

NO ENCONTRO COM O COTIDIANO, A TESSITURA DO TRABALHO DA
ORIENTADORA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA

IN A EVERYDAY MEETING, THE ORGANIZATION OF PEDAGOGIC ADVISOR'S
WORK AT PUBLIC SCHOOL

Adriana Stella Pierini

adstpier@globocom.com

Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

anaragao@terra.com.br

RESUMO. Este trabalho é parte integrante da Dissertação de Mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda. Compõe-se de uma narrativa sobre o processo de (re)constituição do trabalho da orientadora pedagógica na rotina da Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva*, situada em Campinas-SP sobre alguns dos momentos experimentados nas relações tecidas com e entre os muitos sujeitos que constroem o cotidiano de uma escola pública, buscando denunciar alguns dos dilemas do fazer desta profissional e sinalizando algumas possibilidades de reconstituição do seu trabalho nos diferentes tempos/espacos do cotidiano escolar.

Palavras-Chave: identidade profissional, orientação pedagógica, formação no cotidiano escolar

ABSTRACT. This work is part of the Master's Thesis of the first author, under the lead of the second. It consists in a narrative about the (re)constitution's process of the work of the pedagogic advisor in the routine of "Padre Francisco Silva" school, an elementary government school, located in Campinas, focusing some of the moments experienced in the relations made with and among the many citizens that construct the daily life of a public school, searching to denounce some of the quandaries of the making of this professional, pointing some possibilities of reconstitution of his work in the different time/spaces of daily school.

Key-Words: Professional identity, pedagogic guidance, formation in everyday school.

(...) As respostas; inapreensíveis. Só quem tem o mapa. E os códigos. Eu, com mapa, mas sem códigos, cresço revolta e me quebro em cais que não oferecem calado. Portanto: me perco, perdi (...) LACERDA, 1986, p. 90).

Você é professora das professoras?

A inesquecível pergunta que me foi feita há algum tempo atrás por uma criança, aluna da escola¹ onde atuei durante alguns anos como orientadora pedagógica foi uma das provocações mais instigantes que vivenciei desde que *estou* orientadora pedagógica². A negativa como resposta instantaneamente me remeteu mais uma vez à necessidade da explicação do que sou/não sou, do que faço/não faço na escola e por ela. Explicação que saiu à caça de suficiente concretude.

Tentar (re)definir as funções da orientadora pedagógica numa escola pública nos indica a necessidade de compreender o significado desta função na instituição escolar ao longo da história da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Recuperar os fatos passados, para compreender o presente e projetar o futuro: eis a indicação.

Fui remexer nas memórias à cata das minhas vivências como orientadora pedagógica. Busquei registros. Não os tinha mais, dispensei-os. Não foram devidamente reconhecidos por mim como marcas da minha história.

Agarrei-me, então, às lembranças desde o meu ingresso nesta função e recorri ao registro do *outro* para poder então, identificar algumas marcas.

A função da orientação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campinas, ao longo do tempo, já fora afirmada como sendo um conjunto de tarefas a serem desempenhadas. Caracterizada por uma atuação esporádica por meio de uma prática diluída num conjunto de escolas, fora compreendida por muitos como responsabilidade única e intransferível pela formação dos professores, por meio de uma estrutura pautada numa linearidade hierárquica que traz consigo a lógica de que alunos são formados por professores que são formados por orientadores, que são formados por coordenadores, que são formados por supervisores...

¹ Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, instituição que atende aproximadamente 500 alunos e está situada na região noroeste da cidade de Campinas-SP.

² A terminologia “orientadora pedagógica” na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP é utilizada para designar a função equivalente a da coordenadora pedagógica na maior parte do país.

Para trabalhar com os professores e ajudar nas tantas mudanças necessárias havia na escola um profissional chamado Orientador Pedagógico. Como o próprio nome já diz, esse profissional colaboraria na orientação dos professores para um trabalho pedagógico de qualidade. Cabia ao orientador pedagógico trabalhar na formação continuada dos professores (FURGERI, 2001, p. 18).

Alterações na administração municipal alternavam (e alternam) novos princípios e propostas trazendo consigo também diferentes formas de conceber o *fazer da OP*, fazer que é colocado em xeque, a todo o momento, na escola e fora dela.

A retomada da história, identificando-me nela, colocou-me novamente em contato com os dilemas vividos pelo coletivo destes profissionais num espaço e tempo específicos: tempo de viver a fala e a escuta entre pares, tempo de comungar vitórias e frustrações. Lugar de busca de interlocução. Tempo/espaço coletivo: as reuniões de assessoramento³.

Era nesse espaço que, independentemente da forma de condução dos encontros, nos encontrávamos, as OPs⁴. Fosse qual fosse a pauta indicada, as discussões sempre se convergiam para a necessidade de refletirmos sobre o nosso fazer, de (re)definirmos nosso papel na escola.

Os dilemas brotavam aos borbotões e pareciam circunscrever uma rotina que se caracterizava pelo exercício de funções burocráticas e administrativas, pelo distanciamento das leituras necessárias para a fundamentação da prática, pela ausência de uma proposta clara de organização do trabalho, pelo queixume quanto à resistência dos professores, pela excessiva carga de encaminhamentos do órgão central para a escola e vice versa, pelo fazer tanto com a sensação de que não se faz nada, sem saber, de fato, o que fazer.

Dilemas tão fortemente presentes, que, do meu ponto de vista, quase nunca foram devidamente escancarados, colocados na *roda da conversa*, explicitados, discutidos e estudados.

³ As reuniões de assessoramento fazem parte da carga semanal de trabalho da orientadora pedagógica, se constituem de momentos semanais com a duração de 4 horas e são coordenadas, na maior parte das vezes, pelos coordenadores pedagógicos e/ ou consultores. Atualmente, estas reuniões semanais são denominadas Reuniões de Trabalho e, na maioria das vezes, são realizadas de forma descentralizada (por regiões).

