

Os Cadernos de Orientação são materiais pedagógicos do programa Paralapracá destinados a profissionais que trabalham na Educação Infantil. Eles fazem parte da Coleção Paralapracá.

O Caderno de Orientação *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada* foi preparado, em especial, para apoiar os coordenadores pedagógicos em sua atuação como formadores. Sua elaboração partiu da experiência acumulada durante a primeira edição do Paralapracá, que aconteceu entre 2010 e 2012, nos municípios de Feira de Santana · BA, Jaboatão dos Guararapes · PE, Campina Grande · PB, Teresina · PI e Caucaia · CE. Este caderno está organizado da seguinte forma:

1. Título

2. Seções

CÁ ENTRE NÓS

Esta seção traz questionamentos, reflexões e provocações para o educador pensar.

PARA DIALOGAR

Esta seção promove um diálogo entre especialistas, teóricos e a equipe técnica do Paralapracá, com destaque para as contribuições das assessoras e coordenadoras pedagógicas.



DICAS



SAIBA MAIS



EDUCADOR



ESPECIALISTA

LÁ

Esta seção está voltada ao público que quer ir além, aprofundar-se por meio da consulta a livros, sites, revistas, etc.

Agora que você já sabe como este caderno está organizado, é só fazer acontecer!

The background is a vibrant orange color with several large, white, abstract shapes that resemble cutouts of animals or objects. In the upper left, there's a shape that looks like a stylized animal head with a circular cutout for an eye. To its right is a larger, more complex shape with a circular cutout. Below these, there are more abstract shapes, including one that resembles a stylized animal head with a circular cutout. The text 'PARALAPRACĂ' is written in a bold, black, sans-serif font, slanted upwards from left to right, and is positioned over the lower part of the orange background.

PARALAPRACĂ

O Caderno de Orientação *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada* é uma publicação do programa Paralapracá. O programa é uma frente de formação de profissionais da Educação Infantil criada em 2009, por meio de uma parceria entre a Avante – Educação e Mobilização Social e o Instituto C&A.

O Paralapracá foi implementado em diversos municípios e teve sua eficácia reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015, quando passou a integrar o Guia de Tecnologias Educacionais do MEC. O programa é uma metodologia da Avante, passível de ser implantada em regime de parceria em qualquer localidade brasileira.

Esta publicação faz parte da Coleção Paralapracá e está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição Internacional 4.0 (CC BY 4.0). Para ver uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR> ou envie uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA, 94042, Estados Unidos.

Realização

Avante – Educação e Mobilização Social
Instituto C&A

Concepção, produção de conteúdo e redação

Avante – Educação e Mobilização Social

Equipe de elaboração da Coleção Paralapracá

Coordenação editorial

Mônica Martins Samia

Concepção e autoria

Carla Chaves

Mônica Loiola

Mônica Martins Samia

Colaboração

Tânia Ramos Fortuna

Leitura crítica

Maria Thereza Marcilio

Atualização de conteúdos da 2ª edição

Mônica Martins Samia

Revisão técnica da 2ª edição

Janine Schultz

Produção editorial da 2ª edição

Sandra Mara Costa

Revisão ortográfica

Mauro de Barros

Projeto gráfico, editoração e ilustrações

Santo Design



Sumário

É tempo de mudança	9
O coordenador como formador	17
Princípios e estratégias formativas	31
O planejamento na formação	41
A dimensão subjetiva na formação	49
A dimensão experiencial na formação	58
A dimensão lúdica na formação	66
A dimensão cultural na formação	76
A importância da cultura colaborativa na formação	84
A importância do registro na formação	92
Anexo 1	100
Anexo 2	103

O coordenador pedagógico e a formação continuada

O Paralapraca é um programa que nasceu com o compromisso de contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil. Para isso, oferece formação continuada para profissionais que assumem a função de formadores, em especial os coordenadores pedagógicos, valorizando os saberes de cada localidade e ampliando referências teórico-práticas, com vistas à promoção de espaços e tempos formativos de qualidade.

Aqui será possível descobrir por que o Paralapraca optou pela formação dos profissionais da Educação Infantil via coordenadores pedagógicos. Serão apresentados ainda o perfil do coordenador para atuar como formador, os princípios que orientam os processos formativos na perspectiva do programa e os autores que dialogam e inspiram as práticas formativas. Enfim, serão oferecidas referências sobre a relevância desses profissionais para a melhoria das práticas dos professores e, consequentemente, da qualidade do atendimento às crianças, as principais referências teóricas que embasam a proposta formativa e alguns caminhos trilhados na primeira edição do Paralapraca, que ocorreu entre setembro de 2010 e novembro de 2012, nos cinco municípios atendidos, a saber: Feira de Santana · BA, Jaboatão dos Guararapes · PE, Campina Grande · PB, Teresina · PI e Caucaia · CE.

Para isso, foram ouvidas as vozes de especialistas, por meio de suas publicações; das assessoras que participaram desta primeira edição do Paralapraca e que foram as formadoras dos grupos de coordenadoras; e das próprias coordenadoras, que viveram intensamente esse processo e têm muito a contribuir com sua experiência.

Convite feito, é hora então de se aventurar e conhecer um pouco mais sobre a experiência.

É tempo de mudança

Cá entre nós

- O que impulsiona o sujeito a mudar?
- Como promover mudanças reais e significativas?
- Onde encontramos os indicadores da necessidade de mudanças?
- É possível vivenciar mudanças sem sofrimento?

Carrega tua canoa com as oferendas do mundo, o tempo é todo teu, mas o rio não espera.

CARLOS BUBY

Para dialogar

A vida humana é assim: um vai e vem de mudanças impulsionadas por demandas pessoais ou sociais. Na contemporaneidade, a mudança é não só mais visível, como acontece em intervalos de tempo cada vez menores, seja pelo efeito das comunicações, seja impulsionada pela produção das inovações. É próprio da humanidade buscar melhorias, atualizações, e vemos isso acontecer em todos os campos sociais. Com a educação não é diferente. Por isso, pretendemos discutir como os processos de mudança podem afetar os sujeitos e como podem ser vivenciados profissional e institucionalmente, de modo a desenvolver uma atitu-

de de abertura crítica, fortalecendo a capacidade de se adaptar a essas mudanças.

Entendemos que sem o sujeito envolvido, desejoso, nenhuma mudança é capaz de acontecer de modo significativo. Segundo Miller (2012), “a mudança não ocorre quando o novo sistema está a postos [...]. Acontece quando alguém se compromete com o novo sistema” (p. 22). Por outro lado, muitos processos de mudança são vivenciados de forma tensa e inquietada. É possível que você tenha inúmeros exemplos ilustrativos de conflitos que surgiram em períodos de mudanças tanto no campo pessoal como no profissional.

Voltando o olhar de modo mais direto para o nosso campo de reflexão, o contexto educativo e a formação profissional, reconhecemos quanto o coordenador pedagógico tem sido desafiado a mudar, revendo o seu papel e suas funções dentro das instituições educativas. Isso se deve também à maneira como a formação continuada é compreendida na versão atualizada da LDB (2009) e também nos Referenciais para Formação de Professores (1999), como algo “inerente à profissão”, e não uma ação compensatória.

Neste contexto, o coordenador pedagógico apresenta-se como o profissional responsável por planejar e desenvolver a formação continuada nas instituições. Mas esta não é ainda a realidade observada em muitas instituições educacionais. Assim, há necessidade de investir na mudança.

Aliado às demandas contemporâneas por mais qualidade na educação das crianças, o Paralapracá insere-se como uma ação cuidadosamente planejada que visa promover mudanças relevantes no cotidiano dos coordenadores das instituições participantes. Considera os coordenadores como agentes de mudanças por excelência e, por isso, investe na formação desse profissional para que o mesmo possa exercer sua principal função junto aos professores: a de formador.

As coordenadoras que participaram do programa viveram um período de transformações significativas, conforme mostram os depoimentos ao longo desta publicação. Estas mudanças só foram profícuas porque o Paralapracá cuidou dos processos, principalmente das pessoas. Este formato, pautado na valorização e experiência dos sujeitos, tem se mostrado bastante eficiente no que se refere aos processos de mudanças vivenciados por diferentes organizações.

 Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar;
o que não se faz sem abertura ao risco e aventura do espírito.

 No âmbito legal, a formação inicial e continuada dos professores está garantida na LDB, que, na sua versão atualizada (incluído pela Lei nº 12.014, de 2009), determina:

Art. 61

Parágrafo Único: A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação, terá como fundamentos:

I. a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

 Cuidar é a palavra que deve guiar as ações. Cuidar de cada etapa de implementação das mudanças, cuidar, principalmente, das pessoas envolvidas, porque sem a implicação dos sujeitos nenhuma mudança acontecerá significativamente.



Além disso, com o desenrolar do Paralapracá, foram observadas mudanças para além da qualificação profissional. Começou com a valorização da figura do coordenador pedagógico nas redes municipais parceiras e houve uma significativa mudança no lugar que este profissional passou a ocupar nas instituições, bem como na compreensão de seu papel como formador. Isso quem nos conta são as próprias coordenadoras.



FALA COORDENADORA!

O grande diferencial foi termos o nosso papel mais definido de coordenação. Antes a gente apagava incêndio, fazíamos muito a parte administrativa, o papel de pedagogo, psicopedagogo, atendimento de pais... E hoje, por ter pauta, por ter programação, um cronograma a ser cumprido, a gente se desvia mais nesses incêndios. Hoje, temos algo mais pedagógico pra darmos conta e de formação também. A formação ficava um pouco esquecida nas escolas, por conta das demandas do dia a dia das correrias... E o Paralapracá veio ser esse divisor [...].

SANDRA GONÇALVES BATISTA DE MATOS, COORDENADORA PEDAGÓGICA EM FEIRA DE SANTANA · BA



Eu me senti mais ainda responsável e com muito prazer. Sinto-me na obrigação de ser inovadora, pesquisadora, estudiosa, no sentido de estar sempre motivando e procurando algo novo. Estou fortalecida, com muito mais embasamento teórico para fundamentar a minha prática.

MARLUCI CAPITÃO, ORIENTADORA EDUCACIONAL EM CAMPINA GRANDE · PB

Outro aspecto relevante que o programa procura fomentar é a articulação que proporciona entre os sujeitos envolvidos e o contexto cultural de cada município, reforçando a ideia de que todo processo de mudança deve partir de uma análise desses dois elementos principais.



FALA COORDENADORA!

A gente não tinha isso [formações], os CMEI não se juntavam para pensar numa proposta de formação de professores trabalhando um eixo da Educação Infantil, juntos, reunidos... e uma das práticas que não existiam era essa troca teórica, de ir além da fundamentação do projeto, ir além dos Cadernos de Orientação. Além disso, tem uma liberdade de ação. Quando a gente vinha para as formações aqui com as assessoras, a gente depois podia pensar: “ah, eu encontrei outro jeito de fazer isso!”. O que é muito bom é a gente poder trazer

isso para nossa realidade nos CMEI. Isso não existia.

CELIA MARIA DO NASCIMENTO RIBEIRO, COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CMEI ZELIA CALIXTO, DE TERESINA·PI

Além disso, como o planejamento é um instrumento norteador da prática, tornou-se uma via privilegiada para minimizar possíveis efeitos negativos que a mudança possa produzir. Planejar antecipadamente as ações, de modo a envolver o sujeito nas experiências que promoverão mudanças, é, para nós, cuidar dos processos.

O sucesso da mudança também se deve à implicação dos sujeitos locais envolvidos diretamente no processo. Obter resultados positivos e transformar um processo que pode ser doloroso em prazeroso requer um conjunto de ações traçadas nessa direção, conforme sinalizamos anteriormente.



FALA COORDENADORA!

No meu caso mesmo, o que se consolidou foi o meu papel de formadora, e foi quando eu percebi minha grande responsabilidade. Porque nós íamos trabalhar com os eixos, e quando eu vi o encantamento das professoras, vi o tamanho da minha responsabilidade e que eu tinha que estudar mais, pesquisar mais, e com prazer, porque tudo aquilo ali é prazeroso. Daí vi que o meu papel era importante porque eu saboreava aqueles conhecimentos com elas.

MARIA EUGENIA MELO DE SOUZA, CMEI MADRE TEREZA DE CALCUTÁ, DE TERESINA·PI

Assim, de modo planejado e consciente, o Paralapracá cuidou de todas as etapas de implementação e monitoramento do projeto por meio do trabalho da assessoria pedagógica, que também realizou as formações com os coordenadores e acompanhou o trabalho destes junto aos professores.



FALA ASSESSORA!

Buscamos construir um ambiente no qual a competição cedesse lugar à cooperação, o isolamento ao intercâmbio, a disputa às parcerias e, desse modo, nascesse uma cultura pedagógica sustentada na colaboração.

LILIAN GALVÃO, ASSESSORA PEDAGÓGICA DE CAMPINA GRANDE·PB

Consideramos que as mudanças apontadas nos depoimentos só foram profícuas porque o Paralapracá cuidou dos processos e, principalmente, das pessoas, o que fez com que elas se envolvessem. Quando o Paralapracá propõe atuar na formação de coordenadores para que estes sejam agentes transformadores, acredita que as mudanças mais significativas

e duradouras são conquistas dos sujeitos diretamente ligados ao contexto em que estas foram implementadas. Valoriza os sujeitos que participam diretamente da experiência, porque somente eles estão autorizados a modificá-la, uma vez que são os legítimos conhecedores das reais necessidades de transformação do seu entorno.

A formação, entretanto, não se caracteriza por uma “estrada reta”. Ao contrário, é constituída por idas e vindas, curvas, atalhos, percalços e muitos desafios. Alguns possíveis de se preverem; outros, que se apresentam ao longo do caminho, inesperados. Mas este é o fluxo de toda aprendizagem e devemos encontrar equilíbrio e maturidade e cultivar o bem comum, para vencer as adversidades e obstáculos no caminho e para conviver com a incerteza e a provisoriedade como estimuladoras do crescimento.

★ Para que se possa engajar os profissionais em processos formativos de mudança, é essencial investir na construção de sentido — ou seja, que cada pessoa e o grupo possam compreender e sentir a necessidade e o desejo da mudança. Tanto os sentidos pessoais que vão sendo construídos como a reflexão coletiva sobre a necessidade de mudança vão amalgamando um ambiente em que as pessoas se dispõem a se abrir e a questionar o que fazem. A mudança é, antes de mais nada, um processo intrínseco, que nasce no interior de cada pessoa. Por isso, é tão importante investir na dimensão subjetiva da formação (leia mais sobre isso no capítulo que trata deste assunto).



FALA ASSESSORA!

A lógica das propostas de formação continuada que oportunizam momentos de reflexão da prática e diálogo entre os professores trazem no seu bojo a ideia de melhora progressiva. Porém é preciso considerar que há retrocessos, desentendimentos, descompassos, avanços e recomposições em qualquer processo, seja de formação inicial ou continuada. Essas práticas formativas devem orientar as mudanças, acionando novas aprendizagens para os professores alimentarem suas práticas pedagógicas.

BASTOS, 2011, P. 18

Em resumo, as ações que visam diminuir as resistências pessoais, tão comuns em processos de mudanças, são: buscar a implicação dos sujeitos a partir da escuta das reais necessidades de mudanças, a construção coletiva de um planejamento que vislumbre antecipar conflitos e soluções e o cuidado em cada etapa de implementação das mudanças.

Lá

- ALMEIDA, Verônica Domingues. *A experiência em experiência: saberes docentes de professores em exercício*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- BASTOS, Fabíola M. *A educação no cenário de Canudos*. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011.
- BRASIL. *Referenciais para a formação de professores*. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1999.
- INSTITUTO C&A e AVANTE. *Proposta técnica Paralapraca*. 2013.
- LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). *Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- MILLER, David. *Gestão de mudança com sucesso: uma abordagem organizacional focada em pessoas*. São Paulo: Integrare Editora, 2012.



O coordenador como formador

Cá entre nós

- De que forma é visto o papel do coordenador pedagógico em relação a suas atribuições cotidianas?
- Você já havia pensado que o papel do coordenador como formador é primordial e deve estar articulado a suas demais atribuições?

Educador ensina, e enquanto ensina aprende. Educador ensina a pensar, e enquanto ensina sistematiza e apropria-se do seu pensar. Pensar é o eixo da aprendizagem.

MADALENA FREIRE

Para dialogar

Um dos pontos norteadores para o entendimento do papel do coordenador pedagógico como formador é compreender de que forma este profissional é ou deve ser visto nas instituições de Educação Infantil. A Proposta Técnica do Paralapracá (2010, p. 21) aborda esta questão, tratando do cenário relativo a este profissional no Brasil:

A opção por realizar uma proposta formativa tendo como foco o coordenador pedagógico, e não diretamente os professores, justifica-se, pois há no campo educacional

um esforço para qualificar a atuação deste profissional, a fim de que seja o responsável pelas ações de formação nas escolas. Em geral, nas redes de ensino, esta figura ou é inexistente ou está ainda distante da sala de aula. Em muitos casos, estes profissionais estão mais envolvidos com as atividades burocráticas e administrativas do que com o trabalho pedagógico e com o processo de aprendizagem das crianças, assumindo um papel mais parecido com o de um “gerente pedagógico”, que se responsabiliza apenas pela fiscalização e gestão do cotidiano.

São várias as razões para tal, entre elas a falta de clareza das secretarias e das escolas do papel deste profissional, visto que este foi se transformando ao longo do tempo; problemas relativos às condições de trabalho; pouco reconhecimento da gestão sobre a importância das ações de formação continuada nas escolas; e também, em muitos casos, falta de competência técnico-pedagógica para promover o desenvolvimento profissional dos professores que estão sob a sua responsabilidade, pois em geral não há formação específica para tal.

Estudos atuais corroboram essa visão e mostram a necessidade de se rever o papel do coordenador e redefinir o seu lugar no contexto educacional. O envolvimento deste profissional com diversas atribuições de ordem burocrática e muitas vezes administrativa o coloca distante do corpo docente e das crianças e, desta forma, o afasta da sua tarefa primordial: formar os professores com vistas ao atendimento de qualidade na Educação Infantil. Para aprofundar essa questão, uma ampla pesquisa foi feita no Brasil em 2010 e 2011, que mostrou resultados importantes acerca do perfil do coordenador pedagógico. Vejamos a análise de alguns resultados:

A pesquisa da Fundação Victor Civita sobre o tema detectou que 9% reconhecem não cumprir sua missão primordial. Já a maioria que diz exercer esse papel nem sempre o faz bem feito; 26% admitem ser insuficiente o tempo dedicado ao projeto político-pedagógico (PPP), cuja criação coletiva é atividade-chave no processo de formação docente. Dos 87% que apontam a gestão da aprendizagem como uma atividade sob sua responsabilidade, só 17% citam a observação do trabalho do professor em sala de aula — comprovadamente uma das principais estratégias formativas — como parte da sua rotina. Por outro lado, metade declara atender diariamente a telefonemas de todos os tipos, o que ocupa boa parte do expediente. E a atuação sem foco nem é uma questão de falta de experiência: em média, eles ocupam o posto há cerca de sete anos.

SERPA E PAULINA, 2011, P. 14

 Fique por dentro das referências atuais acerca do papel do coordenador pedagógico no relatório da pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Victor Civita, intitulado *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Esta mesma pesquisa aponta a formação continuada dos professores como a principal atribuição do coordenador pedagógico e a falta de formação direcionada para o coordenador como um entrave na busca pela qualidade da educação. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relatorio_Final_Coordenadores_Pedagogicos_at.pdf>

Ampliando nossa reflexão, vejamos o que diz Heidrich (2009), em publicação sobre o assunto:

Dentro da escola, a função de coordenador pedagógico nem sempre é bem delimitada. Muitos acham que o profissional que exerce o cargo é um auxiliar do diretor para as questões burocráticas. Outros acreditam que cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos. E o pedagógico que está na denominação do cargo quase sempre é esquecido. Porém é essa palavra que define a tarefa do coordenador: fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam sempre. Para isso, ele só tem um caminho: realizar a formação continuada dos docentes da escola.

O cenário exposto indica a necessidade de uma reorganização do tempo do coordenador pedagógico, o que inclui reavaliar seus afazeres e prioridades. Essa reavaliação proporcionará um posicionamento mais consciente diante de suas atribuições. Observe o que relata uma coordenadora:



FALA COORDENADORA!

Antes do início das formações do Paralapracá, o coordenador pedagógico sempre teve algumas ações equivocadas dentro do sistema educacional. Isso acontecia por termos uma rotina administrativa muito burocrática, por conta de uma exigência do sistema educacional. A gente trabalhava muito com preenchimento de relatórios, e esse apoio que deveríamos dar aos professores ficava um pouco de lado. [...] Quando a gente começou as primeiras formações do eixo *Assim se Brinca*, isso deu um ânimo novo! A gente percebeu o que tinha que fazer, a sensação foi essa!

