PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

SERJANE CRISTINA PAOLILLO

PROCESSO CONSTITUTIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2020

SERJANE CRISTINA PAOLILLO

PROCESSO CONSTITUTIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INCIANTE DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

SÃO PAULO
2020

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

Assinatura_____

Data_____

E-mail_____

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Cátolica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

PAOLILLO, SERJANE CRISTINA
PROCESSO CONSTITUTIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE SÓCIO HISTÓRICA / SERJANE CRISTINA PAOLILLO. -- São Paulo: [s.n.], 2020.
93p ; cm.

Orientador: Wanda Maria Junqueira de Aguiar.
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores.

1. Coordenadores Pedagógicos Iniciantes; . 2. Formação; . 3. Políticas Públicas.. I. de Aguiar, Wanda Maria Junqueira . II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Aprovada em:_____/_____/2020.

Dedico este trabalho à minha família que compreendeu minha ausência, com muito apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me dado a vida e todos os desafios contidos nela para que eu me tornasse a pessoa que sou.

Em segundo lugar minha mãe e irmã que sempre foram mulheres fortes, determinadas e me mostraram que podemos tudo e o mais importante sem humilhar ninguém e que sempre me inspirei para ser uma grande mulher.

Agradeço a amiga que ganhei nessa etapa da minha vida, que mesmo não me conhecendo, acreditou nos meus sonhos e me ajudou a realizá-los.

A minha tia Eda que me ensinou a ser professora e que trago seus ensinamentos até hoje comigo. Sempre digo que se sou a profissional que sou e devo a várias pessoas além dela, por todos os conselhos, as broncas, as conversas e orientações como a excelentes profissionais que são. Não posso jamais deixar de falar da Mestra Dora Almeida Mendes Fiorani, que mulher e profissional, não encontrei outra igual.

Ao meu companheiro José Carlos, por todo incentivo, compreensão, ajuda e paciência que está tendo e tenho certeza de que terá até o final dessa empreitada.

Ao meu filho de quatro patas que me deixou no dia 20 de novembro de 2018, mas que sempre me acompanhou nas longas noites de estudo, ficando ao meu lado, que me consolava com seu olhar amoroso nos momentos difíceis que tentei desistir de tudo, por alguns não acreditarem em mim.

Ao meu chefe Marcelo Augusto Machado diretor de DIPED que acreditou no meu trabalho sem mesmo me conhecer, e que me apoiou quando decidi realizar essa pesquisa.

Ao meu parceiro de DIPED Danilo Bernardini Silva que esteve ao meu lado com suas palavras de fé e incentivo, me ajudando sempre que precisei e que essa parceria se tornou algo maior, que é o AMOR que temos um pelo outro, hoje o considero o filho que não tive, mas também sei que com toda essa cumplicidade nos tornamos uma dupla de formadores muito produtivos. Esse ser de luz e um anjo, competente, compromissado idealista e amigo que fiz aqui no FORMEP, José Roberto que sempre me disse: “Para com isso! Pois, você é muito sabida”.

Não vou mais esquecer essas palavras e desse grande amigo que levarei para a minha vida inteira, muita afinidade, companheirismo, gratidão e amor.

E eu muitas vezes não quis decepcioná-lo e dei o melhor de mim, para continuar sem sofrer, pois, para mim o mestrado não era local de sofrimento, mas que alguns momentos para mim se tornaram local de dor.

A todos e todas que fazem parte desse programa de TUTORIA da PUC, que talvez não tenham a dimensão da importância do seu trabalho, do seu acolhimento para todos nós iniciantes na academia, uma atividade solidificada acredito que para todos nós do FORMEP.

Também não deixarei de falar da monitora Elvira Aranha que hoje é minha AMIGA e em que todas as vezes que demonstrei fraqueza me consolou com suas palavras de carinho, atenção e cuidado.

A pessoa que se tornou a peça fundamental da conclusão dessa pesquisa, minha orientadora IA, uma grande mulher, inteligente, sensível, generosa, humilde e de um coração enorme. Que no início acreditei que nada ia dar certo, pois a minha pergunta era: "*O que estou fazendo aqui no PED"?*

Mas aos poucos fui descobrindo que só ela poderia me ajudar a entender a pergunta da minha pesquisa, precisava aprender sobre Vigostski.

Aos escolhidos por nós para participar dessa Banca, o Prof. Dr. Rodnei Pereira, que tem o dom de encantar e encher nossos corações de esperança e não ter vontade de desistir jamais.

Á Profa. Dra. Laurinda Ramalho que sempre acompanhei seu trabalho e levei para minha prática como formadora seus textos e sou apaixonada pelo seu jeito simples, meigo e que conquista a todos com uma só palavra e com sua afetividade.

Compartilhar esse momento da minha vida com vocês foi incrível e saber que vocês estavam atentos e que reservavam alguns minutos, horas para estarem ao meu lado me fortalecendo, conversando e me animando foi maravilhoso.

Muito obrigada!!!

RESUMO

PAOLILLO, Serjane Cristina. **Processo constitutivo do coordenador pedagógico iniciante do município de São Paulo na perspectiva da análise sócio-histórica**. (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender o processo de formação do coordenador pedagógico iniciante na rede municipal de São Paulo, os quais atuam como formadores e articuladores em diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA. A pesquisa em tela se justifica, pois, embora já existam pesquisas sobre a temática, as conclusões das investigações ainda indicam que existe necessidade de aprofundar o tema sobre coordenador pedagógico iniciante. Associado a isso, há insuficiência de políticas públicas promovidas pelos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo direcionadas à formação desse profissional, na situação de iniciante, considerando a diversidade de suas atribuições e a amplitude das estratégias que precisa desenvolver na condição de articulador e formador. A pesquisa realizada possui cunho qualitativo, e informações da pesquisa foram produzidas por meio de questionário e entrevistas com os CPs iniciantes. Para a realização da análise, inspiramo-nos na proposta dos Núcleos de Significação (Aguiar e Ozzela 2006; Aguiar, Soares e Machado, 2015). Esta pesquisa aponta, como um de seus resultados, a necessidade de formação contínua para os coordenadores iniciantes para que suas atividades se tornem mais qualificadas e significativas para a formação dos profissionais da escola.
Palavras-Chave: Coordenadores pedagógicos iniciantes; Formação; Políticas públicas.

ABSTRACT

PAOLILLO, Serjane Cristina. **Constitutive process of the beginner pedagogical coordinator of São Paulo city from the perspective of socio-historical analysis**. (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, 2020.

The research aims to comprehend the educational formation process developed by the beginner pedagogical coordinator in the network of São Paulo city, the ones who act as trainers and articulators in different teaching modalities: Preschool Education, Elementary School and EJA. Although research on screen already exist, the conclusions of the investigations still indicate that there is a need to make a wider and deeper analysis concerned to the beginner pedagogical coordinator. Besides that, there is not enough public policies promoted by the Central Organs of the Education Department of São Paulo city, focused on the educational formation of the mentioned professional, considering the tasks and strategies varieties that this professional needs to develop being an articulator and educational instructor. The current research has a qualitative nature, the analysis brings information based on questionnaire and interviews made with beginner CPs. To carry out the analysis, we were inspired by the Meaning Centers proposal (Aguiar and Ozzela, 2006; Aguiar, Soares and Machado, 2015). This research highlights, as one of its results, the need of the permanent training for beginner coordinators, so that the coordinators' activities become more qualified and meaningful for the school professional formation.
Keywords: Beginner Pedagogical Coordinators; Formation; Public policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AP	Assistente Pedagógico
ATE	Assistente Técnico Educacional
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
COPED	Coordenadoria Pedagógica - SME
CP	Coordenador Pedagógico
DIPED	Divisão Pedagógica – DRE
DO	Diário Oficial
DOT	Divisão de Orientações Técnicas
DRE	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
HC	Horário Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases 5692/72
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96
OE	Orientador Educacional
PEA	Projeto Especial de Ações
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo I
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
RME	Rede Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SINESP	Sindicato dos Especialistas do Ensino Público de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro simplificado das pesquisas correlatas. 28
Quadro 2: Quadro simplificado das pesquisas que foram indicadas na qualificação. 29
Quadro 3: Relações entre as atribuições do coordenador pedagógico, AP e OE. 39
Quadro 4: Articulação entre as atribuições, funções e instâncias para o trabalho do CP 49
Quadro 5: Caracterização dos CPs entrevistados.....56
Quadro 6: Forma de coleta de dados em entrevistas reflexivas.....60
Quadro 7: Movimentos de Significação 1 e indicadores.....63
Quadro 8: Movimento de Significação 2 e indicadores 64
Quadro 9: Objetivos (geral e específicos) da pesquisa. 81
Quadro 10: Núcleo 1 de Significação e seus indicadores da investigação 82
Quadro 11: Núcleo 2 de Significação e seus indicadores da investigação 82

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – DAS INQUIETAÇÕES NO CAMINHO PROFISSIONAL À NECESSIDADE DA PESQUISA 14

1.1. Objetivos da pesquisa 27

1.1.1. Objetivo geral da pesquisa 27

1.1.2. Objetivos específicos 27

1.2. As pesquisas correlatas: o que os pesquisadores discutem sobre o tema 27

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA 31

2.1. – Objetivos específicos 33

2.2. – Categorias da Psicologia Sócio-histórica 33

2.2.1 – Historicidade 34

2.2.2 – Atividade 34

2.2.3 – Pensamento e palavra 35

2.2.4 – Mediação 36

CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO 37

3.1. – COMO SURGE O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA RMESP 37

3.2. – QUEM É O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SP 40

3.3. – SME, DRE, ESCOLA: TRÊS INSTÂNCIAS QUE SUSTENTAM A ATIVIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 45

3.4. – O coordenador pedagógico e suas funções 47

CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 52

4.1. – A pesquisa qualitativa e o enfoque da psicologia sócio histórica 52

4.2. – Contexto e os sujeitos da pesquisa 53

4.3. – Coleta de dados para a caracterização dos sujeitos da pesquisa 55

CAPÍTULO 5 – PERCURSO DE ANÁLISE 59

5.1. – Percurso para a construção dos núcleos de significação 60

CAPÍTULO 6 – INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO 65
6.1. – Objetivo geral.....65
6.1.1. – Objetivos específicos 65
6.2. – Núcleo 1: significações sobre as necessidades formativas 65
6.2.1. – Indicador 1: Inexistência e existência de processo formativo instituído para coordenadores pedagógicos iniciantes.....65
6.2.2. – Indicador 2: A função do CP é de formação e de organização da escola. 71
6.2.3. – Indicador 3: Formação no contexto escolar e a mediação dos documentos legais.....72
6.3. – Núcleo 2: significações que o coordenador pedagógico inicial atribui a suas atividades.....74
6.3.1. – Indicador 4: A rotina do CP, incertezas e urgências.....75
6.3.2. – Indicador 5: A importância de ser CP e o medos e inseguranças que acompanham a sua atuação.....78
CONSIDERAÇÕES FINAIS 81
REFERÊNCIAS.....86
APÊNDICE.....92
ANEXO.....93

CAPÍTULO 1 – DAS INQUIETAÇÕES NO CAMINHO PROFISSIONAL À NECESSIDADE DA PESQUISA

Trabalho na área educacional há mais de 28 anos, atuando como professora e fazendo parte das equipes gestoras de Unidades Educacionais (UE), públicas e privadas. As reflexões sobre a minha atuação como Coordenadora Pedagógica (CP), durante muitos anos, foram a mola propulsora desta pesquisa, em que procuro investigar os Coordenadores Pedagógicos Iniciantes (CPI).

Minha formação inicial é no Magistério e minha graduação é em Pedagogia. Atuei por 13 anos na Educação Infantil em escolas particulares, o que me levou a consolidar o sonho de ter uma escola para esse público, onde pude colocar em prática tudo aquilo em que acreditava e, principalmente, onde pude cuidar para que os pequenos que ali estavam tivessem cuidados físicos, emocionais e pedagógicos.

Considero, dessa forma, fundamental o respeito à criança e à comunidade, o que se preconiza na Educação Infantil e o estabelecido pela legislação vigente, mesmo que as leis que organizam a educação municipal, com frequência, não sejam bem compreendidas e executadas no cenário escolar.

Exercendo as funções de diretora e professora, tive a satisfação de atuar com um mesmo grupo de professores durante nove anos em minha escola. Nesse período, construímos nosso trabalho e nossas relações deixando o convívio afetivo e profissional mais significativo, pois tínhamos a responsabilidade de iniciar a educação das crianças de 2 meses até os seis anos de idade.

Logo após o encerramento das atividades na minha escola, fui trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) como professora alfabetizadora na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo minha primeira experiência educativa com esse público.

Posteriormente, fui transferida para a alfabetização do ensino regular, onde atuava com as séries iniciais, com estudantes de 7 a 11 anos e, concomitantemente, ingressei na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), onde passei a acumular cargos como professora.

Nesse momento da minha vida, infelizmente, não tinha condições de participar das formações e nem dos horários coletivos de estudos, denominado Projeto Especial

de Ação (PEA)[1], uma vez que, na RMESP, existia uma jornada de trabalho para os professores com uma carga horária reduzida denominada Jornada Especial Ampliada (JEA)[2] da qual eu participava por ter acúmulo de cargo com a rede do SESI.

Nesta EU, localizada na Diretoria Regional de Ensino (DRE) da Região da Penha, a comunicação era ótima e a CP nos oferecia a formação e as informações sobre o que era realizado nos horários da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)[3].

Foi surpreendente a quantidade de formações que tínhamos na RMESP e, a cada encontro, havia a possibilidade de se discutir novas práticas e abordagens didáticas que contribuíam para aprendizagem dos alunos e para os saberes dos professores.

A comparação foi inevitável. Naquela época, na rede de ensino do SESI, não havia horários coletivos de estudos e formação, algo que empobrecia o fazer pedagógico dos profissionais da educação naquela instituição, já que o momento de reflexão para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas é essencial para a oferta de uma educação de qualidade aos alunos. Entretanto, apesar desse fato, foi estabelecido, pelos atores envolvidos neste processo reflexivo, que haveria encontros periódicos para a reflexão das práticas, dos planejamentos e dos estudos de casos, o que aprimoraria as ações pedagógicas.

Os coordenadores da rede escolar SESI-SP, diferentemente dos coordenadores da cidade de São Paulo, respondiam pelas tarefas administrativas e pedagógicas, porém, em 1999 ocorreu uma reestruturação nessa rede, com a criação do cargo de analista pedagógico do ciclo I (1ª e 2ª série) da área de metodologia de ensino, cuja função era a formação continuada de professores de 1ª (alfabetização) e 2ª séries no estado de São Paulo.

A formação envolvendo professores e o analista pedagógico iniciou-se em 2001. Constava de quatro encontros anuais (que perduram até os dias atuais), nos quais os professores são separados por área de conhecimento sob a coordenação de

[1] Projeto Especial de Ação (PEA) é o momento de estudo dos professores da Rede Municipal de Ensino.
[2] A Jornada Especial Ampliada (JEA) era integrada por 25 horas-aula semanais, 3 horas-atividade a serem cumpridas no local de trabalho e 2 horas-atividade em lugar de livre escolha. Essa opção de jornada passou a ser denominada Jornada Básica do Docente (JBD) a partir da Lei municipal nº 14.660/07.
[3] A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) era composta por 25h/aula e 15h/adicionais semanais (11 na escola e 4 em local de livre escolha).

analistas específicos de cada área.

Essa distinção entre redes passou a servir como elemento de reflexão, para mim, sobre a importância do coordenador pedagógico para o planejamento das ações didático-pedagógicas de uma UE.

Outro fato que chamava a atenção era que, na RMESP, o quadro de gestão escolar era composto por uma diretora, duas assistentes de direção e duas CPs; já na rede do SESI existia apenas um profissional que representava a gestão como um todo, pois suas atribuições eram administrativas e, também, pedagógicas.

Contudo, mesmo com toda essa adversidade de situações, havia, na rede do SESI, um espaço de criação e discussão sobre as demandas do dia a dia, discussões significativas e intensas, em que encontravam, frequentemente, formas de superar obstáculos.

Encontro em Vygotsky (2001), a tradução desse sentimento:

> Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa, isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulagem das reações pelo organismo (VYGOTSKY, 2001, p.139).

O trabalho na época já se constituía como colaborativo; cada conquista do grupo era uma vitória, havia interação e envolvimento de todos os presentes.

Nessa mesma época, por questões burocráticas e de organização da minha vida funcional na Prefeitura de São Paulo, fui obrigada a pedir transferência do local de trabalho, para uma escola distante da minha residência, localizada no bairro Jardim das Princesas, na DRE Freguesia do Ó, com uma realidade dura e triste, vivenciada por mim durante dois anos.

O bairro apresentava problemas sociais diversos: drenagem de água de chuva, violência, pobreza extrema, dentre outros. A escola estava localizada acima de um córrego e, por conta do mau cheiro, as salas precisavam ser limpas constantemente, as janelas fechadas e os ventiladores ligados a cada dia de aula.

Fui convidada, então, a ser coordenadora pedagógica dessa escola, e foi nesse espaço que me tornei a Coordenadora Pedagógica Iniciante (CPI). Algumas questões relacionadas à minha formação me inquietavam, pois, como CPI, sentia que minha formação inicial não dava conta das atribuições de um coordenador.

Essa experiência foi de grande valia em diferentes aspectos, percebia que nas duas redes havia a preocupação com a formação continuada de professores. Por um lado, havia a preocupação da colega de trabalho da escola, juntamente com a direção; por outro lado, a da formadora específica, a CP.

Foi notável o quanto as relações foram fortalecidas, sobretudo em situações fadadas ao fracasso.

Exupéry (1991) traduz esse sentimento quando nos diz que

> a grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, o das relações (...). A experiência mostra que amar não é o olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o pico, onde se encontram (EXUPERY, 1991 apud ALMEIDA, 2016, p. 25).

A inquietude da profissão deve ser constante na vida de qualquer educador. Para se construir como profissional, é importante que ele experiencie diferentes e diversas situações de ensino, exercendo funções diversificadas. Dessa forma, entrei no processo de remoção para a Zona Leste, mais precisamente para o Conjunto Habitacional José Bonifácio, no bairro de Itaquera, onde exerci novamente o cargo de CP; porém, em um espaço diferente, um Centro de Educação Infantil (CEI).

Nessa época, ocorreram mudanças significativas em relação à formação profissional das trabalhadoras dos CEIs, a partir do Art. 89 da LDB 9394/96, que previa que as creches passassem a fazer parte dos quadros da Educação, e não mais do Bem Estar Social, como era anteriormente, o que gerou uma reorganização nos quadros de funcionamento desses espaços.