Normalmente, as discussões se encaminhavam pela escuta das queixas e prescrição do que se fazer.

Vozes de colegas orientadoras se fazem ecoar na minha voz:

Os professores são resistentes à mudança... É preciso transformar a escola! Minha diretora não participa dos TDCs... Os professores têm que acreditar nas propostas! O que é que eu faço com o aluno que tem 14 anos e não lê e nem escreve? Qual a data para entrega do Projeto Pedagógico? Nosso trabalho é de convencimento dos professores. Você ainda tem uma sala para trabalhar e eu, que nem uma mesa tenho?... Eu tenho três professoras que alfabetizam com cartilha e só uma que quer inovar... Não acho que seja convencimento, é sedução! Quando começam os grupos de formação? A prática tem que ser transformada. Tenho 5 TDCs na semana... Tenho que encaminhar a discussão sobre a implantação de ciclos na escola. Os professores têm que elaborar as provas solicitadas pela Secretaria de Educação. A que horas faço isso? Eu fui professora de 5ª a 8ª, como vou orientar professoras alfabetizadoras sem nunca ter alfabetizado uma criança? Ser OP não é só agendar passeios... Devo ou não entrar na classe para assistir a aula do professor? Alguém tem algum texto sobre avaliação para eu levar para os professores?

Caminhávamos pelas bordas.

Recordo Fernández quando discorre sobre o lugar da queixa no pensamento:

ao sair da queixa inicial, podem (as professoras) começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas explicam (FERNÁNDEZ, 1994, p. 110).

Podemos, certamente, associar essa mesma idéia ao trabalho realizado ou não com o grupo de orientadoras pedagógicas, profissionais que, por tantas vezes, às voltas com seu fazer/não fazer buscam, sem resultado, respostas rápidas e seguras para os seus dilemas cotidianos.

Dilemas que se perpetuaram no tempo, que ainda permanecem e que embaçam a imagem desta profissional. Dilemas que sinalizam a necessidade da

⁴ Usarei a flexão no gênero feminino uma vez que a grande maioria dos profissionais que desempenham essa função se compunha (e se compõe) de mulheres.

exposição das convicções de cada orientadora, de suas crenças sobre educação, sobre como se ensina, sobre como se aprende...

Para as queixas, receitas.

Prazo de validade vencido.

Em seu trabalho sobre a interação entre docentes e não docentes na escola, Torres (1994) recupera as tendências que reforçavam (ainda reforçam?) os conflitos entre os “atores da educação”; professores e profissionais da equipe técnica:

O “status” dos especialistas repercutia rapidamente em diversos espaços, gerando reações e expectativas variadas. Dentre elas, o distanciamento entre o especialista e os professores, a fragmentação das atividades educacionais e a distinção entre quem planeja e quem executa, que, somando-se a outros fatores, contribuía para a descaracterização da profissão docente (TORRES, 1994, p. 6).

A autora aponta que os profissionais não docentes não estão isentos das pressões que responsabilizam os educadores pelas crises verificadas na educação e que “este peso em seus ombros pode colocá-lo numa posição também de isolamento (à semelhança dos professores) e com menores chances de encontrar interlocutores que o auxiliem a rever suas atuações” (TORRES, 1994, p. 9).

Marcada (também) pelo isolamento, busquei mais alguns dos interlocutores que me auxiliaram a rever minhas atuações como orientadora e recuperei do tempo dos encontros de assessoramento, o encontro com um tempo outro guardado significativamente na memória.

A dinâmica das reuniões de assessoramento daquela época possibilitava a mim a reflexão sobre meu trabalho. As atividades propostas me consideravam OP, mas também consideravam minhas memórias sobre a escola, minha condição de mulher, de mãe, de filha, permitiam a expressão dos sentimentos e das crenças. Sentia-me mais do que acolhida. Sentia-me produtora de conhecimento, sujeito das minhas ações ao exercitar a escrita sobre meu trabalho, pois as estratégias para organização dos encontros, assim me possibilitavam. Encontrava-me comigo mesma na interlocução com outras OPs.

A mediadora⁵ desses encontros, portanto, constituiu-se para mim, no

⁵ Marlene Shiroma Goldenstein, assessora para formação de orientadoras pedagógicas do ensino fundamental e de educação infantil da SME Campinas em 1994-1995

elo entre o que somos e o muito que podemos ser. Ela nos dá uma certeza de que a dúvida é possível. Ela nos acena bandeiras brancas. E quando cegas de certezas, nos sentimos poderosas, ela surge como uma ninja e apenas com palavras, nos derruba as espadas...⁶

Foi nesta época que, na condição de sujeitos dessa mediação, ao discutirmos o fracasso escolar, nos foi colocada pela coordenadora do grupo, a seguinte questão: *Fracasso escolar: o que a OP tem a ver com isso?*

Lembro-me que fiquei atordoada. Lá estava eu, novamente, derrubada por um punhado de palavras e sutilmente convocada a assumir a minha responsabilidade diante de um grupo de crianças e adolescentes, estudantes de uma escola pública, situada numa determinada região desta cidade, deste país. Eu não estava em sala de aula, já não era mais professora. Poderia ser minha a responsabilidade pela aprendizagem ou não dos alunos? Qual seria então, de fato, minha obrigação?

Mudar práticas. Promover a transformação. Esta era uma das diretrizes que foram (e ainda vêm sendo) afirmadas quanto ao trabalho da OP.

E como garantir a tal mudança? Como promover a tão cantada, em prosa e em verso, busca pelo novo?

Reflexões muitas, algumas leituras, muita fala e alguma escuta, caracterizavam momentos em que, junto aos meus pares e sob a intervenção de uma coordenadora, eu aprendia no grupo.