CÉLIA MARIA DO NASCIMENTO RIBEIRO, COORDENADORA DO CMEI ZÉLIA CALIXTO, DE TERESINA · PI

Seguindo as tendências das orientações legais, o Paralapracá compreende este profissional como responsável por planejar e desenvolver a formação continuada dos professores, tendo como parceiros os demais membros da equipe gestora da instituição, que devem reconhecer, valorizar e apoiar essa prática e ter o respaldo da Secretaria de Educação, em se tratando de serviço público.

Para isso, a metodologia do programa entende a formação do coordenador como ação estratégica, visto que este também precisa de apoio para se constituir como formador, conforme explicitado na sua proposta técnica:

O Paralapracá pretende contribuir para o fortalecimento da figura do coordenador pedagógico, sempre tendo como apoio a Secretaria de Educação e a gestão da escola, para que estes possam assumir, progressivamente, uma atuação

como interlocutores qualificados no processo de formação dos educadores da Educação Infantil.

PROPOSTA TÉCNICA PARALAPRACÁ, 2013, P. 22

Assim, apoiar e/ou implementar processos de formação continuada de coordenadores e professores é uma meta do Paralapracá, ao mesmo tempo que incentiva as instituições a transformar a formação em projetos institucionais, conforme dito no texto “O planejamento na formação”.

Nessa direção, no decorrer do desenvolvimento do programa, foi concebida uma série de ações formativas que reconhecem e valorizam as práticas pedagógicas como objetos de aprendizagem, tornando os ambientes de trabalho importantes contextos de reflexão. Esta reflexão inicial nos leva ao encontro da “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, s.d.).

Como já dito, o Paralapracá considera que, entre as muitas atribuições assumidas pelo coordenador pedagógico, a formação dos professores é indispensável.

Embora certos de que este posicionamento é essencial para a melhoria na qualidade do atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil, acredita-se que a ênfase na formação não invalida, tampouco suprime, as demais atribuições do coordenador pedagógico. O posicionamento do programa é de que é necessário organizar uma rotina de trabalho, priorizando e reorganizando as responsabilidades com o foco no pedagógico.

A coordenadora de implementação do programa nos instiga a pensar:

Ao desenvolver um processo formativo nas instituições, os coordenadores têm a oportunidade de contribuir para a formação de profissionais que tenham um olhar apurado em relação às demandas infantis: o que as crianças precisam para se desenvolver? Que tipo de experiência é próprio para essa faixa etária? Qual é a função da escola nesse segmento? O que é uma boa escola para crianças pequenas?¹

Portanto, o que se defende é que o coordenador pedagógico possa ter condições pessoais, profissionais e institucionais para desenvolver um trabalho prioritariamente pedagógico, por meio de variadas ações de formação dos professores, apoio às práticas pedagógicas e acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Ante os posicionamentos feitos até agora, novas inquietações surgem:

★ Para que estas condições sejam garantidas, é preciso que a função pedagógica e formativa do coordenador seja reconhecida e viabilizada pelas gestões escolar e municipal, oferecendo subsídios que possam apoiar o coordenador no desenvolvimento destas ações.

1. Relato feito por Mônica Samia, coordenadora de implementação do Paralapracá, em entrevista para esta publicação.

-
- Na constituição do perfil profissional do coordenador, quais são as características que apoiam o seu papel de formador?
 - O que o coordenador deve e precisa saber para realizar uma boa prática formativa?
-

Pensar sobre essas questões significa abordar de que forma o coordenador poderá construir seu perfil profissional nesta direção. É importante destacar que assumir seu lugar de formador não é simples nem tampouco imediato. É, sobretudo, uma atitude de construção, uma aprendizagem permanente que se instaura na articulação do coordenador junto aos professores, alinhada à equipe gestora. É ainda um caminho de desenvolvimento alicerçado no diálogo entre a teoria e a prática.

Neste contexto, destacamos alguns elementos constitutivos do perfil do coordenador pedagógico como formador.

AÇÃO FORMATIVA A PARTIR DA REALIDADE: APRENDER A ANALISAR E CONSIDERAR AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

A perspectiva de formar o professor a partir da realidade significa que o coordenador deve compreender as demandas formativas que acontecem na prática e, a partir delas, estruturar a formação. Esta atitude dialoga com os contextos vividos pelos docentes, e não com experiências distantes ou temas estudados e escolhidos simplesmente pelo desejo do formador ou de modismos da época. Observar cuidadosamente as experiências do professor, fazer diagnósticos, acompanhar os “desafios e êxitos” e, sobretudo, escutar e acolher as necessidades dos docentes são ações prioritárias de uma postura que considera a escola como local privilegiado de formação.



FALA COORDENADORA!

O Paralapraca dá liberdade pra gente. Liberdade pra gente trabalhar de forma que se adéque à nossa realidade. Não é um projeto fechado como outros. É o nosso papel de formador dentro da escola ficou bem presente, hoje estamos muito mais próximas das professoras. A gente acompanha melhor, elas trocam mais informações, elas já buscam mais o nosso apoio.

MARIA EUGENIA MELO DE SOUZA, COORDENADORA PEDAGÓGICA, TERESINA · PI

Nóvoa (2007, p. 23) afirma que conhecer o trabalho dos professores e levar em consideração os seus saberes cotidianos “permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas

identidades, contribuições e papéis profissionais”.

Mobilizada por estas questões em sua dissertação de mestrado, a assessora Fabíola Bastos (BASTOS, 2011, p. 19) indaga:



FALA ASSESSORA!

Diante do exposto, há que se questionar se os processos de formação docente estão considerando os saberes dos professores e suas experiências vividas. Há uma preocupação em enlaçar os saberes profissionais com os conhecimentos construídos pelos pesquisadores da educação?

FABÍOLA BASTOS, DE FEIRA DE SANTANA · BA

Em outra publicação sobre o tema, elaborada pela coordenadora de implementação do Paralapraca, esta ideia se desdobra:

Considerar os professores como sujeitos da formação significa que são eles que podem oferecer as melhores pistas para definir o currículo da formação, ou seja, o que precisam aprender para melhorar suas práticas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Já é sabido que os adultos aprendem melhor quando se sentem inseridos no processo de escolha do objeto de aprendizagem; e não poderia ser diferente no caso da formação [...]. Enfim, uma boa situação de aprendizagem na perspectiva da formação exige do coordenador que eleja conteúdos de formação significativos e relevantes, fruto da sua escuta sensível e do seu olhar atento às reais demandas da instituição.

2012, P. 51 E 52

 [Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. <www.avante.org.br/publicações>](http://www.avante.org.br/publicações)

AÇÃO FORMATIVA EM PARCERIA

A aprendizagem é uma experiência única e intransferível e, por isso, precisa ser vivida por cada sujeito. Este entendimento é indispensável ao coordenador, pois está relacionado à oferta de condições para que o professor também possa ser protagonista no processo formativo.

Para tanto, o coordenador precisará organizar situações formativas em que o docente possa aprender com a sua própria experiência, e desta forma não “fazer” no lugar do professor. “Muitas vezes os coordenadores fazem pelos professores, definem coisas e não necessariamente guiam as reflexões e orientam seu processo de aprendizagem”, pondera Mônica Samia.²

 [Leia o capítulo “A dimensão experiencial na formação”](#)

2. Reflexão feita por Mônica Samia em encontro de formação realizado na Avante — Educação e Mobilização Social, em 2012.

Segundo Meirieu (1998), entre o “faça como você quiser” e o “faça como eu quero”, pode esboçar-se um querer comum, um querer aprender, que em geral é fruto de um projeto educativo compartilhado.

É preciso entender que no processo formativo a aprendizagem do professor se dá, muitas vezes, por meio da “mediação” do coordenador pedagógico, mas é ele o autor da sua experiência e não um simples reproduzidor de conhecimentos adquiridos. Assim, cabe ao próprio professor ressignificar sua prática e reelaborar seu conhecimento. Segundo Tardif (2007), o professor é um sujeito que:

[...] assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

TARDIF, 2007, P. 230

★ Leia mais sobre a concepção de formação adotada pelo Paralapracá no capítulo 3 — “Princípios e estratégias formativas”.

A assessora Fabíola Bastos oferece mais elementos para este diálogo:



FALA ASSESSORA!

O termo “formação”, na concepção de Larrosa, representa na contemporaneidade um “processo temporal pelo qual um sujeito singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (2004, p. 52). Alcançar a sua própria forma e converter-se no que é não constitui um processo engessado, estático, e sim dinâmico, inacabado e em via de fazer-se. Neste sentido, formar o professor é propiciar situações para que o interessado alcance sua própria forma, constitua sua própria identidade. Os processos formativos do professor nunca estão concluídos, mas permanecem em constante construção (BASTOS, 2011, p. 16).

FABÍOLA BASTOS, ASSESSORA DE FEIRA DE SANTANA · BA

🔍 O próprio termo “formação” vem ressignificar uma abordagem de cunho tecnicista que reduz esse complexo processo de aprendizagem como uma questão de “capacitação” — ligada à ideia de que outro que sabe ensina alguém que não sabe, ou de que as competências da docência estão restritas ao plano dos conhecimentos técnicos ou teóricos. A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro [...]. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...].

LARROSA, 2010, APUD PAULA, 2011, P. 10

PROCESSO FORMATIVO CENTRADO NA REFLEXÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A reflexão sobre a prática pedagógica é uma atitude que propõe superar a lógica da repetição, do treino,

do direcionamento feito por outrem. Este posicionamento pressupõe um processo autoral e criativo de construção de novas ideias, uma prática; propõe inquietar-se, levantar hipóteses, analisar, comparar, construir... é, portanto, um processo de autoria.

O processo de formação pode ser comparado a um caminho no qual se busca aprofundar os níveis de reflexão dos sujeitos envolvidos. Em um importante livro sobre o assunto, Paige-Smith e Craft (2010) tratam da natureza e dos desafios da reflexão e apontam, a partir de outros estudos, quatro níveis de reflexão:

- Pensamento cotidiano.
- Reflexão incidental e limitada sobre nossa experiência prática.
- Reflexão sistemática, com o objetivo de chegar a compreensões teóricas e *insights* críticos.
- Reflexão sobre a reflexão, que examina como o conhecimento funciona e como pode ser aplicado à compreensão ativa.

Um dos objetivos do processo formativo é justamente qualificar o ato reflexivo, tornando-o mais apurado, profundo, sistêmico, saindo de uma simples opinião para uma tomada de ação consciente e fundamentada.

 O livro *O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil*, citado nas referências, é leitura obrigatória para aprofundamento deste tema.



FALA ASSESSORA!

Entendemos que a formação continuada para professores deve proporcionar situações que possibilitem reflexão crítica e a tomada de consciência, estimulando desenvolvimento profissional docente e valorizando paradigmas reflexivos que promovam a articulação entre teoria e prática, ou seja, entre o dizer e o fazer, privilegiando a reflexão crítica sobre a ação educativa (p. 71).

JANAÍNA G. VIANA DE SOUZA, ASSESSORA DE TERESINA · PI — DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Zeichner (1993) ajuda a pensar no ato reflexivo no âmbito da formação:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento de sua profissão.

P. 21

No processo de mediação, as perguntas podem instaurar um contexto

problematizador; é por isso que em todos os Cadernos de Orientação do Paralapracá há uma seção inicial com perguntas, para instigar a pensar. Segundo Meirieu (1998, p. 170), o papel do professor, neste caso o coordenador, é gerar o desejo de aprender. Ao propor uma pedagogia problematizadora, o autor ressalta que “a explicação de nada vale sem a necessidade que a requer e a ela dá sentido”, ou seja, é fundamental que o sujeito sinta, em primeira instância, a necessidade da explicação, ou seja, que ele tenha uma pergunta, que ele se mobilize para buscar respostas às suas próprias indagações.

O professor ver o outro é muito bom, e ver a si mesmo é melhor ainda. Por vezes há resistência. Há uma sensação muitas vezes de que não está se avançando, pois a escola ainda funciona muito com uma ideia de coisas prontas e acabadas [...]. Incomoda muito ao professor e à escola as coisas mais abertas, e a formação continuada é um processo aberto, não fecha nunca, porque não tem como fechar. Esta é talvez a maior dificuldade para a escola e para o profes-

sor. Entender que é um processo aberto e que sempre haverá questões, e que são exatamente essas questões que vão fazer mudar a prática [...]. O processo de formação continuada existe para construir esses acordos provisórios coletivos, mas também para instaurar uma reflexão permanente que por si só vai provocar questões sempre... É preciso continuar perguntando.

RELATO DE MARIA THEREZA MARCÍLIO —
CONSULTORA DO PARALAPRACÁ

TEORIA E PRÁTICA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A teoria é constitutiva da prática e a prática, da teoria; ambas se apoiam e se retroalimentam. Um formador não pode limitar-se a agir pelo “senso comum”, pela experiência pura e simples; uma experiência formativa deve inspirar-se numa teoria, em conhecimentos científicos que a sustentam. Os referenciais teóricos permitem ao coordenador olhar e refletir a prática na perspectiva de qualificá-la, de entendê-la, para assim desenvolvê-la melhor. É necessário ressaltar que a postura de estudo para ampliação dos saberes científicos é indispensável. O empenho despendido na direção de expandir os conhecimentos teóricos, dedicar-se a ler e ampliar o conhecimento são atitudes que devem e precisam ser assumidas pelo coordenador formador.

Por outro lado, se não articulado à prática, o saber teórico pode se tornar apenas um conhecimento à disposição dos profissionais, mas que não opera mudanças, ou seja, a formação acaba por ter um sentido em si, e não ser um dispositivo para a melhoria do atendimento às crianças.

Neste sentido, segundo a Proposta Técnica do Paralapracá (2013), a te-

★ Exercitar a fundamentação das práticas nos processos formativos é um ato contínuo de reflexão, fundamental de ser instaurado e fortalecido nas instituições, para a melhoria da qualidade do atendimento.

🔍 Saiba mais sobre tematização de práticas no próximo capítulo.

matização da prática dos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil se constitui na principal estratégia metodológica deste projeto no âmbito da formação, pois através dela é possível teorizar sobre diversas situações do cotidiano das instituições, transformando-as em objeto de análise e reflexão.



FALA ASSESSORA!

Para romper com a histórica dicotomia entre teoria e prática, a qual fez com que as formações de professores fossem balizadas por referências externas, ou seja, teóricas, mais do que as que nascem no exercício da profissão, propomos, inspirados em Nóvoa, “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”. Centrar a formação na prática significa, pois, voltar a atenção para as situações reais que existem e se desenrolam no cotidiano das instituições; ou seja, debruçar-se sobre as problemáticas diversas relacionadas ao processo educacional vivenciadas nas instituições para buscar os conhecimentos teóricos necessários à sua compreensão e/ou solução.

FABÍOLA BASTOS, ASSESSORA DE FEIRA DE SANTANA · BA

Por considerar que é no diálogo entre teoria e prática que ocorrem as mudanças, o Paralapracá incentiva a formação centrada na escola, considerando este um local privilegiado para a reflexão. Por isso, um dos princípios do programa é garantir espaço e tempo para as formações em cada instituição, que deve ser organizada pelos coordenadores que nelas atuam com o apoio da gestão da escola e da Secretaria de Educação.

GESTÃO DO TEMPO: UM COMPROMISSO DO COORDENADOR COM A FORMAÇÃO

Quando o coordenador pedagógico conhece bem o dia a dia da Educação Infantil, sabe a importância da gestão, da organização e do bom uso do tempo, com vistas a planejar experiências formativas qualificadas. Isso acontece porque tem uma visão mais precisa das questões mais centrais e consegue discernir as urgências, mas não se detém somente a elas.

Neste sentido, ouvir e falar com cada um dos professores individualmente e em grupo, organizar as pautas formativas e os encontros de planejamento

 Sabemos que, no cotidiano, ocorrem oportunidades formativas não planejadas, que surgem a partir de uma problemática ou com uma conversa informal na sala de professores. Estes momentos também são ricos e devem ser valorizados e acolhidos pelo coordenador.

3. MATUS, Carlos. *Curso de planificação e governo: guia de análise teórica*. São Paulo: Ildes Editor, 1991

e situar-se ante os momentos formais e informais de formação são ações de relevância que precisam ser previstas na gestão do tempo de um formador.

É preciso também, fazer uma reflexão constante sobre o uso do tempo dedicado às formações. Em outras palavras, é preciso avaliar “em que medida” este tempo foi realmente aproveitado de maneira relevante. A avaliação constante é um procedimento indispensável e autorregulador para não se perder o foco da formação. Vejamos o que diz Almeida e Placco (2003) para apoiar o coordenador em relação à organização da rotina e das atividades previstas e não previstas:

Dado que o trabalho do coordenador visa o melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele seja capaz de analisar suas ações no dia a dia, identificando quais aspectos — e em que medida — podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor [...]. Destacamos a contribuição de Matus³ (1991), que, insistindo na caracterização das atividades de trabalho, propõe quatro conceitos: IMPORTÂNCIA-ROTINA-URGÊNCIA-PAUSA.

P. 48

 Para melhor compreensão das categorias organizativas citadas por Almeida e Placco, indicamos a leitura do capítulo “Coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”. Disponível em: <goo.gl/5j4RaH>.

PARCERIA ENTRE A GESTÃO E COORDENAÇÃO

A parceria com a gestão escolar é um elo promotor e sustentador do processo formativo. Quando existe um objetivo em comum, mãos e pensamentos que unem forças para focar no que é coletivo, a relação tende a fluir de forma participativa e produtiva. No intuito de conseguir unidade na ação formativa, o coordenador pedagógico deverá apoiar-se na relação compartilhada, integrada, cooperativa e participativa entre gestão e coordenação. A construção desta relação é base indispensável do trabalho formativo.

Se a gestão, entre outras funções, atua como um eixo articulador na administração dos recursos educacionais (sejam humanos ou materiais), o coordenador pedagógico, como líder e mediador do processo formativo, estará no lugar de unir caminhos, tendo em vista um plano que deve ser comum: a formação continuada. Mais do que um projeto da coordenação ou dos próprios professores, a formação precisa ser um projeto da escola e, para isso, precisa ser reconhecido por todos, a começar pela gestão. A pesquisa de Domingues (2009) amplia a reflexão:

Dependendo das relações institucionais e da postura diretiva do administrador,

pode existir uma comunhão de projetos que apoia o trabalho do coordenador pedagógico na escola [...]. A falta de apoio do diretor em relação ao trabalho do coordenador cria um mal-estar na escola que dificilmente poderá redundar em projetos que envolvem toda a comunidade educativa. Tal como é próprio da lógica do trabalho coletivo e de uma gestão participativa, a liderança do diretor pode gerar uma organização favorável para o desenvolvimento pedagógico, na medida em que abre possibilidades para que cada profissional manifeste seus saberes num projeto de trabalho partilhado.

P. 147

Inteirados do papel e perfil do coordenador pedagógico como formador, espera-se que os profissionais ancorem suas experiências formativas nos princípios e posicionamentos aqui sugeridos. Comprometer-se com a qualidade, adotar uma postura de busca constante, comprometer-se com as mudanças, fomentar a reflexão, proporcionar trocas e estabelecer parcerias se constituem nas bases de sustentação do coordenador pedagógico em sua atuação como formador.

Lá

- ALMEIDA, Laurinda R. *A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível*. In: _____. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2008, p. 77-87.
- _____.; PLACCO, Vera M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BASTOS, Fabíola Margeritha. *A educação no cenário de Canudos*. 2011. Dissertação (mestrado) — Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRUNO, Eliane B. G. e CHRISTOV, Luiza Helena S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2009.
- DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação continuada do docente na escola*. 2009. Tese (doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HEIDRICH, Gustavo. *Os caminhos para formação de professores*. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/caminhos-formacao-professores-476133.shtml>> Acesso em 20 de outubro de 2012.
- INSTITUTO C&A e AVANTE. *Proposta técnica Paralapraca*. 2013.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender sim... mas como?* Porto Alegre: Artmed. 1998.
- NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro*

da profissão. Disponível em <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf> Acesso em outubro de 2012.

- PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Ana e col. *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PASCALE, Rosana e LARA, William (Org.). *Relações de ensinar*. São Paulo: Paulus, 2004.
- PAULA, Ronan Lobo de. *Processos de formação sobre uma ótica da pedagogia da afetividade*. In: *Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*, 5, 2011, São Cristovão, Sergipe. Anais. Sergipe, 2011. Disponível em <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%209/PDF/Microsoft%20Word%20-%20PROCESSOS%20DE%20FORMACAO%20SOBRE%20UMA%20OTICA.pdf>> Acesso em 28 de outubro de 2012.
- SERPA, Dagmar e PAULINA, Iracy. *O coordenador pedagógico vive crise de identidade*. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 6, p. 14-18, jun. 2011. Edição Especial. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/coordenacao-formacao.pdf>> Acesso em 20 de outubro de 2012.
- SOUZA, Janaina G. V. de. *Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso*. Dissertação de Mestrado em Educação — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



AGENCIO PARALAPRACA

Princípios e estratégias formativas

Cá entre nós

- Que princípios embasam a formação no Paralapracá?
- Que estratégias formativas são condizentes com uma formação crítico-reflexiva, centrada na prática?