Foram criados os cargos na SME-SP de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI), Diretor de CEI e de CP para esses espaços. Para a formação em serviço das professoras da creche, que recebiam a denominação de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), a equipe da Secretaria de Educação contratou a Fundação Vanzolini. Essa Fundação acompanhou e ajudou na organização da formação e produção dos materiais a serem utilizados no curso ADI magistério[4].

Ainda sobre a organização das atividades dos CEIs, a Lei 13.574/03[5]

---

[4] ADI Magistério, curso de formação inicial, em nível médio, configurando a formação inicial seguindo a orientação do Conselho Municipal de Educação (CME), nas mesmas bases do projeto aprovado pelo Parecer nº 01/02.

[5] Lei 13574/03 | Lei nº 13574 de 12 de maio de 2003 – Publicado por Câmara Municipal de São Paulo – Dispõe sobre a transformação e inclusão no quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação dos cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo e diretor de

caracteriza, em seu artigo 8º, a jornada de trabalho desse professor: “o Professor de Educação Infantil fica sujeito a Jornada Básica de 30 horas semanais – J 30. Parágrafo Único – Do total de horas previstas no “caput”, 3 (três) horas serão destinadas ao desenvolvimento de atividades educacionais pedagógicas”. (SÃO PAULO, 2003, s/n).

Entretanto, na época de sua regulamentação, nenhuma medida foi efetivada para que essas 3 horas fossem utilizadas para o desenvolvimento pedagógico, pois, infelizmente, não havia pessoal suficiente para ficar com as crianças. Entretanto, como CP desse CEI, precisei criar espaços coletivos de estudos e, após muitas conversas e escutas atentas das professoras, foi combinado que “a hora do sono” das crianças seria esse momento de formação.

A formação era feita com dificuldade, os professores se encontravam nos corredores, e sem perceber, já estávamos criando o nosso PEA, os nossos planejamentos, projetos e nossas atividades, unindo o ideal de cuidar e de educar as crianças.

O investimento em formação possibilitou o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, e, mesmo com as adversidades, encontramos espaço para os planejamentos.

Esse fato me fez acreditar que a gestão participativa e democrática que ali se fazia presente e que, de alguma maneira, tinha um olhar para a formação e aperfeiçoamento de todos os que estavam em uma transição profissional, foi substancialmente importante para que nos desenvolvêssemos como construtoras de nossas histórias e da história daquele CEI.

Após essa experiência, parti para mais um desafio, candidatei-me ao cargo de diretora em um CEI também situado na região de Itaquera. A experiência na direção me possibilitou desenvolver um olhar mais apurado para o meu fazer educacional, uma vez que eu já havia vivenciado outras funções na educação, antes de assumir o cargo de diretora, fazendo com que as experiências fossem complementares. Pude perceber que, mesmo estando na mesma região, cada unidade escolar tem suas características, os seus anseios, as suas necessidades e a sua comunidade.

Nessa unidade, não havia ainda um espaço para formação das profissionais, por várias razões, dentre elas, o desinteresse das próprias educadoras em formar grupos de estudo.

---

equipamento social e dá outras providências.

Algo importante a se destacar é o fato de que a coordenadora pedagógica era iniciante no cargo e nunca havia atuado na Educação Infantil, o que fazia muita diferença naquele ambiente.

Hoje percebo que todas as experiências vivenciadas podem não ser significativas no exato momento em que elas ocorrem, mas, um dia, em nossa história, poderão fazer diferença sobre as nossas ações.

No SESI, não havia uma diretora e uma CP, mas uma pessoa que desempenhava as duas funções. Havia chegado a hora de aproveitar os ensinamentos, as atitudes, e as aprendizagens dessa época e de colocar tudo isso em prática, pois a CP que estava comigo precisava de um trabalho de cooperação e colaboração, e, assim o fiz, atuando como diretora e ajudando no trabalho da CP.

O caminho não foi fácil, todas as professoras eram resistentes em nos apoiar. Aos poucos, fui construindo esse espaço junto com a CP, e, como em minha experiência anterior, também no corredor e na hora do sono das crianças. Procurava, nesse momento, conversar, contar das experiências que tinha passado no outro CEI que era muito próximo e perguntei, em um dado momento, se elas gostariam de ir conhecê-lo e o trabalho pedagógico que lá era realizado.

Infelizmente não tive sucesso.

Conversava com a CP e ela não tinha sugestões ou estratégias de formação. Não que eu tivesse a pílula mágica, mas não desistia fácil: ainda tinha o frescor da idade e a vontade de que, por onde eu passasse, conseguisse deixar um pouco do que eu acreditava, que sabia ser minha marca, um pouco de mim.

Lia muito, participava das formações e acabei encontrando outra estratégia de trabalho: a escuta.

Pedíamos para que elas nos contassem como era o seu dia com a sua turma, o que era mais prazeroso de fazer com as crianças e o que lhes causava desconfortos na realização do seu trabalho. Íamos anotando e após a leitura e reflexão, passamos a perceber que o nosso primeiro desafio era o de trabalhar as relações interpessoais e o desenvolvimento de uma equipe colaborativa.

Canário (2000) traz a ideia necessária sobre a elaboração de trabalho coletivo e das trocas como estratégia para o desenvolvimento da formação continuada em serviço, apontando que ela

> Tem como finalidade principal resolver problemas e promover, ao mesmo

> tempo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas; ela se materializa na criação e no funcionamento de equipes que trabalham na concretização de um projeto (CANÁRIO, 2000, p.80).

Assim, aos poucos, trabalhando colaborativamente com a CP, fomos nos aproximando das professoras, tematizando as práticas[6], compartilhando os fazeres delas e mostrando que, quando estávamos juntas, tudo poderia ser mais fácil e mais produtivo.

Novamente, voltamos à nossa formação nos corredores, nas horas do sono das crianças, escutando e ensinando cuidadosamente, trazendo práticas exitosas e possíveis de realização.

Como o exercício da função de diretora era em designação, em outubro, após 10 meses de trabalho nessa unidade, fui informada de que uma diretora efetiva chegaria. Acredito, porém, que fizemos o que é mais importante no processo educativo: deixamos uma semente para ser regada, para, no tempo certo, colher os frutos.

Fui convida a trabalhar na DRE do bairro de Itaquera e após 8 anos entrei no processo de remoção e retornei para a sala de aula na Zona Sul de São Paulo, no bairro da Vila Carioca, assumindo a regência de um terceiro ano denominado Projeto Intensivo no Ciclo (PIC)[7].

O objetivo maior daquele terceiro ano era reverter a defasagem de aprendizagem dos alunos que, em sua maior parte, não dominavam o sistema de escrita alfabético. Descobri, porém, que as crianças que formavam essa sala não tinham apenas dificuldades de aprendizagem, mas também era rotulada pelos profissionais e outros estudantes da escola como “alunos indisciplinados”.

Havia uma preocupação por parte da coordenadora dessa escola com as crianças e as suas aprendizagens. Ela procurava participar de todas as formações oferecidas pela rede e trazia para a discussão, com o grupo de professoras, novas práticas, reflexões e mudanças sobre os fazeres pedagógicos. Esses momentos ocorriam nos horários coletivos destinados aos estudos, e no PEA.

---

[6] Segundo Weisz (2009, p.123): “O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar”.

[7] PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I /classe formada por crianças retidas e com muita defasagem de aprendizado com menos alunos matriculados e com material pedagógico especial.

No entanto, o grupo se mostrava desinteressado, e ela nem sempre possuía estratégias para motivá-los. As professoras se mostravam muito resistentes a novas práticas e ideias de intervenções pedagógicas. Na visão distorcida das docentes, as crianças estavam fadadas ao fracasso, pois as questões de suas famílias, com diversas dificuldades e carências, era a justificativa para não aceitarem novos desafios e alterações em suas práxis.

Pode-se afirmar que a formação continuada em serviço do professor é um momento que precisa ser construído, pois o trabalho com o adulto é diferente; cada um tem os seus saberes, suas histórias e que tudo isso deve ser valorizado e resgatado quando necessário.

Percebia que a CP não promovia o diálogo com o grupo, e, por mais interessada que ela estivesse em possibilitar uma formação de qualidade aos professores, não conseguia êxito.

De acordo com Placco e Souza (2006)

> O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto (PLACCO; SOUZA, 2006, p.46).

Infelizmente não conseguia ver o maestro e seus músicos na mesma direção; porém, o que eu mais desejava era construir essa sinfonia. Então, no ano de 2009, concorri ao cargo de CP dessa UE e fui escolhida, permanecendo durante nove anos nesta atividade.

Com base no que foi exposto, faz-se necessária a promoção de algumas reflexões: como motivar os professores que estão desinteressados? De que maneira o coordenador pode realizar formações, levando em consideração as necessidades de seu grupo e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP)?

Acredito que, como todo profissional, estamos constantemente aprendendo para modificar as nossas práticas. Sempre estive aberta a aprender, deixando-me ser afetada pelas ideias que os outros traziam e que, de alguma maneira, eram relevantes para mim e, principalmente, para o grupo.

Sabia que precisava de formações para mobilizar o grupo de professores, então, minha primeira atitude foi de estar em todas as formações oferecidas pela DRE ou SME, muitas vezes indo contra as expectativas do diretor, que não acreditava ser

esse momento importante, já que existe uma ideia muito forte de que o coordenador pedagógico é o profissional responsável por apagar os “incêndios” que ocorrem cotidianamente na escola.

Todas as vezes que o diretor descaracterizava os cursos oferecidos aos coordenadores, sempre procurava pontuar a minha necessidade, enquanto formadora, e que as formações externas faziam parte das minhas atribuições conforme o decreto nº 54.453 de 10/10/2013.

> Art. 11, inciso XIX – Participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa. Afinal essa também faz parte das atribuições do CP. (SÃO PAULO, 2013, s/n)

Dessa maneira, durante a minha formação como CP, fui me fortalecendo e me apropriando dos espaços e dos direitos que a legislação me garantia, qualificando, de alguma forma, a importância dessas formações para o desenvolvimento do grupo dos profissionais da escola, mas, principalmente, no desenvolvimento da minha história enquanto profissional.

Muitas dessas formações pareciam não me afetar, porém, outras eram muito significativas e davam sentido para a minha atuação no contexto daquela escola ou como pessoa.

Era fato que precisávamos mudar, que a mudança só ocorreria quando existisse um trabalho em conjunto entre todos os envolvidos e que necessitávamos de diálogo, troca de experiências, respeito aos diferentes pontos de vista. Tínhamos que construir esse caminho.

Pensando nisso, era necessário que todos os funcionários participassem das reuniões pedagógicas, já que essa não era uma prática comum na unidade. Os agentes de apoio, cozinheiras, pessoal da secretaria deveriam participar ativamente e deveriam contribuir também com as suas ideias e sugestões para o desenvolvimento do processo educativo.

O diretor aceitava as minhas sugestões; a outra CP, porém, achava isso uma grande bobagem e justificava como uma perda de tempo.

Como era eu quem organizava e realizava as reuniões pedagógicas, mantive as minhas convicções de que o diálogo era a primeira ação que precisava ser transformada naquela escola.

Assim, fomos, aos poucos, incorporando essa prática, e a comunicação ficou mais clara, liberando vários entraves que ocorriam ao longo do dia, que eu era sempre convidada a resolver, deixando muitas vezes o que realmente era importante e necessário dentro das minhas demandas profissionais como coordenadora pedagógica.

Todos tínhamos metas e objetivos comuns a seguir. Nossa escola já era reconhecida como uma boa escola, todos queriam estudar lá, mas, tivemos um problema que deixou os anos iniciais muito abalado: a nota do IDEB[8] tinha sido insatisfatória e a direção fez uma reunião e estabeleceu uma meta de aprendizagem evocando a melhoria do índice.

Como CP, tinha que resgatar a autoestima e encorajar o grupo, porém, era obrigada a tocar nas feridas expostas sobre as práticas didáticas realizadas com os estudantes e que, de alguma forma, deveriam ser revistas para fazê-los aprender.

Com várias estratégias trazidas das formações, com todo o entusiasmo de ser CP nessa unidade e podendo refletir junto com o grupo, pensou-se, como estratégias de trabalho, o acolhimento, a afetividade, a colaboração e a leitura de estudiosos renomados da área da educação. O objetivo era fazer com que os professores pudessem observar, discutir e rever o que era necessário para o aprimoramento do trabalho em sala de aula.

Aos poucos e, com muito planejamento, discussões e reuniões, o grupo foi percebendo que realizavam muitas atividades, mas, de forma isolada, e que o planejamento era apenas uma questão burocrática. Eles passaram, então, a acreditar que o trabalho coletivo era muito melhor e mais fácil de ser realizado e que poderiam se ajudar nas demandas do dia a dia e da sala de aula.

Nesse sentido, Orsolon (2005) pontua:

> O coordenador media o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como, cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la (ORSOLON, 2005 apud ALMEIDA, 2001, p.22).

[8] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/ideb. Acesso em: 10 jul. 2020.

Concordo com a ideia trazida por Orsolon sobre a função mediadora do CP, respeitando o saber de cada um, mostrando as experiências vividas por outros colegas, pensando conjuntamente em ações que resultem em transformações sobre a prática pedagógica.

Foi dessa maneira que, como CP, eu organizava, junto aos professores, espaços de troca e aprendizagem coletiva, o que contribuiu para que o grupo estivesse mais próximo. O caminho foi longo e árduo, porém, obtivemos muito sucesso e mais professores interessados em se aprimorar profissionalmente.

Segundo Placco e Souza (2006, p. 83), as pessoas “movidas por necessidades semelhantes, se implicam no desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas comuns”.

Com o passar do tempo, estabeleceram-se afinidades e respeito pelos saberes de cada um. Fui, assim, criando oportunidades para que os professores se tornassem protagonistas, que tivessem voz, e passamos a apresentar os nossos trabalhos na DRE e nos cursos oferecidos. Percebia que o grupo estava mais confiante, pois o nosso trabalho era de uma equipe.

As leituras empreendidas, as trocas com os colegas e os cursos realizados me forneciam subsídios para novas reflexões e ações, possibilitando, assim, que a equipe da escola se fortalecesse e continuasse avançando.

Como enfatiza Placco e Souza (2006, p.17), “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”.

Aqui percebo que, com as interações fortalecidas, experiências trocadas e adquirindo habilidades e conhecimentos necessários, a cada fase do nosso caminhar percebíamos que os alunos apresentavam avanços em suas aprendizagens e que os profissionais, coletivamente, tinham condições de planejar e garantir as condições para o desenvolvimento de seu trabalho.

Entretanto, novas portas se abriram e, em 2017, passei a atuar como Assistente Técnico Educacional (ATE) na DRE no bairro do Ipiranga, sendo uma das frentes de meu trabalho, nessa divisão, atuar na formação dos coordenadores pedagógicos.

A SME-SP possui uma política de investimento na formação de seus formadores, e, dessa forma, comecei a participar de formações em diferentes áreas do conhecimento para poder desenvolver meu trabalho como formadora de uma forma mais efetiva.

Em 2017, iniciou-se a construção do Currículo da Cidade de São Paulo, da qual participei ativamente. Havia vários momentos de formações e discussões durante todo o processo de construção do novo Currículo, atuando na modalidade do Ensino Fundamental e, principalmente, com o foco na alfabetização.

Na Divisão Pedagógica (DIPED), havia muitas frentes de ações como formadoras, tais como: formação de professores alfabetizadores; avaliação das aprendizagens; formação de estagiários; a implementação do Currículo da Cidade; sendo a principal a formação de CPs.

A partir destas experiências, comecei a perceber o valor que a rede municipal atribui à formação de seus quadros profissionais, mas também encontrei pessoas que já não mais acreditavam nas formações, algumas que traziam os questionamentos partidários e outras com discursos internalizados e cristalizados de que nada mais daria certo.

O que verifiquei visitando várias escolas e acompanhando algumas delas mais de perto, é que as possibilidades de mudanças e reflexões geralmente ‘param’ na coordenação pedagógica, não atingindo, assim, o principal sujeito de todo esse processo, que é o estudante, através do professor.

Acreditando que estava na hora de ir para o Mestrado e com incentivo de algumas pessoas, eu me inscrevi na PUC-SP no Programa de Pós-Graduação de Formação de Formadores (FORMEP), acreditando ser esse um espaço em que eu poderia aprender a discutir, refletir e pesquisar e a constituir a minha vida acadêmica.

Com as formações e as aulas do mestrado, também ia me sentindo mais confiante na minha prática profissional e passei a realizar o exercício da observação, como mola para o desenvolvimento de minhas atividades, aliada a uma escuta afetiva.

Encontrei na DIPED um espaço de trocas e de trabalho em equipe, e, dessa forma, em uma de nossas reuniões, percebemos que as CPIs (Coordenador Pedagógico Iniciantes) precisavam de uma formação mais efetiva para a sua atuação nas escolas, já que os conhecimentos de sua formação inicial na Universidade não eram suficientes para o cargo que agora ocupavam. Tivemos, assim, a ideia de construirmos uma experiência formativa para esse público.

Ao longo de minha experiência, percebi que muitos professores precisam do seu par avançado, que são os coordenadores pedagógicos, para poder construir um novo caminho em sua prática em sala de aula. Dessa maneira, pode-se indagar o seguinte: Como um CPI poderá ajudar a formar, mediar, e transformar alguém se

ainda não tem claro as atribuições de sua função?

Larrosa (2002, p. 20) afirma que: “(...) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Por isso, escolhi contar as minhas experiências, o que me passou o que me aconteceu e o que me tocou – e ainda de alguma maneira, me afeta.

Após 10 anos de observação e reflexão, meus questionamentos ficam cada vez mais latentes, pois com as determinações elencadas no Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, são configuradas 19 atribuições para o trabalho do CP. Entretanto, como um CPI conseguirá atender a todas essas exigências e realizar as outras demandas de seu trabalho, visto que os coordenadores com mais experiência demonstraram dificuldades na realização de todas essas atribuições.

Aponto essas questões, pois, como formadora da DIPED que conduziu e planejou a formação para os coordenadores, e que, por outras tantas vezes, os viu em silêncio, apartados das discussões, sem voz, sem coragem de se expor para não serem atropelados por seus pares mais experientes, preocupei-me com todas as determinações que agora passariam a ter no desenvolvimento de seu trabalho.

