, no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto, em todas as séries, ela é fundamental. E não há diferença no sentido 'é mais importante

O assessor naquele momento... ele serviu pra me dar um norte ... onde a gente tava e pra onde a gente ia. Enquanto eu não vivi o primeiro ano, eu tinha angústia do que fazer, né? E o assessor teve pra mim essa função no primeiro ano de dizer: "Olha! É ali que nós vamos chegar." Né? É isso que a gente espera. Se a gente for além, ótimo. Mas é isso que nesse momento a gente espera. Depois ... acho que com experiência na série, aí sim entra a função do assessor como o formador nessa questão mais conceitual, né?

Mas muitas vezes eu saí da assessoria desanimada, né? É muito estimulante. A assessoria estimula. A gente faz o trabalho de autoria. Traz muitas ideias. Eu adoro. Aí a gente entra ali na rotina do horário. Tem que fazer isso... nánaná... E às vezes não dá tempo pra fazer o que você faria...

Troca/ parceria

<p>(...) as minhas decisões com elas ...as nossas decisões são tomadas muito junto mesmo. As expectativas que a gente tem de aprendizagem, avaliação é uma coisa muito presente (...)</p> <p>de ventilação. Nos piores dias. Podem estar elas doentes, podem estar chateadas ... Isso eu acho muito bacana nas assessorias. Assim, eu já cheguei, todo mundo arrasado, porque os resultados, as crianças ... mas aí a gente se une nesse ponto e vamos todo mundo...Vamos parar todo mundo e vamos ver o que nós vamos fazer, entendeu?</p> <p>Uma palavra que eu sempre tento trazer nas conversas com os parceiros na mesa é: "fomentar". A ideia de fomentar, é... de certa maneira, em alguns espaços, a gente é sim mais experiente, né? Mas, muitas vezes, eu também penso que as experiências deles servem pra gente desequilibrar as próprias práticas (...) Então sempre esse caminho de mão dupla em que vai da nossa experiência ou de boas práticas que a gente traz (...)</p> <p>E eles estão descobrindo de um jeito que chega ser infantil. Às vezes de tão gostoso que é assim: "Juntos nós fazemos cinco vezes mais!" Então, era um objetivo muito importante porque o que me incomodava muito era essa coisa dum com outro, porque na verdade não se conheciam. Eles trabalham juntos, mas não se conhecem e falam as mesmas coisas e não percebiam. Então a gente ... vai depender um pouco de: "Como é que a coordenação tem disponibilidade?" Tem disponibilidade pra nós fazermos isso em 50 minutos, todo mundo junto. As coordenadoras do Português, do Inglês, mais os professores do Português e do Inglês, né? Então é um grupo grande. Tem sido muito legal isso todo mundo junto por. que nós já vamos decidindo as coisas agora: "Procura aí na internet, fulano! Fulana agora olha não sei que... Ah... Tá precisando... Vai lá o livro!" Então a gente estuda e tenta destrinchar o tempo todo juntos.</p>	<p>Os assessores são os mesmos e a cada assessoria, mesmo do mesmo assunto, do mesmo trimestre, ela acontece de uma forma diferente. Eu ... Às vezes eu levo, por exemplo, um material que eu construí com as pessoas e ele tem correções pra fazer porque eu tenho ali um percurso com aquele grupo. Então pra mim isso mostra o quanto não é engessado. Pra mim particularmente, né? Não sei também se pelo ano que eu atuo.</p> <p>O momento da assessoria que me dá esse eixo, essa coluna vertebral. É a partir daí que a gente em alguns momentos, senta, troca e decide. A assessoria norteia. Ela mostra erro. Ali eu chego com o assessor sempre... eu tô falando da minha história com a assessoria, não só esse ano, né? ... ela me mostra como minha atuação foi inadequada e porquê. Porque ela me faz refletir como é que eu posso adequadamente ajudar meu aluno. E eu não vejo diferença ... porque ... da assessoria no primeiro, no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto, em todas as séries, ela é fundamental. E não há diferença no sentido 'é mais importante ali' .</p> <p>O assessor naquele momento... ele serviu pra me dar um norte ... onde a gente tava e pra onde a gente ia. Enquanto eu não vivi o primeiro ano, eu tinha angústia do que fazer, né? E o assessor teve pra mim essa função no primeiro ano de dizer: "Olha! É ali que nós vamos chegar." Né? É isso que a gente espera. Se a gente for além, ótimo. Mas é isso que nesse momento a gente espera. Depois ... acho que com experiência na série, aí sim entra a função do assessor como o formador nessa questão mais conceitual, né?</p>
--	--