Para dialogar

Dialogar sobre princípios formativos ou fundamentos que orientam a formação é relevante no contexto do Paralapracá, uma vez que a formação profissional figura como um dos eixos que sustentam a qualidade na educação. Explicitar os princípios formativos que orientam as formações no âmbito do programa tem a intenção de oferecer, a você coordenador, parâmetros para planejar e desenvolver as formações junto aos professores. Almeja, também, elucidar o campo teórico que ancora o Paralapracá no campo da formação e, assim, tentar alinhar e oferecer subsídios que o ajudem a compreender as escolhas relativas à abordagem de formação adotada.

-
- Por que não há passos preestabelecidos?
 - Por que não existem pautas formativas prontas?
 - Por que apoiar os coordenadores na elaboração dos planejamentos das formações, mas não fazer por eles?
-

Estas são algumas questões que vamos tentar esclarecer, tendo como base os princípios ou fundamentos que orientam nosso fazer!

Para início de conversa, é importante retomar a concepção de formação que orienta o Paralapracá e compreendê-la em um contexto histórico que marca profundas mudanças de concepção neste campo de conhecimento. Para isso, tomemos por base a proposta técnica do Paralapracá, que contém as diretrizes gerais do programa. Esta proposta de formação dialoga com as concepções atuais sobre formação docente. Destacamos aqui os trabalhos de Nóvoa (1992, 1995 e 2000) que incitam reflexões e instauram novas concepções sobre o professor e a docência, bem como indicam que a formação deve abarcar as dimensões pessoal, profissional e organizacional.

Segundo este paradigma, a formação dos professores deve transcender a perspectiva acumulativa de conhecimentos científicos e de técnicas. É, segundo Almeida (2012),

um caminho que acontece num *continuum* de experiências e atualizações, na perspectiva do “tornar-se o que é”, sem a dicotomia pessoal-pessoal, pois não é possível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal. A formação é concebida como um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito.

P. 63

Ademais, segundo as orientações dos Referenciais para Formação de Professores, a formação é:

Um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

MEC, 1999, P. 63

Nesta perspectiva, a profissão docente demanda tanto a formação inicial quanto a formação continuada, tendo

 As diferentes concepções sobre formação de professores estão, assim como estes, sempre vinculadas aos contextos histórico-sociais de uma determinada época, à própria imagem que se tem do professor, de como constitui sua prática, de como aprende, enfim, a uma série de variáveis que incidem sobre esse sujeito e seu papel na sociedade. Assim, diversas correntes estruturam o conceito de formação e desenvolvem as bases e práticas que o definem. D'Ávila (2008) contribui para o propósito de compreender esta diversidade de abordagens e concepções quando organiza de forma clara os principais modelos de formação docente na contemporaneidade, quais sejam: o modelo *artesanal* que se fundamenta na intuição, observação e imitação de modelos. E, como cita a autora, pode ser sintetizado com a seguinte frase de um professor: “Para se formar um bom professor bastam conteúdo e bom senso” (p. 35). Nesta concepção, a docência é vista como ofício, e não como profissão. O modelo *instrumental-tecnicista* tem sua base na racionalidade técnica e concebe o professor como “técnico especialista”. Segundo a autora, este modelo sustenta a dicotomia entre formação disciplinar e o exercício das competências profissionais; separa ensino e pesquisa e apresenta um reducionismo do conhecimento pedagógico a uma visão demasiadamente pragmática. O modelo *sociopolítico* surge nos anos 1980, a partir de fortes críticas à formação instrumental, com uma negação do componente técnico; dá ênfase à dimensão sociopolítica e, por consequência, instaura um vácuo no campo didático-pedagógico.

 Leia a concepção de formação desenvolvida por Larrosa no capítulo 2 “O coordenador como formador”, p. 13.

em vista sua natureza complexa, que exige constante aprendizagem.

**Mas em que contexto este professor está inserido?
Será que basta ele querer vivenciar a formação continuada?
Qual é o papel das instituições no fomento da formação?**

Muitos estudiosos da área afirmam que há uma dimensão social, coletiva, cultural, que incide fortemente na disposição para aprender dos professores. E mais: afirmam que é papel de cada instituição pensar em mecanismos para favorecer essa prática.

Nessa perspectiva, compreende-se o professor como uno, mas também como um coletivo construído a partir de suas experiências profissionais. Conforme ressaltam Veiga (2008) e D'Ávila (2007), a profissionalização do professor está condicionada à construção da identidade docente que, por sua vez, se constitui em um determinado tempo e espaço. Por isso mesmo, está atrelada à cultura do seu grupo profissional e articulada ao contexto sociopolítico (LOIOLA, 2012), caracterizando a dimensão social da formação.

 O professor é visto como um sujeito ativo no processo formativo, pautando as demandas, problematizando e buscando soluções para a superação dos desafios de forma colaborativa e contextualizada.
MÔNICA SAMIA, COORDENADORA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PARALAPRACÁ

Mas o que isto significa?

Que o “professor coletivo” constitui-se no seu grupo de pertença profissional, onde constrói conhecimentos variados para que possa lidar com os inúmeros dilemas que lhe convidam a resolver, em contextos marcados por diferenças culturais e desafios de diferentes ordens.

Comprometida em ser este *locus* de acolhimento e aprendizagem, a escola passa, então, a ser não só o espaço de atuação, mas também de formação do professor. O espaço para onde as experiências são trazidas como fontes de reflexão, investigação e estudo e, como sinaliza Canário (1999a), com o objetivo de transformar a vivência coletiva em conhecimento profissional, relacionando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos coletivos.

Em interessante texto sobre o tema, Cunha e Prado (2010), também se utilizam dos estudos de Canário para defender a importância da formação centrada na escola. Segundo as autoras: “Canário (1999b) enfatiza que a escola é a unidade política de inovação e que os sistemas escolares precisam pensar as inovações na perspectiva da instituição, favorecendo situações que permitam aprender a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a cultura profissional dos professores.” (p. 104)

Como já mencionado no capítulo anterior, um fundamento importante de ser compreendido refere-se à ênfase na formação centrada na es-

cola, que se refere à formação que acontece no interior da escola, com foco nas práticas ou experiências dos professores. Esta opção não significa que outras estruturas de formação sejam desconsideradas pelo projeto, ao contrário, são reconhecidas como complementares.

No desenvolvimento do programa, houve outros tipos de formação, com destaque os que se referiam à ampliação do repertório artístico/cultural de coordenadores e professores, ao intercâmbio de práticas, entre outros. Cunha (2006), em pesquisa sobre a coordenação pedagógica, destaca, com base nos estudos de Canário (1999a), que:

Os professores aprendem a sua profissão na escola, mas não só nela. Aprendem, evidentemente, em outros contextos, levando-se em conta dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. A articulação e a combinação de muitas e diversificadas formas de aprender vão definindo o percurso profissional de cada professor.

P. 237

★ Foram muito relevantes as formações que ocorreram em museus, exposições de arte, espaços de cultura, intercâmbios entre as instituições da rede para conhecer a organização de ambientes e rotinas e outros espaços educativos, como a visita das coordenadoras à ONG Apoitchá, na Paraíba.

Entretanto, há uma valorização deste espaço formativo, pois é no *locus* da escola que é possível depreender as necessidades específicas e se estruturar uma formação que, sendo no coletivo, tende a potencializar as mudanças necessárias e a incidir sobre as culturas organizacionais.



FALA COORDENADORA!

[...] Porque, por natureza e por profissão, nós somos os formadores dos professores dentro da escola. Então, por que não capacitarmos esses professores lá dentro da escola com a nossa realidade, com as nossas dificuldades? Assim, procuramos sempre acertar para que eles consigam superar as dificuldades... Porque cada turma é única. E, dentro da realidade da escola, a gente pode detectar o problema e resolver.

ANTONIA CORDÉLIA PEREIRA FONSECA DE SOUZA, COORDENADORA PEDAGÓGICA, TERESINA · PI

Deste princípio desdobra-se outro, que diz respeito a assumir a prática pedagógica como objeto de análise. Para melhor compreender o que isso significa, tomemos por base a proposta técnica do Paralapracá, que contém em suas diretrizes metodológicas:

Nesta perspectiva, o Paralapracá assume a tematização da prática como principal estratégia formativa. Sua principal característica é tomar a prática pedagógica dos educadores como objeto de análise. Esta se constitui em uma prática social de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente e das atividades didáticas, abrangendo aspectos da proposta pedagógica da escola e das relações desta com a comunidade e a sociedade⁴. Esta abordagem considera os educadores pedagógicos como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimentos, buscando a tomada de consciência das teorias implícitas nas práticas pedagógicas, por meio de um processo de reflexão e estudo. Nesse tipo de formação, não é suficiente ter conhecimento teórico. É preciso que este, em diálogo permanente com a prática, possa qualificá-la.

Esta opção metodológica busca superar a dicotomia entre teoria e prática e, por isso,

reconhece a escola como um *locus* privilegiado para a formação, pois esta deve estar comprometida com as demandas específicas de cada realidade, com a superação dos problemas identificados e com os processos de mudança. A formação centrada na escola⁵ é, portanto, outra referência que embasa o projeto.

Além disso, por fundamentar-se em um tipo de formação que pretende desenvolver a autonomia dos envolvidos, o projeto ancora-se na homologia de processos. Esta base metodológica fundamenta-se na ideia de “reação em cadeia”, ou seja, entende-se que o tipo de experiência vivenciada na formação reverbera na forma de atuação do sujeito que vive a experiência. Dessa forma, não são meros replicadores, mas profissionais que planejam e executam ações formativas a partir das suas experiências e dos contextos em que estão inseridos (p. 20 e 21).

Trocando em miúdos, considera-se que, se o objetivo é formar sujeitos reflexivos, o processo de formação precisa promover a reflexão. Se desejamos que os professores valorizem as vivências lúdicas, é preciso planejar os encontros de modo a privilegiar esse tipo de estratégia. No Paralapracá, são muitas as situações em que as coordenadoras usam esses recursos para fomentar reflexões e, ao mesmo tempo, apoiar a compreensão dos professores sobre a importância do lúdico e da experiência para o desenvolvimento infantil.

Uma coisa é falar, ouvir, ler; outra, bem mais efetiva, é sentir, experienciar.

Se desejamos que o coordenador pedagógico atue de modo colaborativo, respeitoso e articulado com o contexto sociocultural do professor e este com suas crianças, assim devemos conduzir a sua própria formação.

4 Definição de prática pedagógica assumida pelo ProInfantil, Guia Geral, p. 30.

5 Termo cunhado por Canário (1999a, 2001a).

Por isso, a “homologia de processos” é um princípio tão importante no Paralapracá.

A homologia de processos é uma concepção que rompe com a ideia de “repassar”, de “alguém que sabe ensinando a outros que não sabem”, de algo pronto que precisa ser multiplicado. Ao contrário, defende a “autoria” de cada sujeito da formação que, a partir das experiências vividas, elabora e produz novas experiências. Nessa perspectiva, há sempre uma reconfiguração e, como diz Stela Barbieri no vídeo *Assim se Faz Arte*, da Coleção Paralapracá, “a aprendizagem é como um pêndulo, quando volta, já é diferente, já tem algo ali que é do sujeito da ação”.

Em um Relatório das Atividades do Paralapracá (2010.2), Mônica Samia, coordenadora de implementação do programa, relata:

Quanto à concepção e metodologia de formação, em vários municípios houve um estranhamento inicial em relação à dinâmica do programa de não determinar como fazer, mas subsidiar esse fazer, garantindo a autoria de cada profissional envolvido. Houve vários relatos de pessoas que esperavam um curso que determinasse passo a passo o projeto. A palavra “repassar” era muito usada e esperava-se em geral que esta fosse a função das coordenadoras. Esse estranhamento também foi sentido pelas equipes das secretarias, que, por vezes, compararam o Paralapracá com outros projetos desenvolvidos em parceria com a rede. Entretanto, ao final do ano letivo, os relatos das assessoras e os registros de monitoramento demonstraram uma maior compreensão da lógica do programa e muitas validações em relação a este aspecto.

Podemos entender a homologia dos processos como uma metodologia que favorece a articulação entre as diferentes experiências formativas. O que é vivido é internalizado e, conseqüentemente, transposto para a prática.



FALA ASSESSORA!

Fiquei encantada com as formações observadas em três instituições. Em todas elas, observei a homologia dos processos quando as coordenadoras planejaram situações de exploração da arte e usaram os slides que foram apresentados nos nossos encontros, bem como propuseram reflexões a partir da leitura de textos e após assistirem aos vídeos. Percebe-se o envolvimento dos professores nas formações e o interesse em descobrir como explorar os eixos *Artes* e *Música* de forma lúdica e prazerosa com as crianças.

REGISTRO DE FABÍOLA BASTOS, ASSESSORA PEDAGÓGICA DE FEIRA DE SANTANA · BA, NO RELATÓRIO DE MONITORAMENTO 2011.2

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Explicitados a concepção de formação e os princípios que orientam as ações formativas, passamos a compartilhar algumas estratégias formativas vivenciadas ao longo do projeto. Os princípios orientam essas ações formativas e, assim, guiam a escolha dos melhores dispositivos, meios, ou estratégias que serão utilizadas no planejamento e desenvolvimento das formações.

Esta perspectiva propõe transformar a formação em uma potente experiência reflexiva e modificadora de contextos, em que os professores são o eixo central. No entanto, é preciso lembrar que o professor, assim como o coordenador pedagógico, não pode ser considerado somente como profissional. Isso porque profissionais são antes pessoas, com suas histórias que influenciam o seu fazer. Mais uma vez contamos com a voz de Nóvoa (s.d.) quando diz que:

É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Há, certamente, várias estratégias de formação. Nesta publicação vamos destacar um tipo de estratégia, já citada no Capítulo 2, que potencializa esse diálogo entre a teoria e a prática. É o que se denomina de tematização da prática.

Realizar e participar de formações centradas na prática requer dos profissionais uma postura investigativa. A tematização da prática, ou seja, seu uso como objeto de estudo, propõe um olhar reflexivo sobre o cotidiano. Este cotidiano institucional é uma rica fonte de “casos” que podem ser levados para as formações com a intenção de servirem como contextos para a problematização, reflexão e aprendizagem, sempre de forma colaborativa, buscando o aprofundamento teórico, restando rotas para encontrar caminhos melhores. Isto porque “a formação continuada deve estar mais focada nos ‘problemas a resolver’ e menos nos conteúdos a transmitir” (NÓVOA, 2002, p. 40).

Para a tematização da prática distanciar-se de julgamentos, a mediação do coordenador é fundamental. Portanto, o coordenador-formador deve cuidar para instaurar um ambiente de cooperação e apoio mútuos, para que o grupo possa encontrar soluções coletivas, criando, assim, segundo Nóvoa (2002), “as condições

★ Leia o capítulo “A dimensão subjetiva na formação” (p. 49) para compreender melhor essa questão.

🔍 Mais do que compartilhar, tematizar implica dar um passo além, que é o de refletir sobre uma determinada prática. O que também difere da ideia de julgar o trabalho do outro. É por isso que a tematização pressupõe um ambiente colaborativo, de confiança e parceria.

★ O propósito da tematização de práticas é sempre a aprendizagem, e não o julgamento da ação docente. Por isso, requer que o ambiente seja colaborativo, respeitoso, e que a condução ajude os participantes a exercitar um olhar sistêmico, que busca compreender o ocorrido e pensar, à luz de teorias e da sua experiência, pontos de validação, questionamentos e sugestões de outras abordagens possíveis.

para os diferentes protagonistas construir saberes por meio do diálogo e da tomada de consciência individual e coletiva”.

Esta combinação de papéis entre os professores — como sujeitos da ação e aprendizes — permite a instauração de uma reflexão da ação. Refletir sua ação *a posteriori* permite que o professor crie uma “distância ótima” que favorece uma análise mais elaborada e uma visão mais ampla dos diferentes fatores que compõem a ação educativa. Além disso, permite que os múltiplos olhares do grupo possam buscar a construção de um olhar coletivo.

AVANTE, 2011, P. 108

Para que ela aconteça de forma satisfatória, algumas condições básicas precisam existir. Inicialmente, devem ser usadas boas práticas como modelos para análise e discussão. Estes podem ser conseguidos dentro da própria escola ou trazidos de fora. Caso o professor que terá seu planejamento ou registro analisado seja da equipe, ele deverá aceitar esta condição, estar consciente dos ganhos que terá no processo e concordar em socializar seus escritos com os colegas. Esse planejamento é fundamental para que a estratégia não se torne um julgamento da prática sem resultados formativos. Além disso, é papel do coordenador trazer as referências teóricas necessárias para embasar a análise durante a formação, pois, de outra forma, corre-se o risco de ter apenas uma troca de “acho que”, e não necessariamente uma reflexão fundamentada.

A OBSERVAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Além dos encontros de formação, outra forma de tematizar é refletir a partir de uma atividade que foi assistida pelo coordenador pedagógico e até mesmo por outros professores.

Segundo Samia (2011), em publicação sobre um projeto de formação continuada ocorrido entre 1997 e 2000:

A observação tem como objetivo fornecer elementos para a reflexão da prática, a fim de que se possa construir uma compreensão cada vez maior dos processos inerentes à dinâmica da sala de aula, ou seja, entre planejar e executar há uma série de variáveis que interferem, e na maioria das vezes alteram, no planejamento inicial. O professor não pode prever categoricamente como as situações vão ocorrer. Assim, aprender a refletir sobre sua capacidade de “ler” o contexto

 Nenhum educador, voluntariamente, vê a si mesmo como de fato é, pois ele tem medo de alterar sua imagem de si, de ter vergonha e, talvez, deseje compreender, porque vai de encontro de seus próprios valores, de mergulhar em seu passado [...]. A tomada de consciência passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências mais ou menos fortes, eis que apenas impõe precauções, um método e uma ética. É importante favorecer a tomada de consciência, sem mais violentar as pessoas (ou pelo menos ter a intenção de).

PERRENOUD, 2001, P. 164

 Observar práticas de professores experientes é uma boa estratégia formativa para professores iniciantes e pode ser usada pelo coordenador pedagógico, que depois deve organizar uma sessão reflexiva com os participantes.

para tomar as decisões da forma mais consciente e segura possível faz parte da competência do professor.

P. 122

Esta estratégia é muito rica porque permite deparar-se com a complexidade do ato educativo, e por meio dela pode-se analisar uma série de variáveis que os registros escritos e os relatos dificilmente conseguem transmitir. Estão explícitos os valores, crenças, relações e intervenções. Também se podem analisar a sensibilidade e o improviso característicos de toda ação. Este dispositivo de formação mostra que toda prática também pode se constituir em um campo de investigação quando nos propomos a pensar sobre ela, a analisá-la.

Mas, para que esta análise seja mais produtiva, é necessário conhecer o contexto mais amplo em que a situação está inserida. Por isso, ter acesso ao planejamento antes da observação é tão importante, para que possa ser utilizado como referência para o formador e para os demais professores que observam a aula.

E como deve ser conduzida a reflexão após a observação?

Após a observação, o grupo se reúne, podendo convidar para a discussão os professores de outros grupos. O importante é não descaracterizar o *caráter mais específico* desta ação, que é justamente um dos pontos que a diferenciam da análise de prática em grandes grupos. Aqui é possível lidar com questões muito mais ligadas àquele determinado grupo.

Quanto ao formador, é essencial que tenha clareza de que nem todas as questões que considera relevantes serão discutidas e que, antes de mais nada, é preciso observar o que não está explícito, assim como considerar algumas circunstâncias, como a história de vida profissional do professor, os limites que

a própria instituição lhe impõe, sua imagem diante dos colegas, o ambiente mais ou menos aberto às questões conflitantes, etc.

Se for em pequeno grupo, o encontro começa com a socialização do planejamento e o relato oral da professora observada, que iniciará um processo de *reflexão da ação*, provocado intencionalmente pela formadora.

Os questionamentos e observações trazidos pela professora, juntamente com os das demais e do coordenador pedagógico, serão o foco das discussões. Cabe ao formador guiar e orientar estas discussões, assim como trazer as referências teóricas que possam validar ou questionar as ideias analisadas.