Diante deste cenário, e, conversando com os meus colegas formadores das DREs, com as formadoras de SME, com os meus colegas do FORMEP e avaliando a formação de coordenadores pedagógicos, concluímos que existia a necessidade de se realizar uma formação específica para os Coordenadores Pedagógicos Iniciantes (CPIs).

Embora, com frequência, o coordenador pedagógico seja posto, na escola, como tomador de conta dos professores, ou como ‘testa de ferro’ das autoridades de diferentes órgãos do sistema, outra é a nossa compreensão, dado que ele tem a função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.2).

Um fato importante sobre esse cargo é que, segundo a SME, são mais de 600 profissionais que atualmente exercem a função de CPI, sendo que, nem sempre, têm clareza do seu papel formativo nas unidades escolares, bem como, muitas vezes, não conhecem os recursos pedagógicos necessários para enfrentar os desafios cotidianos.

1.1. Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa trata do coordenador pedagógico iniciante, sendo o motivo para realizar uma formação adequada deste CPI a convicção da urgência da mobilização dos Órgãos Oficiais (SME e DRE). A relevância cientifica e acadêmica é compreender a formação deste gestor e quais são suas necessidades formativas para que possam melhorar a qualidade de seu fazer profissional

1.1.1. Objetivo geral da pesquisa

- Compreender como se dá a formação dos gestores, mais especificamente dos coordenadores iniciantes, nesta função, na rede municipal de São Paulo.

1.1.2. Objetivos específicos

- Entender as significações que o coordenador pedagógico iniciante atribui à suas atividades.
- Identificar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes.

1.2. As pesquisas correlatas: o que os pesquisadores discutem sobre o tema

Para aprofundar a temática do coordenador iniciante, foi realizado o levantamento de estudos correlatos ao tema, o qual esteve, inicialmente, limitado às produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco na formação inicial de coordenadores que atuam nas diversas modalidades de ensino da RMESP.

O levantamento das teses e dissertações produzidas nos últimos nove anos, de 2010 a 2018, foi escolhido, uma vez que a formação de coordenadores iniciantes é relativamente recente e desenvolvida em poucas localidades, sendo até mesmo inexistente em outras.

O resultado do levantamento de estudos correlatos realizados mostrou pesquisas realizadas não apenas em São Paulo, mas em outras regiões do Brasil, o que foi relevante para o trabalho, uma vez que o meu interesse é de conhecer como outras regiões tratam os coordenadores pedagógicos iniciantes em relação a suas

atribuições e formações.

As pesquisas selecionadas são apresentadas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1: Quadro simplificado das pesquisas correlatas.

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	ANO
SILVA, Adalberto	O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores	Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.	Dissertação	2012
TEIXEIRA, Juliana Patricia de Lima	O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da Lei 10.639/03 possibilidades e desafios	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação	2018
SILVA, Cristiane Ferreira da.	Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação	2018

Fonte: Autor da dissertação (2020).

As pesquisas e discussões sobre a temática de meu interesse serviram de referência para discutir o papel do CP e a formação de professores, suas possibilidades e desafios na implementação de políticas públicas, assim como as necessidades formativas dos diretores iniciantes, coordenadores e outros profissionais da educação que também não possuem uma formação específica em seu campo de atuação, mas, muitas vezes, ocupam um espaço de trabalho como o do CPI.

A metodologia das pesquisas investigadas acima vieram ao encontro da que eu pretendia utilizar no desenvolvimento do meu trabalho, que é a pesquisa qualitativa e a utilização da entrevista como instrumento de investigação.

No momento da qualificação do trabalho, a banca examinadora indicou alguns estudos já empreendidos que, de alguma maneira, poderiam contribuir no desenvolvimento de minha investigação.

O Quadro 2, a seguir, apresenta essas investigações.

Quadro 2: Quadro simplificado das pesquisas que foram indicadas na qualificação.

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	ANO
PEREIRA, Rodnei	A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação	2010
ARANHA, Elvira M. G.	Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Tese	2015
MASUKAWA, Sayuri	O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação	2016
SILVA, Iara M. S.	Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação	2019
HAM, Daniel V. B. A. de	Movimentos de significação de coordenadoras pedagógicas de uma EMEF a respeito de sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação	2019
BORGES, Neusa M. M.	Coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Dissertação	1999

Fonte: Autor da Dissertação (2020)

Essas dissertações, de alguma maneira, têm em seu escopo o trabalho do coordenador pedagógico e sua atuação como formador, a utilização do espaço coletivo como elemento articulador para as aprendizagens do CP e a integração do trabalho do CP com a equipe gestora. Cabe destacar que uma das dissertações

apresenta o trabalho realizado no núcleo de apoio e acompanhamento da inclusão, na PMSP.

Indicada pela banca de qualificação, a dissertação de Borges (1999) foi muito importante e possibilitou o resgate de como surge o cargo de CP e toda a sua história na RMESP. Esse trabalho foi imprescindível para compreendermos quem é esse profissional.

Também recebi a indicação do livro “O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola”, de Domingues (2014). O material retrata o fazer do CP na RMESP e todas as suas angústias, prazeres e contradições. Ponto crucial das minhas indagações.

Uma das indicações de minha orientadora, que contribuiu para a reflexão acerca do trabalho do coordenador pedagógico no espaço da JEIF, foi a investigação desenvolvida por Ham (2019), que apresenta algo latente em minhas preocupações: o papel de formador, articulador e mediador do CP.

Desta maneira, procuro compreender como se dá a formação do Coordenador Pedagógico Iniciante na rede Municipal de São Paulo.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa está ancorada na perspectiva da Psicologia Sócio História e nos trabalhos de Vigotski, um de seus principais teóricos.

Podemos afirmar que, para a época, Vigotski foi pioneiro ao trazer o conceito de que o desenvolvimento intelectual do homem ocorre em função das relações sociais e condições concretas de sua vida.

Nesse sentido, é possível considerar que Vigotski introduziu um caminho para a psicologia que defendia a concepção de um sujeito histórico e socialmente constituído. Para tal, pesquisou e retomou, histórica e criticamente, os sistemas psicológicos desenvolvidos por teóricos anteriores, tais como Koffka, Lewin, Stern, Adler, Freud, Dilthey, dialogando, dialeticamente, com a obra de cada um deles e, a partir deste trabalho, desenvolveu um programa de pesquisas em que reviu as principais correntes de psicologia da época (Reflexologia, Associacionismo, Behaviorismo e Subjetivismo), bem como, as bases filosóficas que as sustentavam. A partir deste esforço, apresentou uma nova compreensão da psique humana, a partir de uma visão cultural.

Vigotski desenvolve sua teoria defendendo que o processo de desenvolvimento humano não desvincula o homem de sua inserção social e histórica em uma determinada cultura, pontuando que o sujeito é constituído nas relações que estabelece com os outros homens e o meio.

Neste quadro teórico, dizemos que a constituição do sujeito está relacionada aos outros, aos contextos e à história de seu tempo, e, nesta direção, em contextos concretos, constitui e é constituído também pelo significado que os outros dão às ações que esse sujeito realiza.

Cabe destacar que, nesta perspectiva, o próprio significado que os outros dão às ações realizadas por ele ou pelos outros com quem convive é produto do processo histórico e cultural em que os indivíduos estão inseridos. Esta perspectiva também defende que a subjetividade se constitui nas relações deste sujeito com o outro e com o mundo.

Como discute González Rey (2012), a ênfase dada por Vigotski à unidade do cognitivo com o afetivo, bem como a introdução da categoria “sentido” em sua obra, constituem importantes contribuições para os trabalhos de teóricos que estudam a subjetividade numa perspectiva histórico-cultural.

É a partir da mediação com o outro e com o contexto que o indivíduo vai se modificando de ser biológico em ser social, por meio do cultural. Pino (2000) denomina este processo de “nascimento cultural do homem”.

Como mencionado, Vigotski entendia que a constituição do sujeito ocorre “na” e “pela” interação humana, ressaltando que essa interação se faz em situações concretas da vida, ao longo da história, na prática humana que concede significado à produção material e à produção cultural.

Nesta perspectiva, a missão do pesquisador, ao tomar o fato ou fenômeno que pretende compreender, é apreender os processos que os constituem. No caso desta pesquisa, buscamos compreender como se dá a formação dos gestores, mais especificamente dos coordenadores iniciantes nesta função, na rede municipal de São Paulo.

Considerando o referencial teórico e metodológico, para atendermos nosso objetivo, será necessária a apreensão do sujeito concreto, aquele que contém a história e o social, sem perder sua singularidade, considerando o sujeito como único e histórico ao mesmo tempo. Para isto, é essencial que busquemos as mediações constitutivas de tais significações.

Mas, como alcançar esta compreensão? Quais materiais seriam necessários para acessar estas dimensões? Para entender seu sujeito, o pesquisador vai se valer das categorias, que podem ser entendidas como elementos constitutivos de processos sociais ou abstrações que se apresentam a partir da realidade e que orientam a investigação dos processos, ou seja, “as categorias são uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contribuições e sua historicidade” (AGUIAR e OZZELLA, 2006, p. 95).

Assim, nesta pesquisa, com base no quadro teórico da psicologia sócio-histórica, partimos das significações atribuídas às atividades pelo sujeito, uma vez que entendemos que as significações são a síntese entre a subjetividade e a objetividade. Será este, portanto, o caminho para compreendermos como se dá a formação dos gestores, mais especificamente dos coordenadores iniciantes nesta função, na rede municipal de São Paulo. E para atingir este objetivo maior, estabelecemos os seguintes objetivos específicos.

2.1. – Objetivos específicos

- Entender as significações que o coordenador pedagógico iniciante atribui a suas atividades.
- Identificar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes.

Considerando os objetivos da pesquisa já apresentados, será realizado um movimento de análise a fim de compreendermos as condições histórico-sociais e como surgiu o CP, as relações vividas por este profissional como mediações constitutivas de suas práticas.

Para isso, utilizaremos algumas categorias da psicologia sócio-histórica que têm o papel de nomear e explicar, a partir do movimento da matéria, a relação do ser humano com o mundo e as especificidades da construção do fenômeno psicológico.

2.2. – Categorias da Psicologia Sócio-histórica

Como já apontamos, a psicologia sócio-histórica, partindo do materialismo histórico e dialético (MHD) entende que “o ser humano se constitui numa relação ativa e dialética com o social e a história, um ser humano que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224).

Como categorias do método MHD que nos guiam na apreensão da realidade, temos historicidade, contradição, mediação, totalidade e materialidade. Neste contexto, optamos por utilizar a categoria historicidade, própria do MHD, e as categorias teóricas específicas da PSH (Psicologia Sócio-Histórica): atividade, pensamento e linguagem; significado e sentido.

> entendemos e apreendemos relações como pensamento/linguagem, significado/sentido, objetivo/subjetivo como pares dialéticos, como unidades de contrários, como relações entre elementos absolutamente singulares, mas ao mesmo tempo iguais (AGUIAR et al, 2009, p.59).

A seguir, discutiremos brevemente as categorias que serão utilizadas nesta pesquisa.

2.2.1 – Historicidade

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, em uma investigação, se observa o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, do início ao fim, isso implica destacar sua natureza, conhecer sua essência, já que o corpo que existe apenas se revela em movimento. Assim, a pesquisa histórica não é algo que complemente ou ajude o estudo teórico, mas sim, é o que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 2001b, pp. 67-68).

A historicidade é categoria central nas produções de Vigotski, e é entendida como a dialética geral das coisas, isto é, o modo de transformação dos fenômenos, não considerando somente a cronologia dos fatos, mas os movimentos contraditórios que os constituem, via superação.

A historicidade, pela perspectiva materialista, histórica e dialética, é produto da atividade humana. Sua organização representa uma maneira de olhar e sistematizar a apresentação dos acontecimentos coletivos, segundo Pino (2000).

O ser social se constituiu humano na sua relação com a natureza e com os outros homens. Assim, essa relação constrói sua história e é produzida por ela numa relação dialética. Trata-se de um movimento determinado por relações sempre em movimento.

O sujeito se constituiu na relação dialética (social-histórico) e, para isso, o pesquisador precisa ter em mente a necessidade de entender a história de cada um, experimentada pelo indivíduo, e a história social, do mundo em que o indivíduo vive. Nesta perspectiva, “o que é”? Deixa de ser a pergunta principal para dar lugar a questão: “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou determinada situação, fato ou fenômeno que se pretende estudar”.

2.2.2 – Atividade

Essa categoria está ligada ao processo de constituição do homem. É na atividade que o homem constrói sua subjetividade e será no movimento de objetivação, isto é, na atividade que realiza que construirá a objetividade. Tal movimento nos leva à importância de compreendermos o movimento dialético entre atividade e subjetividade.

Ham (2019), apoiado em Aguiar e Ozzela (2006) e Yves Clot (2006), ao discutir a categoria Atividade, traz uma contribuição interessante ao afirmar que a atividade real é aquela que se torna aparente, aquilo que de fato é realizado pelo trabalhador e que é possível de ser observado pelos outros. No entanto, o autor afirma que, para além desta atividade observável, é importante apreendermos os meandros e movimentos que estão contidos nela, o que a atividade carrega como elemento constitutivo, o que a tenciona.

Para definir esta dimensão da atividade, Clot (2006 apud AGUIAR et al., 2009) apresenta a definição de Real da Atividade. Considerando tal definição, Soares (2011) a utiliza como recurso para explicar a necessidade de irmos para além da aparência em nossas análises. O autor afirma que “o estudo do real da atividade nos possibilita aprender o porquê e o como, isto é a dimensão subjetiva do conteúdo e da forma das pessoas agirem diante de situações adversas, desafiadoras” (SOARES, 2011, p. 72).

2.2.3 – Pensamento e palavra

Pensamento e linguagem compõem uma unidade dialética: carregam a esfera simbólica e comunicativa da atividade humana. O pensamento refere-se ao conjunto dos processos cognitivos, produzido pelo indivíduo na atividade, e será por meio da fala que se revela o pensamento.

Vigotski (2001c, p.409) pontua que “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.” Assim, a palavra tem missão central na subjetividade, proporcionando a expressão do indivíduo consigo mesmo e com o social. Ela media pensamento e ação, portanto, não é o reflexo direto do pensamento, pois esse é constituído pelo sujeito, por meio da sua atividade no mundo.

Uma vez que “a transição do pensamento para a palavra passa pelos processos de significação, ou seja, pelos sentidos e significados” (AGUIAR et al., 2009, pp.59-60), tais categorias são imprescindíveis para a compreensão da totalidade do processo de produção simbólica do humano. Ademais, para a pesquisa em tela, a palavra é a unidade de análise que utilizamos.

Para Vigotski (2004, p.186) “o pensamento é um processo mediado, que se realiza no significado da palavra”. “O significado da palavra é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, pois é ‘unidade do pensamento verbalizado” (VYGOTSKI, 2001c, p.11). Pensamento e palavra, portanto, compõem uma unidade de contrários:

são distintos, mas se constituem mutuamente.

2.2.4 – Mediação

Esta categoria nos possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado, evitando posições que considerem esses polos como antagônicos ou que se tome um ao outro de forma isolada, quando são polos complementares de um processo, conforme Oliveira (2005 apud ARANHA, 2015).

A mediação permite superar as ideias casuais e deterministas dos fatos, mostra as conexões entre eles, além de representar as ligações entre os fenômenos, indicando-nos que os fenômenos vivem em constantes transformações.

A categoria mediação permite o entendimento de que nenhum fenômeno existe por si mesmo, que é síntese de um conjunto articulado de múltiplas determinações.

Para compreender as significações que o CPI atribui a sua atividade, precisamos entender como ele se constitui, as formações pelas quais passou as necessidades, as condições corretas de trabalhos, às relações na escola, que são exemplo de “mediações” importantes que “condicionam sua atividade” e as significações que ele a atribui a ela.

Segundo Aguiar et al (2009), “homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada, estão em permanente relação constitutiva.”

Dessa forma, a importância de apresentar as categorias é que elas nos auxiliarão na análise das falas das participantes da pesquisa.

Apesar de termos apresentado as categorias separadamente por questões didáticas, temos a clareza de que elas se constituem mutuamente, e que, não podem ser compreendidas separadas. Assim, concordamos com Cury (1985, p. 15), quando destaca que “as categorias são mutuamente implicadas, de tal forma que a exposição de uma já é e exige explicação de outra”. É esse pensamento que nos orienta na condução da pesquisa e na realização das análises.

CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Considerando as discussões que definem o arcabouço da Psicologia Sócio-histórica, discutiremos, inicialmente, como surgiu e se desenvolveu o cargo da coordenação pedagógica; em seguida, apresentaremos a legislação que se constitui como uma das mediações importantes para esta função, definindo as principais instâncias que sustentam a atividade do CP; e, finalmente, apontaremos o que se espera dele.

3.1. – COMO SURGE O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA RMESP

Nesta seção resgataremos como surge o cargo desse profissional que atualmente é muito estudado, pesquisado e analisado: o Coordenador Pedagógico.

Para entendermos como se deu a constituição do cargo de CP na RMESP, precisamos caracterizar as funções de outros dois especialistas da área educacional, o Assistente Pedagógico (AP) e o Orientador Educacional (OE), situando-os na história nesta rede de ensino.

Segundo Perez (1992), em 1957, foi constituído o Serviço de Orientação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esse serviço era responsável pelas diretrizes pedagógicas das escolas municipais, acompanhando e controlando as atividades curriculares e o trabalho dos professores. Em outras palavras, “Realizavam, em nível de sistema, a supervisão pedagógica do ensino municipal” (PEREZ, 1992, p.10).

A Orientação Pedagógica transformou-se em Divisão Pedagógica pela Lei municipal nº 5.607, de junho de 1959, e a sua responsabilidade era a de implementar e desenvolver os projetos das chamadas escolas-piloto, local em que se aplicavam novas técnicas de ensino e os professores realizavam estágios e os treinamentos de suas atividades. Era dessa maneira que ocorria a formação continuada em serviço naquele contexto.

Em 1968, são criados o Instituto Municipal de Educação e a Divisão Pedagógica, que passam a desenvolver planos de trabalho para a ampliação das escolas que deveriam integrar do ensino primário (1º ao 4º ano) ao ginasial (5º ao 8º ano).

Essa experiência é definida por Perez (1992) como uma antecipação à Lei federal nº 5.692/71, que estabeleceu a escola integrada de oito anos para o ensino de 1º grau.

Já em 1969, é criada a função de Assistente Pedagógico, atualmente denominado como Supervisor Escolar, também sob as orientações da Divisão Pedagógica.