Aprendia sobre o meu fazer, sem que me dissessem o que fazer. Lembro-me que ouvíamos histórias infantis e, em algumas ocasiões, era a partir delas que conseguíamos falar de nós, de nosso trabalho.

Lembro-me que escrevíamos, registrávamos, produzíamos. *Fantástica essa idéia de que OP pensa!*

Falávamos dos professores, de como teriam que agir com as crianças... Eu matutava: e nós, como teríamos que agir com os professores?

Denunciei a mim mesma: se não compreendo o aluno como um *vir a ser* mas como alguém que *já é* e que por isso é carregado de infinitas possibilidades, não deveria olhar desta mesma maneira para os professores?

⁶ *Leitura autorizada*, texto produzido por Marlene Gonzaga dos Anjos Camasão, orientadora pedagógica, em 1996, referindo-se à coordenadora dos encontros semanais de OPs.

Fui entendendo que discursar sobre a necessidade de uma suposta transformação anularia toda e qualquer ação, negaria todo e qualquer fazer e que permitir aflorar o vivido, talvez nos possibilitaria fazer a releitura das experiências e devolveria a ação docente ao seu lugar, devidamente reconhecida e exposta para ser analisada, refletida e, se necessário, alterada.

Não se transforma o que se nega...⁷

Voz que evoco tantas vezes quanto forem necessárias para que eu dê a ela a forma de ação. Forma-ação. Formação?

Em seu trabalho sobre a formação de orientadores educacionais como formadores, Placco nos sinaliza que

a busca de conhecimento não é movida apenas pelo desejo pessoal, mas comandada pela realidade: todo o movimento dessa realidade - se contrário à busca de conhecimento - terá como resultado, sua paralisação. É preciso que esse desejo se confronte e supere esses obstáculos (1994, p. 120).

Possibilitar o diálogo, organizar tempos de fala e de escuta, dinamizar espaços, buscar fundamentação às ações cotidianas, planejar encontros pensando em todos e em cada um do grupo: ações tão envolventes e, por vezes, tão difíceis de se fazer numa rotina que se configura impensada.

Encontro-me com e em vozes de orientadoras outras por meio da pesquisa realizada por Cristov (2003) que permitiu a elaboração de uma crítica às coordenações pedagógicas, considerando, essencialmente:

a importância de planejar e viabilizar a oportunidade para que professores: analisem teorias de ensino e de educação; elaborem suas próprias teorias de ensino e educação; avaliem e replanejem suas práticas; vivam a experiência da divergência, da diferença entre concepções e situem seus modos de ver a escola, os alunos e a profissão (p.43).

Experimento relativo conforto no encontro com Garrido (2003) quando aponta a complexidade e a dificuldade da tarefa formadora, articuladora e transformadora do professor – coordenador:

primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional (GARRIDO, 2003, p.09).

Alterar práticas demanda *olhar* para cada realidade e enxergar um cotidiano *incendiado* da escola que pede, quase a todo momento, que alguém o apague, que o tenha sob controle. Por vezes, a figura da OP aparece como a mais propensa a esta tarefa, talvez porque sua função não esteja suficientemente clara nem para o outro, nem para si, talvez porque seja mais fácil dar encaminhamentos objetivos, dizer o que deve ser feito, talvez porque só são ocupados os espaços que pareçam vazios...

Como nos aponta Clementi (2003),

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional e disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação de professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar (p.54).

Bom dia estagiários no portão encaminhar ofício para a secretaria de cultura elaborar pauta do TDC professora faltou briga no recreio agendamento do estudo do meio combinar com dora e divina a hora da contação de histórias elaborar pauta de TDC atender alunos da 3ª A reunião entre equipe de gestão discussão sobre alfabetização papéis na mesa reunião com departamento pedagógico encaminhar inscrição de grupos de estudos para os professores preciso falar com você elaborar pauta do TDC contatar transporte para saída das crianças reunião da comissão da formatura carregar bateria da máquina

⁷ Marlene Shiroma Goldenstein.

*fotográfica atender mãe reclamação da professora reelaborar o texto do projeto político pedagógico vem ver o trabalho da minha classe precisa comprar material pedagógico elaborar pauta do TDC reunião intersetorial escolha do livro didático reunião com as professoras do ciclo conversar com alunos da 8ª B planejar reunião de pais reunião com a equipe da biblioteca hora da reunião de GT reunião de trabalho bilhete para reunião de pais elaborar pauta do TDC papéis na mesa estagiárias no balcão organizar mural da sala dos professores comissão da caminhada pelo bairro elaborar pauta do TDC pedir parque para as crianças no cimei você vai estar na escola amanhã assessoramento você precisa falar com o Richard conselho de classe assembleia de classe na 7ª B elaborar pauta do TDC bilhete sobre teatro para as classes do ciclo conselho de escola livro de avisos escovação com a equipe do centro de saúde tem muita gente faltando na minha sala temos que conversar sobre o William ligar para a coordenadora do projeto fanfarra leia recados sobre a mesa boa tarde boa noite bom dia
dia de reunião de TDC preparo do TDC encontro de TDC*

Frustração.

Buscar representar aqui o “mundo de vozes” próprias ou alheias, ditas, escritas, agendadas ou pensadas a partir de um recorte de meu cotidiano que revelam o que (ainda) há por fazer no dia a dia de trabalho da OP não se caracteriza única e simplesmente como uma justificativa para o não feito, mas para, fundamentalmente, indicar uma prática que deve e pode (pode?) ser transformada.

Visualizar essas várias vozes me possibilita atribuir a elas vários sentidos. Compõem uma coleção de atribuições cotidianas de naturezas diversas e somente uma recorrência: preparar as reuniões de TDC⁸.