AVANTE, 2011, P. 123

Lá

- BASTOS, Fabíola M. *A educação no cenário de Canudos*. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011.
- CANÁRIO, Rui. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. In: MOREIRA, A. et al. *Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade, 1999.
- CUNHA, Renata C. O. Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- CUNHA, Renata C. O. Barrichelo e PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 28, p. 101-111, jan./jun., 2010.
- D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.
- D'ÁVILA, Cristina. *Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?* In: HETKOWSKI, Tânia e NASCIMENTO, Antonio. *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 219-240
- HETKOWSKI, Tânia e NASCIMENTO, Antonio. *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219-240.
- LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). *Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do ProInfantil*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- AVANTE, Educação e Mobilização Social. *Formar para transformar: o caso do município de Irecê*. Organização e revisão por MARCILIO, Maria Theresza e MEIRELLES, José Carlos, Salvador, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/ongavante/docs/formar_paratransformar/1>, acesso em 10.11.2012.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa. Lisboa, 2002. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>> acesso em janeiro de 2013.
- _____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf> . Acesso em outubro de 2012.
- INSTITUTO C&A e AVANTE. *Proposta técnica Paralapraca*. 2013
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência como atividade profissional*. In: _____.; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

O planejamento na formação

Cá entre nós

- Qual a importância de planejar os momentos de formação?
- O que não pode faltar em um encontro formativo?
- Como desenvolver um planejamento colaborativo e reflexivo?

Para dialogar

Uma das questões importantes quando se trata do planejamento é qual a importância dada ao processo formativo na instituição? Porque é das respostas a esta pergunta que vão surgir desdobramentos sobre a necessidade e a importância do planejamento. Um exemplo: se na instituição as formações acontecem esporadicamente, muito provavelmente o planejamento será apenas de cada um desses momentos, a partir das questões mais urgentes que precisam ser tratadas. Assim, não se terá uma visão mais ampla das necessidades formativas dos profissionais e a formação funciona como uma forma de “apagar os incêndios” ou “resolver questões urgentes”.



AGENCIO PARALAPRACA

Mas, se a formação é reconhecida como uma ação estratégica da instituição, então o planejamento ocupa outro lugar, ou seja, se insere como parte da rotina e das atribuições do coordenador e, desta forma, passa a ser pensado a partir das necessidades institucionais, e não apenas das “emergências”. Para isso, é preciso inserir a formação continuada no instrumento de planejamento mais amplo das instituições, ou seja, no seu projeto educativo.⁶ De acordo com Canário (1999), este se constitui em um instrumento estratégico relativo à instauração ou ao fortalecimento da formação continuada. Ou seja, é preciso considerar a formação como um projeto institucional. Desta forma, esta não fica condicionada ao desejo do gestor ou do coordenador, e sim ao cumprimento do documento norteador da instituição.

Para que a formação ocorra em consonância com as reais necessidades da instituição, é importante planejar a partir de um diagnóstico das demandas e envolver os profissionais nesse processo. Por isso, no Paralapracá, há um cuidado em envolvê-los no momento da “chegada” e no decorrer de todo o programa, a fim de que se sintam mobilizados, desejosos de fazer parte do processo formativo e, especialmente, respeitados nos seus saberes e nas suas demandas.

Feitas as considerações gerais sobre a importância do planejamento de forma mais ampla, vamos passar para aspectos relacionados ao planejamento da formação.

No Paralapracá, a cada eixo formativo, é elaborado pelas assessoras um plano de formação para nortear os encontros. Esses planos ajudam a priorizar as questões que devem ser tratadas, dar certa continuidade entre um encontro e outro e, especialmente, organizar o tempo que, ainda que de forma flexível, precisa ser muito bem planejado, considerando os limites da carga horária destinada às formações. Além disso, servem de referência para os coordenadores para que também desenvolvam os seus próprios planos.

Segundo a Proposta Técnica do Paralapracá (2013):

Os coordenadores pedagógicos ou responsáveis pelas formações serão mobilizados a estruturar planos de formação, elaborados a partir das orientações do assessor pedagógico, que articulem as prioridades estabelecidas para a Educação Infantil de cada rede de ensino com os conteúdos do material disponibilizado pelo Paralapracá. Estes planos de formação deverão explicitar os conteúdos e as estratégias definidas para os encontros formativos com os professores, durante o período em que será realizado o projeto, e pretendem assegurar o direito de cada rede de ensino de definir suas prioridades a partir da análise da própria realidade. Com isso, espera-se que a formação nas instituições se

6. O projeto educativo está relacionado ao projeto político-pedagógico (PPP).

torne um projeto da escola, visto que estes planos devem ser compartilhados com a gestão e incorporados como parte das atribuições dos coordenadores pedagógicos. Ademais são instrumentais para uma progressiva construção da autonomia desses profissionais, contribuindo para a tomada de decisões sobre as necessidades de cada instituição e para nela intervirem, com o intuito de melhorar o atendimento às crianças da Educação Infantil. Espera-se que, ao se tornarem mais competentes e autônomos, possam também formar educadores que adquiram este perfil, utilizando os materiais do Paralapracá com progressiva autonomia e competência.

P. 24

A seguir, algumas orientações sobre o que é e como elaborar um plano de formação, lembrando que não há rigidez na forma, que deve se adequar a possibilidades, necessidades e estilos de cada coordenador/instituição.

O PLANO DE FORMAÇÃO

O que é

É um instrumento de planejamento elaborado pelo coordenador pedagógico, a partir de um diagnóstico das demandas de formação existentes, levando em consideração os saberes e necessidades do grupo de professores com o qual trabalha, com vistas a contribuir para a reflexão, buscando encaminhamentos, qualificando a ação docente e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (em geral, é realizado para períodos mais curtos — por exemplo, bimestral).

Como se faz?

Não há um jeito único de elaborar um plano de formação. O critério mais importante é que ele deve ser um instrumento útil para nortear o trabalho da coordenação e para organizar e concretizar as ações formativas na instituição.

A seguir, uma possibilidade de estruturação de um plano de formação:

JUSTIFICATIVA A justificativa aponta a existência de um problema que será abordado pela formação. Este problema (tema) é identificado a partir de um diagnóstico. Ao justificar o trabalho, é preciso:

- Fiquem claras para o leitor que não conhece a escola as motivações pedagógicas que levaram a eleger este tema.
- Explicar a relevância deste trabalho. Por que este tema — e não outro — é mais indicado neste momento?

CONTEÚDOS Os conteúdos da formação estão ligados às competências necessárias ao desenvolvimento profissional e devem ser selecionados a partir de um diagnóstico prévio. O que os professores vão aprender?

DURAÇÃO Tempo estimado para a realização do plano e como o tempo será distribuído.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM Referem-se àquilo que se espera que os professores aprendam.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS São os caminhos que os coordenadores elegem para realizar os encontros de formação. Estas estratégias devem favorecer o trabalho colaborativo, colocando no centro a reflexão sobre a prática, criando dentro da escola ou instituição de Educação Infantil um senso de responsabilidade coletiva pela aprendizagem. Alguns exemplos: tematização da prática (observação de sala, análise e reflexão de materiais produzidos pelas crianças, planejamentos) e/ou estudo de textos.

RECURSOS Listar os recursos que serão utilizados ao longo da formação. Esta lista inicial poderá ser acrescida ou modificada ao longo do processo formativo. É importante ter uma noção dos recursos necessários para providenciá-los, caso não estejam disponíveis.

POSSÍVEIS PARCERIAS Identificar especialistas, pessoas da comunidade escolar, instituições ou locais que possam colaborar com o processo formativo.

DOCUMENTAÇÃO DO PROCESSO Planejar como o processo formativo será documentado por meio de registros reflexivos, atas, diários, portfólio, etc.

INDICADORES DE RESULTADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS A partir de quais instrumentos observam-se ou constata-se as aprendizagens e as reverberações na prática advindas do processo formativo? Definir indicadores ajuda a focar o olhar para onde se quer chegar. Este item é necessário na medida em que o processo formativo deve representar a melhoria das práticas e a consequente melhoria da aprendizagem das crianças.

AValiação PROCESSUAL Criar dispositivos para verificar qual a percepção dos professores (ou demais envolvidos) sobre a formação, com vistas a realizar os ajustes necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS Indicar as referências utilizadas, que devem ser complementadas ao longo do processo: textos, vídeos, etc.

Adaptação do material estruturado pela equipe da Avante — Educação e Mobilização Social de forma colaborativa com o grupo de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Salvador - BA, publicado em: *Coordenador Pedagógico: Caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*, disponível no site <www.avante.org.br>

O planejamento de cada formação e, como se costuma dizer, as pautas formativas são um instrumento essencial para o bom resultado dos encontros. No Paralapraca as pautas feitas pelas assessoras são compartilhadas com as coordenadoras para que sirvam de referência. Acreditamos que é o coordenador pedagógico que deve construir suas pautas, pois cada contexto exige uma estruturação específica. Além disso, as pautas sempre são organizadas a partir de estratégias diversificadas, a depender da segurança e conforto que cada coordenador pedagógico tem em desenvolver determinado tipo de trabalho. Outras variáveis incidem na elaboração da pauta: perfil do grupo, recursos disponíveis, número de participantes da formação, nível de conhecimento e demandas do grupo, etc. Assim, não seria coerente que todos os coordenadores elaborassem e usassem a mesma pauta, tendo em vista tantas singularidades.



FALA ASSESSORA!

Os momentos de elaboração de pautas de formação pelas coordenadoras foram de enorme relevância. Ali, um turbilhão de ideias surgia e, a cada sugestão, as pautas eram aprimoradas, as ideias anotadas e as coordenadoras se sentiam mais seguras em planejar suas ações. Vale ressaltar que elas não “fechavam” estas pautas no encontro de formação. Com sugestões interessantes, ficava a missão de observar demandas institucionais e, então, concluir as pautas.

EMANOELA MACIEL, ASSESSORA PEDAGÓGICA DE TERESINA · PI
EM 2010

Em várias situações ao longo do Paralapraca, também houve necessidade de se elaborarem pautas de forma coletiva. Especialmente nos eixos *Artes* e *Música*, havia muitas dúvidas, e esta foi uma forma de apoiar os grupos de coordenadores.



FALA COORDENADORA!

Acho que o que mais colaborou para este papel da gente como formador foram as pautas coletivas, as formações que a gente fazia em grupo, porque pensava uma pauta de formação e tentava construir o esboço nas formações, porque dessa forma dava mais segurança pra gente.

CÉLIA MARIA DO NASCIMENTO RIBEIRO,
COORDENADORA DO CMEI ZELIA CALIXTO, DE TERESINA · PI



Tanto as formações nucleadas quanto as parcerias são estratégias interessantes para viabilizar as ações formativas. Identificar especialistas que atuam na rede pública de ensino ou que moram na comunidade para organizar uma experiência formativa de natureza cultural ou fazer a formação junto com outro colega mais experiente é uma dica preciosa já vivenciada pelas participantes do programa.

Em outras situações, além das pautas, a própria formação foi realizada de forma nucleada, quando duas ou mais instituições se reuniam para fazer a formação juntas. Isso aconteceu em vários momentos e, além de ser uma iniciativa para resolver algumas possíveis “fragilidades” de coordenadores em relação a um determinado tema, ajudou a fortalecer o espírito de rede e a desenvolver uma atitude colaborativa.

No Anexo 1, é possível ver o exemplo de um plano de formação. Ele foi elaborado de forma colaborativa entre a coordenadora de implementação do Paralapracá e duas assessoras, refere-se a um dos eixos do programa e pode ser usado como uma referência para a elaboração desse tipo de instrumento. Ele não contém todos os itens da tabela citada, pois, como já dito, estes devem ser feitos a partir das necessidades de cada contexto.

O Anexo 2 é a pauta formativa de uma instituição de Jaboatão dos Guararapes - PE. Ao final, há um registro elaborado pela coordenadora de implementação do programa que pode ajudar a pensar. De forma sintética, podemos considerar que uma boa pauta permite a participação, escuta, reflexão, vivência e a possibilidade de colocar o conhecimento em ação.

Lá

- CANÁRIO, Rui. *Gestão da Escola: como elaborar um plano de formação*. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/plano_de_formao_da_escola.pdf>.
- BRUNO, Eliane B. G. e CHRISTOV, Luiza H. S. *Reuniões na escola: oportunidade de comunicação do saber*. In: *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008, p. 55 a 62.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 229 a 281.



A dimensão subjetiva na formação

Cá entre nós

- Por que é importante considerar os aspectos relativos à dimensão subjetiva no processo formativo?
- Até que ponto as emoções estão presentes na formação? Como reverberam neste processo?

Para dialogar

No processo formativo, o “mundo emocional” está presente a todo momento. Seja porque sabemos que não existimos sem sentir, seja porque o pensamento é nutrido pelos sentimentos, o que lhe confere “um todo indissociado”. É preciso pensar sobre a emoção implicada na inteligência e vice-versa. Em importante artigo sobre o tema, Saltini (2012, p. 61) diz: “Se falta tal reflexão sobre o ser humano, corremos o risco de adotar métodos educativos e maneiras de fazer que reduzem o homem à condição de objeto”.

No Paralapraca, esta dimensão é considerada de maneira muito especial e cuidadosa. Trata-se de processos que envolvem crenças, valores, saberes, mui-

Cada ser humano é um templo onde a vida se revela a si mesma. O que pode uma pessoa esperar da outra, uma criança de um adulto, a não ser que ela lhe permita lhe revelar a si mesmo? Não é lá onde se situa a educação? Cada vida é um espaço no tempo, onde se desenvolve a história humana [...].

THOENIG

tas vezes construídos por anos de experiência e que devem ser acolhidos e respeitados por todos os envolvidos para que se possa construir uma ambiência propícia ao novo, à mudança ou ao aprofundamento do conhecimento.

Os processos emocionais estão integrados na construção do pensar; existe uma “engenharia” articulada no diálogo entre a cognição e as emoções. Sendo assim, não se pode separar a formação dos professores do seu contexto afetivo, relacional, histórico e cultural.

Para aclarar este posicionamento, é só analisar a relação existente entre a cognição, os afetos e a aprendizagem, termos estes interligados na perspectiva da experiência humana.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a aprendizagem se constitui como mudança permanente provocada pelas experiências e a cognição é ato ou processo pelo qual a atividade intelectual se expressa. Em ambos os processos de desenvolvimento, o repertório afetivo se apresenta. Vejamos o que diz Fonseca (2008) sobre afetividade:

Integra o conjunto de impressões, de emoções, de sentimentos, etc., emergidos da experiência do corpo nas suas mais variadas expressões de prazer, desprazer, alegria, tristeza, dor, conforto, segurança, insegurança, aflição, ansiedade, excitação, inibição, surpresa, medo, etc. Desempenha um papel crucial no desenvolvimento global do indivíduo [...].

P. 561

Assim, o componente subjetivo é um aspecto essencial a ser considerado no processo formativo, pois é também uma manifestação dos estados de ânimo e de como as relações interpessoais podem se revelar e se constituir.

A assessora Fabíola Bastos contribui com este diálogo em sua dissertação de mestrado.



FALA ASSESSORA!

[...] É necessário levar em conta a subjetividade do professor, pois este não é apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas é um sujeito [...] é dialogando com a subjetividade e com as experiências de cada professor que deverá ser desenvolvida a formação desses profissionais (BASTOS, 2011, p. 13; 22).

FABÍOLA BASTOS, ASSESSORA DE FEIRA DE SANTANA · BA

Vejamos ainda o que diz um estudo a respeito das emoções e pensamentos:

Quero ressaltar que, em se falando de pensamento e experiência emocional,

estaremos trabalhando e articulando uma das bases mais importantes de um movimento para uma nova e verdadeira perspectiva da educação. [...] Temos de falar, pensar e considerar a educação levando em conta as relações entre pensamentos e emoções, de tal forma que esta fique bem adaptada e saiba conduzir o homem a sua justa posição de sujeito, pois a ação centrada neste sujeito será sempre uma ação que tem sua gestação no sentir e no pensar. Não se trata apenas de ensinar a pensar, mas de deixar pensar o sujeito frente à sua própria experiência emocional.

SALTINI, 2012, P. 60-61

Neste campo complexo e delicado das subjetividades abriga-se a formação continuada. A partir desta compreensão, pode-se observar uma série de atitudes oriundas do diálogo subjetivo presente na formação. As motivações, o envolvimento, o interesse, a disposição, a coragem, ou... a resistência, o medo, a apatia, o desinteresse e tantos outros “sentires” são experimentados nessa trajetória. O vasto repertório emocional que emerge numa experiência formativa deve ser visto como um componente da interação “previsto” durante o processo.

Perrenoud (2000) alerta:

No mesmo grupo de formação, nem todos os aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar [...] sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos triunfos e os mesmos limites.

P. 88



FALA COORDENADORA!

No início, houve um pouco de resistência por parte dos professores, mas, no decorrer do ano e com as formações realizadas com a equipe do Paralapraca e supervisão da escola, houve maior aceitação ao projeto; assim começamos a ter resultados positivos. Pude observar que todos se encantavam com o material que tinha e a proposta que havia para professores e crianças.

EDNA GOMES DA SILVA, COORDENADORA DA ESCOLA NINA DE OLIVEIRA, DE JABOATÃO DOS GUARARAPES · PE

Na publicação *Formar para transformar: o caso do município de Irecê* (2012), a importância desta dimensão na formação é explicitada:

A construção de vínculo supõe um processo de “sedução”. Vincular-se ao outro significa sentir-se seguro, confiante, solidário, motivado, pois no processo vincular é preciso abrir-se e correr riscos, ir em direção ao outro, compartilhar

expectativas, comunicar-se. O estabelecimento de vínculos no processo de formação se dá em pelo menos dois âmbitos: na relação formador-professores e entre os professores. Somos movidos por uma série de sentimentos contraditórios e é assim que muitas vezes se inicia o processo vincular entre formador e professores. O formador pode representar uma ameaça, uma esperança, um apoio, uma perspectiva... Isso emerge através de reações diferentes entre os integrantes do grupo. É importante saber “ler” estas atitudes, investigar possíveis motivos e lidar com eles de forma produtiva, ou seja, compreender que este é um processo natural, e até certo ponto esperado, para acolher estes sentimentos e monitorar o processo individual de cada integrante do grupo. Reconhecer as diferenças e atuar a partir delas é um desafio também para o formador. Em relação aos professores, o convívio não significa necessariamente a construção de vínculos. Constituir-se em um grupo que compartilha ideias e respeita as diferenças, aprende com elas e cria um ambiente de confiança a ponto de o outro se “expor” não é algo simples. É preciso que o formador tenha consciência deste processo e saiba utilizar estratégias que favoreçam um “clima” que seja mobilizador e ao mesmo tempo “confortável” para aqueles que estão levando sua prática para ser compartilhada com o grupo.

P. 93-94

Como dito no Capítulo 1, sobre processos de mudança, “das resistências ao encantamento” há um caminho a ser percorrido. O respeito à experiência singular de cada docente precisa ser assegurado e sustentado numa abordagem que cuide das relações.

No Paralapraca, esse encantamento tem sido um diferencial presente nas formações e nas práticas. E isso se dá especialmente pela forma como as relações são construídas. Respeito e cuidado mediam as relações. Ludicidade e experiência são palavras de ordem do ponto de vista metodológico. Estudo e dedicação fazem a diferença na qualidade das formações — todas essas possibilidades também são permeadas por muitas dificuldades, limitações, não saberes, compreensões parciais. Afinal, esses elementos também são próprios dos processos de aprendizagem.

E por falar em aprendizagem, outro autor que nos apoia na conexão com esta dimensão mais integrada da constituição humana e, conseqüentemente, da educação e da formação é Duarte Jr. Em sua tese, o autor distingue o saber sensível do conhecimento inteligível e reflete como a modernidade cindiu estes saberes, dando um *status* privilegiado ao segundo. Entretanto, reflete que o funcionamento humano demanda este saber primordial, que emerge do campo sensível, visto que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE JR., 2000, p.14).

Ressaltando a importância do desenvolvimento do saber sensível, o autor defende a educação (do) sensível, definida como “o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estéticos (sensíveis) e estéticos” (p.

177). Como todo processo educativo emerge do valor que damos a um determinado elemento, o autor nos convida a refletir sobre que valor damos a este tipo de saber, que nos conecta com o subjetivo, a arte, a beleza.

O pleno sentimento da vida implica que tentemos capturá-la e, assim, compreendê-la de todas as maneiras possíveis — lógicas e estéticas, intelectuais e estéticas, científicas e artísticas. Não há por que privilegiar-se uma única e exclusiva maneira de contato com a realidade, feito intentado pela lógica da modernidade ao longo desses últimos séculos. (DUARTE JR. 2000, p. 192)

ACOLHIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES E FAZERES DO PROFESSOR

Partir de onde o professor está, dos seus saberes e fazeres, e aproximar-se das crenças constituintes de sua personalidade profissional e pessoal de forma integrada são, antes de tudo, uma atitude de respeito e acolhimento necessária à ação formadora. A assessora de Feira de Santana apoia esta reflexão quando diz: “Há que se questionar se os processos de formação docente estão considerando os saberes dos professores e suas experiências vividas” (BASTOS, 2011, p. 20).