A Lei municipal nº 7.693/72 criou 250 cargos de assistentes pedagógicos e 100 de orientadores educacionais, "regularizando essas funções que já estavam na rede desde 1969" (PEREZ, 1992, p.11). Nessa mesma época foi criada a Divisão de Planejamento.

Um ponto de transformação foi a alteração da denominação da Divisão Pedagógica para Divisão de Orientação Técnica (DOT), que tinha a função de conduzir as mudanças curriculares propostas pela Lei federal nº 5.692/71. A incumbência do DOT era a de orientar o AP e o OE em reuniões e cursos de aperfeiçoamento, além de elaborar os projetos de ação pedagógica que seriam desenvolvidos nas escolas municipais.

Aprovado pela portaria nº 21, de 10/01/73, aparecem na estrutura organizativa da escola as funções de AP e OE como funções de apoio e de assessoria técnica pedagógica. Já em 30/12/75 é implementado o Regimento Comum das Escolas Municipais, pela Portaria nº 5.697/75, em que são especificadas as funções desses profissionais.

Com a gestão do então prefeito Mario Covas no Município de São Paulo, de1983 a 1986, tendo como Secretária da Educação a professora Guiomar Namo de Mello, ocorre a criação do cargo de CP pela Lei nº 9.874/85. Em 18/01/85, essa lei entra em vigor, reestruturando a Carreira do Magistério Municipal e instituindo a evolução funcional[9]. Os cargos efetivos de AP e OE, como especialistas de educação, são transformados no cargo de Coordenador Pedagógico de 1º e 2º Graus, e, em 02/10/88, é realizado o 1º Concurso de Acesso[10] de CP, o que provocou uma modificação do quadro dos CPs. Perez (1992) afirma:

[9] A evolução funcional dos integrantes da carreira do magistério municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação, é a passagem de uma para outra referência de vencimentos imediatamente superior, de acordo com os critérios previstos na Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 – SIMPEEM.

[10] O concurso de acesso é aquele que é realizado apenas para os quadros internos dos profissionais da RMESP.

> Pode-se afirmar que no início do exercício, a maioria dos coordenadores pedagógicos podia ser considerada como personagens em busca do seu papel para progressivamente, transformarem-se em profissionais perseguindo – alguns juntamente com os professores – a construção de o seu fazer nas escolas (PEREZ, 1992, p.32).

Para o ingresso no cargo de CP na RMESP, é necessário que o candidato seja um professor efetivo com três anos de experiência em qualquer disciplina e que tenha formação em Pedagogia ou Pós-graduação em Educação.

O ingresso no cargo poderá ocorrer por designação (escolha feita pelos membros do Conselho de Escola) ou por concurso público de provas e títulos.

Borges (1999) e Perez (1992) apontam que, no município de São Paulo, o cargo de coordenador pedagógico se constitui a partir da fusão das atribuições dos APs e OEs.

O quadro 3, a seguir, apresenta como se deu a junção das atribuições do AP e do OE para o surgimento das atividades profissionais do coordenador pedagógico.

Quadro 3: Relações entre as atribuições do coordenador pedagógico, AP e OE

ATRIBUIÇÕES	ASSISTENTE PEDAGOGICO	ORIENTADOR PEDAGÓGICO	COORDENADOR PEDAGÓGICO
Participação do planejamento escolar	• Auxiliar o Diretor nas atividades de planejamento. • Coordenar o planejamento didático-pedagógico. • Orientar o planejamento e reuniões pedagógicas. • Garantir a eficiência da ação planejada. • Orientar o planejamento e reuniões pedagógicas. • Coordenar o planejamento didático-pedagógico.	• Cooperar no trabalho do Plano Escolar. • Organizar o Planejamento inicial na escola. • Cooperar no trabalho do Plano Escolar. • Participar da elaboração do currículo pleno.	• Assessorar a elaboração dos planos de metas, das reuniões pedagógicas, do planejamento dos professores, do PPP. • Acompanhar e executar o plano escolar junto com a equipe escolar e o Conselho de Escola. • Integrar o Currículo. • Cuidar dos projetos.
Coordenação, organização e a avaliação do processo pedagógico	• Promover reuniões de estudos com os professores. • Realizar orientação técnico-pedagógica. • Coletar informações, sistematizar dados, organizar a documentação pedagógica, apresentar relatórios periódicos.	• Organizar a documentação, supervisionar estágios	• Organizar reuniões pedagógicas. • Acompanhar o aproveitamento geral do professor e do aluno. • Articular as áreas do conhecimento. • Trabalhar soluções pedagógicas. • Colaborar com as propostas de formação permanente.

			• Garantir registros do processo pedagógico.
Atendimento a alunos com problemas específicos	• Auxiliar a montagem do sistema de recuperação.	• Executar e avaliar a orientação educacional. • Sistematizar o acompanhamento dos alunos. • Participar da formação e do acompanhamento de turmas. • Participar da avaliação da recuperação. • Sistematizar informações sobre o conhecimento do aluno.	• Detectar casos com os professores e orientar os encaminhamentos. • Orientar a família do aluno. • Acompanhar os casos, assegurando a transmissão de informações necessárias.

Fonte: Borges (1999).

A década dos anos 1980, calcada por um movimento de abertura após o Regime Militar, produziu debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxeram novos ares e perspectivas para a educação nacional.

A SME-SP, que já possuía o coordenador pedagógico em seus quadros de trabalho, passa, a partir desse momento histórico brasileiro, a realizar uma série de modificações e transformações no desenvolvimento da atividade desse profissional. Domingues (2009) evidencia uma dessas ações que CP passa a ter, a de formador:

> Colocamos em relevo o papel de formador do professor reflexivo que tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas, mas, , relacionando-o com os contextos sociais e econômicos e com os conhecimentos produzidos, portanto, capaz de pensar sua própria formação (DOMINGUES, 2009, p. 74).

Nesse sentido, se a formação continuada em serviço é uma das responsabilidades do CP, com vistas a uma especialização do docente em suas atividades em sala de aula, procuraremos discutir, no próximo item, quem é esse profissional responsável por essa formação na RMESP.

3.2. – QUEM É O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SP

O CP é visto como o profissional capaz de elaborar, definir, traçar e acompanhar o trabalho pedagógico de cada unidade educacional; é o profissional responsável pela formação dos professores nas escolas e é um colaborador direto da direção.

Placco e Souza (2008, p.27) afirmam que os processos de formação avançam somente quando são abordados na perspectiva do trabalho coletivo, que pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não-fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno.

A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma atuação coesa e integrada dos seus gestores – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre os seus papéis e a articulação e parceria, objetive um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos.

Segundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, infere-se que os profissionais da educação em cargos de gestão e os educadores possuem certa autonomia para organizar o trabalho pedagógico e administrativo e devem garantir uma gestão participativa e democrática no interior da escola. O que se encontra nas instituições educacionais, porém, é a dificuldade de se implantar essa gestão.

Placco, Almeida e Souza (2011) apontam que a formação centrada na escola nasce a partir de estudos da década 1970, realizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE[11], como uma tentativa de superar a insuficiência da formação inicial e a ineficácia de outros tipos de capacitação em que os indivíduos se engajavam ao longo da carreira profissional, esporádica ou episodicamente, em busca ora de um tipo de conhecimento técnico e/ou prático, ora de novas metodologias.

Outra questão apontada pelas autoras, é que, não foi só na história da educação brasileira que a figura de um profissional para “acompanhar” a concretização das políticas públicas implementadas nas escolas se tornou urgente, mas também na história da educação de outros países, principalmente nas reformas de seus sistemas educacionais.

---

[11] OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização econômica intergovernamental com 37 países membros, fundada em 1961, para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

Refletindo sobre as exigências legais e teóricas para um profissional da educação em termos de conhecimento para exercer uma função de tamanha relevância, e com tantas atribuições que podem mudar a vida escolar, Gatti (2010) discute, por exemplo, o caso do curso de Pedagogia na educação brasileira, que assumiu, desde a publicação das Diretrizes Curriculares de 2006, uma formação generalista.

Em relação à formação dos gestores escolares, a LDBEN 9.394/96 prevê que essa formação ocorra tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação.

Gatti (2010) salienta:

> O que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é realizada de forma fragmentada em cursos isolados entre si, cada um deles com um currículo que não permite integração nem da teoria com as práticas, nem da formação disciplinar com a formação pedagógica, além de uma formação fragmentada pelos níveis de ensino (GATTI, 2010, p.99).

Como já foi apontado, as formações iniciais vividas por vários desses CPs, na maior parte das vezes, não lhes fornecem condições para serem produtores de conhecimento, e o excesso de atribuições contribui para o afastamento da reflexão teórica, o que dificulta encontrar uma relação entre os conhecimentos tratados na primeira formação e a prática cotidiana.

Libâneo (2002), refletindo sobre a qualidade necessária para a formação do pedagogo, ressalta as dificuldades na formação do professor e do especialista/gestor num único curso. O autor realiza a seguinte consideração:

> A meu ver, para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou um bom “gestor” ou coordenador pedagógico [...] Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável “epistemologicamente” falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado (LIBÂNEO, 2002, p.84).

Placco, Almeida e Souza (2011) empreenderam uma abrangente pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo em território nacional, partindo do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores. As autoras, dessa forma, buscaram compreender como se estruturam e se articulam as atribuições da coordenação pedagógica em algumas escolas de ensino fundamental e médio.

O estudo colabora para as discussões deste trabalho no que se refere à

formação contínua na escola e à responsabilidade da equipe e em especial do CP na sua condução.

Neste sentido, considerando também o ordenamento legal, recorreremos à resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que estabelece que a "coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que, os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política" (SÃO PAULO, 2007, s/n). Indica, entre os objetivos pretendidos, que o CP deve trabalhar para:

> Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho (SÃO PAULO, 2007, s/n).

Já a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o Decreto nº 54.453, fixou 19 atribuições ao CP para o desenvolvimento da sua ação nas unidades escolares, compartilhando a responsabilidade dessas atribuições com a SME e a DRE, que são as duas instâncias que alicerçam o trabalho do coordenador pedagógico.

Um dos artigos desse decreto evidencia o trabalho colaborativo que deve ser realizado pelo CP com essas duas instâncias:

> Art. 10. O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor (SÃO PAULO, 2013).

Esse artigo salienta que todos os programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação devem ser apresentados e implementados pelo Coordenador Pedagógico, para toda a comunidade escolar, porém, devido às diversas atribuições que esse profissional tem sob a sua responsabilidade, isto pode ser dificultado ou sofrer entraves de acordo com a experiência já desempenhada no cargo. Nesse caso em particular, o CP iniciante acaba sofrendo desvantagens em sua atuação.

Garrido (2006) reforça a importância de se investir na formação do coordenador

para que ele utilize o tempo da coordenação pedagógica de forma coletiva e proveitosa para a formação continuada dos professores, ao afirmar que:

> A importância fundamental do trabalho que pode e precisa ser desenvolvido no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)[12], pois é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso por isso, investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, [...] tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências (...) crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico (GARRIDO, 2006, p.11).

Dessa maneira, a formação continuada em serviço deve possibilitar um movimento questionador do professor sobre a sua prática profissional, gerando "dúvidas em suas certezas, rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas" (PLACCO; ALMEIDA, 2003, p. 117).

Em outra vertente, os concursos públicos realizados pela SME apresentam, em certo grau, o retrato do profissional do Coordenador Pedagógico que a RMESP enseja para compor os seus quadros de atuação nas unidades escolares, em qualquer modalidade educativa.

No ano de 2019, a PMSP realizou um concurso dessa natureza. No edital apresentado pela sua banca organizadora, caracterizou-se que os conhecimentos exigidos por parte dos concorrentes ao cargo de CP versavam sobre: temas que envolvessem as atribuições e responsabilidades do coordenador pedagógico; gestão pedagógica, acompanhamento e avaliação das aprendizagens e formação docente no contexto escolar.

A bibliografia elencada para o concurso envolvia os trabalhos desenvolvidos por: Gatti (2003); Freire (2011); Almeida e Placco (2015); Domingues (2015); Libâneo (2015) entre outros. Constava, também, uma gama de documentos legais tanto em nível nacional como municipal, e os documentos curriculares norteadores do trabalho pedagógico em todas as modalidades de ensino dessa prefeitura. Nessa bibliografia,

[12] O HTPC tem a mesma função que o horário coletivo de PEA no âmbito da Rede Municipal de Educação do Município de São Paulo, sendo esse um espaço de discussão e reflexão da prática docente e da formação continuada em serviço do professor, realizada a cargo do coordenador pedagógico.

havia um documento orientador exclusivo do trabalho do CP para a realização da sua atividade, sendo esse denominado “Orientações didáticas do currículo da cidade – Coordenação Pedagógica”.

Provavelmente, muitos professores já entraram em contato com alguns desses materiais que faziam parte da bibliografia, porém, estar em contato não é ter conhecimento efetivo, principalmente sobre as questões que envolvem as práticas efetivas no cargo, visto que os cargos de CP são ocupados por professores dessa rede, dada a natureza do concurso ser de acesso.

É inevitável que se exija tanto para um cargo extremamente importante como o de Coordenador Pedagógico. Nesse sentido, o campo de atuação desse profissional deve abarcar uma série de conhecimentos teóricos, cabendo ressaltar que a articulação com a prática no contexto da escola é primordial no dia a dia em uma unidade escolar, seja qual for a sua modalidade.

Outros pontos anteriormente citados relacionaram-se às instâncias que contribuem para o desenvolvimento do trabalho do CP, e discutiremos, no próximo item, as articulações que são realizadas entre elas.

3.3. – SME, DRE, ESCOLA: TRÊS INSTÂNCIAS QUE SUSTENTAM A ATIVIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Nos quadros da RMESP, há duas instâncias que possuem duas funções distintas, mas que contribuem para que o CP realize o seu trabalho na escola: a SME e a DRE.

A Secretaria Municipal de Educação tem como atribuições: organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política educacional do Município.

A SME trabalha em uma rede de formação, iniciando com a formação dos formadores da própria SME (Coordenadoria Pedagógica – COPED), para que esses formem os Técnicos das 13 DREs, que serão os responsáveis pela formação de todos os CPs de todas as unidades educacionais dessa rede.

Como o foco dessa investigação é a formação do CPI, priorizaremos a discussão sobre como ocorre a formação continuada em serviço desse profissional.

O Decreto nº 59.660, de 4 de agosto de 2020, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, caracteriza, em seu art. 2º, dois incisos que tratam diretamente do profissional que está em tela nessa pesquisa, o CP.

> Inciso V – Implementar o Plano Municipal de Educação, cabendo a SME, realizar formações sobre ele para os formadores da DIPED, que tem como uma de suas funções realizar as formações para os CPs, para que os mesmos realizem a articulação para essa política pública seja implementada nas escolas. Inciso VII – Promover a formação continuada e o desenvolvimento dos profissionais da RMESP, trata-se da mesma rede de formação, cabe a SME garantir e prover as formações continuadas em serviço, onde o CP tem o seu papel de formador, onde o mesmo é formado para formar (SÃO PAULO, 2020).

No Art. 71, esse documento caracteriza as atribuições da Divisão Pedagógica – DIPED caracterizando:

> I - Implementar, acompanhar e avaliar políticas e ações curriculares, políticas de formação dos profissionais e políticas de avaliação da SME; II - Implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas a apoio às Unidades Educacionais e acompanhamento da aprendizagem dos educandos e dos resultados dos processos de avaliação interna e externa, auxiliando nos ajustes das ações pedagógicas (SÃO PAULO, 2020).

Aqui trataremos das ações do CP, pois esse profissional é o articulador, mediador e formador e quem realiza as ações nas UEs.

> Acompanhamento da aprendizagem dos educandos e dos resultados dos processos de avaliação interna e externa, auxiliando nos ajustes das ações pedagógicas; educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, de gênero e educação inclusiva; tecnologias e culturas digitais, leitura e Educomunicação; educação integral (SÃO PAULO, 2020).

Todas essas ações são implementadas pelo CP (formações e projetos desenvolvidos nas UEs), por meio do PPP.

> III - coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos professores orientadores de informática educativa e ações para o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação, em articulação com a COPED;
> IV - Coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos professores orientadores de sala de leitura;
> V - Fortalecer, em articulação com as unidades de saúde e de assistência social, a rede de proteção social e as ações dos Profissionais de Educação no processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2020).

> Parágrafo único. As Divisões Pedagógicas das DREs deverão atuar de maneira integrada com a Coordenadoria Pedagógica (COPED).
> É responsabilidade da SME, mediante a coordenadoria pedagógica COPED e as Diretorias Regionais DIPED das DRES à formação continuada do CP. Essa formação institucional, além de discutir as diretrizes curriculares da rede, deve contemplar as especificidades da atuação do CP e da evidência ao trabalho realizado nas escolas (SÃO PAULO, 2019b, p.42).

Nesse sentido, o CP deve cumprir as determinações legais e as solicitações de SME e DRE, estando atento, também a gama de atividades que são desenvolvidas na escola, sejam burocráticas, pedagógicas, formativas, avaliativas, uma vez que é atribuição do coordenador ser o articulador dessas instâncias.

Cabe destacar que, na literatura especializada, a sua função principal é a formação continuada dos docentes. No entanto, esta dimensão esperada não está explicita em nenhuma das dezenove atribuições descritas no Decreto nº 54.453, de 10/10/2013.

Quem tem dezenove atribuições não tem nenhuma e, se estas não se voltarem para a formação, fica evidente que o poder central espera que o coordenador pedagógico seja um “testa de ferro” de seus projetos e programas, ao invés de ser um formador comprometido com a aprendizagem dos alunos e com a sua própria emancipação a partir do trabalho que realiza na escola.

3.4. – O coordenador pedagógico e suas funções

Pode-se dizer que esse profissional tem, sobretudo, quatro funções extremamente importantes e necessárias: mediadora, articuladora, formadora e transformadora, que, muitas vezes, não acontecem por tantas outras atribuições que são a ele conferidas.

- Função mediadora: no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, permitindo que os professores elaborem seus próprios sentidos;
- Função articuladora: a fim de criar condições para que os docentes trabalhem coletivamente com as propostas curriculares;
- Função formadora: ao dar condições para o docente aprofundar-se na sua área;
- Função transformadora: ao trabalhar com os questionamentos, ajudando o docente a ser reflexivo e crítico.