Devo confessar que, ao reolhar para esse material percebo, além da preocupação da OP com as ditas e benditas reuniões, uma relativa negação das outras ações. Há uma crítica explícita à prática da orientadora que se empenha, mas que não consegue se organizar de modo satisfatório para que, com a tranqüilidade necessária, planeje o TDC com a devida intencionalidade, com o devido cuidado.

Para além de confirmar ou contradizer o desvelado parecia-me oportuno fazer depreender-se daí uma reflexão que problematizasse o cotidiano da orientadora

⁸ Trabalho Docente Coletivo é a denominação ao tempo de 2 horas aula semanais que compõem atualmente a jornada semanal do professor e que se destinam a reuniões em grupos na escola, sendo que a responsabilidade pela coordenação deste momento é da OP.

pedagógica e nesse sentido, a interlocução com a produção de Placco (2003) mais do que pertinente, tornou-se essencial por discorrer sobre a importância de refletir sobre o cotidiano do coordenador pedagógico apontando que “questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos” para a transformação de sua ação (p.47).

A autora se propõe a encaminhar “o planejamento em desenvolvimento do cotidiano de modo que os rompimentos e movimentos deste não impeçam ou dificultem a concretização do projeto político pedagógico da escola” e propõe modos de trabalhar “as relações sociais / interpessoais, de modo que o planejamento proposto em relação ao projeto político pedagógico da escola - construído pela equipe escolar - possa ser implementado com sucesso” (p. 48).

Fui identificando como atividades de importância aquelas que são planejadas no projeto pedagógico da escola objetivando mudanças “para a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola”. Já as atividades de rotina se caracterizam pela “manutenção do funcionamento da escola”, comprometendo-se com a estabilidade do cotidiano escolar. Interessante a reflexão que aqui se tece sobre as funções desta atividade que trazem em si alguma contradição, pois, ao mesmo tempo em que visam a estabilidade do dia-a-dia, não raras vezes, absorvem as ações dos sujeitos da escola pela necessidade de rápidas respostas aos “movimentos do cotidiano”, produzindo, assim, a “rigidez de procedimentos” e “resistências a quaisquer mudanças”, secundarizando e, de certa forma, fazendo-nos temer as ações de importância, uma vez que estas podem se constituir uma ameaça à estabilidade (PLACCO, 2003, p. 49).

O encontro com esta reflexão me faz lembrar as vezes em que chego a me arrepender de propor e/ou construir com o grupo alguma inovação. Por pequena que seja, confesso sentir o grande desgaste que causa uma leve transgressão no que já está arrumado, organizado, gradeado.

Seguindo no diálogo com Placco, encontro as ponderações sobre as atividades de urgência como aquelas que são “reacionais a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal, significam a quebra de rotinas e atrasos, suspensão ou redirecionamento de importâncias” (p. 50). Já as atividades de pausa são as que se referem às necessidades individuais dos sujeitos e se comprometem

com a humanização. Esta discussão chamou-me a atenção para a necessidade de se considerar as ações de pausa “como um rico momento de recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, de re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros, a tal ponto que transformações pessoais possam ali encontrar um valioso nicho” (p. 50).

Se no par “importância-rotina” a contradição que se apresenta entre “mudança-estabilidade” traz como síntese a “intencionalidade da ação pedagógica”, que, segundo a autora, “só se concretiza na construção coletiva do trabalho escolar”, o par “urgência-pausa” apresenta a contradição “adequação-humanização”, “cuja síntese é o compromisso político - educacional”. A autora nos adverte que, ao interagir com os movimentos de mudança-estabilidade, a contradição dialética “urgência-pausa” pode causar “a desumanização da escola e, conseqüentemente, um realce excessivo do planejamento, do controle, da previsibilidade do funcionamento”, entretanto, a relevância maior da humanização pode “conduzir à personalização e à busca de vantagens ou ao atendimento de necessidades pessoais, o que desvirtua os objetivos institucionais e coletivos” (p. 51).

A partir de um quadro de organização das atividades diárias do coordenador pedagógico proposto por Matus e citado por Gonçalves, a autora provoca uma reflexão sobre a constituição da rotina real deste profissional ressaltando o quão precário é o tempo destinado às “importâncias” e “pausas”, apontando a necessidade de transformar muitas das urgências em rotinas, a partir da previsão de comportamentos e de encaminhamentos necessários para responder a determinadas ocasiões.

Percebo, no decorrer desta investigação, que refletir sobre as urgências foi me dando a dimensão de que estas não são tão inesperadas como parecem e que podem e devem ser pensadas e consideradas de forma articulada àquelas propostas como de importância. Fazer a leitura do dia-a-dia da escola caracterizando, por exemplo, a dinâmica de cada um dos seus períodos de funcionamento, pode me possibilitar planejar algumas ações de forma a otimizar as condições para minha atuação e alinhar alguns princípios ao buscar compreender as *muitas escolas* que aí existem.

Mais do que me confortar, o encontro com este estudo reafirmou a necessidade de considerar em meu trabalho as ações de pausa como elemento

fundamental não somente para a orientadora pedagógica, mas, fundamentalmente para todos profissionais e, especialmente, para a re-significação da rotina dos TDCs ao reconhecer nas estratégias de acolhida desenvolvidas no início de cada reunião “os elementos subjetivos das relações interpessoais” (PLACCO, 2003, p. 50).

Volto a pensar sobre meu lugar na escola. Lugar solitário.

Reconheci que de onde estou não vejo muitas coisas que os professores vêem (a sala de aula, por exemplo...). Vejo a escola. Não o todo, mas o que consigo apreender deste todo. Vejo, contraditoriamente, com relativa amplitude e comprovada limitação, algumas realidades: a de séries distintas, a de períodos distintos, a dos projetos diferentes, a da equipe de gestão, a dos funcionários e outras tantas...