As experiências profissionais e pessoais de cada professor demandarão do coordenador uma relação cuidadosa, baseada em valores implícitos e explícitos constitutivos desta parceria. Valores como confiança, respeito mútuo, valorização do outro e de sua história, do ser social implicado em sua individualidade, amparam as estruturas emocionais do sujeito e fortalecem os vínculos entre coordenador e docente.

Do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem, este posicionamento propiciará boas condições diante da redução da resistência “ao novo”. Trocando em miúdos, se a formação dilui a distância daquilo que o professor mostra saber, ante a experiência que se espera dele, o acolhimento e a valorização dos saberes e fazeres dos professores aumentam a flexibilidade para a mudança, a resiliência para a superação dos desafios, ajudando-os na construção de sentidos naquilo que fazem e ainda fortalecendo o engajamento ao trabalho. Nesta direção, vejamos o que diz Ferraz (mimeo):

[...] Como podemos contribuir para que o professor explicita seus conflitos, mostre seus medos, seus desconhecimentos, se coloque como parte de um problema vivido em sua prática? Como fazer isso sem desmotivá-lo, sem desconsiderarmos seus conhecimentos? E, talvez, o mais difícil: como fazer isso de uma forma construtiva, ou seja, que leve o professor a rever sua ação ao mesmo tempo que

 Há sempre um certo desconforto no ato de aprender que se traduz pela resistência. Reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio. A resistência é um mecanismo de defesa regulador, que “representa a reação do organismo à mudança, a fim de manter a estrutura do Eu. Em outras palavras, a defesa representa uma oposição a toda mudança suscetível de atenuar ou desvalorizar a estrutura do Eu. MAHONEY, 1976, P. 44, APUD ALMEIDA, 2008, P. 79

constrói um conhecimento sobre ela. Podemos pensar que o primeiro passo é auxiliar o professor a encontrar um sentido naquilo que está fazendo [...].

O depoimento da coordenadora Célia nos ajudará a seguir este diálogo. Seu relato partiu da seguinte pergunta:

Como você consegue ativar essa disposição para o “novo”, para que haja abertura?



FALA COORDENADORA!

Uma das melhores maneiras de fazer que eles despertem para isso, inclusive pelo que está sugerido nos Cadernos de Orientação do Paralapraca, é acolhendo e valorizando suas vivências. Os cadernos traziam esse tipo de sugestão e a gente tentava ir mais fundo na ideia de envolver os professores para a vivência pessoal, sua história de vida. Quando é uma experiência sua, é muito mais interessante, muito mais prazeroso de você se envolver [...]. Esse tipo de estratégia, entre todas as outras, eu acho que é o que dá mais certo.

CÉLIA MARIA DO NASCIMENTO RIBEIRO, COORDENADORA DO CMEI ZÉLIA CALIXTO, DE TERESINA · PI

Imersa na subjetividade das palavras, Lílian Galvão revela:



FALA ASSESSORA!

A formação continuada pode se constituir num espaço humanizado e libertador, de ruptura, estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional das equipes. O saber dos professores e gestores parece estar assentado em transações constantes entre o que são (suas emoções, a cognição, as expectativas, a história de vida, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo do trabalho escolar.

TARDIF, 2008, P. 16

CUIDANDO DA SUBJETIVIDADE DO COORDENADOR COMO FORMADOR

Liderar o processo formativo é encontrar-se com seu próprio “mundo interno”. É sentir e reconhecer “as vias de entrada e saída” do seu sistema relacional e ainda refletir em como se pode lidar com esta dimensão de sua personalidade revelada por meio do processo formativo.

O coordenador, tal qual o professor, tem uma tarefa que implica, e talvez dobrado, grande investimento afetivo. Cuidar de seu fazer, cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar dos seus professores requer envolvimento e desgaste emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, família e comunidade, pode resultar, sim, produtivo e prazeroso, mas não deixa de ser desgastante. As relações humanas, as relações interpessoais, são sempre muito delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, aceitá-la, aproveitá-la como recurso.

ALMEIDA, 2010, P. 57

A reflexão permanente a partir da experiência é um importante ponto de apoio para o coordenador pedagógico se descobrir subjetivamente. A reflexividade, aliada à autoavaliação do processo, pode auxiliar a retomar posicionamentos, a se ver melhor, a desenvolver uma escuta sensível de si próprio. Não é tão simples, nem tampouco fácil, mas é, sobretudo, caminhar, tendo a compreensão de que “a emoção pura sem pensamento é cega, uma ação sem pensar não é uma verdadeira ação”, explica Saltini (2012, p. 61).

Cuidar-se, observar-se por meio das experiências emocionais que mais mobilizam, localizar as tensões que mais desafiam e ao mesmo tempo identificar o que mais alegra e motiva colocam o coordenador pedagógico frente a frente com a sua subjetividade. É importante ressaltar que a observação atenta destes elementos permitirá ao formador levantar os problemas que devem ser tratados e acompanhados, e este posicionamento alavanca alternativas para melhorar aquilo que não está bom.

Dialogar com o grupo e fazer avaliações frequentes como oportunidade de receber retroalimentação são também dispositivos que regulam a atuação do coordenador pedagógico sobre si mesmo.

Novos saberes podem ser gerados, testados e, se necessário, reestruturados. O coordenador pedagógico atua sempre num espaço de mudança [...]. O ato de ouvir permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito.

ANDRÉ E VIEIRA, 2010, P. 19-21

Apoiados, portanto, em um melhor entendimento sobre este aspecto da formação, acredita-se que a dimensão subjetiva transcende o que os olhos podem alcançar. Desta forma, os sentidos do coordenador pedagógico precisam entrar num alerta sutil, amoroso e refinado diante das inter-relações que emergem por meio das experiências transbordantes de subjetividade.

Lá

- AVANTE, Educação e Mobilização Social. *Formar para transformar: o caso do município de Irecê*. Organização e revisão por MARCILIO, Maria Thereza e MEIRELLES, José Carlos, Salvador, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/ongavante/docs/formar_paratransformar/1>, acesso em 10.11.2012.
- ALMEIDA, Laurinda R. *O coordenador pedagógico e a questão do cuidar*. In: _____; PLACCO, Vera. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2010.
- _____. *A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível*. In: _____. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2008. p. 77-87.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. e VIEIRA, Marli M. S. *O coordenador pedagógico e a questão dos saberes*. In: ALMEIDA, Laurinda R. e PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2010.
- BASTOS, Fabíola M. *A educação no cenário de Canudos*. 2011. Dissertação (mestrado) — Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.
- CANÁRIO, Rui. *Gestão da Escola: como elaborar um plano de formação*. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/plano_de_formao_da_escola.pdf>.
- DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação continuada do docente na escola*. 2009. Tese (doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DUARTE JR. João F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- FERRAZ, Beatriz. *O papel do coordenador na reflexão que o professor faz de sua prática*. [200-] Disponível em: <http://www.escoladeeducadores.com.br/ee/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=29> Acesso em 20 de outubro de 2012.
- INSTITUTO C&A; AVANTE. *Caderno de Orientação Assim se Faz Música*. Col. Paralapraca. 2. ed. Barueri: Instituto C&A, 2013.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SALTINI, Claudio J. P. *As experiências emocionais observadas pelo pensamento: interações, articulações e relações entre o pensamento e as experiências emocionais*. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 25, 2012, Campinas, SP. Anais. São Paulo: Unicamp; IDB, 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2008.

- TOGNETTA, Luciene R. P. *A dinâmica de um ambiente cooperativo*. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 18, 2001, Campinas, SP. Anais. Campinas, SP: Unicamp, 2001. p. 165-173.

A dimensão experencial na formação

Cá entre nós

- O que podemos caracterizar como experiência?
- Por que a dimensão experencial é tão importante nos processos formativos?
- Que tipo de situação verdadeiramente nos mobiliza a aprender?

A gente não ensina aquilo que sabe,
A gente não ensina aquilo que quer,
A gente ensina aquilo que é!

JACQUES JAURÉS

Para dialogar

Para dialogar sobre essa dimensão utilizaremos dois autores que nos ajudam a pensar sobre seus significados e qual sua importância nos processos formativos. São eles Jorge Larrosa⁷ (2002) e Verônica Almeida⁸ (2012). Esta última também se baseou nas contribuições de Larrosa e a ampliou para o contexto da formação no Brasil.

Começaremos esta abordagem tratando do significado da palavra *experiência*. Este termo tem um caráter polissêmico e requer um estudo bibliográfico denso,

7. Professor da Universidade de Barcelona, Espanha.

8. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Exercício - FEP/UFBA.



que não caberia nesta publicação. Aqui, pretendemos explicitar alguns referenciais que fundamentam as propostas formativas do Paralapraca e provocar o desejo dos leitores para que busquem aprofundamento, alguns deles propostos na seção *Lá*.

Uma primeira provocação nos é feita por Larrosa. Ele nos instiga a pensar em pelo menos quatro fatores contemporâneos que dificultam a possibilidade de viver experiências. Vejamos:



Segundo Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.
2002

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]. Em primeiro lugar, pelo *excesso de informação*. A informação não é experiência. E mais: a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...]. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais

o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça [...]. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas.

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por *excesso de opinião*. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informa-

ção. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados [...]. A obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por *falta de tempo*. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vi-

vência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por *excesso de trabalho*. Este ponto

me parece importante, porque às vezes se confunde experiência com trabalho.

Por que, no âmbito do Paralapraca, é tão importante pensarmos sobre esses possíveis obstáculos para a experiência?

Porque há uma estreita relação entre experiência e formação!

Acreditamos, com base neste e em outros autores, que o processo de formação pressupõe a vivência, não de qualquer acontecimento, mas desse tipo especial de situação que “toca” o sujeito, que o transforma, o que estes autores chamam de “experiência”. Este posicionamento dialoga fortemente com outras dimensões da formação, especialmente a que se refere à subjetividade do sujeito, ou seja, àquilo que cada um atribui ou não de sentido ao que vive, dependendo de questões singulares. Segundo Tardif (2008), “o professor é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes da própria atividade e a partir dos quais ele se estrutura e orienta”.

 A formação atualmente é também concebida em uma perspectiva de processo, vista como percurso de ser-no-mundo, pautando-se na ideia de teia, cujos teceres das relações, possibilidades, erros, experiências, referências e atualizações são o próprio processo formativo. ALMEIDA, 2012, P. 62

FALA COORDENADORA!



O Paralapraca entrou na minha vida e na vida do meu filho. Resignificou minha prática, não apenas como educadora, mas principalmente como pessoa, mulher e mãe, possibilitando um novo olhar sobre a educação, particularmente infantil, tornando-me mais crítica, consciente e aberta às belezuras do mundo.

ANACARLA CURSINO SENHORINHO, COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL NICEA CAHÚ, DE JABOATÃO DOS GUARARAPES · PE

A fala da coordenadora Anacarla nos ajuda a compreender no que consiste a experiência. Para ela, o vivido permitiu uma ressignificação ampla, envolvendo vários aspectos da sua vida.

Mas como essas reflexões reverberam na nossa constituição como formadores e no planejamento das formações?

Em primeiro lugar, nos ajudam a entender o caráter único que uma mesma vivência tem para cada pessoa. Ou seja, não há possibilidade de padronização, de que a mesma situação vivenciada no grupo reverbere da mesma forma em cada um. Aliás, nem sequer é possível que para todo o grupo o mesmo acontecimento seja uma experiência de fato.

Larrosa (2002) lembra ainda que a experiência requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, para olhar, para escutar, para sentir. Requer suspender o juízo, a vontade e o automatismo da ação e cultivar a atenção e o cuidado. Complementa afirmando que o sujeito da experi-

 Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. BONDÍA, 2002, P. 27

ência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e abertura. Diz ainda que todo sujeito da experiência é um sujeito exposto. Porque viver a experiência não se trata de impor, opor ou propor, mas de se expor.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se	nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. JORGE LARROSA
---	--

Considerando esses referenciais, temos o desafio como formadores de pensar a formação como esse espaço-tempo único e singular de cada sujeito, onde não há garantias, padronizações, controle, mas um campo de possibilidades de ser, num *continuum*, “nunca desperdiçando as aprendizagens anteriores, e sim atualizando-as nas possibilidades da composição de novas aprendizagens” (ALMEIDA, 2012).

Em relação ao planejamento das formações, esses aportes nos indicam a necessidade de buscarmos vivências que façam sentido para os profissionais. Isso requer um olhar, um cuidado para o tipo de proposta que se organiza. Não se trata apenas de promover o acesso a novos conhecimentos e práticas, mas de que as formações possam ser tecidas, como diz Almeida, em fios mais flexíveis, mais complexos e multirreferenciais, fundados na experiência, nos “aconteceres”.

No Paralapraca foram muitos os exemplos de situações que se constituíram em experiências para coordenadores e professores. Ao serem convidados a realizar produções artísticas a partir de visitas a museus e exposições, ou após terem conhecido a vida e os processos de produção de artistas, muitos profissionais puderam ressignificar o sentido da arte em suas vidas, não porque é um tipo de posicionamento esperado, mas porque a arte pode atuar intrinsecamente em cada sujeito, mobilizando experiências diversificadas. As vivências literárias, como degustações livres de livros infantis, a escuta das narrativas orais de avós e contadores; as oficinas de construção e exploração de instrumentos musicais; o retorno à memória dos lugares que marcaram a infância... todas estas situações formativas afetaram cada um de forma particular e única, mas tiveram como pressuposto que é por meio da experiência que a aprendizagem se efetiva de forma mais significativa.

No capítulo “Princípios e estratégias formativas”, abordamos a ideia da “homologia dos processos”, que nos ajuda a compreender que há uma relação estreita entre o tipo de experiência que cada sujeito vivencia e

 Para estar aberto a uma experiência formativa transformadora é preciso correr o risco das desorganizações, das subjetividades, das escolhas e percursos, das errâncias e dos desequilíbrios de ser o que se é. ALMEIDA, 2012

 Segundo Almeida, Dewey e Larrosa apontam a necessidade da “degustação dos aconteceres, de uma parada consciente para a compreensão dos fatos na composição de uma experiência que provoque mudança”. P. 80

a forma como este se constitui como profissional; como essas experiências repercutem de alguma forma na sua constituição e nos seus fazeres. Por isso, nosso compromisso como formadores é de promover vivências prazerosas, que vinculem positivamente os sujeitos envolvidos aos conteúdos da formação.



FALA ASSESSORA!

Nas formações, as histórias lidas encontravam outras histórias de vida e aquele momento vivido inspirava as coordenadoras. A angústia, o medo, a saudade e a alegria sentidos naquele momento, naquela sala, eram passados adiante. Vi muitas vezes os contos, os causos e as poesias sendo recontados nos encontros de formações com as professoras e aquele enredo que tinha a ver com a teia de vida de cada uma das coordenadoras era recontado e revelava o quanto aquelas histórias tinham sido entranhadas.

APARECIDA FREIRE, ASSESSORA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES · PE

Ademais, também nos filiamos às correntes que consideram a multiplicidade de saberes que constituem o sujeito, no caso, cada professor, coordenador, cada pessoa. Esta abordagem, defendida por Tardif (2006), é denominada de epistemologia da prática e consiste “no estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas” (p. 255).

O autor complementa:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente na tarefa dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

TARDIF, 2006, P. 256

Nesta abordagem, todos os tipos de saber são relevantes, sua natureza é diversa, pois há saberes de natureza acadêmica, curricular, profissional, da experiência, ou que advêm das disciplinas. Esses saberes estão intrinsecamente ligados com as histórias de vida, assim são situados num tempo-espaço e se configuram de forma particular em cada pessoa.

Não cabe nesta publicação um aprofundamento desta abordagem, por sua natureza complexa, entretanto, é importante pontuar que o reconhecimento das várias dimensões da formação e da multiplicidade de sabe-

res nos aponta a necessidade de considerar estes aspectos no ato de planejar e ao conduzir processos formativos.

Lá

- ALMEIDA, Verônica Domingues. *A experiência em experiência: saberes docentes de professores em exercício*. Paco Editorial, 2012.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [on-line]. n. 19, p. 20-28, 2002.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. Vozes, 2008.



A dimensão lúdica na formação

COLABORAÇÃO: TÂNIA RAMOS FORTUNA

Cá entre nós

- Como os professores tornam-se capazes de brincar e de valorizar o brincar em suas práticas educativas?
- Por que é importante desenvolver a dimensão lúdica na formação de professores?
- Quais as possíveis contribuições da formação continuada na formação lúdica dos professores?

Para dialogar

Um professor não nasce professor, ou “vira” professor de uma hora para outra, após fazer uma formação específica para isso. Os professores formam-se ao longo de sua vida profissional, escolar, universitária e pessoal, das quais as situações de ensino e, mais especificamente, aquelas referentes ao ensino universitário de saberes relativos a uma prática profissional compõem apenas uma parte dessa formação.

Como bem enfatiza Tardif (2002), os saberes e a prática dos professores não são entidades separadas, mas copertencem a uma situação de trabalho

Cuidar da vida,
desse infinito
novelo
de tantas tramas
e cores.

Cuidar de cada
vida

com desvelo,
para que a Terra possa
continuar sua dança,
para que possamos todos
continuar nossa trança.

POEMA ZELO, DE ROSEANA MURRAY

na qual coevoluem e se transformam.

Seguramente, eis, aí, um dos grandes desafios para a formação dos professores que se impõem na contemporaneidade: compreender como se dá este processo de elaboração mental e apropriação das diversas experiências acumuladas ao longo da vida, nas quais se baseiam a ação educativa e a própria formação docente.

Como abordado no capítulo sobre a dimensão experiencial, não se pode esquecer que as experiências mais amplas de vida dos professores também participam de modo decisivo na sua formação. É a partir delas que eles interagem com os saberes profissionais, adquiridos tanto durante a sua formação inicial para a profissão quanto em atividades de formação continuada.

Assim, até mesmo o desejo de ser professor pode começar na infância: ele sofre influência do desejo de outros professores com os quais conviveu e que, quem sabe, o contagiaram com o seu próprio desejo de ser professor. Por outro lado, esse desejo também pode ter sido gestado nas brincadeiras infantis de escola, nas quais, brincando, aquela criança já adquiria experiência como educador, ao mesmo tempo que dava início à sua formação docente.

Com esta observação, é possível perceber que o jogo possui um modo peculiar de saber que é, também, um modo de ser: quem joga não somente revela habilidades, dificuldades, temores e desejos, mas, sobretudo, torna-se quem é. Diante disso, pode-se afirmar, desde já, que brincar forma.

Vê-se, pois, que a dimensão lúdica está presente até mesmo nos primórdios da formação do professor, atuando de modo decisivo para torná-lo um educador capaz de brincar e de valorizar o brincar.

Ora, a ludicidade compreende um constante movimento pendular entre fantasia e realidade, por meio do qual é possível aproximar sentimentos e objetos que, de outro modo, seriam incompatíveis, concebendo-os de modo inteiramente original. Esta visão peculiar das coisas, mesmo sem fim utilitário direto, mantém estreita relação com a imaginação criadora e a compreensão do real. Em lugar de desaparecer quando a infância acaba, ela não só persiste na vida adulta, como também se metamorfoseia, assumindo formas que participam ativamente do nosso modo de ser, de pensar, de aprender e ensinar — de viver, enfim. Daí que pode fazer-se presente, por exemplo, na sala de aula, convertendo-a em uma aula lúdica, na qual despontam professores que brincam.

Professores assim, ludicamente inspirados, possuem uma consciência lúdica que, sem ser inata, constrói-se ao longo de sua formação profissional e existencial e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida. Trata-se do desenvolvimento de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brin-

 Apesar das especificidades conceituais que distinguem entre si as palavras “jogo”, “brinquedo”, “brincadeira”, “ludicidade”, “lúdico”, “jogar” e “brincar” em nosso idioma, nem todas as culturas distinguem o ato de brincar em relação ao ato de jogar, e algumas delas não empregam o termo “lúdico”. Além do mais, a controvérsia que anima essa diferenciação muitas vezes contribui, involuntariamente, para rebaixar ainda mais o *status* atribuído ao fenômeno lúdico na nossa cultura. Por isso, neste texto, elas são empregadas como sinônimos, optando por valorizar o que têm em comum, em vez de diferenciá-las e opô-las. Para conhecer melhor os diferentes significados desses conceitos, ver FORTUNA (2004, 2011).

car e à educação, que envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica e que transcorre no interior de uma formação que é, também ela, viva (FORTUNA, 2005, 2011). Tudo isso supõe uma formação lúdica, isto é, envolve aquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações tanto para a sua prática pedagógica quanto para as práticas formativas institucionais relativas ao jogo e à educação.



FALA ASSESSORA!