Diante de tantas funções e atribuições a esse profissional, Domingues (2014) enfatiza que:

> No contexto da divisão do trabalho na escola, da pluralidade de entendimentos sobre a ação do coordenador pedagógico e do discurso cada vez mais intenso sobre a formação contínua na escola, como atribuição desse profissional, estabelece-se o desafio da formação do próprio coordenador pedagógico. O pedagogo escolar, nesse caso, precisa ter uma formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação (DOMINGUES, 2014, p.27).

Atualmente um dos grandes desafios da escola é o de atender aos anseios que a sociedade tem a respeito do real papel da escola.

Devemos considerar que a escola está, a cada dia, se tornando uma organização mais complexa e, por isso, é imprescindível que a equipe gestora (a direção, a coordenação pedagógica e a supervisão escolar) conceba um trabalho coletivo, colaborativo e articulador e tenha consciência da importância de seus papéis e de suas competências, tendo sempre cuidado com os princípios e a coerência que deverão nortear o trabalho da equipe.

A partir desta demanda, surge o papel do coordenador pedagógico como articulador, formador e mediador.

Domingues (2009) evidencia que:

> A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional (DOMINGUES, 2009, p.71).

O que as pesquisas de PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011 apresentam é que, no dia a dia das unidades escolares, o que vem prevalecendo é um trabalho fragmentado, individual, desgastante dos profissionais que nelas atuam. Conforme bem explica Azanha (2006, p.96), “não há geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas”.

A prática ainda está distante do discurso de um trabalho coletivo, compartilhado, comprometido, conforme se constata historicamente. O cargo na coordenação pedagógica envolve muitas atividades que não são fáceis e acarretam muito nas relações pessoais.

Segundo Orsolon (2007):

> A mudança na escola só se dará quando o trabalho coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho (ORSOLON, 2007, p.26).

Mais uma vez falamos de relações e de um papel que não deve ser destinado somente a esse CP, mas a toda a equipe gestora, pois ser articulador é uma função difícil, complexa e que necessita de pares para, de fato, conseguir que todos os sujeitos possam se sentir pertencentes a uma Unidade Escolar. Como enfatiza Placco (2014),

> ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores diretores e outros profissionais da educação devem-se congregar para um trabalho significativo junto aos alunos (PLACCO, 2014, p.27).

No quadro 4, abaixo, apresentamos as dezenove atribuições que o CP possui na RMESP e realizaremos uma relação entre elas e as funções estabelecidas para esse profissional, objetivando, dessa forma, caracterizá-las e articulá-las às instâncias que devem contribuir para o seu desenvolvimento.

Quadro 4: Articulação entre as atribuições, funções e instâncias para o trabalho do CP

ATRIBUIÇÃO CP NA RMESP	FUNÇÕES	INSTÂNCIA
1. Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do PPP da Unidade Educacional visando a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município	Articulador Transformador	Escola
2. Elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora	Articulador Transformador	Escola
3. Coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação	Articulador Transformador Formador	Escola
4. Assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Articulador Transformador Formador	DRE Escola
5. Promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico	Articulador Transformador Formador	Escola

6. Analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação	Articulador Transformador Formador	Escola
7. Identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio	Articulador Transformador	Escola DRE
8. Planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional	Articulador Transformador	SME DRE Escola
9. Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional	Articulador Transformador	Escola
10. Acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico	Articulador Transformador Formador	Escola
11. Participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional	Articulador Transformador	DRE Escola
12. Organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis	Articulador Transformador	Escola
13. Promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso	Articulador Transformador Formador	SME DRE Escola
14. Participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social	Articulador Transformador	DRE Escola
15. Promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação	Articulador Transformador Formador	SME DRE Escola
16. Participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional	Articulador Transformador	SME DRE Escola
17. Participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem	Articulador Transformador Formador	DRE Escola

18. Orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares	Articulador Transformador Formador	DRE Escola
19. Participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa	Articulador Transformador Formador	SME DRE Escola

Fonte: Autora da dissertação (2020); SÃO PAULO (2013)

CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1. – A pesquisa qualitativa e o enfoque da psicologia sócio histórica

A pesquisa realizada teve como objetivo geral compreender como se dá a formação dos gestores, mais especificamente dos coordenadores iniciantes, nesta função, na rede municipal de São Paulo.

A base teórica e metodológica que orienta a pesquisa é a Psicologia Sócio-histórica, tendo Vygotsky como autor fundamental, além de outros, e de produções recentes, tais como Aguiar e Bock (2016) e Furtado (2003), que têm como sustentação os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético.

Este arcabouço nos permitiu investigar os fenômenos além da aparência, da mera constatação ou da descrição dos fatos e situações, para conectar-se à essência, parte da totalidade que compõe as significações dos sujeitos que escolhemos, de modo a ampliar e iluminar o entendimento do objeto deste estudo.

A necessidade de se ter um conhecimento aprofundado da realidade que serve de contexto ao objeto de estudo, de forma a considerar os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas, conduziu à escolha da pesquisa qualitativa como forma de trabalho.

Devechi e Trevisan (2010) assinalam que a diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa reside no modo de perceber o objeto. Nas pesquisas qualitativas é importante abranger a subjetividade, ou seja, compreende-se que o conhecimento não é indiferente àquele que o produz. González Rey (2012) caracteriza que:

> A epistemologia qualitativa é um reforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitem a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular e histórica, que representa a subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2012, p.29).

A abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador, dessa forma, ir além de descrever os fenômenos em foco, efetivando um movimento analítico e interpretativo em nosso caso, em que o estabelecimento de relações é essencial à busca da construção de mediações constitutivas, de modo a apreender a gênese social.

Será neste movimento, portanto, que o pesquisador produzirá a base para a

sua teorização.

Apoiados em Vigotski (2009), que defende que fazer ciência é fazer ciência do particular, isto é, olhar para as singularidades apresentadas pelo sujeito sem perder de vista que o particular se articula com o social e assim se constituem, buscamos realizar a investigação.

Para Freitas, “o enfoque sócio-histórico é o que principalmente, ajuda o pesquisador a ter a dimensão do singular em relação com a totalidade, do individual com o social” (p.29).

Diante do exposto, evidenciamos que essa abordagem é a que melhor se enquadrava aos objetivos da investigação, pois as percepções, as relações, as crenças, os valores, as atitudes e os saberes são difíceis de serem quantificados, e as singularidades dos participantes poderiam ser apresentadas.

Concordamos assim com González Rey (2012):

> A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção do conhecimento, sem que tenha que repetir-se necessariamente em outros sujeitos. Ao contrário, seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas no curso da pesquisa. A legitimação do conhecimento se produz pelo que significa uma construção ou um resultado em relação às necessidades atuais do processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2012, p.35).

A seguir, apresentaremos o contexto e os participantes da pesquisa.

4.2. – Contexto e os sujeitos da pesquisa

A investigação se iniciou em um contexto de formação continuada em serviço com os CPIS em uma Diretoria Regional de Ensino da RMESP, onde a investigadora atuava como Assistente Técnica responsável pela ação formadora dos coordenadores pedagógicos.

O período de realização dessa formação foi entre os meses de março e setembro de 2018.

Foram seis meses de formação, com um encontro mensal, excluindo o mês de julho. Cada encontro tinha quatro horas de duração, totalizando 24 horas. O grupo era composto por 20 CPIs.

A justificativa para sua realização era a de atender às necessidades e

expectativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes em relação à constituição de sua identidade e para a sua atuação nos processos de ensino e aprendizagem junto aos professores em suas unidades escolares.

Para o desenvolvimento desta investigação, procuramos CPIs que não se inscreveram para uma ação formativa oferecida pela DRE, ainda que essa pudesse contribuir para a sua formação e o desenvolvimento de sua atividade profissional.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, foram elencadas três situações. A primeira era que atuassem na função de coordenador pedagógico em suas escolas há, no máximo, dois anos. Elegemos esta temporalidade na intenção de compreendermos os significados que esses coordenadores pedagógicos iniciantes atribuíam à sua atuação profissional, sendo um período razoável de experiência no cargo.

O segundo era não pertencerem aos quadros iniciais de funcionários da escola, sendo assim, os participantes deveriam ser designados externamente pelo Conselho de Escola, para atuarem como coordenadores pedagógicos na U.E. Buscávamos, com esse quesito, discutir como era ser um CPI em uma escola em que ele não trabalhava, mas que, sendo eleito pela comunidade escolar, havia uma aceitação inicial da sua proposta de trabalho.

Como terceiro quesito, elegemos os CPIs que sempre procuravam o núcleo de formação pedagógica da DRE por e-mail, telefone ou pessoalmente, com o objetivo de sanar suas dúvidas sobre o exercício das atividades do CP. Foram analisados os registros de acompanhamento de solicitações dos Coordenadores Pedagógicos junto ao núcleo formativo da DRE, para encontrarmos quem sempre estava em contato de alguma forma com a DRE.

Para encontrá-los, cruzamos os dados entre os participantes do curso, realizando a sua exclusão, e a quantidade de CPIs pertencentes a essa DRE que se enquadravam no que era estipulado nos quesitos. Encontramos dessa maneira, cinco coordenadores que correspondiam ao que procurávamos.

No mês de abril de 2019, foi realizado o contato inicial com esses CPIs, através de ligação para as escolas em que eles trabalhavam e os convidamos para participarem da investigação, fornecendo detalhes sobre o seu objetivo e o seu desenvolvimento.

Dos cinco contatados, uma demonstrou interesse em participar, porém, como estava em tratamento médico, não dispunha de tempo para a pesquisa. Outro não

demonstrou interesse na investigação, e não quis participar.

Os outros três restantes prontamente concordaram em participar e, nesse primeiro contato, alegaram motivos pessoais ou de ajustes em relação ao horário como justificativa por não terem se inscrito na ação formativa proposta pela DRE.

Após uma semana desse contato inicial, a pesquisadora foi até as escolas de atuação dos CPIs para que eles assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, para fins de sigilo e preservação de suas identidades, os designaremos como CP1, CP2 e CP3.

Porém, como ao longo da investigação passamos a refletir sobre o curso de formação para os CPIs, as suas possíveis contribuições para a constituição e o exercício profissional dos participantes, e sabendo que ele havia sido ofertado em outra DRE do município de São Paulo, passamos a procurar um outro CPI.

Por questões éticas, buscamos um profissional, que se enquadrasse em apenas dois quesitos iniciais elencados, porém, que tivesse sofrido a ação formativa na outra DRE e pudesse nos contar em que medida o curso havia contribuído para sua constituição profissional e para o exercício do seu trabalho.

Através da colaboração com outros formadores parceiros da SME, encontramos outro sujeito com o qual, da mesma forma que os demais, entramos em contato por telefone e apresentamos a investigação e o seu objetivo, convidando-o a participar da pesquisa.

De uma forma muito entusiasmada, esse CPI aceitou o nosso convite, que, por questões de um recorte temporal, passou a pertencer ao quadro da investigação posteriormente, no ano de 2020. Da mesma maneira, após uma semana, a investigadora foi até a sua escola e pediu para que assinasse o TCLE, e, dessa forma, ele passou a ser caracterizado como CP4 na investigação.

4.3. – Coleta de dados para a caracterização dos sujeitos da pesquisa

O instrumento inicial para a coleta de dados foi a construção de um questionário para conhecermos os espaços de trabalho e as rotinas desenvolvidas pelos sujeitos como coordenadores pedagógicos.

Esse questionário foi enviado por e-mail e a sua devolutiva ocorreu em uma semana. Para o CP4, o tempo de devolutiva foi de 10 dias. A justificativa de envio por e-mail foi que os participantes não puderam realizar um encontro presencial com a

investigadora.

Segundo González Rey (2012):

> O questionário, que foi talvez a técnica escrita mais usada na pesquisa tradicional, também pode ser usado nesta perspectiva centrada no estudo da subjetividade. O questionário é o meio usado nesta aproximação à pesquisa qualitativa é o do tipo aberto que, igual à entrevista, permite a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2012, pp.51-52).

Após a devolutiva dos questionários pelos participantes, foi empreendia a sua leitura para a construção de um quadro síntese, a fim de conhecermos um pouco mais os sujeitos e o levantamento de possíveis questões que iriam direcionar a entrevista reflexiva.

O Quadro 5, abaixo, apresenta uma breve síntese sobre os participantes da pesquisa em relação a idade, formação inicial, desenvolvimento profissional e atuação como coordenador pedagógico iniciante.

Quadro 5: Caracterização dos CPs entrevistados

	CP 1	**CP 2**	**CP 3**	**CP 4**
Rede de ensino em que estudou	Rede Estadual e Municipal de São Paulo	Rede Municipal e Particular de São Paulo	Rede Estadual de São Paulo	Rede Municipal da Paraíba
Experiência como CP	2 anos EMEF	1 ano e 5 meses EMEF	1 Anos EMEF	1 Anos EMEF
Tempo de Magistério	14 anos	8 anos	21 anos	7 anos
Experiência na RMESP	Prof. de sala de leitura e de projetos e desempenhou funções em outras instâncias (SME e DRE)	Profa. de Educação Física	Profa. de Educação Infantil e Ens. Fundamental. CP de CEI	Profa. de Educação Infantil e Ens. Fundamental. Profa. de recuperação Paralela
Área de Licenciatura	Matemática (USP) Pedagogia (complementação) (UNINOVE)	Educação Física Fisioterapia (FEFISA) Pedagogia (UNISANTANA)	Pedagogia (Faculdade TIJUCUSSU)	Pedagogia (Faculdade São Camilo)
Pós-Graduação	Mestrado (Federal do ABC)	Não possui	Alfabetização e Letramento (Faculdade Campos Salles)	Ciências é 10 (UAB) (cursando)
Idade	35 anos	38 anos	38 anos	46 anos

Fonte: Autora da dissertação (2020)

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista. Aguiar e Ozella (2006) elencam alguns elementos sobre esse instrumento:

> As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas; elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados; mesmo considerando que uma boa entrevista possa contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

A técnica que utilizamos para a entrevista foi inspirada em Szymanski (2010) denominada como entrevista reflexiva, que permite a tentativa de construção de uma condição de horizontalidade e de contornar algumas dificuldades, inerentes a uma situação de encontro face a face, entre pesquisador e entrevistado.

Esse tipo de entrevista tem a reflexividade no cerne de seu fazer: a forma como ela é estruturada permite ao investigador que os encontros ocorram em dois ou mais momentos distintos.

Reflexividade tem, nesta pesquisa, o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e, submetendo tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, ou, como lembra Mielzinska (1988, p.132) “assegurar-nos que as respostas obtidas sejam ‘verdadeiras’, isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento”.

Essa reflexividade é possível ao entrevistado quando,

> Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de outro movimento reflexivo, o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira, uma nova narrativa a partir da narrativa do pesquisador. Essa “volta” o entrevistado, garantindo-lhe o direito de ver e, talvez, discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados com quem é entrevistado, cumprem um compromisso ético, presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, tanto na pesquisa em ciências sociais como no jornalismo. (CRIPA, 1998 apud SZYMANSKI, 2010, p.197)

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações. Para que a entrevista ocorra de maneira mais produtiva, a confiança entre esses dois sujeitos se faz necessária, para que o entrevistado não se preocupe com as respostas e se abra para qualquer situação, e que os dados sejam relevantes para a pesquisa.

O entrevistado, ao aceitar o convite, aceita os interesses de quem está fazendo

a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre que seu conhecimento é muito importante para o outro.

Assim, o pesquisador é considerado parte integrante do processo de pesquisa, já que se entende que não há neutralidade no contato com a realidade em investigação. Participando com suas ideias e experiências, estabelecendo o percurso para a produção de informações, conseguindo, dessa forma, analisar e teorizar a realidade, bem como afetar e ser afetado durante o processo.

Dessa maneira, configura-se um processo de desenvolvimento do próprio pesquisador, conforme assinala Freitas (2002):

> O pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em constante processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002, p.26).

Essa posição aponta o interesse do pesquisador em compreender o sujeito através desse encontro, uma vez “que todo o conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas” (FREITAS, 2002, p. 25).

Espera-se que esse conhecimento seja produzido nos *lócus* e no processo da pesquisa, construindo-se uma teoria sobre o que se investiga, e, por essa razão, postula-se que não é possível afirmar a neutralidade do pesquisador e reforça-se a importância da reflexão teórica no processo da pesquisa, aspectos estes que são levantados e articulados no contexto do sujeito e do pesquisador investigador.

CAPÍTULO 5 – PERCURSO DE ANÁLISE

De acordo com a perspectiva teórico-metodológica que assumimos nesse trabalho, não existe atividade humana que não seja significada. A partir da significação da atividade, de suas experiências, é que o ser humano se desenvolve.

A Linguagem desempenha um papel fundamental nos processos de significação e o indivíduo se desenvolve a partir dela. É nesse processo que ocorre a atribuição de sentidos dos sujeitos.

Dessa maneira, encontramos a forma como faríamos a análise dos dados levantados nas entrevistas reflexivas nos núcleos de significação. Apoiados em Aguiar, Soares e Machado, (2015), entendemos que:

> Os núcleos de significação se configuram, portanto, como um procedimento metodológico que pode contribuir para um significativo avanço na qualidade das explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados. A função do pesquisador deve incidir, portanto, em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas, sobretudo, revelar as contradições que as engendram. É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao todo social para que não se distancie da conjuntura da realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.73).

Estes autores indicam alguns movimentos a serem seguidos:

- Leituras flutuantes e recorrentes de todo o material transcrito.
- Identificação de palavras, frases e diálogos inseridos no contexto de sua produção, que serão chamados de pré-indicadores e selecionadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa.
- Agrupamento dos pré-indicadores em indicadores.
- Reunião dos indicadores em núcleos de significação.

Salientamos que as etapas citadas representam uma maneira de organizar e construir os núcleos de significação. No entanto, cada pesquisa tem sua trajetória metodológica especifica sem perder de vista o referencial teórico metodológico do Materialismo Histórico e Dialético da Psicologia Sócio-histórica.

A variação acontece de acordo com as particularidades de cada cenário, como o

número de participantes e de encontros, a quantidade de informações, a organização dos encontros, a análise das falas etc.

Em seguida, apresentaremos o percurso seguido nesta investigação.