Amplitude pelo privilégio da circulação pelos diferentes tempos.

Limitação porque só enxergo o que vejo.

Constato que não posso negar esse olhar (houve tempo não muito distante que assim o quisera) e que é necessário impregnar-me destas coisas todas neste meu fazer subjetivo.

Recordo que, até pouco tempo, havia uma grande preocupação de minha parte para que as pessoas me vissem como professora que sou/quero ser: um engodo! Descobri que ninguém vai me enxergar desta forma neste lugar em tempo nenhum, a menos que eu assuma, novamente, uma sala de aula.

Refletia: Por que será que fazia tanta questão que tivessem essa imagem de mim? Por que valorizo tanto essa imagem?

Relembrava os princípios da teoria histórico-cultural: sou muitos em uma. Carrego comigo as crenças e os referenciais conectados a práticas sociais por mim vivenciadas.

Recorri, então, a Dubar (2005) e encontrei teorias de socialização e da conceitualização de identidade social como articulação das identidades individuais e coletivas. Em lugar de “identidade” o autor emprega a expressão “forma identitária”⁹ sendo que, ao considerar a maneira pela qual os “atores” se identificam uns com os outros, leva em conta o contexto de ação que é também o contexto de definição de si e dos outros. Dubar elucida que “como ator (tomado como tal), cada um possui

⁹ Formas identitárias: “formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada” (p. xx).

uma certa ‘definição da situação’ em que está inserido. Essa definição inclui uma maneira de se definir a si próprio e de definir os outros” (p.xix). Essa “definição de situação” é representada pelas condições de compreensão das regras da ação situada, subjetivamente definida pelos atores:

Essas autodefinições de atores, em um contexto dado, não são estritamente determinadas pelo próprio contexto. Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal quanto social. Essa ‘trajetória subjetiva’ resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro. As identidades de ator estão assim vinculadas a formas de identificação pessoal, socialmente identificáveis. Elas podem assumir formas diversas, assim como são diversas as maneiras de exprimir o sentido de uma trajetória, ao mesmo tempo sua direção e sua significação (p.xix).

Vou percebendo em Dubar que

não existe nenhuma identidade “essencial” em qualquer que seja o campo social (...). Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social. Assim, todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretações que às vezes as fazem passar por “essências” intemporais (...) a identidade “cultural” de um grupo qualquer nunca é nem “natural” nem “dada” a priori, mas construída por ações individuais e coletivas. Todas as identidades, coletivas e pessoais, são assim consideradas em processos históricos e contextos simbólicos (p. XXI).

As formas identitárias a que o autor se refere não são as “identidades pessoais” (designações singulares de si), mas as “construções sociais partilhadas com todos os que têm trajetórias subjetivas e definições de atores homólogas, principalmente no campo profissional” (p. xxi-xxii).

A dualidade identidade para si/identidade para o outro é tomada como inseparável na medida em que

a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do

Outro (...). Todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que eu penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou mais ou menos duradoura (DUBAR, 2005, p.135).

Interessou-me sobremaneira a discussão que Dubar possibilita sobre “atos de atribuição” e “atos de pertencimento”. Expõe que cada um é identificado por outrem a partir de categorias socialmente disponíveis e que são atos de atribuição os que visam definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é” e que cada ator pode recusar essa identificação e se definir de outra forma: são atos de pertencimento que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si”. O autor afirma também que “não há correspondência necessária entre a ‘identidade predicativa de si’, que exprime a identidade singular de uma pessoa determinada, com sua história de vida individual, e as identidades ‘atribuídas pelo outro’ (...)” (p.137).

Considerando que identidade é própria, específica de um sujeito ou de um grupo de sujeitos, a subjetividade é o núcleo dos processos sociais. Descobri, portanto que, se levarmos em conta que as identidades são múltiplas e transitórias, o que chamo inicialmente de “fragmentação de minha identidade profissional” não só é compreensível como inevitável.

Dubar sinaliza-me, então, os rumos a seguir quando indica que a incorporação (interiorização ativa) da identidade pelo próprio indivíduo precisa ser pensada no interior das trajetórias sociais. É nessa trajetória que os indivíduos constroem as “identidades para si” (p. 139).

Confirmo mais uma vez, portanto, que é reolhando minha trajetória profissional que terei possibilidade de me re-conhecer orientadora pedagógica.

Da incredulidade sobre uma relação verticalizada entre mim e os professores vou passando, aos poucos, a circunscrever minha atuação. Entendi que se não conseguisse sair da negação, pouco avançaria.

A escola tem que ser transformada! Soavam-me as vozes de sempre...

Imperativo generalizante que paralisa o pensamento.

Arrisquei: o que é que tem que ser transformado? No quê?

A cobrança de uma determinada forma de atuação é sentida (e ressentida!) por mim a cada crítica apontada na postura ou na prática de algum(ns) professor(es). Espera-se da OP a garantia da transformação. A garantia da qualidade do trabalho do professor. Mas, de que qualidade se fala? Dizer à professora e ao professor o que deve ser feito, do alto da autoridade da função de orientadora pedagógica, garantiria esta pretensa transformação?

Defendo que não.

Entretanto, se o trabalho da OP não é o de ensinar o professor, não é o de dizer ao professor o que é que tem que ser feito, é o que, então?

Silêncio com gosto de ação pouco ou nada diretiva.

Ação inócua.

Relembro a escrita do meu plano de trabalho como uma esperança de consolidar minhas ações em uma proposta, procurando a objetivação da minha rotina como se buscasse, na palavra, um jeito de materializar minha tão insólita função.