A formação no Paralapraca busca incorporar atividades lúdicas com ênfase no processo expressivo e criativo dos professores. Porém, na prática, essa formação leva um tempo para ser efetivada, acontece de forma incompleta, pois compreende que o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse aspecto envolve outros: disponibilidade pessoal para brincar, flexibilidade nas ações, cuidado ao que está sendo proposto, abertura para novos conhecimentos e, principalmente, acreditar na ludicidade não só como modo de ser e estar, mas também como ciência na educação.

IANY BESSA, ASSESSORA DE CAUCAIA · CE

Mas no que consiste, afinal, a formação lúdica dos professores?

Como eles se tornam capazes de brincar e de proporcionar a brincadeira aos seus alunos?

Em 2011, realizei uma pesquisa (FORTUNA, 2011) com um grupo de professores que se distinguiam dos demais pelo fato de colocarem a brincadeira no centro de sua prática pedagógica, caracterizando-se, então, como professores que brincam. Neste estudo, ficou claro o quanto esses professores não nasceram sabendo como brincar com seus alunos na escola; ao contrário, essa capacidade é resultante de uma longa e complexa formação. Seu modo de ser lúdico resulta de uma condensação de experiências que ultrapassam a formação universitária, embora a abranjam também.

Apaixonados pelo que fazem, esses profissionais tornam as suas aulas uma festa. Suas aulas não são lúdicas somente porque são desenvolvidas em torno da proposta de jogos e de atividades ludiformes, ou porque possuem uma atmosfera lúdica, ou, ainda, porque esses professores têm uma atitude lúdica (humor, po-

 A palavra ludiforme foi empregada pela primeira vez por Visalberghi (1966) para designar atividades que contêm algumas características lúdicas, como comprometimento, estabilidade e progressividade, embora lhes falte o caráter não funcional da ludicidade propriamente dita, isto é, o fim em si mesmo. Assim, a atividade ludiforme tem formato lúdico, mas é produtiva e dirigida, distinguindo-se do ato de “só” brincar. Porém essa diferenciação não tem muito sentido quando o ato de brincar é compreendido também como aprender, já que, assim, as dicotomias processo-produto e seriedade-brincadeira são superadas.

sitividade, alegria, atração pelo desafio, inquietação, etc.), mas, sobretudo, porque eles brincam: o próprio dar aula é “como se fosse” uma brincadeira, pois apresenta as características típicas da situação lúdica.

Suas narrativas sobre a própria formação lúdica revelaram a importância de situações de formação profissional caracterizadas pela integração dos diferentes saberes construídos pela vida afora, valorizando-os. As experiências mais citadas por eles foram aquelas que se configuravam como um lugar de aprendizagem no qual mantinham uma relação, não de exterioridade com o saber, mas sim de proximidade.

Também ficou patente a importância da autonomia na definição de seus estudos, pois as situações formativas de ordem pessoal e profissional mais evocadas foram justamente aquelas nas quais eles se sentiam sujeitos de seu próprio projeto formativo, tendo iniciativa e responsabilizando-se por ele, e não como meros objetos de ações formativas definidas e dirigidas por outrem.

Diversas experiências formativas de ordem prática igualmente foram muito lembradas, tais como: cursos diversos, inclusive e especialmente aqueles desenvolvidos por instituições não acadêmicas, além de seminários, congressos, oficinas e a participação em projetos de pesquisa orientados para a realidade educacional. Mas elas tinham uma característica comum: não prescindiam da teoria; ao contrário, valorizavam-na, concretizando-a na forma de vivências lúdicas analisadas e refletidas. Foram em atividades como estas que alguns profissionais pesquisados relataram ter entrado em contato com a sua criança interior e também com um vasto referencial teórico que lhes permitiu romper com paradigmas preconceituosos e reducionistas, tendo podido compreender o ser lúdico a partir de si mesmo. Segundo um dos professores investigados, foram as dinâmicas e as vivências compartilhadas ao longo de uma dessas atividades que o fizeram perceber o lugar do brincar em sua vida e o estimularam a investir esforços para divulgar e trazer à consciência de adultos e crianças a importância do brincar.

Além dessas atividades de formação claramente orientadas para a formação lúdica do educador — a maioria delas de caráter continuado —, também receberam destaque na pesquisa as experiências de aprendizagem marcadas pela instigação e pela desestabilização das certezas — procedimentos, por sinal, típicos do jogo —, presentes em diferentes momentos ao longo da formação, inclusive na formação inicial ocorrida na universidade.

De outra parte, as vivências infantis em relação ao brincar, as experiências escolares com alguma conotação lúdica (excursão escolar, dramatização, presentes dados pelos seus professores, por exemplo), as oportunidades de aprender na interação com os colegas, o contato, ainda durante

★ O Paralapracá valoriza este tipo de atitude autônoma e a considera um dos pressupostos do desenvolvimento de propostas formativas.

a formação inicial, com crianças em situação lúdica, a relação positiva com a própria aprendizagem e o exemplo de professores amorosos e dedicados igualmente demonstraram ter grande importância no vir a ser educador que brinca.

Mas não foi somente no passado que eles tiveram oportunidades significativas de brincar na própria formação: os professores que brincam assim o fazem porque, eles mesmos, antes de tudo, continuam a aprender brincando e são pessoas que brincam. Eles são capazes de brincar em suas práticas pedagógicas precisamente porque a brincadeira atravessa longitudinalmente as suas vidas.

Entretanto, quando interrogados sobre o que sabiam sobre o brincar, esses professores tiveram dificuldade para enumerar os conteúdos aprendidos sobre ludicidade que estariam na base de sua atuação docente lúdica.

Equivocadamente, essa dificuldade poderia ser interpretada como uma evidência de escassez teórica ou mesmo de não consolidação das aprendizagens realizadas nessa área de conhecimento.

Porém não se pode perder de vista que o jogo possui um modo peculiar de saber. O saber lúdico constitui-se de saberes pessoais, de saberes provenientes da experiência de aluno na escola básica e de saberes experienciais — para empregar a terminologia de Tardif (2002). Como esses saberes são construídos na prática de saberes, são saberes oriundos da prática, isto é, da prática de saberes em relação ao brincar, estabelecidos através de experiências lúdicas ao longo da vida. Portanto, o saber lúdico é um saber informal, assentado em experiências boas com o brincar na infância e em episódios de aprendizagem lúdica na escolarização básica e na formação inicial. Ele se constitui também através de leituras buscadas pelos próprios professores, talvez precisamente porque, em sua formação inicial, não o tenham encontrado, já que a universidade geralmente não o contempla em suas ações sistemáticas de formação docente.

De toda forma, os achados da pesquisa que realizei e os estudos consultados sobre teoria do jogo e sobre formação docente sugerem que o saber lúdico resulta de uma combinação muito particular, feita por cada professor ao longo da sua atuação e formação profissionais, em resposta à sua inquietação e ao inconformismo com as práticas convencionais de ensino. Neste sentido, pode-se dizer que ele tem uma dimensão transgressora e que, por isso, pode ser eventualmente incompreendido e até recriminado.

O saber lúdico requer uma abordagem especial do ponto de vista da formação: ele exige uma formação que proporcione uma compreensão da

★ Esses aportes teóricos abrangem o estudo do jogo do ponto de vista antropológico, histórico, linguístico, social, filosófico, psicológico e, é claro, pedagógico, em uma perspectiva francamente contrária à naturalização do brincar, através do repúdio à visão romântica, idealizada e mistificadora da ludicidade na educação. Sem eles, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico. Nada disso, contudo, anula a necessidade de estudar apaixonadamente o brincar, com seriedade.

brincadeira “desde dentro”, isto é, do ponto de vista do ser lúdico do professor, em sua condição de ser que brinca, para, então, poder vir a espalhar-se por toda a sua vida, envolvendo, também, a sua prática profissional.

De que modo o coordenador pedagógico e a formação continuada podem contribuir para formar professores capazes de brincar e de propiciar a brincadeira em sua prática educativa?

Em outros estudos que realizei (FORTUNA, 2005 e 2011), descobri que um dos princípios da formação na perspectiva lúdica é tomá-la, ela mesma, como um jogo, um quebra-cabeça com múltiplas, infinitas possibilidades de montagem. Isto implica “crer” no jogo para “entrar” no jogo da formação. Implica ver o espaço de formação — seja ela inicial ou continuada, como um espaço de confiança. Exige, por conseguinte, confiança no jogo, o que comporta um grande desafio, pois o jogo é uma atividade imprevisível e arrebatadora.

Um dos componentes do jogo da formação é a vivência de situações lúdicas, pois é sabido que os professores apoiam-se mais nas situações que viveram como alunos, em relação aos seus professores, no que viram seus professores fazerem, e menos naquilo que os seus professores disseram. Além do mais, o apelo às memórias da infância e as vivências lúdicas efetivas no processo de formação cumprem, a um só tempo, a função de ampliar o repertório lúdico do educador, provendo-o de sugestões, e aproximam-no de sua própria infância, preparando-o, assim, para compreender a infância das crianças com as quais atua.

Aproximar-se da própria infância é a recomendação que fez Freud aos educadores: “somente alguém capaz de sondar a mente das crianças será capaz de educá-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos nossa própria infância” (FREUD, 1976, p. 224). Por isso, para além do recurso às descobertas da psicanálise, é preciso que o educador reconcilie-se com a criança que existe dentro de si, não para ser novamente criança, mas sim para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos.

No entanto, cabe, aqui, fazer um alerta: brincar com a criança não é ser a criança. A brincadeira do adulto é diferente daquela praticada na infância, ainda que nela deite suas raízes. A brincadeira do educador com seu aluno baseia-se em brincar de brincar, o que denomino (FORTUNA, 2005 e 2011) “brincadeira de segunda potência”: é uma forma de brincar, porque se funda no “como se”, mas não do mesmo modo que uma criança brinca, ou, até mesmo, do modo como qualquer pessoa brinca, pois a intenção pedagógica está presente e é ponto de partida da ação lúdica do professor com o aluno. Já a chegada... Nunca se sabe onde é o ponto de chegada quando se trabalha a partir de uma perspectiva lúdica, o que re-

quer, da parte do educador, uma renúncia à centralização e à onisciência dos processos educativos. De toda forma, não é necessário “ser criança” para usufruir o brincar, pois sua herança — a criatividade — subsiste na vida adulta.

Como promover a presença da autonomia e da criatividade na formação lúdica?

Ambas materializam-se na possibilidade de escolha dentre várias atividades de formação, cuja ênfase, ora mais prática, ora mais teórica, está sempre fundada na iniciativa do professor em formação. Mas, sem dúvida, a peça central neste jogo é a interação: do educador com o coordenador pedagógico, com seus professores, com os demais colegas, consigo mesmo, através do embate com suas próprias ideias, com os autores e conceitos estudados, com a sua realidade e com o seu sonho, enfim. A interação, aqui, é entendida como meio e como fim do processo de construção do conhecimento.

Na verdade, tudo indica que tais atividades só parecem adquirir sentido aos olhos dos professores quando correspondem e alimentam a sua demanda de formação. Por isso, é fundamental que sejam postuladas pelos próprios educadores, ou, quando muito, seja suscitado seu desejo de saber mais, para que, então, as escolham e decidam delas participar, compondo, assim, por iniciativa própria, seu saber lúdico.

★ *Aprofunde este tema no Capítulo 2 (p. 21): Ação formativa a partir da realidade: aprender a analisar e considerar as necessidades formativas dos professores.*

Para concluir, resta, ainda, responder à questão:

Por que tudo isso?

Por que é importante formar professores capazes de brincar em suas práticas educativas?

Ora, a adoção da perspectiva lúdica na educação pode abrir caminho para aquilo que Trilla (2006) denomina pedagogia da felicidade: não como uma finalidade da educação, mas como sua metafinalidade, firmada na certeza de que tanto o aprender (processo) como o conhecimento (conteúdo) podem ser fonte de fruição, felicidade e alegria.

Contudo, nunca é demais lembrar que, para que a escola ou instituição de Educação Infantil seja lugar de alegria, fruição e felicidade, o professor não precisa ser um palhaço, ou suas atividades educativas assemelhem-se a um concurso televisivo, como se fosse necessário mascarar o quê e o como ensinar. É no desafio, na surpresa, no arrebatamento, no envolvimento do ser humano por inteiro e no significado que possui o jogo que está o prazer, prazer este que pode transbordar para outras atividades e tornar, enfim, a educação lúdica.

No decorrer do Paralapraca, foram muitas as experiências desta natureza, como a da coordenadora Gilzemer.



FALA COORDENADORA!

A formação do eixo *Brincar* mexeu com ricas memórias de experiências prazerosas da minha infância, a cada encontro era aflorada essa sensibilidade do brincar, brincar com o outro, brincar em grupo, resgatar brincadeiras da infância, simplesmente brincar.

A partir deste contexto, pude vivenciar uma bela experiência em família. No período de carnaval, viajamos para a linda praia de Porto de Galinhas, no município de Ipojuca, Pernambuco, e em um dos momentos, em que eu e meu esposo estávamos dentro do mar, ele pisou em uma pedra. Depois de um sonoro ai!!!, abaixou-se para pegá-la. Ao observar o formato da pedra em sua mão, eu lhe disse: você foi atacado por um tubarão pedra. Ele riu bastante, porque a pedra realmente lembrava um tubarão. Pelo menos no uso do brincar imaginário naquela hora, ela era um tubarão pedra, e depois desse súbito ataque, ele continuou a se abaixar e pegar outras pedras, que rapidamente viraram, dentro do nosso imaginário infantil, dragões, sapos, rinocerontes, baleias, navios e tantas outras coisas que nos divertiram bastante naquele momento.

GILZEMER QUEIROZ DE BRITO, SUPERVISORA ESCOLAR DA ESCOLA MEDALHA MILAGROSA, JABOATÃO DOS GUARARAPES · PE

Lá

- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FORTUNA, Tânia R. *A formação lúdica do educador*. In: MOLL, J. (Org.) *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 107-121.
- FORTUNA, Tânia R. *Vida e morte do brincar*. In: ÁVILA, I. S. (Org.) *Escola e sala de aula: mitos e ritos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 47-59.
- FORTUNA, Tânia R. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/35091>>.
- FREUD, Sigmund. *O interesse científico da psicanálise (1913)*. In: —. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XIII, p. 199-226.

- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRILLA, Jaume. *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VISALBERGUI, Aldo. *Esperienza e valutazione*. 2ª ed. Accresciuta. La Nuova Italia: Firenze (IT), 1966.



A dimensão cultural na formação

Cá entre nós

- Por que ressaltar essa dimensão nos processos formativos?
- O que significa a dimensão cultural atrelada à formação?
- Quais os enlaces possíveis entre cultura e formação?

Para dialogar

Iniciaremos nosso diálogo convidando você a refletir sobre o crescente movimento de articulação entre cultura e educação. De certo modo, a inserção da discussão cultural atrelada à educação é novidade. Ou pelo menos “uma certa abordagem cultural” orientada pela ideia da valorização da multiplicidade de produções culturais.

Mas, primeiramente, precisamos deixar claro de que concepção de cultura estamos falando.

Decerto “[...] definir cultura não é tarefa fácil nos nossos dias, pois, conforme apontam Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 14), as tentativas para defini-la

[...] Serão igualmente reconhecidas e valorizadas muitas outras possibilidades de criação simbólica, expressas em novas práticas artísticas e em modos de vida, saberes e fazeres, valores e identidades. Os saberes tradicionais estarão protegidos e mestres e mestras poderão transmiti-los na escola, possibilitando, assim, uma nova experiência na educação.

BRASIL, 2010, P. 17

nascem “[...], cada uma, da necessidade de respostas à mudança histórica” (apud LOIOLA M., 2012). De acordo com esta lógica, surgem muitas escolas — antropologia, sociologia, economia, educação, entre outras — que discutem e definem cultura de acordo com seus campos teóricos e de atuação. Isto nos mostra certa imprecisão no conceito de cultura.

No Paralapraca, a dimensão cultural ocupa lugar central porque, como dizem os autores que pesquisam a infância, não existe uma única infância, mas diferentes formas de ser criança, em cada contexto social. Assim, toma-se como ponto de partida a compreensão de que todo ser humano nasce herdeiro de um legado de realizações humanas. Para Botelho (2001), cultura significa:

[...] O conjunto maior da produção e elaboração, simbólica e material, do ser humano: os artefatos, o imaginário, os comportamentos, as práticas; as formas de expressão, de organização, de percepção e de apropriação do cotidiano. Significa, também, os modos como o homem se reconhece, como ele vê e se relaciona com o mundo. Nessa perspectiva, portanto, é a cultura o eixo organizador da construção e de expressão das identidades nacionais.

BOTELHO, 2001, APUD LOIOLA E MIGUEZ, 2007

Portanto, a cultura representa o conjunto de manifestações humanas de uma determinada coletividade, produto das relações que homens, mulheres e crianças estabelecem com o tempo, com o espaço, com a natureza e com as outras pessoas. O Paralapraca assume o compromisso de respeitar, valorizar e ampliar a diversidade de histórias, costumes, crenças e valores da cultura das crianças de cada Instituição de Educação Infantil participante.

Esta abordagem corrobora as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), que no Art. 3º orienta que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.



A cultura está associada à formação da identidade de um povo, de uma comunidade. Para Stuart Hall (2006), a identidade cultural é o ponto de encontro, de sutura, entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares.



Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e de suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em um material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.

RCNEI, VOL. 1, P. 77

Desta forma, as diferentes manifestações e construções humanas, incluindo as de caráter local, devem ser valorizadas e reconhecidas como

parte desse currículo, pois dialogam mais diretamente com a criança e, por consequência, são essenciais para a constituição das suas identidades. As crianças têm muito a aprender sobre o mundo e, na Educação Infantil, as propostas pedagógicas vão nortear as experiências e saberes considerados mais relevantes. Estão em jogo, nessas escolhas, os valores, as crenças e os saberes dos adultos, que, neste caso, têm a responsabilidade de realizar parte dessa seleção que constitui o currículo deste segmento. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais — DCNEI (2009) apontam os saberes comunitários como relevantes, assim como outros saberes.

Art. 8º § 1º [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

iv – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.

No Paralapraca, esse tipo de saber ocupa um lugar especial e é tratado como cultura comunitária, pois entendemos as comunidades como “lugares que articulam sentidos, tanto geográficos, de espaço, quanto simbólicos, proporcionando a seus membros a sensação de pertencimento a um corpo social e a uma vivência comum, na qual sentimentos, pensamentos e experiências são partilhados coletivamente” (*Estação Paralapraca*, 2013).

Mas não nos esqueçamos de que as crianças estão imersas em um universo cultural e também produzem cultura. Se os imaginários dominantes ainda reforçam a ideia da criança como receptora e reprodutora das ordens culturais, outras concepções consolidadas em vários âmbitos acadêmicos e sociais reconhecem sua condição de sujeitos ativos.

A definição de cultura, tratada anteriormente, nos fala da dimensão cultural presente nas formações do Paralapraca. Neste contexto, não somente o resgate e aproximações do *modus vivendi* das comunidades, mas sobretudo contribuir para uma prática educativa que proporcione que as crianças tenham acesso a essa cultura por meio de experiências sensíveis, pois pertencem a uma instituição comprometida com a produção, disseminação e valorização dos saberes locais.

★ *Estação Paralapraca: menu de paisagens culturais* é uma publicação do Paralapraca que compila saberes comunitários dos cinco municípios que participaram da sua primeira edição e revela quantos saberes essas comunidades produzem e a riqueza dessa abordagem para o currículo da Educação Infantil. Confira!



FALA ASSESSORA!

O Paralapracá busca valorizar e fortalecer os saberes e experiências locais e este direcionamento tem feito diferença em tempos de globalização, de identidades submergidas. Neste sentido, tem sido uma oportunidade de qualificar e colaborar na construção de políticas, trazendo no bojo concepções de criança, infância, sociedade e cultura de um tempo histórico cujo principal demarcador tem sido o respeito aos sujeitos e a suas formas de ser e de viver.

CIDA FREIRE, ASSESSORA PEDAGÓGICA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES · PE

Pela importância que o acesso à cultura global e comunitária têm no currículo da Educação Infantil, ela também ocupa um lugar e um papel de extrema relevância no processo formativo. Entretanto, considerar a dimensão cultural na formação dos profissionais de educação mostra-se como uma conquista muito recente, tanto que, em geral, ainda não consta como prática nos cursos de formação, sejam eles iniciais ou permanentes. No âmbito do Paralapracá, este não é apenas mais um aspecto a ser explorado nas formações, mas sim um dos focos do programa.

Mas o que isto significa concretamente?

Quais os enlaces possíveis entre cultura e a formação do Paralapracá?

Para nos ajudar a responder a estas indagações trazemos a voz da assessora Cida Freire, que nos conta como a dimensão cultural foi vivenciada nas formações do projeto em Jaboatão dos Guararapes · PE.



FALA ASSESSORA!