5.1. – Percurso para a construção dos núcleos de significação

O levantamento de dados com os participantes foi realizado de forma individualizada, pois tivemos que levar em consideração as particularidades da organização diária de cada um, principalmente, em relação aos acúmulos de cargos possíveis. Foram realizadas as seguintes situações, expressas no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6: Forma de coleta de dados em entrevistas reflexivas

CP	Forma de coleta de dados em entrevista reflexiva
CP1	Duas entrevistas reflexivas: Uma realizada em um restaurante em seu horário de almoço e outra através de plataforma virtual.
CP2	Duas entrevistas reflexivas: Uma realizada em sua unidade escolar, na sala de leitura, e outra através de plataforma virtual.
CP3	Duas entrevistas reflexivas: Uma realizada em sua unidade escolar, na sala da coordenação pedagógica, e outra através de plataforma virtual.
CP4	Duas entrevistas reflexivas realizadas através de plataforma virtual.

Fonte: Autora da dissertação (2020).

Para analisar os dados levantados da primeira entrevista, foi empreendida a leitura flutuante de todo o material coletado. A partir dessa leitura, contudo, consideramos importante a realização de outra entrevista reflexiva.

Cabe destacar, também, que, em alguns momentos, o nosso roteiro de perguntas necessitou de ajustes, sofrendo alterações, já que, em alguns momentos, uma pergunta se fazia necessária apenas para um participante.

Esse momento da investigação foi de intensa reflexão para o pesquisador, que, ao se deparar com algumas respostas dos entrevistados, percebeu a necessidade de repensar as questões elaboradas previamente, para melhor apreender os sentidos e significados e a historicidade de cada um deles.

Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015):

> A palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para aprender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. De certo modo a palavra não se revela por si só. (AGUIAR;SOARES;MACHADO, 2015, p.63)

Aguiar e Ozella (2006, p.308) ressaltam que não se trata de palavras estéreis, absolutas em si mesmas, mas de palavras inseridas no contexto, desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem.

Nesse sentido, as palavras são relevantes para a construção dos pré-indicadores, considerados, nessa perspectiva, como as palavras inseridas no contexto que lhes dá significação. Apresentamos, assim, um exemplo de como destacamos um indicador.

A partir da fala do participante, destacamos, em negrito, as palavras que se aproximavam de nosso objetivo ou que apontavam para uma característica do relatado, carregadas de emoção pela entonação ou hesitação de tom de voz etc., de modo que ajudassem a desenvolver os movimentos iniciais da análise.

> Exemplo: *"O curso de pedagogia **não me deu condições para trabalhar** com os professores. Em seis meses, você **fica muito perdido**, é muita coisa entre a parte de acompanhamento administrativo, e **não falam nada do pedagógico**" (CP1)*

A próxima etapa foi o agrupamento destas falas para a construção dos indicadores (AGUIAR e OZELLA, 2006; AGUIAR et al, 2015). Os indicadores representam uma articulação entre os pré-indicadores, a partir dos critérios de complementaridade, contradição ou similaridade.

Ainda assim após analisar todos os encontros, percebemos a infinidade de pré-indicadores, o que nos deixou com inúmeras dúvidas na imediata construção dos indicadores. Observamos, após várias leituras do primeiro material selecionado, que os primeiros pré-indicadores poderiam ser articulados com outros, e, assim, teríamos uma maior compreensão deles.

Apresentamos abaixo os Indicadores resultantes da aglutinação dos pré-indicadores, visando a organização dos movimentos de significação:

Indicador 1: Inexistência de processo formativo instituído para CPIs

- Não me deu condições para trabalhar. [curso de graduação]
- Não tive uma base satisfatória. [curso de graduação]
- Não me deu suporte suficiente. [curso de graduação]
- O chão da escola também é muito importante na minha formação.
- A prática foi decisiva. [O dia a dia como elemento para a formação]

- O grupo me ajudou e me ensinou coisas que não estavam nos livros.

Indicador 2: A função do CP é de formação e organização da escola

- As demandas para a organização do trabalho dos professores, muitas vezes, dão errado, são muitos afazeres que recaem sobre mim. [Dificuldade sobre a organização na rotina de trabalho]
- A formação e a organização são as minhas principais ações. [Atividades do CPI]
- Formar, organizar, articular e mediar. [Funções do CP]
- Na teoria, no livro, na formação, tudo é muito bonito, mas, no dia a dia, tudo é muito difícil de ser praticado. [O discurso e prática].

Indicador 3: Formação no contexto escolar e a mediação dos documentos legais.

- Para a prefeitura, as bibliografias e nos documentos que SME oferece, é o de formador. [Perfil do Coordenador Pedagógico]
- A RMESP quer quem tenha a função de formador, os documentos falam muito disso. [Desenvolver a função primordial de formar]
- É aquele que realiza a formação continuada dos professores em serviço sobre o que a Prefeitura espera. [O papel do Coordenador Pedagógico].

Indicador 4: A rotina do CP: incertezas e urgências?

- Eu tinha medo de errar no trabalho, na JEIF, e de mostrar para o grupo as minhas fragilidades. [insegurança do processo formativo em serviço]
- Medo é uma palavra que me define, muito medo de não corresponder às expectativas do grupo. [incerteza]
- Eu vou desistir de ser CP, estou sozinha fazendo tudo, estou ficando doente. [Desânimo e a falta de equipe]
- Ser CP é muito importante e gratificante hoje. [A importância das formações para a sua atuação profissional].
- Inicialmente, sempre tive uma rotina, mas, muitas vezes, ela era burlada por demandas externas e cobranças da DRE. [Urgência externas e internas na organização do trabalho]

- Eu tinha uma rotina, mas, com o dia a dia, hoje não consigo mais realizá-la. [urgências]
- Aprendi, no curso, a criar e a colocar a minha rotina em prática. [o reconhecimento da colaboração da formação]
- Agir na incerteza jamais, urgências acontecem. [incerteza e urgências]
- Na incerteza, eu não visualizo, na urgência sim. [incerteza e urgência]
- Sempre na urgência; na incerteza, já estive muitas vezes. [Incerteza e urgência]

Indicador 5: A importância de ser CP e os medos e inseguranças que vem junto.

- Escola mais normal, organizada e com o trabalho colaborativo. [Organização da equipe gestora]
- Vou desistir de ser CP, não aguento mais; a escola está doente, eu não quero ficar doente. [medo]
- Ser CP é muito importante e gratificante. [importância do trabalho do CP]
- Formação norteadora para o desenvolvimento do trabalho. [importância do trabalho do CP]

A organização dos indicadores possibilitou a criação dos movimentos de significação que se articulavam aos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, definimo-nos em dois movimentos.

O Movimento de Significação 1 concentrou as necessidades formativas e os espaços em que as formações eram significativas, e como deveriam ser e ocorrer para os CPIs.

Quadro 7: Movimentos de Significação 1 e indicadores

Movimento de Significação 1	Indicadores
Significações sobre as necessidades formativas	• Inexistência e existência de processo formativo instituído para coordenadores pedagógicas iniciantes. • A função do CP é de formação e organização da escola. • Formação no contexto escolar e a mediação dos documentos legais.

Fonte: Autora de dissertação (2020).

O movimento de significação 2 reuniu pré-indicadores que traziam significações sobre suas atividades, suas atribuições e os seus fazeres reais.

Quadro 8: Movimento de Significação 2 e indicadores

Movimento de Significação 2	Indicadores
Significações que o Coordenador Pedagógico Inicial atribui a suas atividades	• A rotina do CP, incertezas e urgências. • A importância de ser CP e os medos e inseguranças que vem junto.

Fonte: Autora de dissertação (2020).

O relevante na organização desses movimentos foi que os agrupamentos nos garantiram que os pré-indicadores se articulassem entre si, sem perder o seu foco e abrangendo diversos temas trazidos pelos CPs.

A partir das leituras dos quadros, observamos diferentes significações que os CPIs iniciantes atribuíam para a sua atividade profissional.

Os núcleos, de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p.62), representam “o resultado de um processo em que indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”. Os núcleos se constituem de indicadores extraídos dos movimentos de significação, agrupados com os critérios de complementaridade, contradição ou similaridade. Ou seja, os dois núcleos a que chegamos neste processo de análise, representam duas grandes sínteses que agregam as significações articuladas dialeticamente.

A seguir, apresentaremos a interpretação destes núcleos e o que a sua análise nos revela, a partir das falas dos participantes.

CAPÍTULO 6 – INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Consideramos importante evidenciar os objetivos da pesquisa que nos orientaram na construção dos núcleos de significação:

6.1. – Objetivo geral

- Compreender como se dá a formação dos gestores, mais especificamente dos coordenadores iniciantes, nesta função, na rede municipal de São Paulo.

6.1.1. – Objetivos específicos

- Entender as significações que o coordenador pedagógico iniciante atribui a suas atividades.
- Identificar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos.

6.2. – Núcleo 1: significações sobre as necessidades formativas

Este núcleo está apoiado nas falas dos entrevistados que foram produzidas em entrevistas reflexivas durante o ano de 2019 e 2020.

Essas falas foram agrupadas e articuladas nos seguintes indicadores: 1 – Inexistência e existência de processo formativo instituído para coordenadores pedagógicos iniciantes; 2 – A função do CP é de formação e de organização da escola; 3 – Formação no contexto escolar e a mediação dos documentos legais; e 4 – Inexistência e existência de processo formativo instituído para coordenadores pedagógicas iniciantes.

6.2.1. – Indicador 1: Inexistência e existência de processo formativo instituído para coordenadores pedagógicos iniciantes

A análise das falas dos entrevistados nos indica a insatisfação com a graduação ou a complementação pedagógica realizada, caracterizando, assim, que a formação inicial não atendeu às necessidades dos CPIs no desenvolvimento de suas

atividades profissionais, conforme podemos observar nas respostas abaixo:

> *“O curso de pedagogia não me deu condições para trabalhar com os professores. Em seis meses, você fica muito perdido; é muita coisa entre a parte de acompanhamento administrativo, e não falam nada do pedagógico.” (CP1)*
> *“Tudo o que eu sei do pedagógico sobre acompanhar o trabalho didático foi no curso de Magistério, na minha formação como professora, e não na graduação da Pedagogia. Sobre metodologia, conseguia conversar com os professores, mas, na hora de formação, não tive uma base satisfatória.” (CP3)*
>
> *“Fiz o curso superior em Educação Física e Fisioterapia. Para atuar como coordenadora pedagógica, fiz apenas uma complementação em seis meses. O que aprendi não me deu suporte suficiente para o exercício da coordenação pedagógica.” (CP2)*
>
> *“O curso de Pedagogia não me ensinou a ser CP, isso eu aprendi lendo muito e pesquisando, porém, inicialmente sozinha.” (CP4)*

Como se nota acima, dois entrevistados (CP1 e CP2) não realizaram o curso de graduação em Pedagogia, mas tinham a intenção de trabalhar na Gestão Escolar, em algum momento em sua carreira; então, realizaram o curso de Complementação Pedagógica que os habilitaria no exercício do cargo da classe dos gestores. A CP3 informou que esse curso não forneceu suporte suficiente para atuação como coordenadora pedagógica e a CP4 salientou que, mesmo não tendo uma formação satisfatória, buscou meios para realizá-la, por meio de cursos diversos.

De forma geral, os quatro CPIs apontaram que a formação específica para a atividade de coordenador pedagógico que vivenciaram em nível universitário ou na complementação pedagógica não contribuiu de forma satisfatória para que eles efetivamente desenvolvessem suas atribuições na escola.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2011) salienta que:

> A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções a que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2011, p.57).

Essa formação inicial é importante, na medida em que contribui, como explicitado por Imbernón (2011), para a constituição da atividade do Coordenador Pedagógico por meio de um processo socializador que possibilitará transformações,

quando na realização de sua prática.

Em direção semelhante, Libâneo salienta a necessidade da formação específica do CP, em que pontua alguns elementos para essa formação:

> A retomada da formação específica para atividades de organização/gestão e coordenação pedagógica das escolas é uma necessidade improrrogável dos sistemas de ensino. O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico – curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula, numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto como o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas, e imprescindíveis tarefas, faz-se necessária uma formação específica, é para isso que se propõe um curso de pedagogia ou estudos pedagógicos. (LIBÂNEO, 2002 apud DOMINGUES, 2014, p.30)

Considerando os arcabouços da psicologia sócio-histórica, em que defendemos que os homens se desenvolvem em contexto de atividade e na relação com os outros, notamos que os entrevistados destacam que é por meio das suas vivências e experiências com os outros e com as atividades realizadas no seu fazer que, de alguma maneira, significam o que era ser Coordenador Pedagógico, que não havia nenhum manual para o desenvolvimento de sua atividade e que o movimento de sua aprendizagem profissional não estava em livros.

> *“Só me dei conta do que era ser Coordenador Pedagógico quando passei a vivenciar isso; o chão da escola também é muito importante na minha formação, pensar o que ocorre no dia a dia e como resolver.” (CP1)*
>
> *“Eu nunca achei que poderia ser CP, porém, descobri que gostava muito de realizar a formação dos professores. Mesmo não tendo muita bagagem teórica, no dia a dia, de alguma forma, conseguia meios para trabalhar, e a prática foi decisiva, e os estudos de caso motivaram a participação dos professores.” (CP2)*
>
> *“Quando assumi como CP, eu estudei muito, eu li muita coisa, mas percebi que não era suficiente: eu tinha medo de errar, mas o grupo me ajudou e me ensinou coisas que não estavam nos livros.” (CP4)*

Recuperando a nossa discussão teórica, em que o homem se constitui com os outros em contexto de atividade o grupo de professores, o chão da escola, a formação dos professores, ou seja, as experiências, parecem ter se constituído em mediação

importante para a participante em seu processo formativo e que: “ensinou coisas que não estavam nos livros” (CP4).

Dando destaque para esse ponto, Nóvoa (1995, p.21) enfatiza que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)constituição permanente de uma identidade pessoal.”

Em trabalho desenvolvido por Placco, Almeida e Souza (2011), as autoras discorrem sobre a importância da formação específica para o formador:

> No que se refere à formação continuada do coordenador pedagógico, a pesquisa revela que não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. Contudo, cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público-alvo etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual instância deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011. p.768).

Dessa maneira, podemos caracterizar dois elementos importantes no desenvolvimento da atividade do coordenador pedagógico iniciante a partir das falas dos entrevistados: o trabalho colaborativo e a articulação entre a teoria e a prática. Torres, Alcantara e Irala fazem uma distinção entre o trabalho cooperativo e o colaborativo apontando a importância do segundo, nas palavras desses autores:

> Apesar de suas diferenças teóricas e práticas, ambos os termos (cooperação e colaboração) derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente na aprendizagem. Eles argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou de um produto final. (TORRES;ALCANTARA;IRALA, 2004, p.215)

Caracterizamos que a atividade do CPI necessita ser realizada de forma colaborativa, uma vez que esta possibilita um movimento dialético de transformar e transformar-se, de modificar e modificar-se ao longo do processo interativo que é desenvolvido no âmbito da escola.

Como discutido por Aguiar et al (2009), “Homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo

não existem de forma isolada, estão em permanente relação constitutiva".

As formações ofertadas para os CPIs, que pretendiam contribuir para a sua constituição, eram desenvolvidas pela DIPED, e, como já dito, três dos entrevistados não participaram dessa formação inicial. Já a CP que participou revelou que as trocas empreendidas no grupo de formação possibilitaram o fortalecimento de suas atividades e na sua própria constituição por meio da coletividade. Um dos entrevistados evidenciou que não pôde participar, devido a não autorização de sua diretora, alegando que as atividades na escola eram primordiais.

Domingues (2014) evidencia a importância da integração do trabalho da equipe gestora para que o projeto de trabalho da U.E seja desenvolvido com coerência. Nas palavras da autora:

> Mesmo se ocupando de tarefas mais administrativas e burocráticas, o diretor de escola tem sua função diretamente ligada ao pedagógico, e seu distanciamento ou aproximação está associado as diferentes concepções de gestão da escola, as demandas de trabalho desse profissional, a relação estabelecida com o coordenador pedagógico e ao projeto desenvolvido na unidade educativa (DOMINGUES, 2014, p.103).

Porém, encontramos na fala da CP3 um movimento contrário ao que é postulado por Domingues (2014):

> *"Antigamente, houve uma formação inicial, porém, minha diretora não permitiu a minha participação, alegando que a escola tinha muitos problemas e a minha presença era mais importante lá do que ouvir coisas que pouco ajudariam na organização da escola, muito bonito na teoria, mas pouco útil na prática." (CP3)*

A dicotomização entre o trabalho administrativo e o trabalho pedagógico contribui para que esse tipo de visão ocorra em relação à formação continuada em serviço do CP iniciante, mesmo sendo essa uma de suas atribuições: participar dos cursos oferecidos pela DRE e SME.

Outro ponto que podemos elencar é a própria formação do professor, que fica comprometida sem a ação do coordenador pedagógico. Ao não realizar os cursos oferecidos, o CP não consegue atuar para que as melhorias das práticas em sala de aula efetivamente ocorram.

Considerando os elementos apresentados, cabe destacar que toda a ação formativa está intrinsecamente ligada a um longo processo de reflexão; dessa forma,

o cerne da atividade do CP ou de qualquer profissional da educação deve ser a ação-reflexão-ação.

Sobre esse enfoque, a CP4 apresentou, em sua fala, um movimento diferente em relação aos outros entrevistados. Enfatizou a importância de uma ação formativa direcionada exclusivamente para o CPI, e no quanto esta contribuiu para a sua constituição como CP.

> *"O curso para CP iniciantes foi muito importante para mim. Era lá que eu trocava ideias com os outros coordenadores, as dúvidas e dificuldades que eu tinha, e, de uma forma geral, o grupo me ajudava, me dava elementos para significar a minha ação como formadora e pensar na minha atividade como CP." (CP4)*

Concordamos com Furtado (2003, p.68): "a partir da ação concreta no mundo (atividade), o ser humano passa a construir aspectos subjetivos de registro e significação que lhe permitem a produção de sentidos que acompanham."

Canário (2000) destaca que:

> Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção indenitária. (CANÁRIO, 2000, p.2)

Observamos, ao longo da análise desse indicador, que, para os CPIs investigados, a formação inicial, seja na graduação ou na formação continuada em serviço, são significativas para a constituição da profissionalidade do CP.

Elementos como reflexão sobre a ação, o trabalho colaborativo, a mediação da atividade pedagógica pelos documentos legais e a necessidade da ação formativa foram amplamente sinalizados por todos os participantes da pesquisa.

Como discutido por Aguiar et al (2009, p.58) "Homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada, estão em permanente relação constitutiva". Nesta direção, a atividade do coordenador pedagógico depende de um conjunto ações que o possibilitem a desenvolver o seu trabalho de maneira colaborativa.

6.2.2. – Indicador 2: A função do CP é de formação e de organização da escola.