Descubro que o exercício da escrita do referido plano, o único que fiz desde que assumi a função de orientadora pedagógica, foi um dos muitos fios (visíveis) que compuseram esta investigação. A escrita me deu visibilidades outras.

Releio-o e percebo que consegui

classificar minhas ações cotidianas considerando o trabalho pedagógico sob três eixos:

-no âmbito da sala de aula

-da escola como um todo

-em parceria com outras instituições da comunidade.¹⁰

Classificar, organizar em eixos, isso deu um bom efeito! - pensei. Mas precisava de mais, necessitava detalhar um pouco mais meus (a) fazeres, e prossegui:

... focando as atenções em ações mais específicas:

- possibilitar a organização e a vivência de espaços/tempos de reflexão coletiva na escola: reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), Reuniões Pedagógicas e de

¹⁰ Plano da orientação pedagógica que consta do Projeto Pedagógico da Escola, elaborado em 2005 e reafirmado em 2006.

Integração, Grupo Alfabetização e Letramento, reuniões de Conselho de Classe/Série;

- acompanhamento dos casos de alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem através da análise de produções, relatos dos professores ou observação em sala;

- atendimento aos professores através de diálogo sobre as questões que compõem o processo ensino aprendizagem (conteúdo, metodologia, avaliação, relação professor-aluno);

- acompanhamento dos projetos da escola e articulação entre estes e destes com as ações propostas em sala de aula;

- integração da escola a outras instituições da região (Centro de Saúde, Casa da Cultura Tainã, Projeto Gente Nova - PROGEN, outras instituições educacionais, etc) e outros setores públicos ou órgãos privados, buscando parcerias para o desenvolvimento de ações conjuntas;

- organização do trabalho pedagógico realizado nos eventos previstos em calendário escolar.¹¹

Recordo que ainda fitava com bastante satisfação meu mais recente feito, quando uma idéia me intrigou: essa relação de tarefas parecia, de alguma forma, se familiarizar com a lista das funções da OP d'outros tempos... Dispensei essa observação inoportuna como se afastasse algumas moscas inconvenientes, afinal, conseguiu, de alguma maneira, traduzir meu trabalho em ações palpáveis.

Dali em diante, quando alguém me perguntasse: *o que faz a OP?* eu poderia recorrer ao meu plano...

(Re)olhei-o.

Havia algo ali afirmado que mereceria ser investigado:

Mas há um modo de intervenção que busco garantir (...) Confio na capacidade do professor e de todo o profissional de educação em pensar sobre seu trabalho e explorar suas possibilidades de criação e, por este motivo acredito no processo de formação pelo diálogo, pela interlocução.¹²

O plano de trabalho que nasceu da necessidade de justificar a resposta negativa - *Não, eu não sou professora de professores, sabe o que eu sou? ...* - em um outro momento história, sinalizava a necessidade de uma explicação, uma explicação produtora de conhecimentos e de outras (novas e antigas) questões, por

¹¹ Idem

¹² Idem

meio de um diálogo que pudesse ser estabelecido com mais alguns (guar)dados¹³, fragmentos de registros, fontes de busca de indícios dos princípios de formação de educadores que sustentam e me sustentam no meu trabalho.

Não se transforma o que se nega...

Vou recorrendo, novamente a Torres, quando afirma que “a crítica e o conflito são valorizados como possibilidades de crescimento pessoal, grupal e social e como fonte de novos conhecimentos” (TORRES, 1994, p.22) e intuo (intuo?) a necessidade de possibilitar formas de explicitação destes conflitos pelos professores, de olhar para eles, os conflitos, como reais possibilidades de construção de conhecimento sobre a prática cotidiana, deles, os professores e minha, a OP.

Começava a atentar um pouco mais para a promoção de encontros que possibilitassem às professoras e aos professores afirmar suas práticas e explicitar convicções para reelaborar suas rotinas, recriar procedimentos, experimentar novos jeitos de ensinar/aprender.

É no cenário destes encontros, que eu deveria procurar observar de uma forma mais sistematizada este cotidiano, tendo como deflagradoras algumas questões inquietantes que, sem dúvida, mereciam e merecem cuidadosa análise e estudo pelo que elas velam e revelam das estruturas rítmico-temporais do trabalho educativo escolar.

Reafirmava, a cada dia, minha crença de que, como afirma Arroyo, “olhar os professores é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica. São eles que a fazem e a reinventam” (ARROYO, 2000, p.19).

Assim, do lugar de orientadora pedagógica, a pesquisadora começou a observar algumas sutilezas nas ações dos profissionais da escola que, aos poucos, vinham acusando pistas acerca de seu desenvolvimento, de seu desprendimento e de sua autonomia.

O tempo em que, ingenuamente, eu ainda pensava ser possível ter uma visão única, verdadeira, correta, completa e inquestionável da escola, do trabalho do professor e do trabalho da orientadora deu lugar a um tempo outro: o tempo da

¹³Aproveito a expressão cunhada pela Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi, em sua Tese de Doutorado intitulada “A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente

OPesquisadora. A crença que não só me frustrava como me fazia absolutamente distante de qualquer intervenção que pudesse fazer a diferença na dinâmica daquele lugar, alterada, me fazia constatar que jeitos de olhar para a prática podem redimensionar meus modos de intervir sobre ela.

A complexidade das relações do grupo me moveu na tentativa de analisar alguns elementos constituintes da rotina desta escola pública e dos inúmeros encontros entre seus sujeitos, encontros que acontecem durante os muitos/poucos tempos escolares e que deflagram múltiplas significações, entre elas, as que se referem à minha função, ao meu trabalho.

Revisitei, então, alguns destes tempos neste cotidiano inquieto aonde coletivo/coletivos de profissionais e alunos experimentam algumas vivências. Tempos construídos, vividos na escola; tempos em que ao participar da construção de outro(s), nos construímos.

Pensei, primeiramente, no difícil e dolorido tempo da aula. Tempo do contato com o aluno, tempo da relação com o aluno, tempo do desafio, do ensinar a ler e a escrever, espaço de confronto com os valores dos adolescentes que nos obriga a lidar com meninos e meninas tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão iguais entre si... Lugar de encontro entre gerações, de encontro com a infância e com a adolescência que não reconhecemos mais porque diversas, não foram contempladas em nossa formação inicial.

Tempo trazido a mim pelos professores, profissionais que se formam também neste lugar, a partir do imprevisível, do imprevisto, das decisões que têm que ser tomadas, das frustrações com as quais têm que se defrontar e com as alegrias que se permitem experimentar quando sentem o gosto do sucesso ao observar avanço em algum dos seus alunos.

Aula que é núcleo da ação educativa e que, por isso, é objeto de preocupação e reflexão dos profissionais da escola.

Reflexão: palavra que me traz à lembrança o tempo das reuniões semanais para estudos: reuniões de GT, subgrupo temático¹⁴, grupo de alfabetização e

no curso de Pedagogia – FE/Unicamp”, defendida na Faculdade de Educação, no ano de 1993.

¹⁴ Reuniões de GT e subgrupo temático referem-se ao já citado projeto *Escola singular: ações plurais*.

letramento.¹⁵ Momentos de estudos em que nos defrontamos com a teoria, uma teoria outra, vista de outro jeito, sob outra ótica, teoria compreendida como explicação para a prática cotidiana e não como verdade absoluta a ser perseguida.

Passeio pelo tempo destinado aos chamados *projetos*: atividades desenvolvidas com os meninos fora do horário de aula convencional, que se constituem em possibilidades que as crianças (e os profissionais da escola) têm de trabalhar outros saberes muitas vezes ainda não reconhecidos como currículo, por nós, adultos, mas sim pelos alunos a partir da sinalização de seu envolvimento, de seu interesse e motivação. Penso: *temos tanto a aprender com os projetos...*

Brinco no tempo de recreação das crianças e dos adolescentes. Chamado de recreio por alguns, de intervalo por outros. Lazer, contato, relação, movimento, ludicidade, jogo, paquera, namoro, troca de informação, briga, discussão, agitação, vida (e quanta vida em tão pouco tempo!). Tempo que, muitas vezes, não é devidamente olhado, considerado como tempo de aprendizagem.

Relembro a sensação de culpa que tivemos na escola quando implementamos um tempo maior de recreio para as crianças, possibilitando a elas que tivessem quinze minutos a mais para fazerem da alimentação, da higiene e do brinquedo, um momento de partilha menos acelerado. Implacáveis são as grades temporais que tão fortemente a cultura escolar nos impõe; tão difíceis de serem rompidas...

Relembro dos funcionários, educadores que, não sendo professores, tão pouco se exercitam no coletivo entre pares e revê algumas de suas participações em reuniões pedagógicas e de integração¹⁶, recordando que até um tempo atrás, tínhamos que enlaçá-los para que participassem. Era como se considerassem aquele espaço como exclusivo do professor. Era como se pensassem: *Aquilo não é para mim... O que vai ser discutido lá não tem nada a ver comigo*. Era como se eles não fizessem parte da escola, como se eles não se constituíssem educadores a cada ação, a cada dia.

¹⁵ Reuniões semanais realizadas em 2005 com a duração de duas horas/aula, em que os professores de primeiras e segundas séries (atualmente denominadas classes do 1º ciclo) pensavam, conjuntamente sobre as questões específicas da alfabetização.

¹⁶ São denominadas Reuniões Pedagógicas e de Integração (RPIs) as reuniões que acontecem com uma frequência bimestral/trimestral, previstas em calendário escolar, com a participação de toda a equipe escolar e que objetivam discutir questões de caráter geral da escola.

Percebi que essa resistência, de modo geral, ainda perdura na escola, sobretudo em algumas fases que se caracterizam por um menor envolvimento de alguns em detrimento de outros, entretanto, tenho observado uma alteração em relação a isso (até porque observei isso!). O que teria provocado a alteração da postura de, pelo menos, alguns deles? Organizava as reuniões, muitas vezes, de modo a discutir algumas ações específicas de professores e os educadores de outras áreas não sentiam contemplados. Reconheci, então, a necessidade de um outro tempo específico de conversa entre pares. Tempo para legitimação de uma atuação específica, num determinado lugar da escola, em qualquer escola. *Tenho que cuidar disso...*

Relembrei o exercício que experimentei com relativa frequência em períodos determinados: o exercício de viver a escola, em espaços fora dela. Tempos em que, de certa forma, a represento em discussões que ocorrem em lugares outros, que me fazem aprender sobre outras culturas, outras realidades, tempos que me conferem a identidade de educadora brasileira e que reforçam a marca da responsabilidade e do compromisso social que carrego na minha profissão ao tentar dar visibilidade à invisível ação da escola, instituição de educação:

- Fracasso escolar, o que você tem a ver com isso?

Voltei a pensar em outros tantos tempos escolares, aqueles que não têm cara de aula. Tempos roubados. Não legitimados. Carregam certa transgressão e acontecem toda vez em que nos deparamos com a necessidade de planejar uma atividade diferenciada na escola fazendo com que nos sintamos como se estivéssemos cometendo um grande erro. O exercício de tentar planejar, por exemplo, um trabalho interdisciplinar, ou mesmo a reunião com pais de alunos faz com que nos deparemos com as grades, com as regras, com os fragmentos. É como se estivéssemos pecando quando pensamos em ousar outra forma de organização no trabalho que não aquela *arrumadinha*, velha conhecida de outros tempos, de velhas histórias.

Por mais que reconheçamos a necessidade de outros tempos e espaços, ainda nos encontramos amarrados a esse saber gradeado, a esse saber fragmentado que está intimamente atrelado à nossa imagem de professor, a imagem da docência. Difícil nos desamarrarmos daqueles contextos formais herdados por nós para optar por alguns outros conteúdos, ousar novas metodologias.

Mudar práticas. Promover a transformação...

Identifico-me com as idéias de Arroyo (2004) quando discorre sobre a relação entre as propostas consideradas inovadoras e o respeito aos tempos dos professores, enfatizando a necessidade de que a identidade dos mesmos seja respeitada e de que sejam criados espaços onde os docentes explicitem a centralidade que dão ao seu trabalho e à sua condição de trabalhadores, alertando-nos sobre os processos que objetivam o convencimento, a adesão dos professores a tais propostas: “A idéia de adesão carrega a idéia de invasão” (p. 398) e nos sinaliza que

as propostas pedagógicas, sua elaboração e implementação não podem ignorar o que os docentes fazem e porque o fazem. Nem ignorar as mudanças havidas na docência (...) o fundamental são as mudanças que os grupos de professores vêm fazendo no trabalho mais cotidiano, freqüentemente ignorado, como se não fizesse parte das inovações educativas (p.400).

Em seu trabalho de análise sobre experiências bem sucedidas da coordenação pedagógica durante a implantação das classes de aceleração na rede estadual de São Paulo, em 1996, Placco e Almeida (2003) caracterizam a ação deste profissional na escola, sob três dimensões: articuladora, quando os coordenadores articulam ações de capacitação para os professores das chamadas classes de aceleração com as demais ações da escola; formadora, marcada pela confluência entre a capacitação feita pela Delegacia de Ensino e o atendimento às necessidades de rotina de trabalho, com atenção especial às ações de registro das atividades realizadas em sala; e a transformadora, que se caracteriza pela intenção da transformação da postura do professor, evidenciando que “os coordenadores registram que houve transformação neles próprios – revisão das próprias atividades, incorporação de outras atribuições, avaliação de suas práticas” (p. 14).

Volto (teimosia pura...) a pensar no meu trabalho: uma orientadora que não orienta. Fico pensando em jeitos de possibilitar aos professores que vivenciem suas experiências, pautando-me nos princípios nos quais eu acredito. Jeitos de transgredir rotinas impensadas, jeitos de possibilitar que se expressem (todos!),

jeitos para que se sintam seguros sem parâmetros porque participantes da construção destes...

Seria esta a minha função atual? Pensar e possibilitar jeitos?

Recordo das tantas falas que afirmam a resistência dos profissionais da educação à mudança, ao novo. Penso o quão desqualificado sente-se o professor que, antes de qualquer possibilidade de afirmar o seu fazer e pensar sobre ele, movimenta-se no sentido de se defender. Defende-se quem se sente acuado, ameaçado, desapropriado de seus saberes, imobilizado diante da desconfiança de suas próprias competências.

Acredito que há uma cultura que persegue os profissionais da escola produzida por nós mesmos: a cultura da queixa, da falta, do que está por fazer, do que está por vir, do vir a ser. Uma idéia que paralisa, que imobiliza, que nos deixa no mesmo lugar. Que nos afasta da atitude de estudantes.

Por isso, insisto em intensificar a prática de olhar para o que já é produzido, tomar o produto do nosso trabalho cotidiano nas mãos, fitando-o, analisando-o com a tranqüilidade dos que sabem fazer do seu jeito próprio, pois minha suspeita é a de que, ao afirmarmos a autoria dos vários jeitos, estes, explicitados já não serão mais de cada um, nem serão mais os mesmos.

Começo a redesenhar minha função articuladora e mobilizadora da equipe escolar na tessitura do projeto político-pedagógico da escola, organizando tempos e espaços e, na medida do possível, buscando subsídios para a reflexão dos profissionais sobre as razões que justificam suas/nossas opções/ações pedagógicas. Penso que, somente por tentar garantir o espaço coletivo de construção de propostas para responder aos desafios do cotidiano é que entendo meu trabalho como integrante de um processo de formação de professores.

Suponho, então, que ao olhar os elementos constitutivos das insólitas transformações que acontecem na escola possivelmente eu possa promover alguma alteração das condições de produção no espaço escolar.

Penso que, talvez, perambular entre tempos e espaços onde professoras e professores possam trocar suas vitórias e fracassos, seus desencantos e sonhos possa ser uma condição fundamental para a constante reorientação de suas/minhas trajetórias de trabalho, para a (re)significação do ser docente/ser orientadora e para

a definição de uma ação de formação centrada no protagonismo daqueles que fazem a educação.

ADRIANA STELLA PIERINI

Pedagoga, mestre em educação, orientadora pedagógica da Rede Municipal de Educação de Campinas. Professora Universitária da Rede Anhanguera Educacional, Unidade FAC III, Campinas, SP.

ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO SADALLA

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1981), Licenciatura em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq (2008-2011). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2006-2007. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Campinas, membro do Corpo Editorial da Revista Ciências Humanas (Unitau) e da Revista Educação Temática Digital (Unicamp).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz – alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

CRISTOV, Luiza Helena da Silva. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

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

FERNÁNDEZ. Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**; trad.: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FURGERI, Denise Krahenbuhl Padula. **Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta, do prescrever à leitura: Lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas-Campinas, 2001.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para professor-coordenador. In BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira Bruno; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003- 4ª edição.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobiblion: Fundação Rio, 1986 - Coleção Prosa Brasileira, 13.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994 - Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola: São Paulo, 2003.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola: São Paulo, 2003.

_____. ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Ouvir/falar - um exercício necessário na interação de docentes e não docentes**. Dissertação de Mestrado, PUCC. São Paulo, 1994.