Considerando que o Paralapracá está em diferentes municípios nordestinos, cuja realidade socioeconômica é parecida, mas que cada região se diferencia pelas especificidades culturais, é através das estratégias formativas que os envolvidos no projeto são incentivados a contemplar as principais manifestações culturais de sua comunidade, de sua cidade e de sua região, que se materializam em ações de visitas a espaços e exposições artísticos e culturais, bem como da exploração das paisagens gastronômicas, sonoras, narrativas e festivas, oportunizando uma relação de pertencimento, reafirmando ou construindo identidade, que, como orientam as diretrizes curriculares, deve guardar princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e do respeito às diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em Jabotão, assim como nos demais municípios, dedicamos vários momentos de formação em espaços culturais de diferentes naturezas. Com as coordenadoras, fomos à exposição de Romero Brito, e estas, incentivadas pela experiência e valorizando esse tipo de formação, também mobilizaram suas instituições para visitas, a exemplo da Escola D'Émery Carneiro, que visitou o Instituto Ricardo Brennand e a Escola Judith Figueirôa, que promoveu uma visita ao espaço Dona Lindu.

Nesse esforço, fomos delineando uma educação humanista que tem sua consolidação em ações de apreciar e conhecer a realidade de uma comunidade, de seus saberes e experiências culturais e de suas formas de convívio com a natureza. O resultado foram inúmeros registros fotográficos, em áudio, em vídeo e escritos sobre como esta diretriz foi materializada e os impactos na vida de cada um: “Eu acho que esse lado do projeto vai modificando o nosso olhar, vai nos dando orgulho de ser o que somos” (Rosana Nobre, da Escola Barão da Muribeca).

Apesar de a construção de sujeitos críticos ser a principal recomendação de propostas pedagógicas e de outros projetos da escola, frustramo-nos quando nos deparamos com estratégias que, para se chegar a esse objetivo, foram reduzidas a exposições orais, forma mecânica e estéril no tratamento de uma temática que exige principalmente a contemplação e a vivência. Realidade que tem sido transformada a partir das reflexões geradas nas apresentações e debates sobre a temática.

Há que se considerar que a formação inicial e continuada das professoras também pondere sobre essa dimensão da educação, um ponto de pauta já considerado por fóruns de Educação Infantil espalhados pelo Brasil. A formação nessa perspectiva vai colaborar para garantia de que adultos também se percebam como sujeitos históricos, se percebam como parte de um processo, de ser sujeito de sua ação.

CIDA FREIRE, ASSESSORA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES · PE

O relato da assessora traz significativa reflexão sobre a dimensão cultural na formação do Paralapraca e como o processo ocorreu. Inserir este componente na formação das coordenadoras possibilitou um reconhecimento, por parte delas, de que no âmbito da formação continuada é imprescindível incluir esta dimensão, pois não se trata apenas de ter acesso ao conhecimento sobre o ensino das artes, por exemplo; é preciso ampliar o repertório dos envolvidos por meio de vivências.

Além disso, as experiências culturais vivenciadas pelas coordenadoras pro-

moveram um ciclo de formação cultural. Na primeira edição do Paralapraca, houve muitas outras formações que aconteceram em espaços culturais, como a visita de várias professoras de Feira de Santana · BA ao Museu Rodin em Salvador e a visita à fábrica de acordeons em Campina Grande · PB.

O resultado desse investimento nos mostra o quanto considerar que este elemento na formação transformou visões e percepções de muitos dos envolvidos, sobretudo em relação às produções culturais comunitárias. As práticas apontam para a consonância entre o Paralapraca e um conjunto de documentos legais que ancoram a articulação da cultura com a educação. Ressaltamos, em especial, o Plano Nacional de Cultura, o qual “reafirma uma concepção ampliada de cultura, entendida como fenômeno social e humano de múltiplos sentidos. Ela deve ser considerada em toda a sua extensão antropológica, social, produtiva, econômica, simbólica e estética” (BRASIL, 2010).

Desse modo, seguimos entrelaçando educação e cultura e, nessa tessitura, construímos histórias de participação de toda a comunidade no projeto pedagógico das instituições. Assim, todos ganham, principalmente os professores e as crianças, que têm oportunidade de acesso tanto aos bens culturais já reconhecidos e validados quanto aos comunitários, sendo ambos considerados por nós como fundamentais à constituição das suas identidades.

Lá

- BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Articulação Institucional. *Programa Mais Cultura*. Brasília, DF: 2007. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/site/aceso-a-informacao/programas-e-aco-es/mais-cultura>>
- _____. LEI Nº 12.343, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2010. *Plano Nacional de Cultura*. Brasília, DF: 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm>. Acesso em setembro de 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para*



A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores, etc. que caracterizam a população brasileira, marca, também, as instituições de Educação Infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias. Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças.

REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. VOL. 1, 2006, P. 77

a Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em 16 de agosto de 2012.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOIOLA, Elizabeth e MIGUEZ, Paulo. *Sobre cultura e desenvolvimento*. In: *Terceiro ENECULT — Encontro de Estudos Multidisciplinares, 2007*, Salvador · BA. Anais do terceiro ENECULT. Salvador · BA: FACOM: UFBA, 2007.
- LOIOLA, Mônica. *Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do ProInfantil*. 191 f. Dissertação (mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.



A importância da cultura colaborativa na formação

Cá entre nós

- Que tipo de ambiente ou cultura institucional favorece o desenvolvimento profissional?
- Qual o papel do coordenador pedagógico e da equipe gestora da instituição para a conquista de uma cultura colaborativa?
- Como instaurar ou fortalecer a cultura colaborativa nas instituições?

Um galo sozinho não tece uma manhã,
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito e o lance a outro
e de outros galos que com muitos outros galos
se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma teia tênue
se vá tecendo, entre todos os galos

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Para dialogar

O poema de João Cabral de Melo Neto nos convida a pensar: por que um galo sozinho não tece uma manhã?

Cada escola, ou, nesse caso, instituição de Educação Infantil, se constitui em um ambiente com características muito próprias. Embora possa ter similaridades quanto ao espaço físico, às rotinas ou à proposta pedagógica, sempre manterá uma singularidade, composta pela forma como as pessoas/profissionais trabalham e se relacionam. É o que alguns autores chamam de “cultura institucional” ou, como denomina Brito (1999), “cul-

turas escolares”. Segundo a autora, “ainda que as organizações escolares estejam integradas num contexto de cultura mais amplo, produzem uma cultura interna própria, revelando os valores, os ideais (sociais) e as crenças compartilhadas pelos membros da organização” (p. 135).

Fullan e Hargreaves (2000) são alguns dos autores que tratam das culturas escolares e de seus impactos na profissionalização do professor, nos processos formativos e, por consequência, na qualidade da educação oferecida. Eles destacam pelo menos dois tipos de cultura escolar: a individualista e a coletiva.

Dialogando com os autores que estudam esta temática, vamos refletir sobre a relevância da cultura colaborativa no desenvolvimento profissional e o papel do coordenador pedagógico e da gestão na promoção desse ambiente. Mas, primeiro, vamos compreender melhor o sentido da palavra colaboração!



FALA ASSESSORA!

Colaboração consiste em uma atividade de criação em que os sujeitos compartilham conhecimentos, ideias e habilidades diversas, no intuito não apenas de criar algo novo, mas também de aprimorar uma ação que não seria possível desenvolver individualmente, sem a adesão do outro (JOHN-STEINER, 2000). Para que uma ação se constitua em colaboração e promova aprendizado significativo, é preciso pensar na colaboração como um instrumento concreto possibilitador de transformação real da prática. Colaborar consiste em um processo de interação que envolve conflitos e negociações e favorece a criação compartilhada. O conceito de colaboração pode ser definido pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação para colocar em discussão sentidos/significados já internalizados pelos professores, valores e teorias que embasam suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias de opiniões que emergem do senso comum (IBIAPINA, 2009).

JANAINA G. VIANA DE SOUZA, ASSESSORA DE TERESINA · PI

Leia o Capítulo 3, “Escolas totais”, do livro *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. Artmed. 2000.

A produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola, o que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e “insular” por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho de equipe (RUI CANÁRIO).

Segundo esta assessora, as características inerentes à colaboração são⁹:

9. Figura produzida na dissertação de mestrado da assessora (2012).



Marchesi (2008) afirma que a colaboração entre professores é o primeiro passo para uma atividade educativa equilibrada e eficaz (p. 89). Um segundo passo seria ter um *projeto comum*, uma tarefa *compartilhada*, ou seja, pensar em termos do coletivo.

Neste sentido, a qualidade das relações interpessoais e o clima institucional são variáveis importantes, que devem se constituir em meta para a liderança institucional.

A construção das relações democráticas, participativas e colaborativas, pressupõe confiança, e esta, por sua vez, advém do respeito mútuo e da qualidade na parceria estabelecida. As interações pautadas em valores dessa natureza comporão uma estrutura relacional indispensável ao estabelecimento da vivência subjetiva na formação.

Segundo Leite (2000), o trabalho coletivo coloca-se como uma condição fundamental quando se começa a exigir da escola uma melhor qualidade para o processo educacional desenvolvido. Somente com uma ampla reformulação nas formas de organização do trabalho escolar, centrado no trabalho coletivo, será possível a construção de objetivos e práticas pedagógicas mais adequadas, elaboradas e assumidas em consenso pelos educadores (p. 56).



FALA ASSESSORA!

Esse conhecimento transcende algumas de nossas limitações individuais, gerando um espaço de harmonia que leva à organização de um grupo colaborativo, onde a competição dá lugar à cooperação, o isolamento ao intercâmbio, a disputa às parcerias, e desse modo nasce uma cultura pedagógica sustentada na colaboração.

LILIAN GALVÃO, ASSESSORA DE CAMPINA GRANDE · PB

De acordo com Lapo (2008):

O relacionamento com diretores, com os demais professores, com os alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico, possibilita a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atende a necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo. (...) Relações que priorizam a sinceridade, que propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizam e oferecem *feedback* do trabalho realizado e que são isentas de preconceitos, discriminações e competitividade se constituem em fonte de bem-estar e possibilitam a obtenção da felicidade no trabalho docente.

P. 10-11

Pesquisa de doutorado (DOMINGUES, 2009) realizada para verificar os desafios encontrados pelo coordenador pedagógico na formação continuada dos professores constatou que as relações verticalizadas e impostas não promovem a autonomia intelectual e emocional dos sujeitos. As relações mandatárias, contrárias às que devemos adotar (democráticas, participativas e de confiança), colocam os professores em posição submetida e não os fazem avançar para a segurança relacional e socioafetiva.



FALA ASSESSORA!

A fragmentação dos conteúdos e das relações, oriunda do pragmatismo e da técnica reproduzida na nossa formação escolar e no mundo de competitividades, insere em nós incertezas e o medo do fracasso, criando uma sombra de esquecimento sobre a totalidade, a interação, a solidariedade e a cooperação.

LILIAN GALVÃO, ASSESSORA DE CAMPINA GRANDE · PB

Quando as relações são pautadas no “cumprir e obedecer” definidos por alguém que exerce um papel centralizador, experimentam-se por parte

dos professores sentimentos de inferioridade, indiferença, pouca valia, pois, inserido na lógica centralizadora, “o saber” estará prioritariamente no outro.

Em seu livro *O coordenador e o processo de mudança*, as pesquisadoras Laurinda Almeida e Vera Placco (2011) complementam:

Nenhum educador vai conseguir dar conta de suas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas, para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso empenhar-se em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um, articulada, neste caso, pelo coordenador pedagógico.

Ao mobilizar as instituições parceiras a realizar a formação continuada nas próprias instituições, o Paralapracá pretende contribuir para que esses espaços de aprendizagem em grupo fortaleçam o “espírito de colaboração”, à medida que viabilizam o encontro dos diversos profissionais com um objetivo único: refletir e aprender cada vez mais com e sobre suas práticas.

As relações democráticas e colaborativas estabelecidas a partir de um processo participativo são menos hierarquizadas; estão opostamente colocadas aos princípios de poder e da verticalização das ações formativas.

Dito isso, pensemos sobre o papel do coordenador pedagógico neste contexto!

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que a parceria entre o coordenador pedagógico e a direção é essencial, não somente para compreender a cultura institucional, como também para atuar no sentido da sua transformação, se for o caso. Ademais, é de forma colaborativa que se viabilizam os espaços e tempos para a formação na instituição.

O coordenador pedagógico tem um importante papel no desenvolvimento da cultura colaborativa na instituição como uma liderança no que tange às relações interpessoais. A coordenadora Leia Margareth Falcão, da Pré-Escola Coriolano Farias de Carvalho em Feira de Santana - BA, afirma que com o Paralapracá assumiu uma nova postura junto aos professores: a de ser parceira. E complementa:

Porque não é só cobrar, é articular, é pensar junto, acreditar...

Esta atitude está intimamente relacionada a como o coordenador pedagógico se vê — seu papel — e como os demais membros da instituição o veem. Na perspectiva do Paralapracá, como já dito, o coordenador pedagógico se constitui como uma liderança que não representa o centro das atenções, como uma autoridade que deve ser obedecida, mas



Leia o item 4.1 *Construção pessoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos* (p. 107 e 108) dos Referenciais para Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1999. Disponível no site do Ministério da Educação.

é uma referência que acolhe, inspira, esclarece, orienta, apoia, instiga, reflete.

Uma atitude esperada para esse perfil profissional é, como costumamos dizer, “fazer COM” e não “fazer POR”. No primeiro caso, há a exigência de um fazer coletivo, que envolve o outro, que respeita o que o outro pensa e pressupõe um diálogo, uma negociação, e espera-se que haja um respeito às diferenças. Ao contrário, quando se faz por, a oportunidade de troca se dilui, a relação se torna vertical e a possibilidade de aprendizagem é fragilizada, pois apenas um envolvido toma as decisões, cabendo ao outro apenas cumpri-la. Esta atitude, além de enfraquecer a postura colaborativa, impede o desenvolvimento da capacidade dos professores de pensar sobre sua prática e tomar decisões com base na reflexão.



FALA ASSESSORA!

O espaço formativo no Paralapraca é um lugar privilegiado para o acolhimento e o tratamento das relações interpessoais, tendo em vista que trazemos para a “roda” questões de domínio pessoal e demandas do fazer pedagógico que nos convidam ao movimento contínuo do aprender, capaz de despertar uma nova consciência colaborativa — sistêmica.

LILIAN GALVÃO, ASSESSORA DE CAMPINA GRANDE · PB

Esta fala deixa claro o quanto a dimensão relacional e subjetiva é um ponto fundamental do perfil do coordenador pedagógico, ou seja, ele precisa estar atento ao clima organizacional, à forma como se dão as relações e como isso impacta no processo formativo.

★ Leia o capítulo “A dimensão subjetiva na formação”, que aborda este tema.

E por falar em formação... REFLEXÃO e AÇÃO são duas palavras de ordem quando se pensa na profissão docente e nos processos formativos. Que tipo de ambiente é propício a um processo permanente de reflexão e teorização a partir da prática?

Mais uma vez, é a assessora Janaína Souza que nos ajuda a pensar.



FALA ASSESSORA!

Para existir colaboração efetiva na formação continuada são necessárias algumas condições básicas para tornar colaborativo o ambiente de formação. São elas: a existência de uma relação de confiança entre coordenadores e professores; comprometimento de ambas as partes no desenvolvimento de uma atividade em prol do grupo; engajamento na concretização de um trabalho proposto, de forma a promover interação entre os pares; compreensão do papel do conflito

que emerge durante a interação entre os sujeitos, de forma a superá-los por meio do compartilhamento de ideias e do diálogo produtivo; entendimento de que todos devem ter vez e voz no desenrolar de uma ação.

Percebemos a colaboração não como uma construção espontânea, tampouco condição natural que as pessoas nascem sabendo como agir. A colaboração é uma construção diária e persistente, responsiva às necessidades do outro e responsável pela produção conjunta, em que o sujeito, ao se transformar, transforma o outro e, conseqüentemente, o espaço em que atua.

O fato é que atitudes de colaboração na formação continuada podem ajudar a romper com a cultura individualista, aumentando o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia das ações. Essa formação também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento de conflitos, de indagação e análise conjunta da prática, objetivando o desenvolvimento dos indivíduos e da instituição em que eles atuam e da comunidade que os envolve.

JANAÍNA SOUZA, ASSESSORA DE TERESINA · PI

Para concluir esta argumentação da importância da instauração da cultura colaborativa nas instituições e fomentar a valorização desta dimensão, Mônica Samia, coordenadora de implementação do Paralapraca, considera:

Portanto, os programas de formação de professores devem ter como meta transversal a instauração ou fortalecimento desta cultura na escola, a fim de que se torne cada vez mais um espaço propício para a aprendizagem. Para isso, é necessário compreender a cultura que foi construída em cada instituição, seus valores, formas de funcionamento e, numa relação de parceria, modelada pelas atividades do programa e pelas ações do formador, provocar reflexões que repercutam positivamente neste modelo de escola como ‘uma instituição que aprende’. Uma das grandes contribuições deste modelo de formação para a instauração de uma cultura mais democrática e que propicia a aprendizagem é justamente a possibilidade de reconhecer que o profissional de educação é um eterno aprendiz, que os saberes são transitórios e por isso são transformados, assim como a própria sociedade. Como parte da sociedade, a escola também se movimenta para enfrentar os desafios inerentes a todo processo de mudança.

Lá

- ALMEIDA, R. Laurinda e PLACCO, Vera (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o processo de mudança*. São Paulo: Loyola, 2010.
- BRITO, Regina Lúcia G. L. de. *Escola: cultura, clima e formação de professores*. In: QUELUZ, Ana G. e ALONSO, Myrtes. *Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Mediação, 1999, p. 129-142.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IBIAPINA, Ivana Maria de Melo. *Pesquisar e colaborar na formação continuada de professores: modos de agir*. In: *Colóquio Internacional da AFIRSE*, João Pessoa, PB: ed. UFRN, 2009.
- JOHN-STEINER, Vera. *Creative Collaboration*. New York: Oxford: University Press, 2000.
- LAPO, Flavinês R. BEM-ESTAR DOCENTE. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/BEMESTAR%2ODOCENTE.pdf>.
- LEITE, Sérgio A. da S. *Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais*. In: GURGEL, Roberta; BATISTA, Silvia Helena S. S.; SADALLA, Ana Maria F. de A. *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas: Alínea, 2000 (p. 38-66).
- SAMIA, Mônica M. *A cultura da escola: um item transversal na formação docente*. Disponível em www.avante.org.br/publicacoes.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.
- MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOUZA, Janaina Gomes Viana. *Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso*. Dissertação (mestrado em Educação). 133 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

A importância do registro na formação

Cá entre nós

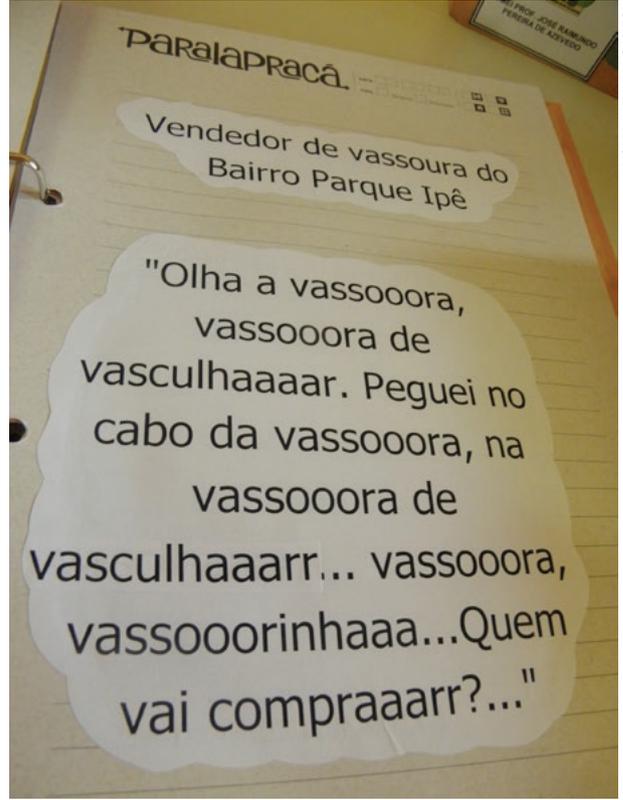
- Qual a importância do registro para a formação docente?
- Qual a importância do registro como processo de acompanhamento do desenvolvimento infantil?
- Como construir registros reflexivos?

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo, e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.

CLARICE LISPECTOR

Para dialogar

Construir uma prática reflexiva tem sido uma busca permanente dos profissionais de educação. Inserir o registro escrito como ferramenta para mediar esta reflexão apresenta-se como um desafio para coordenadores pedagógicos e professores. O Paralapraca busca fomentar esta prática e oferecer recursos que mobilizem a comunidade educativa para que os registros aconteçam. Neste capítulo oferecemos alguns elementos de apoio para a compreensão do registro como instrumento de reflexão e qualificação da prática pedagógica, tanto dos coordenadores como dos professores, e de acompanhamento do desenvolvimento das crianças.