Neste indicador, estão organizadas as falas em que os entrevistados explicitaram que a organização do trabalho na escola é fundamental para a realização de sua função como formadores.

Essa organização deve ser realizada colaborativamente por todos, de modo que as demandas do dia a dia não recaiam apenas sobre o CP, no que tange a orientação e a mediação da atividade docente.

> *"Eu acredito que a parte **mais importante** é **a organização do trabalho** dos professores; se eles não têm **orientação** de qual **caminho seguir**, eles não conseguem ir para frente e, ao mesmo tempo, a **formação** sobre assuntos que estão de alguma forma **dificultando o trabalho** na escola. O problema **é que sempre só recaí sobre mim".** (CP2)*

> ***"A formação e a organização são as principais ações** do meu fazer, principalmente a formação do professor que também ocorre nos momentos de JEIF; a informação e ter este* tête-à-tête*, este contato direto com o professor, e **orientá-lo para tudo** que ele precisa. Sobre a questão da organização, **uma parte é do coordenador**, a outra é da **direção,** e temos mais uma que é da **equipe de apoio**. Organizar a escola **passa por todos da equipe**, o que se refere diretamente ao aluno e o professor, na maioria das vezes, é do CP." (CP1)*

> *"Para mim, a **função** do Coordenador Pedagógico é **formar, organizar, articular e mediar** Isso tudo é muito bonito, porém, muito **difícil de ser** praticado no dia a dia, **os professores estão cansados**, **saem das aulas sem rumo**, logo, **as condições de trabalho** são o melhor exemplo disso que estou falando, e acabo **fazendo também muita coisa só."** (CP3)*

As falas caracterizam que o coordenador pedagógico deve ter um olhar atento para as questões sobre a organização do trabalho escolar como um todo, não se desatentando da sua ação principal que é a de mediar o trabalho didático dos professores e de acompanhar as aprendizagens dos estudantes.

Essa organização possibilita a articulação de todos os atores envolvidos nos processos de aprender, ensinar e avaliar na unidade educativa. Nessa direção, Orsolon (2007, p.19) aponta que, "para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, o **CP**[13] precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá

[13] Grifo nosso.

isoladamente, mas nesse coletivo mediante a articulação dos diferentes atores da escola."

Outro aspecto que deve ser levado em consideração são as condições de trabalho dos professores. O CP não deve estar isento de refletir sobre esta questão. Paro (2006, p.98) salienta que "com a deterioração das condições de trabalho, não é raro observar-se nos professores uma postura de total alienação com respeito às consequências de sua atividade profissional."

Esta situação fica evidente na fala do CP 3, ao tratar das exaustivas condições de trabalho, afirmando que, muitas vezes, a formação passa a não ser significativa para os professores pois estes apresentam desânimo, falta de interesse e desvalorização da sua profissão e da formação continuada em serviço.

Almeida (2009) explica a importância da afetividade a partir da interação do sujeito com os outros e com o ambiente em que vive:

> O coordenador tal qual o professor, tem uma tarefa que implica, e talvez dobrado, grande investimento afetivo. Cuidar do seu fazer, cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento e desgaste emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, famílias e comunidade, pode resultar, sim, produtivo e prazeroso, mas não deixa de ser desgastante. (ALMEIDA, 2009, p.57)

Discutimos, neste indicador, alguns elementos das falas dos CPs que caracterizavam questões relativas à organização e à formação do CP no universo escolar. Trataremos, agora, da formação no contexto escolar e da mediação dos documentos legais.

6.2.3. – Indicador 3: Formação no contexto escolar e a mediação dos documentos legais

Os CPIs participantes da investigação expressaram que o papel que a SME espera que eles desempenhem é o de formador, mediados pelos documentos legais e das referências bibliográficas que orientam o trabalho nessa rede.

Apontaram que o papel de formador em serviço é uma das demandas que contribui para a articulação das políticas públicas da Secretaria e o que é esperado que fosse desenvolvido nas Unidades Escolares.

> *“Eu acredito que, **para a prefeitura,** a função do CP é o de formador. Pelo menos, é o que a gente pode ver nas **bibliografias e nos documentos que a SME oferece** para a formação dos professores.” (CP2)*
>
> *“Acredito que o CP que a **rede municipal quer** tem a **função de formador, até porque temos um Currículo da Cidade** que está sendo implementado, e teve várias **resistências por parte dos professores.”** (CP3)*
>
> *“O **formador que percebi**, no curso **inicial**, que a prefeitura quer em seus quadros, é aquele que realiza a **formação continuada dos professores em serviço.”** (CP4)*

Aponta-se, assim, para a dimensão das políticas públicas. Em uma investigação a respeito da ação do Coordenador Pedagógico no processo formativo de professores da RMESP no espaço constituído da JEIF, HAM (2019) apresenta alguns elementos de impasse para a efetivação da política pública como: cansaço pela dupla jornada de trabalho (acúmulo de cargos), desinteresse, dificuldades de trabalhar com os temas do PEA, falta de engajamento.

As falas dos CPIs indicam, de igual maneira, que a formação realizada no espaço da JEIF está diretamente ligada aos interesses manifestados pela SME no desenvolvimento da política pública.

Elas nos revelam que as suas formações sempre estão voltadas para a articulação das políticas públicas. Um exemplo que pode ser apontado é a implementação do Currículo da Cidade, porém, seria necessária uma flexibilização no processo formativo levando em consideração o contexto de cada unidade escolar.

Em estudo sobre as funções do coordenador pedagógico, Placco, Souza e Almeida (2012) sinalizam a importância desse profissional para o desenvolvimento da política pública em educação:

> Ao aceitarmos tal fato, consideramos que as políticas públicas, ao tratar das atribuições aos profissionais que vão articular as ações dos professores em seus esforços para a melhoria da qualidade da educação, devem, ao legislar sobre as atribuições específicas a esse profissional – o coordenador pedagógico – deixar espaço para a flexibilidade ao atendimento das necessidades de cada escola. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.767)

Assentimos com as autoras sobre a importância do desenvolvimento das políticas públicas em educação, evidenciando, dessa forma, o PPP (Projeto Político Pedagógico), em que é possível trabalhar a realidade de cada comunidade escolar a

partir de ações e projetos que atendam a suas demandas e necessidades.

Durante o processo investigativo e por meio das falas explicitadas, podemos entender o trabalho do CPI como o de cumpridor das demandas da SME. Em nenhum momento, porém, os CPIs evidenciam a importância do PPP como elemento articulador e mediador das políticas públicas com a realidade da escola.

O PPP possibilita o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola e, por meio da atividade formadora e articuladora realizada com toda a comunidade educativa, o CP realiza a função transformadora da sua prática profissional, possibilitando, assim, a modificação do social e a criação do novo.

Na direção de um trabalho coletivo, Tardif (2014) destaca a importância do outro no desenvolvimento do trabalho educativo, em que o coordenador pedagógico é o elemento mediador para o desenvolvimento da atividade do docente:

> A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interação e decisão, intepretação e decisão, que possuem geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014, pp. 49-50).

Imbernón (2011), caracteriza que a formação é elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor ou formador, e que outros elementos como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc. também são necessários para o desenvolvimento profissional.

Para aprofundar as análises, passaremos agora a discutir o Núcleo 2 de significações.

6.3. – Núcleo 2: significações que o coordenador pedagógico inicial atribui a suas atividades

As falas apresentadas pelos CPIs nesse núcleo demonstram as frustações que sentem no exercício de sua atividade, as demandas que são colocadas como urgentes em seu dia a dia, a falta de organização da escola que não os deixa cumprir suas atribuições, a necessidade do desenvolvimento de uma rotina de trabalho e com um percurso formativo claro para atender as necessidades dos professores.

6.3.1. – Indicador 4: A rotina do CP, incertezas e urgências

Quando perguntamos sobre o trabalho do CPI, que é interrompido pelas incertezas e urgências do cotidiano escolar, os entrevistados demonstraram que eles não costumam trabalhar na incerteza, porém, fica claro que trabalhar na urgência já está naturalizado como uma obrigação: ter que parar as suas ações para tapar buracos, apagar os incêndios ou resolver problemas que, muitas vezes, não fazem parte das suas atribuições.

As três próximas falas dos participantes da pesquisa apontam para esta questão:

> *"Sim, **inicialmente sempre procuro criar uma rotina** para o meu trabalho, mas **luto muito para dar certo."** (CP1)*

> *"Sim, **muitas vezes é burlada** pelos acontecimentos ou por **demandas externas**, como por exemplo, as **cobranças da DRE."** (CP2)*

> ***"Eu tinha uma rotina. No começo, eu seguia, porém, hoje não consigo, não tenho essa rotina do trabalho, apenas dos acontecimentos do dia a dia."** (CP3)*

As falas apresentam, de algum modo, a questão do tempo como articulador e organizador de suas atribuições, de modo que caracterizam, de várias maneiras, que, a rotina não pode ser construída, pois as demandas do dia a dia são maiores ou possuem mais urgências. Sobre esse enfoque, Furlanetto e Sellani (2017) salientam que "é bastante comum a queixa de que o tempo, ou melhor, a falta dele, não permite que suas funções mais caras e fundamentais sejam postas em prática. A famosa expressão "apagar incêndios" é a companheira desse profissional" (FURLANETTO; SELLANI, 2017, p.50).

O trabalho do coordenador pedagógico, a partir das falas dos CPIs, mostra que a sua atuação profissional está centrada em resolver demandas inesperadas, e que ele necessita deixar de lado o que estava estabelecido em sua rotina, para resolvê-las.

Gonçalves (1995 apud PLACCO, 2012) menciona quatro conceitos que contribuem para o desenvolvimento da atividade do Coordenador Pedagógico: importância, rotina, urgência e pausa. Destacaremos a definição de cada um deles e o quanto podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho do CP:

- **Importância**: refere-se às atividades que estão previstas no PPP da escola, implicadas com o atendimento das “metas e finalidades a longo, médio e curto prazo”. As atividades caracterizadas como de **Importância** são estabelecidas pelos diagnósticos realizados e priorizadas para o atendimento das necessidades pedagógicas da escola e avanço das aprendizagens dos estudantes;
- **Rotina**: as atividades caracterizadas como de **Rotina** são aquelas que dizem respeito ao funcionamento cotidiano da UE. São essenciais à manutenção dos processos de decisão-ação;
- **Urgência**: atividades de **Urgência** são aquelas não previstas na rotina e que necessitam de atendimento tão logo ocorram. Significam a quebra de **Rotina**;
- **Pausa**: atividades de **Pausa** destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem momentos de comunicação entre os professores. Tais momentos favorecem as relações e fortalecem as parcerias.

A CP4, porém, que sofreu a ação formadora inicial para o desenvolvimento das atividades na coordenação pedagógica, apresentou um movimento diferente em sua fala:

> *“Eu **aprendi, no curso, a criar e a colocar a minha rotina em prática**, e apesar de muitos contratempos, **eu sempre procuro, de uma forma ou de outra, mantê-la. Eu tenho um quadro com todas as minhas atribuições afixado em minha porta, assim eles sabem, quais são as que realmente posso ajudá-los.”** (CP4)*

Encontramos em Placco (2012, p.49) que “atividades de rotina cumprem uma importante função, a de manutenção do funcionamento da escola.” Dessa maneira, podemos perceber que, ao colocar em prática a rotina e de tentar mantê-la, a CP4 busca, de alguma maneira, não ser “engolida pelo cotidiano”, ou “apagar os incêndios”, mas atuar de forma a contribuir para que a organização da escola funcione, podendo, dessa forma, realizar as suas outras atribuições.

Outro elemento destacado nas falas dos CPIs foi a respeito das urgências e incertezas no desenvolvimento de suas atividades. Eles apontaram que, na incerteza, não há possibilidade de se realizar um trabalho que atenda às demandas da Unidade Escolar.

> ***"Agir na incerteza jamais****, eu sou uma pessoa que gosto das coisas todas muito bem explicadinhas. Às vezes, deixo a diretora maluca, pois não faço as coisas de qualquer jeito: prefiro não fazer a* ***fazer coisas duvidosas****.* ***Urgências acontecem****, e mesmo nas urgências, nós temos que* ***decidir pela urgência mais urgente****. Então, a gente tem que se perguntar: o* ***que, naquele momento, é urgência realmente*** *ou se pode esperar.* ***Isso aparece, muitas vezes, com a demanda do professor, a gente tem que mostrar para ele que muitas vezes aquilo não é necessariamente algo urgente****, pois ele só enxerga o lado dele." (CP1)*
>
> ***"Na incerteza eu não visualizo****, mas* ***na urgência, sim****. Eu vivencio isso bastante na escola.* ***Na incerteza, isso varia de Coordenador, pois eu gosto sempre das coisas bem organizadas****, então eu* ***tento me antecipar****, me organizando para* ***não ter o inesperado batendo na minha porta****. Por exemplo: ao realizar uma formação,* ***eu só apresento até onde eu sei e domino o que eu sei. O que tenho dúvidas ou abrirá discussões homéricas, prefiro não me aventurar****. Agora,* ***urgências de demandas que chegam novas****, isso eu tenho bastante,* ***quase todo o tempo."*** *(CP2)*
>
> ***"Sempre na urgência. Eu não consigo me livrar dessa palavra****.* ***Na incerteza já estive muitas vezes****, através* ***da outra CP que sempre vigiou o meu trabalho."*** *(CP3)*

Suas falas nos mostram a realização do que sabem e têm segurança sobre a sua área de atuação, que não possuem dúvidas, pois, relatam que a organização do trabalho no dia a dia da escola é possível e utilizam-se dos conhecimentos práticos e das situações vivenciadas com outros coordenadores pedagógicos, quando ainda eram professores, como modelo de atuação.

Penteado (2013) caracteriza a importância que o outro possuiu no processo de constituição do coordenador pedagógico, apontando ser:

> Um processo movente, inacabado e constante. Este processo é constituído de importantes momentos de reflexão sobre a realidade na qual o homem vive e atua, portanto intrínseco à história do sujeito. Ao refletir sobre a realidade, o homem a significa, este movimento de significação poderá impulsioná-lo a realizar transformações significativas no âmbito pessoal e social (PENTEADO, 2013, pp.54-55).

Um elemento de destaque é o contraponto nas falas dos CPIs em que afirmaram que são organizados e não agem nas incertezas, mas relataram que as urgências cotidianas os impedem de desenvolver as rotinas que estabelecem *a priori* para o seu trabalho.

Um elemento apresentado na fala do CP1 é a reflexão que ele realiza sobre o que pode ser caracterizado como urgência a partir do olhar do outro, pois, muitas vezes, o que é urgência estabelecida para o professor, não vai ao encontro daquilo que o coordenador pedagógico assim acredita. Queremos destacar, assim, que:

> É no confronto cotidiano que essa complexidade do humano pode estar em movimento contínuo de reorganização. O confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem também um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a "um repensar e reposicionar sua consciência da sincronicidade[14]" (PLACCO, 2012, p.54).

As falas dos CPIs indicaram que, de uma forma geral, há um distanciamento entre a organização do trabalho que estipulam e a concretude de suas ações no dia a dia, apontando que buscam não compactuar, em sua atividade, com a premissa de serem os "bombeiros", porém, ainda se sentem, muitas vezes, compelidos a realizar esse papel, por mais que não lhes agrade.

Criar espaço para o desenvolvimento da sincronicidade, como nos orienta Placco (2012), pode contribuir para que esses espaços de imprevisibilidade não sejam mais caracterizados como urgências, como atrapalhadores, mas, servindo como elemento de reflexão para a sua constituição como coordenador pedagógico.

6.3.2. – Indicador 5: A importância de ser CP e o medos e inseguranças que acompanham a sua atuação

Neste indicador, os entrevistados apontam que as suas inseguranças e os seus medos surgem a partir de como as escolas são organizadas e dos receios sobre como conduzir a formação dos professores.

A desistência de um dos CPs entrevistados reforça a frustração de não atender as expectativas dos professores, que contribuem para que esse quadro de medos e inseguranças seja evidenciado.

---

[14] Para Placco (2012) o conceito de sincronicidade pode ser descrito como "a ocorrência crítica de componentes políticos, humano interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é a ação de e entre professor/aluno e realidade". Esse movimento engendram novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual a reestruturação contínua, consistente em todos, em cada um e na relação entre os seus componentes (PLACCO, 1994, pp.17-18).

Outro ponto destacado foi que, ao participar ativa e colaborativamente no coletivo da UE, mesmo tendo que confrontar os professores e chamá-los para as suas atribuições, esse movimento, de alguma maneira, contribuiu para a reflexão sobre a sua constituição como um CP formador, articulador e transformador.

> *"Se eu estivesse em uma* ***escola mais normal, organizada e com um trabalho colaborativo****, com certeza as coisas fluiriam de uma forma melhor e* ***minhas atribuições como CP, com certeza, seriam cumpridas."*** *(CP 1)*
>
> *"Você sabe,* ***eu vou desistir de ser CP****, pois* ***o coordenador é para mim um profissional de maior importância****.* ***O grupo docente está doente, a escola está doente, não é uma fala minha, é uma fala unificada de todas as coordenadoras que conheço, eu não vou ficar louca, não ficarei doente, por isso prefiro parar por aqui."*** *(CP3)*
>
> *"Para mim, ser CP é muito importante e gratificante hoje, pois,* ***no início, tinha medo de errar e desapontar quem me elegeu*** *[professores];* ***tinha muita insegurança****, pois só tinha a minha prática de professora, mas,* ***com o dia a dia, com a formação de CPIs, fui perdendo o medo e me sentindo mais segura."*** *(CP4)*

Discutindo sobre esse aspecto da importância da reflexão para superar os medos e as fragilidades em sua atuação como CP, Alarcão propõe, como estratégia de trabalho, a construção de um espaço para que o professor possa se sentir seguro e apoiado no desenvolvimento de sua atividade, enfatizando que o trabalho do CP deve:

> Auxiliar os professores a desenvolver a capacidade de pensar de maneira autônoma e sistemática, investigando hipóteses e planejando a formação a partir de uma análise que possibilite traçar as melhores estratégias, que sejam produtivas na situação específica do grupo que a acompanham. (ALARCÃO, 2010 apud PAES; PASSARELLI, 2019, p.127)

A formação continuada em serviço, realizada na escola, pode servir como um elemento para que o CPI construa um espaço de interlocução com o seu grupo de professores, onde, colaborativamente, podem chegar a definições sobre o desenvolvimento do trabalho educativo, contribuindo, assim, para que os medos e inseguranças sirvam como elemento de reflexão para uma atuação mais efetiva sobre as atribuições de cada um.