AGENCIO PARALAPRACA

Este é um caminho desafiador, mas que precisa ser valorizado para que se instaurem os tempos, habilidades e recursos necessários para a sua efetivação.



FALA ASSESSORA!

O registro reflexivo constitui-se, pois, em um “lugar” para a reflexão inserida na formação, como também de apropriação de novos saberes pelos professores, ressignificando seu fazer. No entanto, os professores precisam se preparar melhor para essa atividade, compreendendo as propostas para a Educação Infantil, para que possam utilizar o registro também como fonte de aprendizagem em suas práticas de forma eficaz [...].

A prática do registro auxilia os professores a aprender com suas experiências pedagógicas, a compartilhar suas vivências, sendo este registro fundamental para a reflexão dos sujeitos envolvidos nas atividades, sejam professores, coordenadores pedagógicos ou crianças. Os objetivos são documentar as propostas para que possam ser compartilhadas, refletir sobre as ações, acompanhar e documentar o desenvolvimento das crianças e, no âmbito do Paralapracá, também é relevante como forma de compartilhar o que vem sendo desenvolvido nas instituições.

IANY BESSA, ASSESSORA DE CAUCAIA · CE

Um primeiro ponto a se destacar é que os registros reflexivos são textos muito pessoais, cuja autoria deve ser preservada e respeitada. No entanto, refletir sobre a prática, via registro, supõe ter clareza de alguns aspectos que constituem o fazer docente, como a rotina, o processo de cada criança, o planejamento, as interações, entre outros que podem e devem estar presentes. Portanto, voltamos nossa atenção para o que pode ser sistematizado, revelado e desenvolvido por meio dos registros e como estes auxiliam a reflexão.

Um segundo ponto refere-se à compreensão de prática reflexiva que temos. Neste sentido, dialogamos com Oliveira e Serrazina (2002):

 O ato de refletir, suas nuances, paradoxos e caminhos estão também detalhados no texto *A reflexão e o professor como investigador*, das mesmas autoras.

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível de os professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. A expressão “prática reflexiva” aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas.

Escrever sobre a ação pedagógica significa articular as diferentes situações que foram vividas, inclusive os sentimentos que delas surgiram. É preciso organizar os pensamentos de forma coerente, fato que permite a professores e coordenadores terem um distanciamento de seus fazeres, revendo o que foi feito de um outro lugar. Quando o professor compartilha os seus registros com o coordenador, instaura-se a condição de trocar impressões, informações, reflexões e conhecimentos e, em um movimento de complementações, vão aprimorando o seu fazer.

Assim, consideramos a escrita reflexiva como um exercício que requer do sujeito entrega e disponibilidade. Para refletir é necessário esquecer os medos e as amarras, é preciso ter confiança no processo de construção pessoal e profissional. Nesta conjuntura, o professor reflexivo é um investigador; o coordenador pedagógico, um interlocutor; e o registro reflexivo, uma estratégia formativa.

No Paralapracá, o registro é uma estratégia indispensável à formação dos professores. Sua função e contribuições para a qualidade das práticas na Educação Infantil são reconhecidas e incentivadas ao longo de todo o processo formativo. Entendemos que o cotidiano institucional, as propostas envolvendo as crianças e a comunidade, as relações interpessoais, entre outros aspectos, figuram como ricas fontes de observação, e refletir sobre elas confere sentido ao fazer docente.

A prática da documentação relaciona-se diretamente com a formação e por meio dela o profissional apresenta suas concepções sobre infância, criança, educação, aprendizagem. Por meio dela, avaliam-se e acompanham-se de perto todos os processos vivenciados.

Registrar cotidianamente requer um esforço pessoal que começa com o olhar: aprender a olhar, assim como escutar, é pré-requisito e porta para uma percepção acurada das crianças, do ambiente e dos acontecimentos. Para isso, o professor precisa tomar distância e não se colocar no centro de todas as atividades sempre, o que significa uma mudança de atitude e, portanto, mais esforço.

Já a elaboração do registro requer tempo, disponibilidade e exercício reflexivo. Por tudo isso, para o registro reflexivo do professor é necessário que a instituição ofereça condições, propicie ocasião e valorize a prática. Sem este apoio e acolhimento, torna-se quase impossível assegurar a existência de um profissional investigativo, envolvido com as crianças e seus processos de aprendizagem e de-

★ A documentação pedagógica faz parte do trabalho de todo educador que deseja aprender com sua prática e compartilhá-la. O registro é um instrumento importante para a reflexão e deve se constituir em um elemento integrante da rotina. Registrar também é uma oportunidade de refletir sobre o realizado. Segundo Proença (2007), o registro é um instrumento metodológico capaz de provocar transformações na prática pedagógica do sujeito-educador que, ao narrar e refletir sobre seus propósitos, fazeres e saberes, tem a possibilidade de ressignificá-los.

🔍 A Pedagogia da Escuta é um importante fundamento da abordagem de Reggio Emilia, que defende o papel de observador atento do professor. Saiba mais sobre este referencial no livro *Diálogos com Reggio Emilia: escutar investigar e aprender*, de Carla Rinaldi, Ed. Paz e Terra, 2012.

envolvimento no ambiente institucional.

Os encontros de formação dos professores devem ser espaços de construção da cultura de registro, inclusive com orientações para que a prática reflexiva seja internalizada entre eles e institucionalizada. Há vários autores que tratam deste tema, tal como segue:

[...] existem alguns passos importantes para a realização das pesquisas sobre crianças, e estes se desdobram em documentação: observação de situações vividas pelas crianças, o que pode ser feito em momentos em que elas estão engajadas em suas próprias experiências e brincadeiras ou em contextos organizados, para que sejam provocadas a pensar sobre questões específicas; registro do que foi observado; reflexão individual e coletiva sobre os registros feitos para interpretar ações, falas, gestos das crianças; publicação do que foi resultante da reflexão de diferentes formas (painéis, portfólios, diários) para compartilhar com as próprias crianças, com os pais e com a comunidade escolar. Cabe destacar que esse trabalho dos professores é feito com base na observação de pequenos grupos de crianças, o que possibilita que cada uma seja ouvida e vista como única, além de ter respeitado o caminho que percorre em seu aprendizado.

BARACHO, 2011, P. 18

Seguindo nesta direção, professores e coordenadores que fazem uso do registro reflexivo no seu cotidiano agregam valores à formação docente quando passam a pensar, de modo organizado, sobre sua prática ao tempo em que se tornam mais conscientes dos processos vivenciados pelas crianças, podendo, assim, intervir mais adequadamente, auxiliando seu desenvolvimento.

MAS COMO COMEÇAR A REGISTRAR?

Com a intenção de contribuir com os profissionais que estão no processo inicial de produção reflexiva, sugerimos uma organização prévia. Primeiro, estabeleça uma rotina e seja disciplinado especialmente nessa fase inicial. Escrever requer entrega e disponibilidade, lembra? Dissemos, também, que a reflexão pode anteceder ou não a prática. Quando antecede, refere-se a um movimento de pensar sobre uma determinada proposta que será oferecida e, por isso, planejada antecipadamente, levando em consideração o desafio, as problematizações, as ajudas, a organização do espaço, dos materiais e das crianças para o seu desenvolvimento. Nesse momento, nos deteremos ao registro reflexivo após a ação.

Conforme dito anteriormente, o registro reflexivo pressupõe um voltar-se para o que se fez, pensando, sentindo e escrevendo sobre isso. O planejamento é um ótimo ponto de partida. Neste caso, incentive seus professores a iniciar o registro descrevendo o planejamento. Qual a proposta e a intenção

inicial? Depois, o olhar volta-se para as reações e interações das crianças de um modo geral, ou de uma maneira em particular. Como receberam a proposta e se relacionaram com ela? Foi como se imaginou no planejamento? Se sim ou não, que se escreva sobre isto também. Em seguida, vale deslocar-se do planejamento e voltar-se para o que chamou a atenção ao longo do dia — questões, atitudes, iniciativas das crianças tanto relacionadas ao que havia sido proposto, como em atividades surgidas a partir das próprias crianças. Para tanto é importante que, ao longo do dia, o professor tenha um caderno e uma caneta à mão para fazer pequenas anotações que serão o ponto de partida para análise e reflexão posteriores. Outro momento do registro é contar as próprias impressões, refletindo sobre os acontecimentos descritos anteriormente.

O que o profissional acredita que fez as crianças reagirem de determinada maneira?

O que pensa e sente o professor em relação às problematizações ressaltadas durante o registro?

Este momento extrapola a ação descritiva porque deve haver interlocução com o próprio sujeito que escreve. É um conversar consigo próprio, em um primeiro momento. É hora de concordar, discordar, pensar, propor, consultar autores que tratam das questões teóricas que envolvem as temáticas e, assim, buscar subsídios para extrapolar as considerações pessoais e ressignificar conhecimentos.

Lembre-se de que a função primeira deste gesto é o desenvolvimento profissional, a formação, é rever pontos e realimentar as práticas. Portanto, encoraje o professor e sinta-se encorajado a registrar e refletir sobre o conjunto das atividades e, com isso, avaliar a sua prática. São para estes casos que a prática do registro reflexivo mais contribui. Neste panorama, registros reflexivos tornam-se portadores de histórias que revelam e promovem mudanças; a importância do registro no processo formativo recai justamente no auxílio a uma prática reflexiva que sustenta a construção de identidade profissional.

★ No ato da investigação, descrever é uma importante etapa porque possibilita visualizar a proposta assim como esta aconteceu. Em seguida, ao se debruçar sobre ela, as considerações podem ser levantadas.

🔍 Além da problematização e da participação ativa dos professores na construção de novos conhecimentos, a elaboração de estratégias e instrumentos de metacognição ou a gestão mental são um ponto fundamental no programa de formação. Neste sentido, os registros se constituem em formas potentes de desenvolver uma autorregulação do processo de aprendizagem, tanto individual quanto coletivo. Realizar registros sobre a prática constitui-se em uma outra forma de falar de si mesmo, mais “pensada” e analisada, além de possibilitar um exercício de organização de ideias. A escrita favorece uma tomada de consciência tanto das questões ligadas ao “fazer didático” quanto das que se referem à pessoa do professor.

AVANTE, P. 114

Lá

- AVANTE, Educação e Mobilização Social. *Formar para transformar: o caso do município de Irecê*. Organização e revisão por MARCILIO, Maria Thereza e MEIRELLES, José Carlos, Salvador, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/ongavante/docs/formar_paratransformar/1>, acesso em 21.10.2012.
- KINNEY, Linda e WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. *A documentação na abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em contexto brasileiro*. 234 páginas (dissertação mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/pt-br.php>> Acesso em janeiro de 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira e FERNANDES, Susana Beatriz. *Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo*. In: *Revista Pátio Educação Infantil*. Registro no cotidiano escolar: A importância da documentação para a prática pedagógica. Nº 30, janeiro/março 2012. Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, Madalena. *Construir conhecimento não é como ir ao cinema*. Entrevista concedida à *Folha de S.Paulo* em 30/09/2003. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u574.shtml>> Acesso em janeiro de 2013.
- INSTITUTO C&A; AVANTE. *Pasta de Registro*. Coleção Paralapraca. Barueri: Instituto C&A, 2010.
- OLIVEIRA, I. & SERRAZINA, L. *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002.
- PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Ana e col. *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010
- PROENÇA, Maria Alice. *Registro reflexivo e autoformação*. In: *Revista Pátio Educação Infantil*: Documentação Pedagógica. Nº 12, novembro/2006 a fevereiro /2007. Porto Alegre: Artmed.
- *Revista Pátio — Educação Infantil*. *Registro no cotidiano infantil: A importância da documentação para a prática pedagógica*. Nº 30, janeiro/março. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: contributo para os dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto,1994.

Anexo I

Plano de formação

EIXO: Organização do Ambiente

ELABORAÇÃO: JANAÍNA VIANA, APARECIDA
FREIRE E MÔNICA SAMIA

JUSTIFICATIVA

A definição deste eixo emerge da necessidade de sensibilizarmos os profissionais da Educação Infantil no que se refere à importância da organização do ambiente para o desenvolvimento da criança, compreendendo a necessidade de pensar um espaço que favoreça sua autonomia e contribua para a melhoria das experiências oferecidas e das relações que se estabelecem na instituição. De acordo com Maria Malta Campos, em *Crer e Respeitar os Direitos Fundamentais* (MEC, 2009), as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. Tornar esse aspecto observável, oferecendo subsídios que auxiliem a melhoria desses espaços, é importante para que essa variável incida favoravelmente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas nessas instituições.

OBJETIVOS

- Subsidiar as coordenadoras para que possam sensibilizar-se e a seus pares ante necessidade de proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante para as crianças que frequentam instituições de Educação Infantil.
- Possibilitar, através das formações, que as contribuições dos eixos *Assim se Brinca*, *Assim se Faz Arte* e *Assim se Faz Música* possam ser materializadas na organização do tempo e do espaço das instituições de Educação Infantil envolvidas no Paralapracá.
- Tematizar as práticas e rotinas das instituições participantes do Paralapracá, possibilitando o surgimento de novos olhares para situações do cotidiano.
- Relacionar os princípios do Paralapracá com as orientações dos documentos norteadores da Educação Infantil no país.
- Compreender o ambiente escolar como um componente curricular.
- Reconhecer diversas maneiras de organizar um ambiente educativo, considerando alguns elementos fundamentais, tais como acessibilidade/autonomia, identidade, movimento, estimulação dos sentidos, interação e segurança das crianças.
- Refletir sobre o ambiente educacional, a fim de compreender que a organização dos ambientes em uma instituição de Educação Infantil não está ligada apenas às condições materiais e institucionais, mas também às concepções sobre criança e educação.

DURAÇÃO

Seis encontros de formação (média de três meses).

CONTEÚDOS

- As dimensões do ambiente (físico, relacional, temporal e funcional).
- O espaço escolar como ambiente de aprendizagem.
- As muitas formas de organizar o ambiente.
- A organização dos cantos considerando sua funcionalidade.
- O ambiente e a autonomia da criança.
- O papel do professor em relação à organização do ambiente.

DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO:

- Vivências sobre ambientes marcantes na infância para disparar uma reflexão sobre a relevância dessa temática.
- Tematização da prática por meio de relatos de experiência.
- Estudo de textos sobre o tema para oferecer subsídios para a reflexão sobre a prática.
- Visitas a ambientes que estimulem/inspirem a organização do ambiente educativo, como brinquedotecas e escolas de referência.
- Itinerância nas escolas participantes do Paralapracá, que já se orga-

nizam garantindo que as dimensões físicas e relacionais possam ser identificadas.

MATERIAIS E RECURSOS

Coleção Paralapracá, *data show*, TV, textos, fotos de espaços da Educação Infantil, *slides*, entre outros.

Lá

- EDWARD, C. GANDINI e L & FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FORNEIRO, Lina I. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In: ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORN, M. Graça S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- OLIVEIRA, Z. M. *et.al. Creches: crianças, faz de conta e cia*. São Paulo: Ed. Vozes.
- Caderno e vídeo *Assim se Organiza o Ambiente*, da Coleção Paralapracá.

Anexo 2

Pauta de formação

- Acolhida: brincadeira da *Ana Maria* (faixa 27) e a *História dos brinquinhos de ouro* (faixa 32) — CD *Abre a Roda Tim do le lê*.
- Leitura do registro do encontro anterior.
- Retrospectiva Paralapraca na Creche Mundo Encantado (com fotos e vídeo):
 - As práticas do brincar livre (junto com) e o faz de conta
 - A arte como expressão possível às crianças.
- Leitura comentada do texto “Os espaços internos e externos das creches, pré-escolas e escolas com turmas de educação infantil” (Coleção ProInfantil/MEC).
- Projeção do vídeo *Assim se Organiza o Ambiente*, da Coleção Paralapraca.
- Após o vídeo, cada dupla responde às reflexões sugeridas na seção *Cá entre nós* do caderno *Assim se Organiza o Ambiente*.
 - Será que numa instituição de Educação Infantil os ambientes devem ser todos iguais?
 - De que maneira o ambiente apoia o desenvolvimento das crianças?
 - Por que é importante diversificar a organização dos espaços?

CRECHE MUNDO ENCANTADO, JABOATÃO DOS GUARARAPES · PE

A forma como o espaço está organizado muitas vezes é a grande intervenção do adulto. A gente parte do ponto de vista de quem é protagonista naquele espaço, naquela instituição, naquela relação, é a criança.

KARINA RIZECK

- Todos os espaços serão mantidos?
- Que espaços serão criados?
- O que pode ser feito para torná-los seguros, acolhedores e desafiadores para as crianças?
- De que maneira as crianças podem contribuir para a organização de novos ambientes?
- A comunidade pode ser chamada a colaborar com o planejamento e organização desses novos espaços?
- Socialização das reflexões e encaminhamentos necessários para efetivar as ideias.
- Avaliação do encontro.
- Sugestão de leitura para o próximo encontro: “Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil” (Livro: *Educação Infantil pra que te quero?* Carmem Craidy e Gládis E. Kaercher, Ed. Artmed).

COMENTÁRIO DA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

Ao analisar esta pauta formativa, é possível verificar que, embora esteja elaborada de forma bem sucinta, revela alguns indicadores importantes da concepção de formação que a sustenta.

Iniciar uma formação com um ACOLHIMENTO é muito importante, pois ajuda o grupo a efetivamente “chegar”, colocar sua atenção na proposta em si. Além disso, se considerarmos a dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos na formação, temos que pensar sempre em formas de cuidar; e o momento da chegada é próprio para explicitar esse cuidado. Mas é preciso pensar no conteúdo desse acolhimento. Em geral, recomendamos que seja algo que dialogue com o conteúdo da formação, ou com uma vivência ou com uma brincadeira, mas que seja um disparador do processo reflexivo que virá a seguir. No caso das brincadeiras, poderia ser interessante conversar sobre que tipo de mudança seria necessário fazer no espaço para viabilizá-las. Nada que tire o encanto de brincar, mas perguntas do tipo “Como foi brincar nesse espaço?” e “Em que outros espaços podemos brincar?” podem ajudar a instigar o grupo para a temática do encontro.

Mas atenção: é preciso ter cuidado ao usar os termos espaço e ambiente. É sempre bom lembrar que “espaço” se refere estritamente à questão física; já “ambiente”, segundo Forneiro (1998, p. 232), refere-se às dimensões físicas, temporais, relacionais e funcionais de um determinado local.

Em relação às estratégias em si, esta coordenadora usou a leitura comentada e o vídeo como recursos para dar elementos que ajudassem os professores a pensar e depois propôs uma série de questionamentos que fossem analisados a partir dessas referências. Esta é uma estratégia interessante, especialmente se o encontro não é o primeiro que trata do tema, pois, desta forma, a reflexão pode ser potencializada na medida em que houver argumentos fundamentados em textos ou outras práticas. No caso

de ser o primeiro encontro, começar com as problematizações é interessante para que as ideias, concepções e crenças dos professores possam ser evidenciadas e compartilhadas e sirvam de base para o planejamento das formações que virão a seguir.

No momento da socialização, é possível chegar a algumas ideias convergentes e, acima de tudo, pensar em encaminhamentos que possam tornar os conhecimentos adquiridos em atitudes junto às crianças e à instituição.

Por fim, o momento da avaliação é um tempo precioso para monitorar como os professores estão se sentindo com a formação, que ajustes recomendam, o que aprenderam e algumas sugestões para o próximo encontro. Lembre-se de que envolver os professores no processo é importante. Eles devem fazer parte das decisões dos caminhos a serem percorridos, nunca ficar no lugar de meros espectadores.

Lá

- CANÁRIO, Rui. *Gestão da Escola: como elaborar um plano de formação*. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/plano_de_formao_da_escola.pdf>.
- BRUNO, Eliane B. G. e CHRISTOV, Luiza H. S. *Reuniões na escola: oportunidade de comunicação do saber*. In: *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008, p. 55 a 62.
- FORNEIRO, Lina I. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 229 a 28.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Caderno de orientação O coordenador pedagógico e a formação continuada / [coordenação editorial Mônica Martins Samia]. -- 2. ed. -- Salvador, BA : Avante - Educação e Mobilização Social ; Barueri, SP : Instituto C&A, 2018. -- (Coleção Paralapraca)

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-60828-17-3 (Avante)

ISBN 9788-5-60828-13-5 (coleção)

1. Coordenadores pedagógicos 2. Educação infantil 3. Educadores - Formação 4. Formação continuada 5. Paralapraca I. Samia, Mônica Martins. II. Série.

18-12346

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil 372.21



www.paralapraca.org.br