Imbernón (2011, p.85-86) propõe alguns pressupostos que orientam a

possibilidade da organização de um trabalho colaborativo a partir da formação centrada na escola:

- A escola como foco do processo ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria;
- Para uma reconstrução da cultura como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar a sua própria realidade cultural;
- Aposta em novos valores. Em vez da independência; em vez do corporativismo profissional, abertura profissional; em vez de isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção eterna, a autorregulação e a crítica colaborativa;
- A colaboração mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho;
- Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença;
- Redefinição e ampliação da gestão escolar;
- A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é o sujeito e não objeto de formação.

Inspirados em Imbernón (2011), acreditamos que o trabalho do coordenador pedagógico deva ser realizado em um movimento de reflexão constante com a comunidade educativa, mediado pelo Projeto Político Pedagógico, este servindo como elemento dialético de sua própria história e da constituição de sua profissionalidade, superando, assim, elementos como medos, angústias e incertezas, que, de alguma maneira, servem como impeditivos para o desenvolvimento de sua atividade educacional.

No próximo item, realizaremos as considerações finais da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as várias experiências profissionais que passei e a partir do incômodo como formadora de formadores no âmbito de uma Diretoria Regional de Ensino, ao perceber as necessidades que os CPIs possuem para o desenvolvimento de sua atividade profissional, venho para a academia, pesquisar e desvelar sobre como contribuir com a sua formação. Inspiro-me em Piaget, quando esse pontua que “a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram” (PIAGET, 1978, p.246).

Minhas inquietações foram a mola propulsora para que, nesse momento de minha vida, buscasse meios para pesquisar e trazer à luz as questões da prática profissional sobre a investigação que foi desenvolvida e cujos resultados apresentarei a seguir.

Inicialmente, quero recuperar o objetivo geral da investigação, bem como os específicos que orientaram a busca por respostas.

Quadro 9: Objetivos (geral e específicos) da pesquisa.

Objetivo Geral	Objetivos específicos
Compreender como se dá a formação dos gestores, mais especificamente dos coordenadores iniciantes, neste cargo, na rede municipal de São Paulo.	1. Entender as significações que o coordenador pedagógico iniciante atribui as suas atividades.
	2. Identificar as necessidades formativas dos coordenadores iniciantes.

Fonte: Autora de dissertação (2020).

Acredito ter conseguido apreender elementos que constituem o processo formativo dos coordenadores pedagógicos iniciantes, e que a análise das falas dos participantes indicaram alguns condicionantes de suas formações iniciais, bem como as insatisfações e limitações sobre a sua formação para a atuação como CP na rede municipal de São Paulo.

Foram elencados dois objetivos específicos, por meio dos quais buscamos entender as significações que o coordenador pedagógico iniciante atribui a suas atividades e identificar as necessidades formativas dos CPIs.

Para que pudéssemos entender as significações do sujeito da pesquisa em tela, tomamos como referência teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica e suas categorias, o que possibilitou trilharmos

um caminho para nos aproximarmos dialeticamente do sujeito coordenador pedagógico iniciante a partir das falas dos investigados.

Para a análise dos dados levantados, apoiamo-nos nos Núcleos de Significações, que foram construídos a partir de indicadores gerados pela aglutinação de pré-indicadores.

Para elucidar estas considerações finais, buscaremos evidenciar os nossos achados a partir do quadro dos Núcleos de Significação e seus indicadores da investigação.

Quadro 10: Núcleo 1 de Significação e seus indicadores da investigação

Movimento de Significação 1	Indicadores
Significações sobre as necessidades formativas	• Inexistência de processo formativo instituído para coordenadores pedagógicos iniciantes; • A função do CP é de formação, e organização da escola; • Formações, Referenciais de formação e os do contexto escolar.

Fonte: Autora de dissertação (2020)

Quadro 11: Núcleo 2 de Significação e seus indicadores da investigação

Movimento de Significação 2	Indicadores
Significações que o Coordenador Pedagógico Inicial atribui a suas atividades	• A impossibilidade da rotina – porquê; • O dilema entre a Incerteza e a urgência; • A importância de ser CP e os medos e inseguranças que vêm junto.

Fonte: Autora de dissertação (2020)

A partir de todo este percurso apresentaremos as sínteses do nosso trabalho.

Logo de início, percebemos que os CPs iniciantes caracterizaram a sua formação profissional e apontaram as dificuldades em relação ao que estudaram na graduação ou na complementação pedagógica, e a contradição da realidade colocada pelas demandas no ambiente efetivo de trabalho, que, na maioria das vezes, não atendiam às expectativas de suas atribuições.

A formação inicial, para os investigados, deveria ocorrer de forma colaborativa, porém, percebemos que esse fato não se faz presente na realidade dos CPIs.

Buscando como surge o cargo de CP na história do Brasil e pesquisando sobre a Pedagogia, deparamo-nos com os escritos de Fusari (1997) que mostram que os inspetores escolares do início do século XX, quando havia oportunidade, necessidade e competência, realizavam um trabalho de formação dos educadores em serviço.

Nessa perspectiva, os inspetores podem ser tomados como os percursores dos

coordenadores pedagógicos atuais. Quanto ao que hoje denominamos como formação continuada em serviço ou a formação centrada na escola, durante os anos de 1950 e 1960, estava pautada no suprimento das falhas da formação inicial, sendo oferecidos cursos, palestras e reuniões, visando ao aperfeiçoamento docente, segundo Souza (2005).

Na atualidade, constatamos algumas ações formativas iniciais, realizadas por Secretarias de Educação, que buscam sanar as lacunas do curso de graduação (que muitas das vezes é realizado em três anos), e que tratam de todos os temas e campos de atuação do pedagogo, ou de uma complementação pedagógica que é realizada aligeiradamente, fatos estes que nos levam a refletir sobre os desafios da capacitação destes profissionais para superar os conhecimentos iniciais que são, muitas vezes, insuficientes.

Destacamos que os sindicatos dos profissionais em educação, as universidades e a sociedade civil como um todo precisam estar atentos e, de alguma maneira, se organizarem para a reversão desse quadro.

Tratando aqui dos sindicatos dos profissionais da educação, ressalto que alguns em São Paulo já tratam das questões referentes a esse público junto aos órgãos centrais, aqui representados pela SME, cobrando a necessidade de políticas públicas direcionadas a esses profissionais.

Como exemplo, após o concurso realizado no ano de 2019, teremos o ingresso de 1084 CPIs nessa rede, provenientes de licenciaturas de diversas áreas e que tanto podem ter realizado uma formação de boa qualidade quanto uma formação inicial que não lhes possibilitou suprir as necessidades para realizar, com qualidade, as suas atribuições como formadoras, como nos mostraram os sujeitos investigados.

A partir da constatação sobre as problemáticas envolvidas na formação dos sujeitos da nossa pesquisa, alcançamos o nosso objetivo específico sobre as necessidades formativas do CPI, evidenciando a importância de uma formação específica para o cargo de coordenador pedagógico iniciante e para garantir o bom desenvolvimento de uma formação de professores.

Essa questão nos remete a outra, que foi apontada na fala de um dos CPIs entrevistados e que desistiu de ser CP, porque, segundo ele*: "a escola está doente e os professores também"*. A participante nos apresenta alguns fatores específicos desse espaço, em que a desvalorização profissional é algo marcante e em que a sociedade corrobora por meio de algumas ações que criam dúvidas sobre a sua

capacidade de realizar a atividade profissional.

Outro elemento evidenciado nas falas dos entrevistados é que não tiveram bons exemplos ou modelos de CPIs. Mais uma vez, recorro à fala dos entrevistados, que indicam que alguns gestores não dão importância para as formações de formadores, que também são realizadas pelos órgãos centrais.

Cabe destacar que, o decreto nº 54.453, de 2013, Artigo 11, Inciso XIX – determina: “Participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da SME, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa” (SÃO PAULO, 2013). No entanto, pudemos aprender que, para alguns gestores, o que importa é ter mais uma pessoa na escola para que possa dar conta das urgências e demandas que aparecem todos os dias.

As evidências presentes nas falas dos entrevistados indicam que os gestores podem desvalorizar e não compreender a atividade formadora do CP. No entanto, entendemos que a criação de uma rede colaborativa de formação fica prejudicada se o ator principal, o CP, não pode se formar.

Destaco que todos os CPIs que participaram da pesquisa fazem parte das EMEFs, que são unidades escolares que trabalham com o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Isto faz muita diferença, pois a diversidade de professores é muito grande e de áreas do conhecimento variadas, além de atuarem com os professores polivalentes, aqueles que atendem do 1º ano até o 5º ano.

Essa realidade escolar faz com que os CPIs tenham uma demanda de atividades maior do que CPIs de outras modalidades educativas (CEIS e EMEIS) pela quantidade de documentos que devem ser preenchidos e respondidos, a quantidade de estudantes que são atendidos, as cobranças referentes aos resultados das avaliações externas, entre outras atribuições.

Esse fato contribuiu para que, na investigação, os CPIs destacassem os seus medos e anseios de não corresponderem às expectativas do próprio grupo em relação à atividade formativa, no que tange à organização e às pautas das diferentes situações que ocorrem no dia a dia da escola.

Outro ponto de destaque é que os CPIs não apontaram, em nenhum momento do trabalho de pesquisa, o PPP ou a organização dele como orientador e norteador das suas atribuições, articulando-o às políticas públicas implementadas pela SME. Percebemos, assim, que as funções de formador, articulador e transformador não estão claras para os CPIs.

Ao tentar colocar um ponto final neste trabalho, percebo o quanto ele não é final. Há muito ainda que se pesquisar sobre os desafios da formação do coordenador, especialmente do iniciante, e como programar políticas públicas efetivas para que essa formação se torne permanente e decisiva para a realização de um trabalho de sucesso nas escolas, transformando o meio social e dando condições de igualdade a todos os estudantes e para cada profissional que estiver atuando na escola.

Mas costumo tratar sempre do presente, pois ele é precioso e nos faz caminhar com cautela, para que cada passo seja planejado e sejamos felizes com nossas decisões.

Hoje, sei o quanto essa pesquisa contribuiu para ampliar o meu olhar sobre a prática, e que ela apenas inicia minha trajetória como pesquisadora. O presente me mostrou a importância do Mestrado Profissional, que é justamente colaborar para que pensemos e teorizemos sobre a nossa prática no sentido de iluminá-la.

Em um futuro próximo, quem sabe, volto para discutir as relações dos gestores com os CPIs, o que essa pesquisa está me motivando a estudar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidades e movimento. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

AGUIAR, W.M.J.; OZELLLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, V.94, 2006.

AGUIAR, W.M.J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E.C.; SANCHEZ, S.G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, W.M.J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**, V.45, p. 56-75, jan./mar.,2015.

AGUIAR, W.M.J; BOCK A.M.B. (ORG.) **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

ALMEIDA, L.R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança: O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2001

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N.S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, Ano 12, n.142. São Paulo: Segmento, fev. 2009, p. 38-39.

ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. O papel do coordenador pedagógico. In: **Revista Educação**. set. 2011. p.110 Disponível em: ttp://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/. Acesso em 21 de agosto de 2018.

ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2015.

ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016.

ARANHA, E.M.G. **Equipe gestora: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspective sócio-histórica.** Doutorado em Educação, Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

AZANHA, J.M.P. **Formação de professores e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

BORGES, N.M.M. **A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) – Área de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394/96.** Diário Oficial da União. Disponível em: http;//www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 Mar. 2020.

CANÁRIO, R. (2000). **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: EDUCA; ANEFA.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DOMINGUES. I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de são Paulo. São Paulo, 2009

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

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M.T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, p. 21-39, jul. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FURNALETTO, E.C.; SELLANI, H.A.V. A legitimação do coordenador pedagógico: duas experiências em foco. In: ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N. de S. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017.

FURTADO, O. Psicologia e relações de trabalho: em busca de uma leitura crítica e uma atuação compromissada. Em BOCK A. (Org.), **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia** (pp. 211-239). Petrópolis: Vozes, 2003.

FUSARI, J.C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).** 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARRIDO, E. Espaço de Formação Continuada para o Professor Coordenador. In: BRUNO, E.B.G. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente.** São Paulo: Edições Loyola, 7 ed. 2006.

GATTI, B.A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.65-81, jul. 2001.

GATTI, B.A. O professor e a avaliação em sala de aula. São Paulo, São Paulo, n. 27, jan./ jun. 2003.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_rttext&pd=S0101-73302010000400016&lng =pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2012.

HAM, D. de A.B. van. **Movimentos de significação de coordenadoras pedagógicas de uma EMEF a respeito de sua atividade na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).** 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan.-abr. 2002, p. 20-28.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (org.) **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MAGALHÃES, M.C.C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais.** Pontes, 2012, p. 13-26.

MASUKAWA, S. **O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.** 2016. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MIELZINSKA, Y. A construção e aplicação de questionários na pesquisa em ciências sociais. **Revista de Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, n.9, p.51-75, 1988.

NÓVOA, A.(org.). **Os professores e sua formação**. Portugal, Dom Quixote:1995.

ORSOLON, L.A.M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N.S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6ª edição; São Paulo, Edições Loyola, 2006.

PAES, L.; PASSARELLI, L.M.G. O coordenador pedagógico e o desenvolvimento de projetos integrados no ensino médio. In: PASSARELLI, L.G.; PASSOS, L.F.; ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa IV**. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 117-139.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PENTEADO, M.E.L. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da

Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

PEREIRA, R. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PÉREZ, M.A.G. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas da Rede Municipal de educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª séries**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de são Paulo. São Paulo, 1992.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n.71, p. 45-78, jul. 2000.

PLACCO, V.M.N.S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, Vera M.N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2012

PLACCO, V.M.N.S. XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino FORTALEZA – 11 a 14/11/2014. Simpósio Eixo – **A Didática e a Prática de Ensino em relação com a Formação de Professores Subeixo – Escola como espaço de formação docente**. Fortaleza, Ceará: EdUECE - Livro 4, 2014.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. (COORDS.) **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.; ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 147, p. 754-771. Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2019.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008.

SÃO PAULO (SP). **Lei municipal nº 5.607, de junho de 1959**. Cria, na secretaria de educação e cultura, o departamento do ensino primário, e da outras providências. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-5607-de-3-de-junho-de-1959. Acesso em: 21 ago. 2019.

SÃO PAULO (SP). **Lei municipal nº 7.693/72.** Dispõe sobre organização, estrutura e funcionamento do Departamento Municipal de Ensino, e dá outras providências.

Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-7693-de-6-de-janeiro-de-1972. Acesso em 21 ago. 2019.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003**. Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei -13574-de- 12-de-maio-de-2003. Acesso em: 21 ago. 2019.

SÃO PAULO (SP). **Resolução SE - 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em 21 ago. 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/ decreto/2013/5445/54453/decreto-n-54453-2013-fixa-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino. Acesso em: 21 ago. 2019.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 59.660, de 4 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020. Acesso em: 30 ago. 2020.

SAVIANI, D. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.ed. **Rev. Campinas**: Autores Associados, 2011, 137p.

SILVA, A. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores**. 2012. 127 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SILVA, C.F. da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. 116 f. Dissertação Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, I.S.M. Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOARES, J.R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula** (Tese de Doutorado não-publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

SOUZA, M.V. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004, gênese, transformações e desafios**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Orgs). 3.ed. **A entrevista na educação a prática reflexiva.** Brasília Liber Livro Editora, 2010.p.9-13

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**.17.ed.- Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

TEIXEIRA, J.P. de L. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.a

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Volumes 1, 2 e 3. Madrid: Machado Libros. 2001b.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001c.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WEIZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE

TAMBÉM REALIZAMOS

- ✓ Não me deu condições para trabalhar;
- ✓ Não tive uma base satisfatória; [curso inicial de graduação][15]
- ✓ Não me deu suporte suficiente;
- ✓ O chão da escola também é muito importante na minha formação;
- ✓ A prática foi decisiva; trabalho;
- ✓ O grupo me ajudou e me ensinou coisas que não estavam nos livros;
- ✓ Não realizei nenhuma formação inicial; [formação continuada em serviço de CP];
- ✓ Minha diretora não permitiu minha participação;
- ✓ O curso para CP iniciantes foi muito importante para mim;
- ✓ O mais importante é a organização do trabalho;
- ✓ A formação e a organização são as principais ações;
- ✓ Formar, organizar, articular e o mediar;
- ✓ É tudo muito bonito, porém, difícil de ser praticado;
- ✓ Para a Prefeitura é o de formador;
- ✓ A RMESP quer quem tenha a função de formador;
- ✓ É aquele que realiza a formação continuada dos professores em serviço;
- ✓ Eu tinha medo de errar;
- ✓ Medo, muito medo;
- ✓ Inicialmente procuro criar uma rotina/luto muito para dar certo;
- ✓ Muitas vezes a rotina é burlada;
- ✓ Demandas externas e cobranças da DRE;
- ✓ Eu tinha uma rotina, hoje eu não consigo;
- ✓ Eu aprendia no curso a criar e a colocar minha rotina em prática;
- ✓ Agir na incerteza jamais;
- ✓ Urgências acontecem;
- ✓ Na incerteza em não visualizo, na urgência sim;
- ✓ Sempre na urgência, eu não consigo me livrar dessa palavra;
- ✓ Na incerteza já tive muitas vezes;
- ✓ Escola mais normal e organizada
- ✓ Vou desistir de ser CP;
- ✓ Ser CP é muito importante é gratificante;
- ✓ Tinha muita insegurança;
- ✓ Formação como norteadora para o desenvolvimento do trabalho.

[15] Colocamos em destaque entre colchetes as informações que estavam subentendidas, em um contexto em que todos os participantes da interação sabiam do que estava sendo falado.

ANEXO

Prefeitura da Cidade de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação - **SME**
Diretoria Regional de Educação IPIRANGA

Ao Comitê de Ética em pesquisa da PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, _____, diretora Regional da DRE Ipiranga, situada na Rua Leandro Dupret, 525 - Vila Clementino, São Paulo - SP, 04025-012, São Paulo , venho por meio desta informar a V.s.as que autorizo a pesquisadora Serjane Cristina Paolillo , aluna do curso de Mestrado em Educação: Formador de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, a realizar e desenvolver a pesquisa intitulada "PROCESSO CONSTITUTIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE DO MUNICIPIO DE SÃO PAULONA PERSPECTIVA DA ANÁLISE SÓCIO -HISTÓRICO '', sob a orientação da Prof.ª DR.ª Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente